



HAL
open science

Rapport Recherche-Évaluation. PEGASE: Programme Expérimental de Généralisation des Arts à l'École.

Audrey Boulin, Dieynébou Fofana-Ballester, Benjamin Moignard, Rosa Maria
Bortolotti

► To cite this version:

Audrey Boulin, Dieynébou Fofana-Ballester, Benjamin Moignard, Rosa Maria Bortolotti.
Rapport Recherche-Évaluation. PEGASE: Programme Expérimental de Généralisation des
Arts à l'École.. [https://www.fondationcarasso.org/art-citoyen/generaliser-leducation-artistique-et-
culturelle-a-lecole/](https://www.fondationcarasso.org/art-citoyen/generaliser-leducation-artistique-et-culturelle-a-lecole/). 2024. hal-04436281

HAL Id: hal-04436281

<https://hal.science/hal-04436281>

Submitted on 3 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PEGASE

Programme expérimental
de généralisation
des arts à l'École



Rapport Recherche-Évaluation

Audrey Boulin
Dieynébou Fofana-Ballester
Benjamin Moignard
Rosa Maria Bortolotti

Cergy-Paris Université
Université de Paris-Est-Créteil
Cergy-Paris Université
Cergy-Paris Université



Sommaire

Remerciements

Introduction

I. De la doctrine de « l'éducation à l'Art » aux parcours d'« éducation par l'Art » : définir le cadre de l'expérimentation pour en saisir les enjeux	
1. L'Éducation artistique et culturelle : des usages locaux à l'affirmation d'une politique publique	10
1.1 Une politique publique de l'EAC construite par strates	11
a. Les fondations	11
b. L'école comme espace privilégié de lutte contre les inégalités d'accès à la culture	12
c. Le protocole du 25 avril 1983	13
1.2 Une académie pionnière dans le champ de l'action culturelle : l'académie de Versailles à l'origine des Délégations académiques à l'action culturelle (DAAC)	16
1.3 L'affirmation d'un projet politique pour lutter contre l'inégalité d'accès à la culture : l'envol des années 2000	17
1.4 Un référentiel de l'EAC pour répondre aux ambitions de généralisation	19
1.5 Les outils institutionnels de l'EAC : Les Projets artistiques et culturels en territoire éducatif (PACTE) et l'Application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (ADAGE)	22
2. 2019–2022 : trois années d'enquête autour du programme PEGASE	25
2.1 La recherche-évaluation autour de PEGASE : caractéristiques des terrains d'enquête	26
2.2 Différentes méthodes de travail de terrain conjuguées	28
2.3 Synthèse et chiffres clés autour de l'enquête	30
3. Un programme d'EAC singulier : PEGASE	35
3.1 PEGASE une expérimentation à l'épreuve des enjeux de généralisation de l'EAC en milieu scolaire	35
3.2 Un programme à hauteur des établissements : une photographie des contextes de développement du programme	37
a. Regroupement intercommunal des écoles primaires des Pâquerettes	38
b. Collège Jasmin	40
c. Collège Lilas	41
d. Lycée Jonquille	42
e. Lycée Dahlia	43
3.3 Tendances générales : évolution des volumes d'action et caractéristiques des établissements scolaires	45
a. Des actions engagées dans une forme de continuité relative	45
b. Du côté des acteurs culturels : des partenaires qui se précisent au fur et à mesure des années	47
c. Des enseignants mobilisés inégalement ?	49

II. Un programme à hauteur d'acteurs : expériences et pratiques des professionnels mobilisés	
4. Un programme incarné	54
4.1 Un programme porté par des référents culture et un noyau d'enseignants expérimentés	54
a. Des référents culture au cœur du dispositif : entre solitude et solidarité dans l'épreuve du projet	54
b. Un renforcement des professionnalités enseignantes : apprendre à mieux faire	57
c. Des alliés à préserver	59
d. Des enseignants réticents	61
4.2 Le chef d'établissement, comme « facilitateur » ?	62
4.3 Un détour par la notion de « dispositif » : PEGASE, un « beau programme », mais un dispositif parmi d'autres ?	63
5. Culture scolaire VS démarche artistique : le face-à-face ?	67
5.1 Dans la classe : des projets cadrés par l'école ?	67
a. Des projets conçus par l'école et pour l'école ? Une co-construction à géométrie variable	67
b. L'artiste comme chef d'orchestre de la séance, l'enseignant comme garant du cadre scolaire	69
5.2 Positionnement des acteurs artistiques et culturels : entre adaptabilité et dépassement du cadre scolaire	76
a. Une inscription souhaitée dans le cadre scolaire	76
b. Un rapport particulier aux enfants et aux jeunes	78
III. L'expérience du dispositif PEGASE par les élèves : enjeux et limites d'une appropriation différenciée	
6. Un programme incident sur les pratiques artistiques et culturelles des élèves en dehors de l'école	87
6.1 Des pratiques culturelles en dehors de l'école minoritaires	87
6.2 PEGASE : un dispositif de large audience incident sur les pratiques hors la classe	88
7. Une expérience du programme globalement favorable fortement corrélée à l'appréciation du climat scolaire	91
7.1 Des sorties encore plus appréciées que les projets	91
7.2 Un Indice de climat du programme nettement favorable	92
8. Des enfants peu associés : les modes de participation des élèves comme angle mort du programme	98
8.1 Des élèves peu associés tout au long des projets	98
8.2 Un projet comme un autre : du risque d'un rapport instrumental du dispositif par les élèves eux-mêmes	102
9. Une typologie du rapport au programme : les 5 expériences de PEGASE	105
9.1 Les réfractaires	106
9.2 Les affectifs	107
9.3 Les satisfaits et les convaincus	109
9.4 Les artistes	111
a. Clarissa, étudiante, ancienne lycéenne	112
b. Assia, collégienne, ancienne écolière	115

10. Quel projet idéal ? Le point de vue des enfants	118
10.1 Marqueur n°1 : Les élèves doivent être mieux associés à l'élaboration et la conduite des projets	119
10.2 Marqueur n°2 : Les projets doivent valoriser les sorties et privilégier la rencontre avec les œuvres en dehors de l'environnement scolaire	121
10.3 Marqueur n°3 : Les projets doivent prévoir des espaces d'interactions dynamiques et innovants privilégiant des bonnes relations entre les acteurs engagés tout en respectant le cadre scolaire	123

Conclusions et synthèse

Un programme qui trouve son public	127
Sur la mobilisation des enseignants et des partenaires culturels	127
Un programme porteur de sens pour les acteurs mobilisés	128
Un programme porté par des femmes	128
Un programme porté par des enseignants chevronnés	129
Un réseau de partenaires variés et renouvelés	130
Un dispositif parmi d'autres ?	131
Un programme incident sur les pratiques artistiques et culturelles	131
Une expérience du programme corrélée à l'expérience scolaire	132
Une typologie du rapport des élèves au programme	132
Des élèves insuffisamment associés à l'élaboration des projets	133
Une adhésion au programme qui ne suffit pas à résoudre les tensions de l'école autour des enjeux d'apprentissages et d'émancipation	134
Quel projet « idéal » pour les enfants ?	135

Bibliographie

Circulaires, lois et décrets	141
Références institutionnelles	142

Annexes

Liste indicative des acronymes	144
Table des tableaux	145
Table des graphiques	146
Table des images	146
Table des journaux de bord	146
Table des extraits d'entretiens	147

Remerciements

Nous avons eu la chance pendant ces quatre dernières années de bénéficier d'un partenariat fructueux avec la Fondation Daniel et Nina Carasso, commanditaire de cette recherche-évaluation. Un grand merci en particulier à Anastassia Makridou-Bretonneau et Marion Desmares pour leur accompagnement sans faille et la confiance à toute épreuve qu'elles nous ont témoignée. Merci à Alice Callegarin Demangeat avec qui nous avons travaillé étroitement en lien avec les établissements. Merci Chloé Gerster pour la qualité de la valorisation en ligne de l'expérimentation et de notre démarche. Merci également à Marie-Stéphane Maradeix et Klaus Fruchtnis ainsi qu'aux membres du comité d'orientation et de suivi de l'axe Art Citoyen et l'ensemble de l'équipe de la Fondation Daniel et Nina Carasso pour leur accueil bienveillant et pour les échanges engagés.

Merci à l'équipe de la Délégation académique à l'action culturelle (DAAC) du rectorat de Versailles avec qui nous avons traversé de près les pandémies comme les moments plus réjouissants liés au programme. Merci en particulier à Marianne Calvayrac pour sa confiance et les échanges fructueux engagés, à Mathieu Rasoli, Jacques Bret, Céline Benech, Amandine Barrier Dalmon, Barbara Carreno, Céline Guillaumet, Frédérique Servan et Lucie Vouzelaud, pour les relais précieux apportés. Merci à Mehdi Idir qui, du fait de son parcours et en sa qualité de conseiller action culturelle et territoriale à la DRAC Ile-de-France, a été un précieux conseil.

Merci à l'ensemble des personnels de l'Éducation nationale, directrices d'écoles et chefs d'établissements, aux cadres des structures artistiques et culturelles rencontrés et accompagnés. Un merci particulier aux référentes culture pour avoir accepté cette charge supplémentaire de nous accueillir, nous consacrer du temps et de l'attention. Merci aux enseignants, artistes et intervenants culturels avec lesquels nous avons pu échanger. Nous avons eu le privilège de nombreuses portes ouvertes : dans les écoles, les établissements, les salles de classe, les lieux d'ateliers ou de sorties partagées. Les échanges constants comme l'intérêt manifesté tout au long de ces quatre années ont été une source précieuse de mobilisation.

Merci enfin aux enfants et aux jeunes qui ont accepté notre présence intrusive alors qu'ils avaient l'occasion de se lancer dans mille aventures : travailler à mieux saisir leurs expériences et les mécaniques du social dans lesquelles elles s'insèrent nécessite une mobilisation sur le terrain tellement exigeante ! C'est pourtant là une source intarissable du plaisir éprouvé par notre équipe au travail d'enquête.

Enfin, cette enquête comme d'autres nous permettent d'éprouver la liberté académique que nous confère notre métier de chercheur affilié à des laboratoires et des universités publiques. Merci aux collègues des laboratoires EMA et du LIRTES de leurs soutiens et appuis constants. Nous avons bénéficié d'une totale liberté dans la réalisation de ce travail et la présentation de ses conclusions. Les résultats proposés dans ce rapport comme les analyses qui en sont tirées n'engagent donc que leurs auteurs.

Introduction

PEGASE est un programme co-élaboré par la Fondation Daniel et Nina Carasso et l'académie de Versailles. Il a pour objectif de soutenir financièrement des projets d'intérêt général dans le domaine des arts, de la culture et du développement durable afin de contribuer à la généralisation de l'Éducation artistique et culturelle (EAC) au sein des établissements scolaires publics. Mise en place à partir de l'année scolaire 2018-2019 et pour une durée de cinq années (jusqu'en 2022-2023), l'expérimentation vise à étudier les conditions de réussite d'un programme de généralisation des arts à l'école dans sept établissements scolaires de l'académie de Versailles.

À partir de la fin d'année 2018, les laboratoires EMA de l'université de Cergy-Paris (CY), le LIRTES de l'université Paris-Est-Créteil, appuyés par l'Observatoire universitaire international éducation et prévention (OUEIP), ont initié une recherche-évaluation de l'expérimentation, dont l'objectif général visait à déterminer les conditions de réussite de l'implémentation du programme.

Dès lors, nous avons travaillé autour de cinq objectifs opérationnels :

1. Dresser un panorama des enjeux historiques et contextuels des pratiques liées au développement de l'EAC sur l'académie ;
2. Comprendre les modalités de mises en œuvre du programme à l'échelle des différents établissements et acteurs impliqués dans l'expérimentation. Il s'agit d'être en mesure d'identifier les modes d'appropriation des actions mises en place et les facteurs qui permettent leur développement ;

3. Mesurer des effets du programme sur les différentes dimensions d'amélioration du climat scolaire et sur les enjeux de construction d'une posture citoyenne : état des relations entre les élèves et les adultes, relations au sein de la communauté éducative, engagement des élèves, etc. ;
4. Repérer les marqueurs dans les démarches liées à l'EAC qui favorisent la transformation des pratiques et des usages liés aux professionnalités des différents acteurs mobilisés dans le cadre du programme ;
5. Identifier les formes de mise en alliance éducative entre des partenaires pluriels en analysant comment le programme travaille la question des partenariats sur le territoire, des logiques d'alliances ou de sous-traitance entre des acteurs liés à des cultures professionnelles différenciées.

Afin de répondre à la pluralité de ces objectifs, l'équipe de recherche a réalisé un travail de terrain, combinant méthodologies qualitatives et quantitatives, durant trois années scolaires (de 2019 à 2022) dans les sept établissements scolaires impliqués dans l'expérimentation. Ce rapport propose une analyse transversale des données récoltées auprès des différentes catégories d'acteurs concernés, de manière à rendre compte des éléments les plus saillants sans différencier les établissements les uns par rapport aux autres.

Nous organisons ainsi cette restitution en trois grandes parties. Dans la première, nous rappelons les éléments contextuels relatifs au déploiement de PEGASE et à notre méthodologie d'enquête. Après un retour historique sur l'EAC aux plans national et académique et une présentation détaillée de notre méthodologie et des établissements d'enquête, des tendances générales chiffrées visent à caractériser quantitativement l'évolution du programme. La deuxième partie est centrée sur les perceptions et pratiques des professionnels engagés dans PEGASE, que ce soient les acteurs institutionnels, les personnels scolaires, les partenaires et intervenants culturels et artistiques. Il s'agit d'analyser leurs positionnements face au programme tout comme les formes d'alliances nouées au cours de son déploiement. Enfin, la troisième partie vise à rendre compte du point de vue situé des élèves, tant sur leurs perceptions des projets auxquels ils ont participé que sur leurs modes d'appropriation différenciés. Ces trois parties mettent en lumière des éléments saillants d'analyses qui seront repris en conclusion.

I. De la doctrine de « l'éducation à l'Art » aux parcours d'« éducation par l'Art » : définir le cadre de l'expérimentation pour en saisir les enjeux

En septembre 2017, les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale s'associent pour annoncer la volonté du gouvernement de voir 100% des jeunes touchés par un dispositif d'Éducation artistique et culturelle (EAC), propulsant ainsi dans le débat public les enjeux opérationnels de la mise en œuvre d'une doctrine : la généralisation de l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire. Cette doctrine s'est construite durant six décennies sur lesquelles il est nécessaire de revenir pour contextualiser les enjeux que porte le programme PEGASE. L'éducation artistique et culturelle s'est progressivement affirmée comme un domaine de l'action publique essentiel à l'épanouissement des enfants et des adolescents, en ce qu'il vise à garantir à tous les jeunes un accès à la culture, aux œuvres et aux expériences sensibles. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et

participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. Elle s'appuie sur les enseignements artistiques assurés à l'école, au collège et au lycée, qui font partie intégrante de la formation générale au primaire et au secondaire, et qui font l'objet d'enseignements spécialisés dans le second cycle et dans l'enseignement supérieur. L'EAC tend également à contribuer à l'apprentissage de la citoyenneté, dans une approche humaniste et fraternelle. Mais l'EAC doit composer avec l'ordinaire de la classe et de l'école, et son action doit être analysée en lien avec les espaces et les conditions à partir desquelles se structure l'action éducative. C'est le parti pris de cette recherche que de travailler la question de l'EAC en contexte, et d'interroger ensemble les modalités de promotion de l'accès à la culture et les objets qu'elle articule autour des formes de l'école, des professionnalités de ses acteurs, des effets sur ses élèves.

I. 1. L'Éducation artistique et culturelle : des usages locaux à l'affirmation d'une politique publique

S'il est généralement admis qu'avant la fin des années 60, on ne peut pas véritablement parler d'une action culturelle spécifique au sein du système éducatif français, c'est parce que les sorties culturelles restent exceptionnelles et qu'il existe surtout des propositions d'éveil artistique pour les élèves d'écoles maternelles et élémentaires, ainsi que deux heures de musique et de dessin¹ pour les collégiens.

Toutefois, dès 1965, l'enseignement agricole a initié une démarche originale et mis en place un système dans lequel les enseignements artistiques prennent place dans le cadre d'un programme d'éducation socioculturelle. Dans l'introduction de la circulaire du 21 mars 2006 qui présente l'évolution de l'éducation socioculturelle on peut ainsi lire :

« L'éducation socioculturelle est créée en 1965, dans la mouvance des idées de l'École nouvelle, de l'Éducation populaire et des mouvements associatifs en milieu rural. De la première, elle retient l'idée de participer fortement à une rénovation du système d'enseignement par le choix des méthodes actives et le lien nécessaire avec les milieux de vie ; de la seconde, la foi en l'émancipation individuelle et collective des personnes par l'action culturelle, l'intégration de valeurs humanistes ; des troisièmes, la recherche d'un dynamisme collectif d'échanges, d'innovation et de responsabilité pour accompagner le changement². »

À partir de 1968, ces changements sociétaux et les questionnements en lien avec le développement des « pédagogies nouvelles » dites actives au sein de l'école vont ouvrir la voie à la mise en place de propositions d'enseignements artistiques à l'école puis au développement d'une éducation artistique et culturelle qui accordera dans un premier temps, dès le début des années 70, une place prépondérante à la notion de patrimoine.

Ce choix s'explique par les préconisations faites lors de la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, réunie à Paris du 17 octobre au 21 novembre 1972. Dans le cadre de cette dix-septième session, la convention du patrimoine mondial de l'UNESCO va stipuler dans son article 27 que « *Les États parties à la présente convention s'efforcent par tous les moyens appropriés, notamment par des programmes d'éducation et d'information, de renforcer le respect et l'attachement de leurs peuples au patrimoine culturel et naturel défini aux articles 1 et 2 de la Convention*³ ».

Plusieurs conventions internationales vont ainsi se succéder à propos de cette dimension patrimoniale et mettre en avant qu'il revient à chaque État de s'approprier les principes supranationaux énoncés dans les conventions internationales et de les adapter aux contextes éducatifs spécifiques (Barthes & Alpe 2016 ; Barthes & Blanc-Maximin, 2016).

Si notre étude ne s'attache pas uniquement à l'éducation au patrimoine, il s'agit d'une thématique qui va devenir partie prenante de l'éducation artistique et culturelle dans le système éducatif français.

1. Les nouveaux programmes de 1963 portent toujours l'intitulé « dessin » mais il est aussi question dans les instructions de « dessin et arts plastiques ».
2. Circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006 du ministère de l'Agriculture et de la Pêche ayant pour objet le référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités.

3. Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel adoptée par la Conférence générale à sa dix-septième session Paris, 16 novembre 1972.

Dès lors, on va s'intéresser ici à la manière dont à l'échelle nationale, dans le sillage de cette réflexion supranationale, on va voir se succéder un certain nombre de propositions visant à structurer le champ de l'éducation artistique et culturelle.

Tantôt militantes, parfois issues de la recherche en sciences sociales ou encore impulsées par des représentants institutionnels du champ de l'éducation et de la culture, ces actions vont structurer la mise en place d'une politique publique volontariste qui s'est construite très progressivement.

Les différentes étapes de cette construction ont été catégorisées par Marie-Christine Bordeaux comme des périodes d'expérimentation et [de] rénovation pédagogique (années 1970), de recherche de qualité et d'injonction au partenariat (années 1980), de démocratisation par l'extension territoriale des dispositifs (années 1990), de massification (années 2000), et de pérennisation à partir des années 2010 (Bordeaux, 2018). Dans le prolongement de ces travaux et au regard de l'actualité récente du champ de l'EAC (Jonchery & Octobre, 2022), nous considérons que l'EAC est aujourd'hui dans une phase d'institutionnalisation⁴ marquée par une tentative de généralisation de ses principes et de ses démarches. Le rapport de Sandrine Doucet autour de l'EAC⁵ insiste sur cet objectif de généralisation de l'EAC à « 100% des jeunes », que l'on retrouvera traduit dans les initiatives autour du PASS Culture sur lequel nous reviendrons. Pour illustrer ces différentes phases, il nous semble donc important, de revenir sur les grandes étapes qui ont marqué l'évolution de l'EAC en France, d'un point de vue chronologique, mais en faisant également le parallèle avec des travaux récents abordant le sujet depuis ses prémises jusqu'à

4. C'est ainsi que Anne Jonchery et Sylvie Octobre caractérisent la phase de développement de l'EAC à partir du milieu des années 2010.

5. « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle », Rapport au Premier ministre établi par Sandrine Doucet, députée de la Gironde, janvier 2017.

nos jours. Nous allons également nous attacher à comprendre les modalités à partir desquelles l'échelon local, et en particulier académique, s'empare de la question, voire joue un rôle important dans le cadre du développement de l'EAC à l'échelle nationale. Ces éléments nous permettront de contextualiser les différents objectifs et enjeux de la démarche de recherche-évaluation ainsi que le cadre de mise en œuvre du programme PEGASE. Il est en effet indispensable de saisir les mouvements, les tensions dans lesquelles sont prises les démarches de l'EAC, bien au-delà de ce que le programme PEGASE peut porter. L'écueil serait de considérer que les caractéristiques du programme suffisent à elles seules à épuiser ou à résoudre les logiques qui traversent l'histoire de l'EAC, que ce soit sur l'affirmation de l'EAC comme moyen de développement des apprentissages formels ou informels, sur la promotion d'une culture légitime au dépend de cultures dites populaires, sur l'entreprise normative de l'EAC, sur la transformation des professionnalités éducatives, scolaires et artistiques, etc. Bref, le champ de l'EAC est loin d'être neutre, et ce détour par l'histoire doit rappeler quelques fondamentaux indispensables à l'analyse des caractéristiques de ce programme contemporain.

1.1 Une politique publique de l'EAC construite par strates

a. Les fondations

Lorsque l'on se penche sur différentes chronologies qui traitent de l'évolution de l'éducation artistique et culturelle en France, il est généralement admis que c'est lors d'un colloque intitulé « *Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation* » organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique (AEERS) du 15 au 17 mai 1968 à Amiens que vont être jetées les bases de nouvelles pédagogies qui accordent une place importante à la formation culturelle et artistique. Dans le cadre des échanges impliquant des chercheurs, des enseignants et des militants, il apparaît ainsi que « *la formation culturelle, l'éducation artistique, et l'ouverture au monde moderne seraient intégrées à la formation générale, une pédagogie dont la finalité ne serait pas la mise au travail, mais la préparation à la vie en commun*

I. et l'invention d'un art de vivre⁶. »

Il en ressort que l'éducation artistique doit commencer à l'école primaire et se poursuivre jusqu'à l'université. Elle doit s'ouvrir au monde contemporain et privilégier le contact avec les artistes. Intégrée à l'enseignement général, elle doit concerner tous les enseignants et se prolonger, hors de l'école, dans des activités culturelles. Les thèmes fédérateurs de la réflexion sont, avec la créativité, le « développement de la personne⁷ » (Rogers 1966) et « l'éducation par l'art⁸ » (Read 1943). Pour permettre ces changements, un Comité pour la réforme de l'enseignement artistique est constitué et les retombées institutionnelles sont immédiates : parallèlement à l'épreuve du baccalauréat de l'option facultative existant depuis 1941 est créée le 24 septembre 1968 l'option A7 arts plastiques et architecture en section littéraire, qui prend effet à la rentrée 1969⁹. En ce qui concerne l'enseignement de la musique, les changements vont s'opérer plus lentement et c'est en 1972 qu'une option musique sera ajoutée au baccalauréat traditionnel, tandis que l'enseignement universitaire sera assuré par les conservatoires nationaux supérieurs de musique.

C'est ainsi que dès 1971, on voit se mettre en place des conseillers pédagogiques en musique et arts plastiques dans le primaire, tandis que des enseignants sont mis à disposition dans les services

6. Colloque d'Amiens (1968) « Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherche en éducation ».
7. C'est en 1968 que paraît l'ouvrage *Le Développement de la personne*, traduction française du best-seller de Carl Rogers (1966) *On becoming a Person*. Rogers s'intéresse « particulièrement aux formes de relations d'aide (thérapeutiques, pédagogiques), qui favorisent une meilleure appréciation des ressources de l'individu, ainsi qu'une plus grande possibilité d'expression ». Rogers C. R. (1968). *Le développement de la personne*, traduit par Herbert, E-L. Éditions Dunod.
8. Pour Read l'art doit être la base de l'éducation, et il est nécessaire de créer des modèles pédagogiques qui permettent le développement d'expressions esthétiques de la découverte du monde. Pour lui, c'est la découverte qui stimule le potentiel de l'individu et le développement de la créativité.
9. L'option A7 sera remplacée en 1981 par l'option A3 puis en 1992 par l'option lettres art – arts plastiques. Le programme « *devra conduire, par l'analyse visuelle des œuvres, à une connaissance intime des arts plastiques et de l'architecture. On devra insister tout particulièrement sur la terminologie, les techniques et les méthodes* » (Brondeau-Four & Colboc-Terville, 2018, p.2 / Texte préliminaire aux programmes arts plastiques et architecture du 24 septembre 1968).

éducatifs des musées, et que le « tiers temps pédagogique¹⁰ » est étendu au second degré. On assiste alors à un changement de paradigme qui va s'accompagner de la création d'un Fonds d'intervention culturelle (FIC) et ainsi permettre de donner forme à une première collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale et celui de la Culture, et entre l'État et les collectivités locales. Dès lors, un quart des actions financées par le FIC vont concerner l'action culturelle en milieu scolaire, car, pour la première fois, le développement culturel n'est pas dissocié du développement social et il en devient même une composante importante. En outre, l'École voit renforcer son rôle de lieu d'action privilégié des pouvoirs publics pour réduire les inégalités d'accès à la culture.

b. L'école comme espace privilégié de lutte contre les inégalités d'accès à la culture

La création des Classes à horaires aménagés : musique (CHAM), danse (CHAD) par un arrêté interministériel du 8 novembre 1974 participe à cette démarche. En effet, elles résultent d'un partenariat réussi entre le milieu scolaire et les conservatoires et apparaissent comme le prototype du premier projet culturel transversal. Les Classes à horaires aménagés (CHA) vont être ainsi instituées dans certains établissements d'enseignement élémentaire et de second degré et destinées aux élèves de musique avec des conservatoires de région, des écoles nationales et des écoles municipales de musique agréées. Ces classes, qui répondent au vœu de Marcel Landowski¹¹, prennent appui sur le terrain, sur une base constituée de directeurs d'écoles de musique qui souhaitent promouvoir l'enseignement musical dispensé dans leurs établissements et renouveler leur public traditionnel. Le but est d'ouvrir

10. Le tiers-temps pédagogique correspond à la décharge d'un 1/3 du temps de cours attribuée à un enseignant pour qu'il puisse développer un projet ou remplir une mission spécifique. Institué en 1969, dans les écoles élémentaires, il est consacré alors aux disciplines d'éveil et à l'éducation physique.
11. Marcel Landowski, nommé par André Malraux directeur de la musique, de l'art lyrique et de la danse au ministère des Affaires culturelles en 1966, a joué un rôle fondamental dans la mise en œuvre d'une politique musicale en France et dans la restructuration de l'enseignement musical dans les conservatoires qui deviennent régionaux (CNR), ancêtres des Conservatoires à rayonnement régional (CRR) d'aujourd'hui.

Les écoles de musique qui recrutent dans des sphères sociales assez restreintes et ainsi de donner sa chance à un enfant qui n'aurait jamais été inscrit à l'école de musique par ses parents. Les CHAM vont donc être un des premiers exemples de partenariat réussi à l'échelle locale entre une institution culturelle et scolaire. Il s'agit également du premier aménagement des rythmes scolaires, rendu possible grâce à un allègement de l'horaire d'enseignement général. Le dispositif est un succès dans sa mise en œuvre puisqu'il sert de modèle aux autres disciplines, bientôt danse, théâtre, arts plastiques, chacun réclamant le principe de la classe à horaires aménagés pour sa discipline¹².

C'est dans ce contexte que la loi relative à l'éducation du 11 juillet 1975, dite Loi « Haby », connue pour avoir supprimé la scolarité en filières et mis en place ce que l'on va appeler « le collège unique », va marquer également une évolution de la place accordée aux enseignements artistiques. Dans son article 4, elle va préconiser que : « *tous les enfants reçoivent dans les collèges une formation secondaire. Celle-ci succède sans discontinuité à la formation primaire en vue de donner aux élèves une culture accordée à la société de leur temps. Elle repose sur un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts*¹³. »

En outre, on assiste avec ce texte à une rupture en ce qui concerne la nature des contenus des enseignements en général et des enseignements artistiques en particulier, car on reconsidère l'héritage à transmettre en l'ouvrant sur l'époque contemporaine et même immédiate. Ceci va avoir des conséquences, notamment sur l'enseignement des lettres, avec un patrimoine littéraire qui ne sera plus envisagé de la même manière mais aussi sur la définition du périmètre de l'action culturelle globale à l'école.

En 1977, cette démarche va connaître une nouvelle étape de développement avec la création de la Mission de l'action culturelle en milieu scolaire, au sein du ministère de l'Éducation nationale (MEN). Cette mission va développer l'idée de tisser des partenariats et

12. Si les CHAM sont instituées à partir de 1986, suivies par les arts plastiques, il faudra attendre 2002 pour que les Classes à horaires aménagés concernant le théâtre ou les arts du spectacle, qui existent pourtant dans les faits, soient officiellement reconnues par un arrêté du 31 juillet 2002.

13. Extrait de la Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975.

de travailler avec le ministère de la Culture et de la Communication (MCC), les institutions culturelles ou encore des associations. En 1978, cette mission d'action culturelle va bientôt réclamer d'être encadrée à l'échelle académique, des commissions académiques d'action culturelle vont ainsi être instituées. Ces commissions vont avoir pour mission de favoriser le dialogue entre les personnels de l'enseignement et le monde de la création, et d'informer les chefs d'établissements et les enseignants sur les spectacles et animations proposés notamment sur leur territoire.

On peut également imaginer que le développement à cette même période de plusieurs programmes soutenus par le FIC va participer à la nécessité d'avoir un interlocuteur à l'échelle académique. Parmi ces programmes on peut citer : « *Les jeunes français à la découverte de leurs musées* » (1978) pour le développement de l'action des services pédagogiques des musées, ou encore « *L'enfant téléspectateur actif* » (1979-81). La mise en œuvre de ces différents programmes va se faire d'abord sous l'appellation de Projet d'activités éducatives et culturelles (PACTES) puis, à partir de 1981, ils seront remplacés par les Projets d'action éducative (PAE). Ces dispositifs vont donc être les premiers espaces de concrétisation d'un partenariat ministère de l'Éducation nationale (MEN) et ministère de la Culture et de la Communication (MCC) qui va s'affirmer en 1983.

c. Le protocole du 25 avril 1983

« Conscients de la complémentarité de leurs responsabilités, les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture décident de développer la collaboration entre le service public d'éducation et le secteur culturel. Cette collaboration permettra d'affirmer la nécessaire cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel du gouvernement. Elle favorisera une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique, ainsi qu'une meilleure prise en compte, dans le projet culturel, des préoccupations propres à la petite enfance et à l'âge scolaire et universitaire. Cette collaboration permettra aussi une participation plus active des artistes et des organismes culturels à l'éveil de la sensibilité artistique, aux côtés

I. des enseignants et des personnels relevant de l'Éducation nationale. Dans cette perspective, les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture décident de développer une coopération établie sur les actions et les principes suivants : Mieux coordonner leurs politiques en matière de formation artistique et culturelle des jeunes ; Faciliter la rencontre et la collaboration des secteurs de l'Éducation nationale et de la Culture ; Encourager dès maintenant les initiatives communes des organismes culturels et des établissements de formation ou d'enseignement dans un certain nombre de directions¹⁴. »

À travers ces quelques lignes qui introduisent le protocole d'accord signé en avril 1983 par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, est formalisée une collaboration entre le service public de l'éducation et le secteur culturel. On constate ainsi que ce texte s'appuie, comme on l'a montré précédemment, sur des usages de collaborations existants. Il s'agit donc avec ce protocole de répondre à des objectifs de clarification, de facilitation et de développement d'un véritable partenariat, lequel permettra de développer significativement l'EAC à l'école.

Parmi ces pratiques existantes, on peut ainsi considérer que la création, dès janvier 1983, de l'ANRAT (Association nationale de Recherche et d'Action Théâtrale) amorce cette prise en compte du développement nécessaire d'un partenariat entre l'Éducation nationale et le ministère de la Culture. En effet, l'ANRAT – dont l'une des vocations est de « produire une réflexion et des orientations communes en matière d'éducation artistique partenariale, notamment en théâtre et spectacle vivant » – rassemble des artistes et des enseignants qui sont engagés dans des actions d'initiation, de formation et d'accompagnement des jeunes aux pratiques théâtrales, principalement au sein de l'école mais également hors temps scolaire de la maternelle à l'université. En outre, c'est également en 1983 que sont ouverts les premiers Centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) qui participent à la concrétisation d'un autre enjeu important de l'affirmation de ce partenariat : favoriser la collaboration des artistes et des enseignants et envisager que

des intervenants culturels soient associés aux équipes pédagogiques. À partir de ces exemples, on comprend mieux pourquoi cette période est considérée comme correspondant à une « professionnalisation » de l'EAC (Bordeaux, 2018). D'autant que, quelques années plus tard – d'abord avec la loi du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques qui sont désormais totalement intégrés à la formation scolaire dans le primaire et le secondaire, puis, avec l'arrêté du 10 mai 1989, concernant les modalités d'attestation de compétence professionnelle pour les personnes apportant leur concours aux enseignements et activités artistiques – on va préconiser et encadrer l'ouverture des établissements scolaires aux « personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique (...) qui peuvent apporter leur concours aux enseignants¹⁵ ».

Les jalons pour un développement significatif de l'EAC sont donc posés, laissant présager une démocratisation culturelle qui s'affirmera dans les années 90, avec l'entrée des collectivités territoriales dans la boucle des prises d'initiatives dans le cadre de l'action culturelle territoriale. Un ministère de l'Éducation nationale et de la Culture est ainsi créé en 1992 : ce sera le seul et unique à ce jour. C'est sous l'impulsion de Jack Lang, qui a été une nouvelle fois nommé ministre, que l'on va voir se mettre en place des contrats conclus entre une collectivité territoriale, l'État et les professionnels de la culture : les Plans locaux d'éducation artistique (PLEA) ou Contrats locaux d'éducation artistique (CLEA). Le PLEA va ainsi permettre l'harmonisation des initiatives prises tant par les collectivités que les établissements culturels ou les associations, et une meilleure utilisation de toutes les ressources d'éducation artistique à l'échelle locale. Ceci va aboutir dans le cadre de l'EAC aux premiers jumelages entre des équipements culturels et des établissements scolaires. Nous proposons ci-dessous une frise chronologique qui permet d'identifier les dates significatives de l'évolution de l'EAC de 1965 à nos jours. [→ Image 1]

14. Texte du protocole d'accord du 25 avril 1983, extrait du préambule.

15. Le Décret d'application de l'article 7 de la Loi n° 88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques et conditions dans lesquelles certaines personnes peuvent apporter leur concours aux enseignements artistiques du premier et du second degrés s'attache spécifiquement à cette question.

L'évolution de l'EAC de 1965 à aujourd'hui

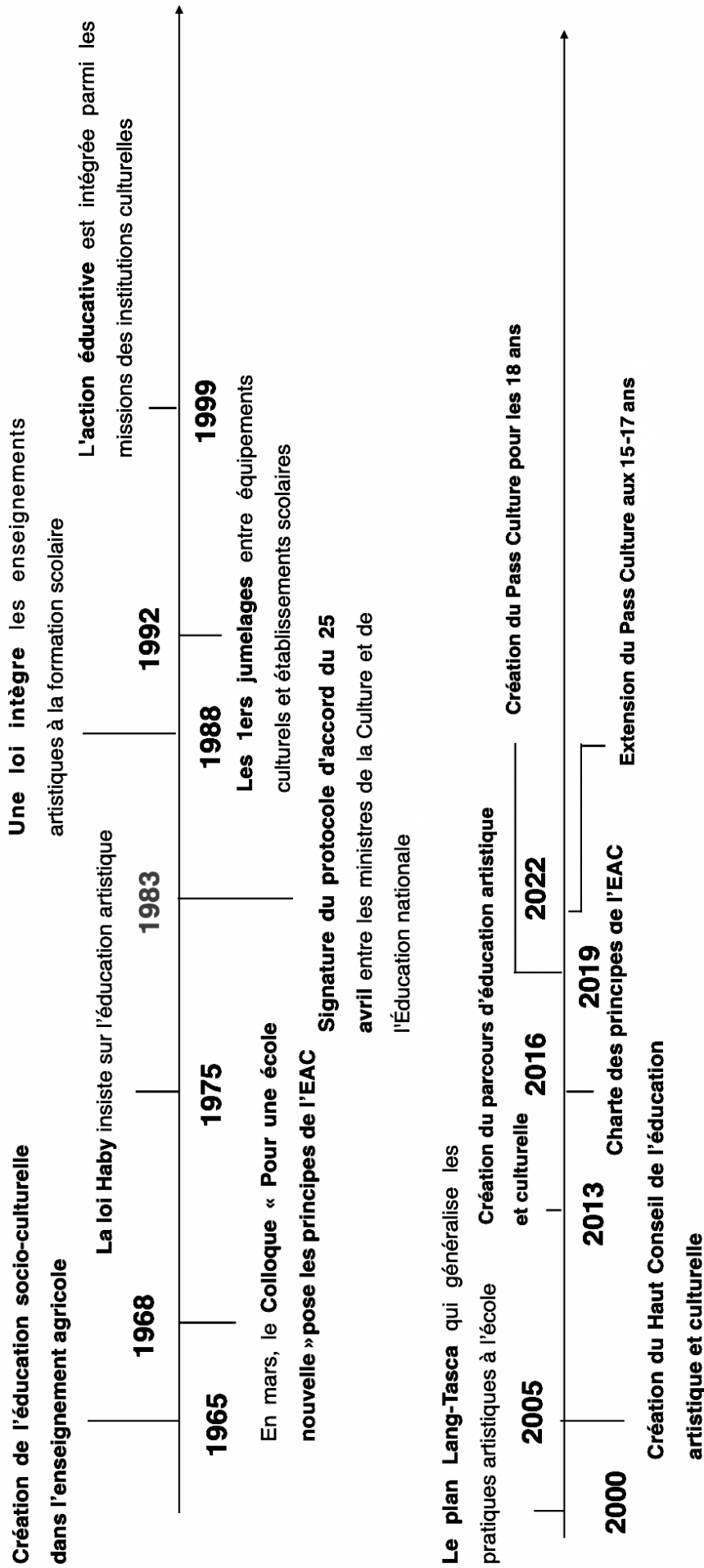


Image 1 – Évolution de l'éducation artistique et culturelle de 1965 à aujourd'hui

I. 1.2 Une académie pionnière dans le champ de l'action culturelle : l'académie de Versailles à l'origine des Délégations académiques à l'action culturelle (DAAC)

Les (nouvelles) démarches liées au développement de l'action culturelle ainsi territorialisée vont réclamer des changements quant aux prérogatives et aux ressources nécessaires au niveau académique de l'Éducation nationale. C'est dans ce contexte que nous allons nous attacher à l'académie de Versailles, d'une part en sa qualité de partenaire de la Fondation Daniel et Nina Carasso dans le cadre de l'expérimentation PEGASE et, d'autre part, comme on va le voir, parce qu'elle joue historiquement un rôle de laboratoire lorsque l'on se penche sur le développement de l'EAC à l'échelle nationale.

L'académie est l'échelon administratif permettant de décliner en région, sous la direction du recteur d'académie, la politique éducative définie par le ministère de l'Éducation nationale. Elle permet d'agir en fonction du contexte local et en partenariat avec les collectivités territoriales. À la suite d'une succession de découpages administratifs qui aboutit à une adéquation des académies aux régions existantes, l'académie de Versailles a été créée en 1972. « La Mission Luc¹⁶ » instaurée au sein de l'Éducation nationale en 1977 va donner lieu à la nomination des premiers coordinateurs de l'action culturelle académique parmi lesquels Alain Moget, qui va prendre ses fonctions en 1982. Il a pour mission de développer des partenariats et des projets dans tous les domaines relatifs à ce champ d'action et va devenir une figure emblématique dans le développement de l'action culturelle à l'échelle académique et plus largement encore.

En 1984, Alain Moget apparaît comme coordinateur du programme académique d'action culturelle, une notion de programme qui s'inscrit alors dans les mesures de déconcentration administrative, conséquence de la

décentralisation, et qui répond à une volonté affichée du ministère, de travailler « à la plus grande cohérence possible des projets initiés par les académies en matière d'action culturelle : cohérence d'une démarche – académique – au-delà de la spécificité des domaines, des établissements et des partenaires ; capacité à énoncer des objectifs prioritaires et à orienter l'utilisation des moyens et la dépense en fonction de ses objectifs ; articulation des différentes procédures comme autant de leviers au service d'une politique académique, projet des établissements, action de formation ressources et propositions des organismes partenaires (autres départements ministériels, établissements culturels, compagnies de théâtre, de danse..., associations spécialisées dans des domaines variés¹⁷) ». En outre, au lendemain de la signature du protocole d'accord de 1983, des Directions régionales aux affaires culturelles (DAC/DRAC¹⁸), représentants du ministère de la Culture, offrent la possibilité de développer une action concertée à l'échelle locale et très vite dans le milieu scolaire à travers différents dispositifs. On peut ainsi citer l'évolution du principe des classes du patrimoine aux arts plastiques avec les classes « arc-en-ciel » qui deviendront, en 1985, les « classes culturelles » parce qu'elles sont ouvertes à tous les domaines de la création et de la culture. Ou encore l'ouverture des sections A3 cinéma et théâtre font suite aux options qui existaient jusqu'alors dans ces mêmes domaines et font désormais l'objet d'une épreuve au baccalauréat.

On assiste à partir du milieu des années 1980 à la mise en place des ateliers de pratiques artistiques avec une prédominance des domaines de l'audiovisuel et de l'expression dramatique. Ces ateliers s'ouvriront progressivement à une dizaine d'autres disciplines.

17. L'ensemble des citations fournies concernant l'action culturelle et les origines de la DAAC de Versailles s'appuie sur les documents d'archives compilés par Alain Moget et aimablement mis à disposition par la déléguée académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle actuelle Marianne Calvayrac. Cette citation est tirée du compte rendu d'activité pour 1982-1996 d'Alain Moget.

18. Les Directions régionales des affaires culturelles (DRAC) ont été instituées en février 1977, sous l'autorité des préfets de région et de département, elles mettent en œuvre la politique culturelle définie par le gouvernement et exercent également une fonction de conseil et d'expertise auprès des partenaires culturels et des collectivités territoriales dans tous les secteurs.

16. On utilise ce nom pour désigner la Mission de l'action culturelle en milieu scolaire porté en 1977 par Jean-Claude Luc.

Le déploiement de ces actions va donner lieu à la fin des années 1980, pour l'académie de Versailles, à la création de deux dispositifs :

- Un dispositif de formation, dans le cadre du Plan académique de formation (PAF), dans les domaines du théâtre, de l'écriture, du patrimoine, des musées. On va voir se développer à partir de cette période le champ de la culture scientifique et technique, notamment à travers des projets sur l'environnement.
- Une organisation administrative et pédagogique associant le rectorat et les inspections d'académie pour le financement conjoint des projets (PAE) pour faciliter les collaborations entre les enseignants et leurs partenaires culturels.

En 1988, nommé responsable académique de l'action culturelle, Alain Moget devient conseiller du recteur et l'académie de Versailles se dote d'une cellule rectorale d'action culturelle. C'est dans ce cadre que l'académie de Versailles va proposer des mesures originales et spécifiques, dans une optique chère à son responsable académique de l'action culturelle : veiller à ce que l'action culturelle académique ne glisse vers « *une sorte d'accompagnement local de la politique du ministère de la Culture*¹⁹ ».

En juillet 1996, Alain Moget adresse au recteur un projet de création d'une Délégation académique à l'action culturelle (DAAC) en raison de son expertise académique qui sur le terrain fait ses preuves. On note en effet une nette augmentation du nombre d'ateliers artistiques et culturels ouverts dans les établissements scolaires et un accroissement du volume de demandes de stages de la part des enseignants pour les différents domaines liés à l'action culturelle. Cette proposition répond à une volonté du recteur Armand Frémont qui « *réaffirme, en de nombreuses occasions, que la politique d'action culturelle est un des leviers de la politique académique*²⁰ ». La DAAC voit donc le jour et il s'agit pour sa mise en place « *d'identifier un groupe expert, aux plans rectoral et académique, de désigner une instance de coordination et de concertation, de définir un champ d'intervention et ses composantes, de cerner un ensemble de compétences avec les croisements qu'elles induisent,*

19. Extrait du projet de création d'une Délégation académique à l'action culturelle rédigé par Alain Moget en date du 22 juillet 1996 à l'attention de Monsieur Le Recteur.

20. Ibid.

*considérés comme un facteur de cohérence et non pas de dispersion : construire, à partir de l'existant, un organe qui se donne les moyens d'une efficacité nouvelle et solidaire, sans alourdissement des structures, mais dans un espace nouveau de cohésion pour l'action conduite au plan académique*²¹ ».

L'académie de Versailles apparaît ainsi comme précurseuse dans le champ de l'action culturelle et l'on peut considérer à posteriori, comme l'écrit en conclusion Alain Moget, que la création de la DAAC de Versailles a permis de constituer « *une occasion favorable pour un affichage de la politique rectorale en matière d'action culturelle, d'ouverture et de projet, et donner un signe marquant d'encouragement aux collaborations qui se sont construites*²² ». Ainsi, quand en 1998 une circulaire co-signée par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, et le ministère délégué à l'Enseignement scolaire, intitulée « *L'éducation artistique de la maternelle à l'université* », pose comme enjeu majeur une éducation artistique continue et cohérente tout au long de la scolarité et marque une volonté d'œuvrer pour la démocratisation culturelle, considérée désormais comme une mission fondamentale du service public d'éducation, la DAAC de Versailles est une délégation qui a déjà quelques années d'expérience sur le sujet.

1.3 L'affirmation d'un projet politique pour lutter contre l'inégalité d'accès à la culture : l'envol des années 2000

Le début des années 2000 va voir se succéder une série d'actions en faveur du développement de l'éducation artistique et de l'action culturelle à l'école mais, plus largement, cette période vise un accès à la culture à tous grâce à notre système éducatif. « Le plan de 5 ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur » institué par Jack Lang, alors ministre de l'Éducation nationale, et Catherine Tasca, ministre de la Culture, en décembre 2000, va d'ailleurs dessiner, dans son premier volet consacré à l'école primaire et au second degré, les contours des conditions pour une

21. Ibid.

22. Ibid.

I. généralisation des arts et de la culture à l'école en fixant trois grands objectifs à atteindre²³ :

- La généralisation à l'ensemble des enfants de pratiques jusqu'ici trop expérimentales et confidentielles ;
- La prise en compte des domaines artistiques et abordés ;
- La continuité de la maternelle à la terminale.

Catherine Tasca dans son discours présentant la loi du 14 décembre 2000 conçoit donc l'EAC comme un véritable projet politique dont la mise en œuvre doit connaître un nouvel élan : « *L'éducation artistique est une "urgence" démocratique car, si notre pays est doté d'un fort réseau de création et d'offre culturelle, l'accès à cette création et à cette offre est encore trop inégal. L'éducation artistique doit être proposée à tous, à chaque stade de la scolarité*²⁴ ».

C'est Claude Mollard déjà délégué aux arts plastiques au ministère de la Culture en 1981, auprès de Jack Lang, qui en 2000 est nommé chargé de mission pour l'EAC. Et c'est à cette époque, comme il l'écrira en 2015, que « *la première décision du ministre est de faire appel à des personnes ayant une expérience dans l'éducation et la création artistique. Il est clair à ses yeux que l'éducation artistique doit dépasser l'enseignement de l'histoire pour aborder de plain-pied les arts de faire, les pratiques artistiques* » (Mollard, 2015).

C'est donc dans cette nouvelle configuration que les classes à Projet artistique et culturel (PAC) vont être mises en place dès la rentrée scolaire 2001, à l'école primaire, au collège et au lycée professionnel. À la lecture de la circulaire du 14 juin 2001, on retrouve des éléments qui participent à la construction de la définition des trois piliers de l'EAC consacrés dans la charte de l'EAC, quelques années

23. Extrait de la préface rédigée par Jack Lang, *Le plan de 5 ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur. Livre blanc, La mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle*, la Direction de l'enseignement scolaire, la direction de l'enseignement supérieur, la Direction du développement et de l'aménagement du territoire, 2000.

24. Extrait de la préface rédigée par Catherine Tasca, *Le plan de 5 ans pour les arts et la culture de la maternelle à l'enseignement supérieur. Livre blanc, La mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle*, la direction de l'enseignement scolaire, la direction de l'enseignement supérieur, la direction du développement et de l'aménagement du territoire, 2000.

plus tard, comme indissociables de la définition de ce que doit être un projet d'EAC :

« Une classe à projet artistique et culturel organise une grande partie de l'activité d'une année scolaire, pour tout le groupe-classe, autour d'une réalisation artistique et culturelle. Ce projet constitue un prolongement et un enrichissement des enseignements : il s'appuie sur les programmes et s'inscrit dans les horaires habituels de la classe. La durée et l'organisation temporelle d'un projet artistique et culturel sont déterminées par la nature de l'action et par le type de partenariat. Les pratiques mises en œuvre doivent permettre aux élèves d'accéder à une véritable culture artistique en les plaçant dans des situations où s'éclairent l'une par l'autre une activité spécifique, l'acquisition de notions et de techniques, la rencontre avec des créateurs ou des professionnels, la découverte d'œuvres, l'élaboration de points de vue et de jugements esthétiques, la réflexion à partir des pratiques, des rencontres ou des visites²⁵. »

L'application du « Plan de 5 ans » repose sur le plan académique de développement de l'éducation artistique et de l'action culturelle qui sera décliné par département. On comprend ainsi mieux le rôle de plus en plus prégnant que les DAAC vont avoir à jouer dans le déploiement de l'ensemble des dispositifs proposés par les deux ministères partenaires. Mais il s'agit aussi, comme on va le voir dans le cadre de cette évaluation, pour la DAAC de Versailles, de demeurer une figure de proue et un laboratoire d'expérimentations qui seront ensuite parfois reprises à l'échelle nationale. On compte ainsi, pour l'exemple, 627 classes à PAC dans l'académie en 2001-2002 et plus de 700 l'année suivante. Des instances de concertation sont créées afin de favoriser les collaborations entre les acteurs culturels du territoire et les établissements scolaires et des formations spécifiques sont proposées aux enseignants comme on va être amené à l'expliquer. C'est ainsi que le partenariat entre la Direction

25. Extrait de la Circulaire N°2001-104 DU 14-6-2001 - MEN - DESCO A1, A2, A7, A9 - MCC. Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux préfètes et aux préfets de région ; aux directions régionales des Affaires culturelles.

régionale des affaires culturelles (DRAC), les conseils généraux de l'Essonne et du Val-d'Oise et le rectorat à travers la DAAC, mais également les Inspections académiques (IA), les Inspecteurs d'académie-Inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et les Inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN) va se renforcer dans une approche territorialisée et transversale. En effet, les DRAC et les collectivités territoriales en lien avec le rectorat agissent également dans le cadre du volet culturel de la Politique de la Ville ce qui permet d'établir des liens entre les spécificités des territoires et les enjeux de la mise en œuvre de l'action culturelle.

En 2005, contrairement à une idée reçue, le Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) n'est pas créé de toute pièce, mais va correspondre à la transformation de dénomination du Haut comité des enseignements artistiques, un organe consultatif chargé en mars 1988 de « *se prononcer sur toute question relative aux orientations, aux objectifs et aux moyens de la politique des enseignements artistiques, d'assurer la coordination et l'harmonisation des actions menées par les administrations et organismes intéressés*²⁶ ». Ce nouveau Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle pose ainsi dans un premier temps, puis progressivement réaffirme, les ambitions de généralisation de l'EAC et fournit un cadrage théorique plus explicite. En effet, lors de son installation, en octobre 2005, le communiqué commun des deux ministres Gilles de Robien et Renaud Donnedieu de Vabres indique entre autres :

« La création de ce Haut Conseil manifeste la volonté des deux ministères de poursuivre et d'approfondir la démarche engagée depuis la loi de 1988 relative aux enseignements artistiques. Ses travaux seront marqués par quatre grandes orientations : l'état des lieux des actions existantes ; l'analyse des conditions de mise en œuvre d'une véritable politique éducative territoriale pour les arts et la culture ; l'intérêt pour la vie culturelle

26. Extrait du décret n°88-247 du 1 mars 1988 qui crée le Haut comité des enseignements artistiques (HCEA) alors composé de 40 membres, représentants de l'État, des collectivités territoriales, personnalités qualifiées. Installé le 29 mars 1988, pour trois ans, il ne se réunira qu'à 3 reprises jusqu'au 29 mai 1990 puis il sera ré-activé en 1992 et ne se réunira qu'une seule fois en 1994.

des étudiants dans l'enseignement supérieur ; l'interrogation sur l'importance croissante des nouveaux vecteurs culturels²⁷. »

Ce travail d'état des lieux des dispositifs en EAC²⁸ a déjà fait l'objet d'un rapport corédigé par un inspecteur général de l'Éducation nationale et une inspectrice générale des Affaires culturelles. Il faudra attendre 2017 pour voir cette instance, composée de représentants de l'État, des collectivités territoriales, de personnalités qualifiées issues du monde de l'éducation et de la culture, des industries culturelles ainsi que des représentants de parents d'élèves (passant de dix-neuf à vingt-quatre membres), jouer un véritable rôle de coordinateur des différents acteurs investis dans l'EAC.

Toutefois, force est de constater que bien que désormais annoncée comme primordiale dans les discours, l'EAC, parce qu'elle est étroitement liée au contexte politique et social, ne va pas bénéficier d'un investissement politique linéaire comme en témoigne l'absence de propositions dans les politiques éducatives et culturelles entre 2008 et 2011.

1.4 Un référentiel de l'EAC pour répondre aux ambitions de généralisation

Il faut attendre la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui va être l'occasion d'installer de manière pérenne l'EAC dans le cursus scolaire en créant le dispositif du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC). Ce parcours entend donner un cadre, une continuité et une cohérence dans le parcours des élèves en EAC. En outre, le portefeuille tout au long de la scolarité est le support choisi

27. Extrait du communiqué de presse des cabinets de Gilles de Robien, ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de Renaud Donnedieu de Vabres, ministre de la culture et de la communication intitulé « Installation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle » du 19 octobre 2005.

28. Rapport de Jean-Yves Moirin, Inspecteur général de l'Éducation nationale, Anne-Marie Le Guevel, inspectrice générale des Affaires culturelles et Jean-Marc Lauret, chargé de mission d'inspection générale des Affaires culturelles sur l'« État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle », octobre 2012.

Le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle et domaines du socle commun de connaissances, compétences et de culture)

Les grands objectifs de formation et les repères de progressivité associés pour construire le PEAC
Du cycle 1 au cycle 4

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle (Arrêté du 01.07.15, JO 7.7.15 2015) (1)					
Piliers de l'éducation artistique et culturelle et grands objectifs de formation	Les repères de progression Cycle 1	Les repères de progression Cycle 2	Les repères de progression Cycle 3	Les repères de progression Cycle 4	
FREQUENTER (Rencontres)	Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres, D2, D3 (2)	Ouverture aux émotions de différentes natures suscitées par des œuvres	Partage de ses émotions et enrichissement de ses perceptions	Ouverture à des esthétiques différentes et à des cultures plurielles	Manifestation d'une familiarité avec des productions artistiques d'expressions et de cultures diverses
	Echanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture D1	Accueil et écoute d'un artiste (d'un créateur) avec attention, amorce d'un premier échange	Questionnement d'un artiste (d'un créateur) sur ses œuvres et sa démarche	Débat avec un artiste (un créateur) et restitution de termes du débat	Echange approfondi avec un artiste (un créateur) afin d'établir des liens entre la pratique de l'artiste et son propre travail
	Appréhender des œuvres et des productions artistiques D1, D3	Suivi de codes appropriés lors des rencontres artistiques et culturelles	Intégration des codes appropriés face aux œuvres et productions artistiques rencontrées	Adaptation de son comportement face aux œuvres et aux productions artistiques selon les circonstances de la rencontre	Découverte personnelle (directe ou indirecte) d'œuvres et de productions artistiques de manière plus autonome
	Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire D5	Reconnaissance de quelques lieux et acteurs culturels de son environnement proche	Repérage et qualification des principaux lieux culturels de son environnement	Découverte du rôle et des missions des principaux acteurs de son territoire	Repérage de parcours de formation menant à différents métiers de l'art et de la culture, découverte de quelques grandes caractéristiques du financement et de l'économie des structures artistiques et culturelles
PRAATIQUER (Pratiques)	Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production D1, D4	Identification et expérimentation de matériaux, d'outils et de postures dans des univers artistiques sonores, visuels et corporels	Action sur des matériaux (plastiques, sonores, corporels, textuels, émotionnels...) et expérimentation de geste	Exploitation des matériaux au service d'une intention	Emploi de différentes techniques, réalisation de choix en fonction de création
	Mettre en œuvre un processus de création D1, D4, D5	Ouverture à des expériences sensibles variées	Identification des différentes étapes d'une démarche de création	Implication dans les différentes étapes de la démarche de création	Prise d'initiatives, engagement, exercice de sa créativité
	Concevoir et réaliser la présentation d'une production D4	Présentation de sa production dans un lieu	Exploration de différentes formes de présentation	Réalisation de choix et création des dispositifs de présentation correspondants	Présentation de sa production en tenant compte du contexte
	S'intégrer dans un processus collectif D2, D3	Participation à un projet collectif en respectant des règles	Engagement dans le collectif	Respect de l'avis des autres et formulation de propositions	Participation aux décisions collectives et à leur mise en œuvre
	Réfléchir sur sa pratique D1, D5	Participation à un échange sur les propositions et les choix effectués	Définition d'intentions de réalisation et présentation de ces intentions en termes simples	Explication de son projet ou de sa production aux autres de manière structurée	Exercice d'un regard critique sur sa pratique pour faire évoluer son projet

Le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle (et domaines du socle commun de connaissances, compétences et de culture)

Les grands objectifs de formation et les repères de progressivité associés pour construire le PEAC
Du cycle 1 au cycle 4

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle (BO 2015) (1)					
Piliers de l'éducation artistique et culturelle et grands objectifs de formation	Les repères de progression Cycle 1	Les repères de progression Cycle 2	Les repères de progression Cycle 3	Les repères de progression Cycle 4	
S'APPROPRIER (Connaissances)	Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique D1, D3, D5	Verbalisation de ses émotions	Confrontation de sa perception avec celle des autres élèves	Enrichissement de sa perception par une première analyse pour construire son jugement	Défense d'un point de vue en argumentant
	Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel D1	Emploi d'un vocabulaire élémentaire pour parler d'une œuvre	Appropriation des noms de différentes formes de productions artistiques	Utilisation de quelques éléments d'un lexique adapté pour caractériser une œuvre	Exploitation d'un lexique spécialisé pour analyser une œuvre
	Mettre en relation différents champs de connaissances D1, D5	Repérage des éléments communs à des œuvres	Comparaison et rapprochement des éléments constitutifs de différentes œuvres	Situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes	Situation des œuvres du passé et du présent dans leurs contextes à partir de questionnements transversaux
	Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre D5	Expression orale sur une œuvre pour la présenter	Identification de quelques éléments caractéristiques d'une œuvre	Mise en relation de quelques éléments constitutifs d'une œuvre avec les effets qu'elle produit	Utilisation de ressources pertinentes pour analyser une œuvre et en déduire du sens

Le texte du référentiel du Parcours d'éducation artistique et culturelle arrêté du 01.07.15 et JO 07.07.15

(2) Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

- D1** Les langages pour penser et communiquer
- D2** Les méthodes et outils pour apprendre
- D3** La formation de la personne et du citoyen
- D4** L'observation et la compréhension du monde
- D5** Les représentations du monde et l'activité humaine

pour donner corps à ce parcours en permettant à chacun de s'en saisir « à sa manière » assurant ainsi sa mission d'individuation (Kerlan, 2007). L'arrêté du 7 juillet 2015 va ensuite fixer les objectifs de formation et les repères de progression à la mise en œuvre de ce parcours.

Le PEAC fait donc partie des quatre parcours éducatifs mis en place, à la rentrée 2015, par l'Éducation nationale. Les trois autres parcours étant²⁹ :

- Le parcours avenir : de la 6e à la terminale, il permet à chaque élève de construire progressivement son orientation et de découvrir le monde économique et professionnel.
- Le parcours éducatif de santé : de la maternelle au lycée, le parcours éducatif de santé permet de structurer la présentation des dispositifs qui concernent à la fois la protection de la santé des élèves, les activités éducatives liées à la prévention des conduites à risque et les activités pédagogiques mises en place dans les enseignements en référence aux programmes scolaires.
- Le parcours citoyen de l'élève : de l'école primaire au secondaire, il vise à la construction, par l'élève d'un jugement moral et civique, à l'acquisition d'un esprit critique et d'une culture de l'engagement.
- **Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle** s'inscrit comme ces différents parcours dans le projet global de formation de l'élève défini par le Socle commun de connaissances de compétences et de culture (SCCC), conçu en fonction des programmes d'apprentissages de chaque cycle. Il correspond à 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 scolaires, périscolaires et extrascolaires. Son organisation et sa structuration visent à assembler et harmoniser ces différentes expériences afin d'assurer la continuité et la cohérence de l'EAC sur l'ensemble de la scolarité de l'élève de l'école au lycée. Le référentiel conçu en 2015 en donne ainsi la structuration tout au long de la scolarité : [[Image 2](#)]

L'EAC s'inscrit également dans la circulaire du 3 mai 2013 avec le « *Guide pour la mise en œuvre du PEAC*³⁰ », toujours commune aux deux ministères. Ce guide, tenant compte du travail déjà effectué depuis les années 1980, entend offrir une meilleure lisibilité aux différents acteurs qui parfois décrivaient des perceptions très différentes dans le cadre d'un même projet.

Enfin, la charte de l'EAC publiée en juillet 2016 et élaborée par le HCEAC va compléter, quant à elle, le cadre posé par le référentiel de juin 2015 avec le PEAC. Autour de 10 principes et repères considérés comme essentiels, cette charte, sous forme d'affiche, rappelle que les jeunes de la maternelle à l'université doivent disposer de conditions de scolarisation qui leur permettent d'accéder à l'EAC, par l'intermédiaire de projets, de rencontres afin d'acquérir une culture partagée, riche et diversifiée.



Image 3 – Page de présentation du guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, MEN (2013)

Ces différents outils fournissent un cadre à l'EAC qui repose désormais sur trois piliers incontournables :

- **La connaissance** : l'éducation artistique et culturelle permet aux élèves de

29. On retrouve un descriptif de chaque parcours sur le site EDUSCOL (2022). « *Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée* ».

30. « *Guide pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle* » (EDUSCOL, 2013).

- I. s'approprier des repères culturels formels, historiques et esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art, et de développer leur esprit critique.
- **La pratique artistique** : elle permet aux enfants d'accéder aux langages des arts, de prendre confiance en eux, de réaliser concrètement des projets, de développer leur créativité et leur intelligence sensible. Elle est aussi un puissant moyen de mener des projets en commun, de favoriser les relations sociales, d'être à l'écoute des autres et de développer le respect d'autrui.
 - **La rencontre** avec les œuvres et avec les artistes : elle vise à faire l'expérience d'œuvres authentiques et de lieux de culture pour mieux se les approprier, à apprendre à partager le sensible, à développer sa curiosité.

1.5 Les outils institutionnels de l'EAC : les Projets artistiques et culturels en territoire éducatif (PACTE) et l'Application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (ADAGE)

Avec l'inscription du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) dans la loi de refondation de l'école en 2013, les acteurs politiques visent une mise en cohérence des enseignements et activités artistiques et culturels, au fil de la trajectoire des élèves, de 3 à 18 ans, dans le cadre scolaire comme en dehors et le rendent obligatoire. Par ailleurs, une circulaire interministérielle³¹ précise les objectifs et les modalités du PEAC devant être mis en œuvre localement.

Le Projet artistique et culturel en territoire éducatif (PACTE) – à ne pas confondre avec les PACTES (Projets d'activités éducatives et culturelles) évoqués précédemment – constitue le cadre pédagogique académique privilégié auquel viennent s'adjoindre les actions à l'initiative de la DRAC et des collectivités territoriales. Il fait l'objet d'un appel à projet à chaque fin d'année scolaire.

Ainsi, chaque établissement de l'académie peut élaborer un ou plusieurs PACTE en partenariat avec une structure artistique et culturelle ou un établissement dédié à la culture scientifique et technique (laboratoire de recherche, Établissement Public National...). Et selon les termes de la fiche technique EAC mise à disposition des établissements scolaires par la DAAC de Versailles : « *Les équipes pédagogiques désireuses de répondre à l'appel à projets se mettent en rapport avec une structure culturelle spécialisée dans le champ artistique et culturel souhaité : Architecture, Arts du cirque et de la rue, Arts du goût, Arts numériques, Arts plastiques, Arts appliqués, Cinéma, Audiovisuel, Culture scientifique et technique, Danse, Design, Développement durable, Lecture, Littérature, Poésie, Écriture créative et journalistique, Musique, Patrimoine, Photographie, Théâtre, Expression dramatique. La structure culturelle et l'établissement, en tant que partenaires, co-construisent le projet dans ses trois dimensions (Rencontrer, Pratiquer, Connaître). À ce titre, ils veillent à ce que les actions envisagées articulent la démarche artistique ou scientifique mise en œuvre à la démarche pédagogique³² ».*

Nous verrons par la suite que ces PACTE ont été de précieux documents qui nous ont permis de mieux saisir la nature des projets mis en place au sein des établissements, mais leur modélisation et leur traitement ont également parfois été source de questionnements, voire de tensions entre les différents acteurs concernés.

Un second outil de gestion des PACTE, spécifique à l'académie de Versailles au début de cette recherche, est l'Application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle (ADAGE). En effet, en 2016, toujours dans une optique d'application des prescriptions ministérielles et pour permettre « *la mise en œuvre de la politique académique en matière d'EAC, ainsi que la mise en cohérence des actions éducatives dans le cadre du PEAC³³ »* l'académie de Versailles et sa DAAC vont, une fois encore, se positionner en laboratoire, en initiant un nouvel usage d'une application qui servait jusqu'en 2015 à la gestion des PEAC par la Délégation académique au numérique

32. Annexe 1 circulaire académique pour l'EAC : Fiche Technique EAC (2021-2022).

33. Extrait du Cahier des charges du projet ADAGE du 24 mai 2016.

CHARTRE POUR l'éducation artistique et culturelle

1

L'éducation artistique et culturelle **doit être accessible à tous**, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.

2

L'éducation artistique et culturelle associe **la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances.**

3

L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une **éducation à l'art.**

4

L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une **éducation par l'art.**

5

L'éducation artistique et culturelle prend en compte **tous les temps de vie des jeunes**, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur **environnement familial et amical.**

6

L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de **donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.**

7

L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur l'**engagement mutuel entre différents partenaires**: communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.

8

L'éducation artistique et culturelle relève d'une **dynamique de projets associant ces partenaires** (conception, évaluation, mise en œuvre).

9

L'éducation artistique et culturelle nécessite une **formation des différents acteurs** favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.

10

Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de **travaux de recherche et d'évaluation** permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.



Image 4 – Charte pour l'éducation artistique et culturelle, HCEAC (2016).

I.

éducatif (DANE). Dans le cahier des charges de cet outil, la DAAC souhaite :

« Un outil informatique permettant la mise en œuvre de la politique académique en matière d'EAC, [ainsi que] la mise en cohérence interne entre les actions du premier degré et du second degré, mise en cohérence externe avec les actions proposées par les partenaires extérieurs à l'École (DRAC Ile-de-France, collectivités territoriales). Cette application sera le point d'appui de diagnostics territoriaux partagés dans le cadre du comité stratégique (...) réunissant autour du recteur et de la directrice de la DRAC d'Ile-de-France, les présidents des conseils départementaux et du conseil régional d'Ile-de-France³⁴. »

De 2016 à 2020, ADAGE est ainsi utilisée comme un outil de recensement et de traitement administratif et financier des PEAC par différentes catégories d'acteurs (DAAC, DSDEN, IEN, relais de circonscription, direction d'école, chefs d'établissement...) et plus largement pour le dépôt des PACTE par la communauté éducative.

À partir de janvier 2021, on assiste au déploiement progressif de cette application locale de gestion des PEAC sur l'ensemble du territoire national avec des modifications de son périmètre d'action. ADAGE devient ainsi une plateforme de pilotage nationale de la politique d'EAC. À compter d'avril 2023, elle est accessible, en sus de tous les portails académiques, par de nouveaux portails tels que l'intranet national du ministère de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur ou encore l'intranet des professionnels de l'EN.

En sa qualité de base de données répertoriant tous les projets d'EAC de l'académie proposés sur les trois années de l'évaluation, ADAGE constitue un outil précieux pour la recherche-évaluation : il permet en effet d'avoir une vue d'ensemble des PACTE accompagnés par PEGASE.

En septembre 2018, quand le Programme expérimental de généralisation des arts à l'école (PEGASE) est mis en place, sur l'académie de Versailles, il s'inscrit dans un contexte plus large de généralisation de l'EAC avec un nouveau plan d'action national intitulé « À l'école des arts et de

la culture³⁵ » qui démarre également à la rentrée scolaire 2018, toujours porté par les deux ministères.

Ce plan réaffirme son objectif de généralisation pour « permettre à tous les enfants et à tous les jeunes de bénéficier d'un parcours cohérent de 3 à 18 ans, c'est-à-dire de l'entrée à l'école maternelle à l'octroi du Pass Culture qui marque l'autonomie culturelle du jeune³⁶ ».

Quels sont les problématiques et les enjeux soulevés tout au long de la mise en œuvre de cette succession de prise de décisions, de dispositifs et d'actions en lien avec le développement de l'EAC ? Au-delà du contexte politique, comment la recherche en sciences sociales s'est-elle emparée de ces questionnements ? Quels nouveaux enjeux sont soulevés par la phase actuelle de généralisation de l'EAC à l'école ?



Image 5 – Document « À l'école des arts et de la culture », MEN, MCC (2018)

35. Ce dispositif permet d'avoir accès, l'année de ses 18 ans, à une application (numérique) sur laquelle chaque élève dispose de 300€ pendant 24 mois pour découvrir et réserver selon ses envies différentes propositions culturelles et offres numériques (livres, concerts, théâtres, musées, cours de musique, abonnements numériques, etc.).

36. Plan d'action « À l'école des arts et de la culture » (2018, p. 6).

2. 2019–2022 : trois années d'enquête autour du programme PEGASE

Nous venons de le voir, l'action culturelle en milieu scolaire a évolué au fil des années pour s'adapter aux changements sociétaux, sociaux, culturels et pédagogiques. Elle est devenue une politique publique à part entière et prend la dénomination d'Éducation Artistique et Culturelle pour rendre compte des évolutions d'un système éducatif et de pratiques dans ce domaine. Le processus de massification scolaire des années 1970, les enjeux de démocratisation particulièrement sensibles dans le second degré, ajoutés au mouvement de territorialisation de l'action éducative en général sont des éléments de contexte décisifs pour comprendre l'émergence de ces politiques d'EAC. Elles peuvent ainsi être considérées comme un marqueur de la lutte contre les inégalités sociales de réussite à l'école, qui déborde le seul cadre du rapport aux apprentissages traditionnels de l'école. La présentation de la chronologie et de la mise en œuvre des prescriptions légales et règlementaires de l'EAC est un préalable indispensable pour comprendre les ressorts politiques de sa généralisation, alors que cette enquête s'est déployée dans un contexte justement marqué par la mise en œuvre de moyens accrus visant l'objectif de 100% d'élèves bénéficiaires dans leur scolarité d'un parcours d'EAC, jusqu'à l'octroi à 18 ans du Pass Culture.

L'EAC s'impose à l'agenda politique de l'action éducative, et force est de constater que l'intérêt de la recherche pour la question a, comme pour d'autres objets liés à la question scolaire (Dubet, 2003), tendance à s'accroître à mesure que sa visibilité dans l'espace social s'affirme. Dans un dossier récent autour de la « Scolarisation de l'art, artisation de l'école », Bonnéry et Deslyper réalisent un état des lieux des recherches françaises sur les pratiques culturelles à l'école (Bonnéry & Deslyper, 2020). Les auteurs distinguent les différentes approches scientifiques en sciences de l'éducation selon qu'elles s'intéressent aux « *pratiques artistiques scolarisées* » ou aux « *pratiques d'artisation de l'école* ». Un premier

grand ensemble de travaux s'inscrit dans une démarche didactique qui cherche à analyser le niveau d'apprentissage des contenus artistiques chez les élèves. Une autre démarche, se rapprochant de la philosophie esthétique, étudie les effets d'une éducation par l'art et les apports pédagogiques d'une exposition aux œuvres pour les élèves. En parallèle de ces deux approches, se positionne un courant sociologique qui s'intéresse aux enjeux sociaux et aux inégalités dans les apprentissages artistiques, et aux formes de socialisation que l'EAC génère.

C'est dans cette dernière filiation que se situent nos analyses, et nous partageons la nécessité d'interroger « *Les modes d'appropriation des pratiques artistiques et culturelles par les élèves, qui ne sont jamais aussi évidents et mécaniques que ne le souhaitent leurs promoteurs* » (Bonnéry & Deslyper, 2020, p. 6). Dans un souci de cohérence et de clarté, nous avons donc fait le choix, dans le cadre de ce rapport, de mobiliser les ressources qui résonnent avec nos propres résultats au fur et à mesure de l'écriture, c'est-à-dire dans chacune des parties qui abordent tour à tour ou parfois conjointement les sciences de l'éducation, la sociologie de la jeunesse ou encore la sociologie de la culture (Eloy, 2021 ; Jonchery & Octobre, 2022). Plus largement, nous mobiliserons des travaux qui nous semblent incontournables pour travailler la question du développement des partenariats au sein de l'école (Bordiec & Sonnet, 2020; Netter, 2016), de l'évolution de la forme scolaire et des modalités de mobilisations de l'EAC (Barrère, 2013 ; Moignard & Rubi, 2020), ou qui interrogent la question des professionnalités enseignantes ou celles des acteurs artistiques et culturels (Chopin & Saladain, 2017 ; Farges, 2017 ; Rayou, 2016), comme celle des socialisations juvéniles dans et hors des murs de l'école (Netter & Boulin, 2021). Nous gardons enfin à l'esprit que ce rapport n'est pas un exercice académique en tant que tel, mais qu'il vise plutôt à mettre à la disposition

- I. des commanditaires et des acteurs du programme les résultats les plus saillants d'une enquête conduite selon les standards de la méthode scientifique.

2.1 La recherche-évaluation autour de PEGASE : caractéristiques des terrains d'enquête

PEGASE est un programme développé par la Fondation Daniel et Nina Carasso et l'académie de Versailles. Il a pour objectif d'étudier les conditions de réussite d'un programme de généralisation des arts à l'école par le financement des projets d'intérêt général dans le domaine des arts, de la culture et du développement durable afin de contribuer à la généralisation de l'Éducation artistique et culturelle (EAC) au sein des établissements scolaires publics. Mise en place à partir de l'année scolaire 2018-2019 et pour une durée de cinq années (jusqu'en 2022-2023), l'expérimentation vise à financer des Projets artistiques et culturels en territoire éducatif (PACTE) dans sept établissements scolaires de l'académie de Versailles, en Île-de-France. Les établissements participants à l'expérimentation PEGASE ont été anonymisés pour les besoins de l'enquête de terrain. L'analyse proposée est transversale et ne vise donc pas à une différenciation des établissements les uns par rapport aux autres, même si des retours particuliers seront proposés à chacun des groupes scolaires mobilisés. Deux établissements sont en Essonne, un dans le département des Yvelines, un dans le département des Hauts-de-Seine et un dans le département du Val-d'Oise. Ces derniers ont été choisis par la DAAC en accord avec la Fondation Daniel et Nina Carasso qui a estimé que l'équipe académique était plus légitime pour faire ce choix, du fait de son expertise. Cependant, les promoteurs se sont mis d'accord pour limiter à sept établissements l'expérimentation, pour avoir la capacité d'en assurer le suivi. Ces établissements ont été choisis pour la diversité de leurs niveaux et de leurs compositions sociales. Il fallait également que l'expérimentation se déploie sur les différents départements de l'académie. Enfin, l'équipe de la DAAC signale que les établissements finalement choisis ne devaient être ni trop peu investis, ni particulièrement pourvoyeurs de projets en EAC : et que les structures culturelles sur ces territoires

n'étaient pas préalablement identifiées. Les établissements ainsi sélectionnés doivent permettre de travailler la généralisation possible du programme.

1. Le Regroupement pédagogique intercommunal (RPI) des Pâquerettes composé de 3 écoles situées dans le département de l'Essonne (91) : école maternelle et 2 écoles primaires
2. Le collège Lilas
3. Le collège Jasmin
4. Le lycée Jonquille
5. Le lycée polyvalent Dahlia

À partir de la fin d'année 2018, les laboratoires EMA de l'université de Cergy-Paris (CY), le LIRTES de l'université Paris-Est-Créteil, appuyés par l'Observatoire universitaire international éducation et prévention (OUEIP) ont initié une recherche-évaluation de l'expérimentation, dont l'objectif général vise à en déterminer les conditions de réussite en vue d'une consolidation du programme pour les années à venir. Pour ce faire, nous avons travaillé autour de six objectifs opérationnels :

- dresser un panorama des enjeux historiques et contextuels des pratiques liées au développement de l'EAC dans l'académie et dans les établissements expérimentaux ;
- comprendre les modalités de mises en œuvre du programme à l'échelle des différents établissements et acteurs impliqués dans l'expérimentation ;
- identifier les modes d'appropriation des actions mises en place et les facteurs qui permettent leur développement ;
- mesurer les effets du programme selon les différentes dimensions de l'amélioration du climat scolaire et en relation avec les enjeux de construction d'une posture citoyenne ;
- repérer les marqueurs dans les démarches liées à l'EAC qui favorisent la transformation des pratiques des professionnels mobilisés dans le cadre du programme ;
- comprendre les finalités des EAC perçues par les acteurs en termes d'apprentissage, de réussite voire d'orientation professionnelle et identifier les formes de mise en alliance éducative entre des partenaires pluriels (comment le programme travaille la question des partenariats sur le territoire, des logiques d'alliances ou de sous-traitance entre des acteurs liés à des cultures professionnelles différenciées).

De même, cinq catégories d'analyse ont été déployées tout au long de ces objectifs :

- élaboration d'une monographie autour des contextes de production et de développement du programme à l'échelle académique et locale ;
- appréciation du niveau de sensibilisation et de connaissance des élèves, des personnels et des intervenants sur le programme et ses effets (représentations, modes de communication et, modes d'implication) ;
- mesure de l'impact sur le climat scolaire et le cas échéant les différentes problématiques éducatives repérées localement auprès des élèves et des personnels ;
- visibilité du programme selon les bénéficiaires, au niveau institutionnel, dans l'espace médiatique ;
- influence du projet sur les pratiques des professionnels (conception du métier et des relations éducatives et pédagogiques, enjeux en termes d'apprentissages, de relations au sein des équipes, de collaboration interprofessionnelle, rayonnement dans l'établissement et en dehors).

La problématique de départ s'articulait ainsi autour de l'interrogation suivante : Dans quelle mesure PEGASE est-il un outil de développement et de renforcement des projets liés à l'éducation artistique et culturelle dans le champ scolaire ?

[> Encadré 1]

Le travail de terrain a donc été déterminant et nous disposons aujourd'hui d'un corpus conséquent. En revanche, le rapport est construit de manière à rendre compte des éléments les plus saillants issus de l'analyse de ce matériau très conséquent. Il est fait le choix également de ne pas accumuler les données brutes pour ne pas alourdir le propos ; ainsi, lorsque certains extraits d'entretiens sont proposés, il est nécessaire d'avoir à l'esprit qu'ils sont significatifs d'autres entretiens menés par ailleurs. De la même manière, les extraits de compte-rendu d'observation suivent la même logique : nous avons sélectionné ceux qui sont les plus représentatifs d'autres constats engagés par ailleurs. Enfin sur la dimension quantitative, nous avons été vigilants à rester lisible pour les non-spécialistes, en veillant à ne pas utiliser trop de tableaux statistiques difficilement accessibles.

Nous avons conduit des démarches de terrain visant un recueil de données selon une méthodologie mixte qui articule les données quantitatives et qualitatives à partir de l'année scolaire 2019-2020 et nous sommes investi.e.s dans le recueil des données jusqu'à la fin de l'année scolaire 2021-2022. Les deux premières années de l'expérimentation ont été marquées par la crise COVID. De nombreux projets ont alors été reportés ou aménagés. Nous avons mobilisé plusieurs méthodes d'analyse sur le terrain. Nous avons réalisé 227 entretiens semi-directifs en direction des enseignants (n=57), des élèves (n=109), des intervenants culturels (n=24), des professionnels des structures culturelles (n=18) et promoteurs du programme (19). Pour les enseignants, cet équilibre ne pouvait être tenu, une bonne partie des PACTE étant portés par des enseignantes (n=44), nettement moins par des enseignants (n=13). La quasi-intégralité des PACTE a été observée, et plus d'une quinzaine sur les trois années ont été suivis au long cours. Par ailleurs, nous avons élaboré un questionnaire autour des expériences scolaires, culturelles et artistiques en direction des élèves (n=1428), répartis sur cinq établissements scolaires : une école primaire (n=44), deux collèges (n=819) et deux lycées (n=565). Enfin, la mission de référent culture revient au professeur volontaire. Il y a cependant de rares autres cas de figure où la mission est investie par un personnel non enseignant. Cette configuration nous incite à conserver le vocable de « référent culture » par ailleurs utilisé par les acteurs du programme. Le terme « d'intervenant » employé dans ce rapport, désigne quant à lui, des acteurs du champ artistique, culturel, technique ou scientifique. Ils peuvent être des artistes, des journalistes, des experts scientifiques, des chercheurs, etc.

Encadré 1 : Récapitulatif du travail de terrain

I. 2.2 Différentes méthodes de travail de terrain conjuguées

Notre travail de terrain a été ainsi réalisé durant trois années scolaires (de 2019 à 2022) dans les sept établissements, suivant trois phases de recueil de données. Ces phases se sont articulées à notre travail au fur et à mesure que les projets se déroulaient et que notre place de chercheurs dans les établissements se consolidait. Les phases de travail de terrain furent les suivantes :

- observations directes des PACTE (à partir de l'année 1) ;
- analyse et production de données quantitatives, ADAGE¹, relevés d'enquête (à partir de l'année 1) ;
- réalisation des entretiens individuels et collectifs avec les différents acteurs du programme PEGASE (enseignants, élèves, intervenants et représentants des structures culturelles) (à partir de l'année 2) ;
- élaboration d'un questionnaire à destination des élèves visant à identifier leur appréciation du programme PEGASE ainsi que du climat scolaire et entretiens avec les cadres de l'académie de Versailles et de la Fondation Daniel et Nina Carasso (année 3).

Ces phases ont été complétées par notre participation assidue aux différents comités opérationnels², comités de pilotage³, groupes de travail d'évaluation des PACTE⁴, comités intermédiaires dédiés à la recherche-action (où nous faisons part des premiers éléments de notre enquête) et aux différents évènements organisés par la Fondation Daniel et Nina Carasso.

1. Compte tenu du caractère expérimental de la plateforme ADAGE lors du début de cette enquête, nous avons procédé à une comptabilité manuelle des enseignants, intervenants et partenaires culturels participants au programme et nous l'avons croisée avec d'autres des informations disponibles sur d'autres documents fournis par les établissements et les enseignants porteurs des projets.
2. Comités destinés à échanger sur le pilotage institutionnel du programme PEGASE avec les cadres de l'académie de Versailles, les chefs d'établissements, les référentes culture et la Fondation Daniel et Nina Carasso.
3. Comités destinés à échanger sur le pilotage local (par établissement) du programme PEGASE, souvent constitués des membres de l'académie de Versailles, notamment de la DAAC (en charge des actions de mécénat), le chef d'établissement, les référentes culturels, gestionnaires au sein de la Fondation Daniel et Nina Carasso.
4. Groupes de travail composés des conseillers pédagogiques dans le domaine des arts et les cadres de la Fondation Daniel et Nina Carasso visant à évaluer les PACTE de l'année scolaire.

Lors de notre première année de travail de terrain, nous avons fixé deux grands objectifs : comprendre l'organisation des différents projets PEGASE et saisir les interactions entre ses divers acteurs (enseignants, élèves, intervenants, responsables des structures culturelles, etc.). Les observations directes que nous avons menées ont permis d'apprécier le déroulement ordinaire des projets. Cette démarche initiale s'est avérée indispensable pour objectiver, catégoriser et qualifier la constellation de projets mis en place. Les observations ont permis de nous guider dans l'élaboration des grilles d'entretiens en vue de la seconde phase de travail de terrain.

À partir de la deuxième année, les observations de projets ont continué en parallèle d'entretiens semi-directifs avec les acteurs-clés du programme PEGASE : enseignants, chefs d'établissements, élèves, intervenants culturels et artistiques et professionnels des structures culturelles et scientifiques. De même, les observations directes qui, lors de la première année d'évaluation étaient réalisées principalement en posture d'extériorité, avec un faible degré d'interaction avec les enquêtés, ont été remplacées, lors de cette seconde année, par des observations plus participantes. Le but était de recueillir, par différents moyens méthodologiques, les expériences, les avis et les enjeux perçus par les acteurs du programme PEGASE dans l'élaboration, l'exécution et la finalisation des projets tout au long d'une année scolaire. Ainsi, nous avons parfois participé à certaines activités avec les élèves et aidé les enseignants (sorties, organisation des salles, etc.). Cette seconde phase de l'enquête nous a permis de « vivre » le terrain par l'expérience pratique. Ces interactions ont été précieuses pour gagner la confiance des acteurs et favoriser le bon déroulement des entretiens. Chaque entretien visait cinq axes d'analyse :

[→ Image 6]

a. Entretiens avec les élèves :

- identification du parcours scolaire ;
- analyse de l'expérience et de l'appréciation de la participation de l'élève au programme PEGASE et de la relation enseignant-élève et intervenant-élève ;
- considération des projets que l'élève souhaiterait développer ;
- identification d'autres expériences artistiques et culturelles dans le cadre scolaire et en dehors de l'école.



I. b. Entretiens avec les enseignants : identification du parcours professionnel et de l'antériorité de participation à des projets ; analyse de l'expérience et de l'appréciation de la participation de l'enseignant au programme PEGASE ; analyse de la relation enseignant-élève et enseignant-intervenant et structures culturelles pendant l'élaboration, le déroulement et la finalisation des projets ; analyse de la relation de l'enseignant avec les cadres institutionnels (de l'académie et de la fondation) ; identification d'autres expériences artistiques et culturelles dans le cadre scolaire et en dehors de l'école.

c. Entretiens avec les intervenants et les représentants des structures culturelles : identification du parcours professionnel ; analyse de l'expérience et de l'appréciation de leur participation au programme PEGASE ; analyse de la relation enseignant-intervenant et intervenant-élève durant les projets ; analyse de la relation entre les intervenants et les cadres institutionnels (de l'académie et de la Fondation Daniel et Nina Carasso) ; identification de leurs expériences avec le public scolaire.

d. Questionnaire « Expérience Scolaire et Pratiques Culturelles » : [[Image 7](#)]

Lors de la dernière année de travail de terrain, nous avons élaboré le questionnaire « Expérience Scolaire et Pratiques Culturelles » à destination des élèves du premier et du second degré.

Il s'agissait de mesurer l'appréciation des élèves à propos du programme PEGASE en relation avec leur expérience scolaire. Le questionnaire a été composé de 71 questions fermées et obligatoires et 2 questions ouvertes facultatives sur l'amélioration du climat dans leur établissement et une seconde sur le projet artistique et culturel idéal. Sept catégories d'analyse ont été mobilisées : identification du parcours scolaire de l'élève ; identification de l'appréciation du climat scolaire (24 questions) ; analyse de la relation de l'élève avec la vie scolaire (7 questions) ; catégorisation du sentiment de victimisation (14 questions) ; analyse de l'environnement social de l'élève (5 questions) ; analyse de l'appréciation des projets PEGASE (11 questions) ; identification des expériences artistiques et culturelles des élèves dans le cadre scolaire et en dehors de l'école (8 questions).

Finalement, durant cette dernière année, nous cherchions à interroger les promoteurs du programme PEGASE, de la Délégation académique de l'action culturelle (DAAC) de l'académie de Versailles et de la Fondation Daniel et Nina Carasso par des entretiens semi-directifs. L'objectif était de comprendre les ambitions et les enjeux institutionnels et politiques autour du programme PEGASE.

2.3 Synthèse et chiffres clés autour de l'enquête

Tableau 1 – Calendrier du travail de recherche.



Période	Phase I	Phase II	Phase III	COPIL	Comité Recherche-Action
Année Scolaire 2019 – 2020 (Année 1)	<p>Participation au Séminaire de fin d'année PEGASE (Juin 2019).</p> <p>Rencontre avec les différents chefs d'établissements pour présenter la recherche action.</p> <p>Premier contact avec les référents culture des établissements PEGASE : rencontres physiques, échanges de mails et par téléphone.</p> <p>Analyse des documents institutionnels : circulaires, arrêtés ministériels et analyse des projets PEGASE sur la plateforme ADAGE.</p> <p>Début des observations directes des PACTE.</p>			<p>Comité d'évaluation des projets PEGASE par la DAAC.</p> <p>Comités stratégiques dans les 7 établissements du programme PEGASE.</p> <p>COPIL DAAC, Fondation Daniel et Nina Carasso et chefs d'établissements.</p> <p>COPIL référents culture.</p>	Comité 01
	Oct. 2019 – Mars 2020				Comité 02
	<p>Mars à Mai 2020 : 1er CONFINEMENT COVID. Discussions informelles via Zoom, par mail et par téléphone avec les référents culture des établissements. Octobre à Décembre 2020 : 2d CONFINEMENT COVID. Observations des projets qui avaient l'autorisation de continuer en présentiel.</p>				
<p>Mai – Juin 2020</p>	<p>Reprise des observations directes dans tous les établissements du programme PEGASE. Tous les projets qui ont eu lieu lors de cette reprise ont pu être observés.</p> <p>Réorganisation des chercheurs sur le terrain.</p> <p>Mise à jour du calendrier d'enquête.</p>				Comité 03
<p>Juin – Sept. 2020</p>				<p>Point de suivi entre un chercheur, un cadre de la DAAC et de La Fondation Daniel et Nina Carasso.</p>	

Année Scolaire 2020 – 2021 (Année 2)	Sept. – Déc. 2020	Observations directes de tous les projets, au moins une fois, dans les établissements.	Construction de la grille d'entretien à destination des intervenants, enseignants, élèves, chefs d'établissement, cadres de l'académie et de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	Organisation et prise des rendez-vous des entretiens à destination des intervenants, enseignants et élèves.	Comité d'Évaluation des projets PEGASE par la DAAC. Réunion entre les structures culturelles et la Fondation Daniel et Nina Carasso. COPIL DAAC, Fondation Daniel et Nina Carasso et chefs d'établissements. Comités Stratégiques dans les 7 établissements du programme PEGASE. COPIL référents culture. Point de suivi et d'information entre un chercheur, un cadre de la DAAC et de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	Comité 04
Année Scolaire 2020 – 2021 (Année 2)	Déc.2020 – Avril 2021	Réalisation des entretiens avec les élèves (n=64), intervenants (n=19), enseignants (n=42), professionnels des structures culturelles (n=15) et promoteurs du programme (n=14).	Élaboration du questionnaire Climat Scolaire et Pratiques Culturelles.	Réalisation des entretiens avec les élèves (n=64), intervenants (n=19), enseignants (n=42), professionnels des structures culturelles (n=15) et promoteurs du programme (n=14).	Réalisation des entretiens (+ de 800 pages d'entretiens transcrits).	Réunion 1 – Fondation Daniel et Nina Carasso et OUIEP.
	Avril – Juin 2021	Finalisation des observations de l'année scolaire.	Participation à des restitutions de fin d'année.	Séminaire PEGASE de fin d'année. Point d'actualisation et cohésion d'informations entre un chercheur, un cadre de la DAAC et de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	Comité 05	
						Juin – Sept. 2021

Année scolaire 2021 – 2022 (Année 3)	Sept. – Déc. 21	Observations participantes de tous les projets, au moins une fois, dans les établissements.	Organisation des nouvelles modalités d'entretiens : cadres de l'académie et de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	Finalisation de la grille de l'enquête Climat Scolaire (mise en ligne, relecture et tests).	Comité d'évaluation des projets PEGASE par la DAAC. COPIL Organisation de pré-rentree des établissements. COPIL DAAC, Fondation Daniel et Nina Carasso et chefs d'établissements. Point de suivi et d'information entre un chercheur, un cadre de la DAAC et de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	Comité 06
Année scolaire 2022 – 2023	Jan. 22 – Avr. 22	Focus sur les sorties culturelles en lien avec les PACTE (théâtre, musée, espaces d'art, etc.).	Transcription des entretiens.	Rencontre avec les chefs d'établissement et les référents culture pour la mise en place du calendrier du questionnaire.	Comités stratégiques dans les 7 établissements du programme PEGASE.	Comité 07
Année scolaire 2022 – 2023	Avril – Juin 22	Finalisation des observations et participation aux sorties. Participation à des restitutions de fin d'année.	Rédaction du Rapport final.	Séminaire de fin d'année PEGASE.	COMEX de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	Réunion 2 – Fondation Daniel et Nina Carasso et OUIEP.

I.

Entretiens sur les trois années scolaires / Genre	Filles / Femme	Garçons / Hommes	Total
Élèves	51	58	109
Enseignants	44	13	57
Intervenants culturels	13	11	24
Professionnels des structures culturelles	14	4	18
Promoteurs du programme	14	5	19
Total	136	91	227

Tableau 2 – Les chiffres-clés des entretiens réalisés enseignants et élèves par genre.

Année scolaire / Public et méthode	2020 – 2021	2021 – 2022	Total
Entretiens élèves ¹	64	45	109
Entretiens enseignants	42	15	57
Entretiens intervenants culturels	19	5	24
Entretiens professionnels des structures culturelles	15	3	18
Promoteurs du programme	14	5	19
Total	154	73	227

Tableau 3 – Les chiffres-clés des entretiens réalisés avec les acteurs du programme.

Établissements	N	%	Annuaire de Versailles 2021 – 2022	%
EP Pâquerette	44	3%	44	100%
Collège Jasmin	501	35%	651	77%
Collège Lilas	318	22%	369	87%
Lycée Jonquille	232	16%	293	97%
Lycée Dahlia	333	23%	852	40%
TOTAL	1 428	100%	2 155	67%

Tableau 4 – Les chiffres-clés du questionnaire Expérience Scolaire et Pratiques Culturelles.

Niveau scolaire	N	%
Lycée	545	38%
Collège	839	59%
Primaire	44	3%
TOTAL	1 428	100%

Tableau 5 – Répondants élèves par niveau scolaire.

Genre	N	%
Fille	620	43%
Garçon	773	54%
Non binaire	19	1%
TOTAL	1 428	100%

Tableau 6 – Répondants élèves par genre.

3. Un programme d'EAC singulier : PEGASE

3.1 PEGASE une expérimentation à l'épreuve des enjeux de généralisation de l'EAC en milieu scolaire

Le programme PEGASE bénéficie d'un fort engagement de la part de l'institution et de la fondation qui le finance. Nous l'avons dit et rappelé : l'académie de Versailles est singulière dans son rapport à l'EAC que ce soit au regard des moyens déployés, de l'appropriation par les enseignants des pratiques du champ qui déborde le strict cadre de la pratique culturelle, ou de l'identification de l'académie comme ressource au niveau national. Ainsi, il est important de noter que nous évoluons dans un contexte d'action publique qui fait de l'EAC un marqueur des spécificités de l'académie, mais aussi un exemple d'expérimentation impliquant une fondation privée, mécène, dans la mise en œuvre de la politique publique de généralisation de l'EAC. Une situation qui, nous avons pu le constater au fur et à mesure de la recherche, n'est pas sans effets sur l'évolution de PEGASE et sa perception par les différentes catégories d'acteurs concernés.

Nous constatons un double niveau de conceptualisation du programme chez ses promoteurs avec un premier niveau qui concerne son appartenance au champ de l'action publique « caractérisé par une prise en compte à la fois des actions des institutions publiques et celles d'une pluralité d'acteurs, publics et privés, issus de la société civile comme de la sphère étatique, agissant conjointement, dans des interdépendances multiples, au niveau national, mais aussi local et éventuellement supranational, pour produire des formes de régulation des activités collectives, par exemple dans les domaines du développement économique, de l'emploi, de l'environnement, de la santé, de l'éducation, de la culture, etc. » (Commaille, 2019). Nous l'avons déjà rappelé : PEGASE illustre une démarche parmi d'autres de la mobilisation d'un répertoire d'action publique très dynamique sur le champ de l'EAC, et le

contexte politique a été perçu comme très favorable à la mise en place du programme par ses promoteurs :

« Le programme PEGASE est un programme que nous avons conçu en partenariat avec la Fondation Daniel et Nina Carasso, pour répondre à l'ambition présidentielle et à l'ambition interministérielle de généralisation de l'EAC. »

Extrait d'entretien 1 – Mathilde, membre de la DAAC.

« Avant 2018, la fondation a toujours financé depuis sa création des associations culturelles pour qu'elles mettent en place des projets au sein de l'école. Finalement le canal c'était l'institution culturelle ou l'association culturelle pour qu'elle travaille avec les écoles. Il y a eu également des projets avec le réseau Canopé, le ministère [MEN]... Donc c'était un peu, les deux canaux pour intervenir dans les écoles sur la question de l'éducation artistique et culturelle. Et quand on a mis à plat notre stratégie pour préparer un nouveau plan stratégique quinquennal, on a vu que ce n'était pas du tout des choses qu'il fallait arrêter, mais aussi que ce n'était pas suffisant. Parce que finalement, on n'avait aucune visibilité sur ce qu'il se passait concrètement au sein de l'école. Et on entré dans la présidence d'E. Macron au tout début de son quinquennat qui parlait de Pass Culture, de 100% EAC enfin c'était scandé très fort en début de mandat. Et donc on s'est dit... Parce qu'en fait à chaque fois on essaie de, en tant que fondation, on essaie à chaque fois de s'adapter au besoin, finalement de compléter les manques... Et donc quand on a vu qu'en finançant les structures directement on loupait certaines choses qui pouvaient se passer à l'école où on avait des incompréhensions quand on a vu aussi le climat politique on s'est dit que ce serait intéressant de monter un programme directement en lien avec les écoles. »

Extrait d'entretien 2 – Stéphanie, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.

I. On notera par ailleurs le choix politique du rectorat de s'adosser à une fondation privée pour promouvoir le programme, dans un contexte de défiance assez caractéristique de la sensibilité de cette question dans l'Éducation nationale, nous y reviendrons. Reste que l'articulation des cultures professionnelles de chacun des pilotes s'est rapidement posée, et que la question de la mise en lien de partenaires aux cultures très différentes reste un marqueur fort de la démarche engagée, à tous les étages de pilotage et de réalisation du programme (Simonet 2005).

« On n'avait pas du tout l'habitude de travailler avec des fondations privées. Nos interlocuteurs au quotidien : c'est d'autres ministères, la DRAC, les collectivités territoriales et puis des structures culturelles qui sont la plupart du temps soit complètement publiques ou, en ce qui me concerne, soit très subventionnées dans une mission d'intérêt général. Là, c'est un acteur dont on n'avait pas l'habitude et c'est vrai que c'était drôle au début. Aujourd'hui, je trouve ça très amusant parce que maintenant on est un peu plus rodés. Mais les codes ne sont pas les mêmes, on n'a pas les mêmes réflexes. »

Extrait d'entretien 3 – Maïtena, membre de la DAAC.

« Et donc on s'est dit impossible "Nous", fondation, fonds privé, de débarquer comme ça à l'école c'est hors de question, il faut qu'on travaille avec des représentants de l'EN (...). C'était même une condition pour rentrer vraiment dans les écoles, sinon c'était trop compliqué. »

Extrait d'entretien 4 – Sigolène, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.

Cette confrontation des référentiels semble avoir été rapidement dépassée, et les périmètres des uns et des autres ont été globalement présentés comme attentifs et respectueux des obligations particulières : du côté de l'EN, une liberté pédagogique pour les enseignants et un dispositif qui s'insère dans les modalités d'organisation des écoles et des établissements et prend en compte l'existant en termes de dynamique du champ de l'EAC au niveau de l'académie, du côté de la fondation, une capacité à intervenir à l'échelle d'établissement entier et à promouvoir une forme d'action cohérente avec la volonté de travailler la question de la généralisation. Du côté de la conception de l'EAC, les propos et les échanges au long cours engagés témoignent d'une

forte proximité entre les partenaires institutionnels réunis dans le pilotage du projet, qui se retrouve finalement dans les évolutions proposées par la charte de l'EAC présentée antérieurement, sans rentrer dans le détail des tensions d'un champ en perpétuelle recomposition (Jonchery & Octobre, 2022). Le programme est devenu un dénominateur commun pour trouver et développer un espace d'expérimentation favorable à l'émergence de l'enjeu de la généralisation de l'EAC.

« On s'est dit discutons avec M. qu'on a croisé dans le cadre d'un ancien appel à projet qui s'appelait "Résonances" – où on soutenait des écoles de musique et des conservatoires – et on l'avait rencontré dans des comités de pilotage de projets qu'on soutient et à l'occasion d'une table ronde à la Philharmonie, mais on se connaissait peu. Donc on s'est rencontré avec M. qui a saisi l'opportunité et elle a eu raison ! Et donc on a échangé ensuite [à quatre, deux représentants de chaque institution] à partir de mars 2017 sur ce qu'on imaginait pour ce programme, le choix des établissements... On a vraiment construit brique par brique ! »

Extrait d'entretien 5 – Gabrielle, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.

Dès lors, le second niveau de conceptualisation s'impose et renvoie plutôt au champ de l'expérimentation sociale (Rosanvallon 1976, Dubouchet & Vulbeau 1999) qui implique une perspective située de l'action engagée à une échelle localisée :

« PEGASE se déploie sur un petit réseau de 5 établissements qui ont été choisis sur les quatre départements de l'académie de Versailles et nous allons accompagner ces établissements dans une durée qui varie de trois à cinq ans. »

Extrait d'entretien 6 – Gabrielle, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.

« On dit souvent que les établissements ont été choisis ensemble, oui et non. C'est-à-dire que nous ont été conscientes de l'expertise qu'on a en tant qu'équipe de la fondation et l'expertise des membres de la DAAC. Et donc ils nous ont proposé une liste d'établissements et on voulait qu'il y ait vraiment un spectre déjà de niveaux de la maternelle jusqu'au lycée et surtout aussi des « paysages » un peu différents entre le lycée professionnel,

des écoles extrêmement éloignées en milieu rural... On voulait en fait, un échantillon de l'existant sur le territoire, on voulait commencer à une petite échelle, une micro-échelle. »

Extrait d'entretien 7 – Stéphanie, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.

« Notre volonté de généraliser l'EAC à travers ce programme, à l'échelle d'un établissement scolaire, c'est notamment pour prouver que l'EAC contribue d'abord à la réussite des élèves et ensuite au bien-être, l'épanouissement global et plus largement à une dynamique territoriale. »

Extrait d'entretien 8 – Sigolène, membre de la DAAC.

Dès lors, les modalités de l'action se sont aussi engagées sur la base d'une certaine latitude laissée aux terrains, comme au programme dans sa conception générale, de s'ajuster aux contextes et où les essais et les erreurs sont possibles. C'est là finalement une démarche qui encourage *« une créativité ponctuelle diverse, multiforme qui s'exerce en parallèle d'un changement social d'ensemble »* (Rosanvallon, 1976).

« On n'avait pas forcément une idée précise de ce que l'on voulait faire. On savait qu'on voulait intervenir dans les établissements scolaires. On ne savait pas forcément comment. On savait qu'on voulait comprendre le lien entre structure culturelle, intervenant, élève, professeur. On savait qu'on avait besoin de l'académie pour le faire. »

Extrait d'entretien 9 – Stéphanie, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.

On considère donc que ce partenariat entre la Fondation Daniel et Nina Carasso et le rectorat de Versailles relève de la compréhension d'une expérimentation sociale avec des moyens et des projets dédiés, sur un territoire délimité, qui vise à répondre aux besoins de la mise en œuvre de la politique publique de généralisation de l'EAC.

L'ambition affichée et reprise dans l'ensemble des supports de communication (sites internet, lettre d'information, brochure de présentation du programme ou encore vidéos de valorisation des PACTE) par la Fondation Daniel et Nina Carasso et l'académie de Versailles semble tenir en une phrase : *« PEGASE est un programme de généralisation de l'éducation artistique et culturelle à l'échelle de l'établissement scolaire qui place la réussite scolaire au cœur de ses ambitions »*.

3.2 Un programme à hauteur des établissements : une photographie des contextes de développement du programme

Le programme poursuit une ambition forte : considérer l'action culturelle non pas à partir de la logique de découpage administratif du système éducatif, mais toucher l'ensemble des enfants de la maternelle au lycée. Si cette démarche a le mérite de l'ambition, elle rend en revanche difficilement comparable la confrontation des différents espaces du programme ou de sa généralisation sur la base des seuls établissements observés. Ainsi, si nous visons à identifier des dynamiques particulières susceptibles de renseigner une analyse plus générale favorable au déploiement de l'EAC, il faut être prudent vis-à-vis d'une surinterprétation des données à hauteur des établissements : les écoles, collèges et lycées observés ne suffisent pas à épuiser les singularités qui pourraient être constatées dans d'autres établissements comparables. En d'autres termes, ce qui se passe dans chacun des établissements observés ne suffit pas à définir ce qui peut se passer dans d'autres établissements immédiatement comparables. En revanche, la transversalité du dispositif a le mérite de permettre une montée en généralité sur des contextes scolaires variés que nous avons utilisés comme autant de données pour interroger en général les limites et ressources identifiées sur la base de ce terrain pluriel.

Cette partie vise donc à présenter, d'après quelques marqueurs incontournables, les caractéristiques principales de chacun des terrains d'enquête et les modalités du déploiement du programme à partir des données ADAGE, APAE, l'annuaire de l'académie de Versailles et de certaines données transmises par les établissements. Nous aborderons ensuite quelques-unes des caractéristiques du programme et de son déploiement.

I. a. Regroupement intercommunal des écoles primaires des Pâquerettes

Le regroupement pédagogique intercommunal (RPI) des Pâquerettes est composé de trois écoles primaires présentant des niveaux scolaires distincts : maternelle (petite, moyenne et grande sections), Cycle 1 (CP, CE1 et CE2) et Cycle 2 (CE1-CE2, CM1, CM2). Les deux premières écoles se situent dans une commune d'environ 1026 habitants et la dernière dans une commune d'environ 410 habitants. Ces communes du département de l'Essonne (91100) sont à distance d'un kilomètre et se situent à environ 8 kilomètres de la plus grande ville la plus proche et à 82 kilomètres de Paris. Leur particularité repose sur une ambivalence entre un ancrage rural et une proximité avec l'urbanité de Paris. Les trois écoles rassemblent 134 élèves, pour six enseignants, deux par établissement. La majorité des élèves fait sa scolarité d'un établissement à l'autre. Les écoles sont éloignées des territoires urbains et les structures culturelles se trouvent dans les grandes villes. Les moyens mobilisés (financiers et motivationnels) pour faire venir un intervenant sont très importants. Ils s'appuient notamment sur une « structure de proximité » située dans la commune de Méréville à environ 20 kilomètres, qui les aide dans la mise en relation avec certains intervenants.

De petite taille, les établissements ont chacun deux enseignants, l'un d'eux étant aussi le directeur de l'école et, parfois, le RC. Ils doivent élaborer les projets, donner leurs cours tout en assurant la gestion administrative. Ainsi, leur présence dans les réunions d'élaboration et de suivi des projets est épisodique : ils sont représentés par les inspecteurs académiques du territoire.

Les projets portés par les trois écoles portent sur des activités classiques dans un but d'éveil, et liées à la thématique de la biodiversité : danse, théâtre, musique, arts plastiques, photo et vidéo. Ils comprennent toujours une sortie ou une balade et une restitution aux parents en fin d'année scolaire.

Établissement	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
La Pâquerette	Voyage à travers les arts (du mouvement dansé au geste plastique et réciproquement)	Au rythme des comptines ¹		Éveil à la danse en lien avec le vivant
La Pâquerette	Voyage à travers les arts (musique et contes)	La Pâquerette en équilibre	La Pâquerette s'exprime sur la nature	Journal d'un voyage imaginaire
La Pâquerette	Voyage à travers les arts (percevoir la nature autrement)	Voyage à travers les arts et les sciences	Voyage à travers les arts et les sciences	La sculpture, de l'objet à l'abstraction voyage dans un monde fantastique

Tableau 7 – PACTE RPI de 2018 à 2022. Source : ADAGE.



Image 8 - PACTE RPI

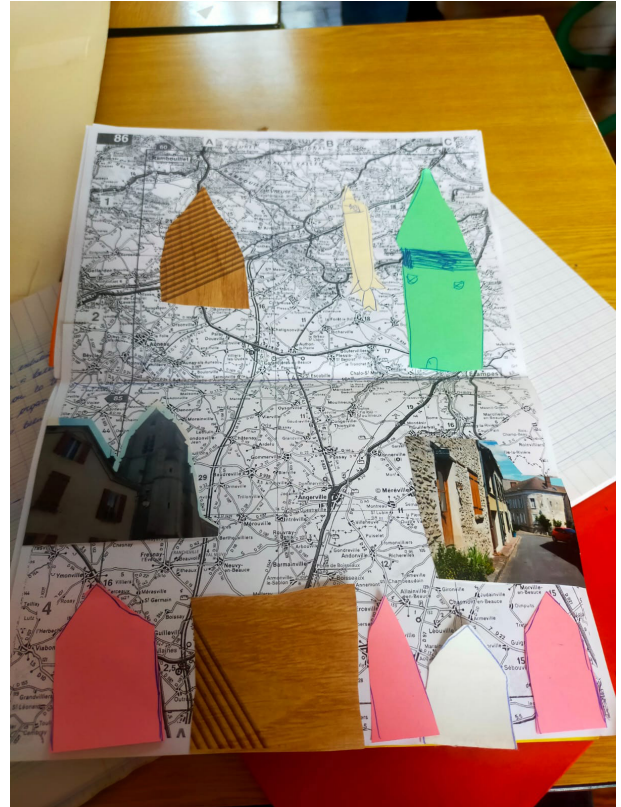


Image 10 - PACTE RPI



Image 9 - PACTE RPI

I. b. Collège Jasmin

Le collège Jasmin est classé en Réseau d'éducation prioritaire (REP). Il est constitué des niveaux de la filière générale allant de la 6e à la 3e, d'une Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et d'une Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS). Il se situe dans une ville d'environ 110 400 habitants dans le département du Val-d'Oise, à environ 21 kilomètres de Paris. L'établissement a une capacité de 651 élèves par année scolaire, dont 589 élèves sont inscrits de la 6e à la 3e, 49 en SEGPA et 13 en ULIS. Il dispose de 56 personnels enseignants, 3 personnels de direction et 9 personnels de vie scolaire. Son taux de réussite au Brevet en 2021 a été de 83,5%.

Le nombre de PACTE proposés par an varie de 6 à 10 et une vingtaine d'enseignants sont mobilisés par année scolaire. Tous les niveaux scolaires sont concernés par au moins un ou deux PACTE. Nous avons identifié en moyenne deux à trois projets par niveau par an. Le nombre d'intervenants et de structures culturelles mobilisés, issus à la fois du territoire local et plus largement de la région parisienne, se situe respectivement autour dix et vingt par année scolaire. La plupart des projets sont portés par les enseignants de lettres modernes et d'histoire-géo. Des enseignants issus d'autres matières gravitent autour des porteurs de projets : éducation musicale, arts plastiques,



Image 11 – PACTE Collège Jasmin

anglais, allemand, SVT, espagnol, EPS, physique-chimie et technologie. Fort d'un nombre significatif d'enseignants et d'élèves engagés, les thématiques des PACTE sont diverses et variées : littérature, photographie, montage vidéo, danse, conte, street art, technologies, biodiversité, architecture et design, etc.

2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
Sortir de la guerre	(Re)créer l'histoire	Du stylo au micro, le conte dans tous ses états	Cinéma d'animation : envie d'ailleurs
Autobiographie et Photographie	De l'art nouveau à l'art éco	Frissons à Jasmin	Créer avec un smartphone : s'engager collectivement
Clichés racontés et filmés	Explorer la notion d'héroïsme à travers les langages (chorégraphiques et poétiques)	Le Jardin des sens : au fil des saisons	Design et mobilier jardin : un jardin à investir
Conte et Danse	L'école des femmes	Peut-on censurer l'art pour le bien commun ?	Jardin scénarisé : un jardin à raconter, à écouter, à entretenir
Musique et Sortilèges	S'engager pour notre environnement	S'engager	L'altérité
Paris populaire et le Street Art	Street Art et dilemme	Une vision rêvée du monde	La légende arthurienne : les élèves en quête
Paris, fais-moi peur	Les salonniers au XVIII ^e siècle	Victor Hugo : de Paris à Londres, la ville comme théâtre de la société	
Palais de Tokyo	La métamorphose des saisons		
Vivre et bâtir au Moyen Âge	Vivre et bâtir au Moyen Âge		
SLAM dans la ville			

Tableau 8 – PACTE collège Jasmin de 2018 à 2022. Source : ADAGE.

c. Collège Lilas

Le collège Lilas est constitué des niveaux de la 6e à la 3e et d'une Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS). Il se situe dans une commune d'environ 27 800 habitants dans le département des Yvelines, à environ 41 kilomètres de Paris. L'établissement a une capacité de 369 élèves par année scolaire : 357 élèves inscrits de la 6e à la 3e et 12 en ULIS. Il dispose de 30 personnels enseignants, 1 personnel de direction et 7 personnels de la vie scolaire. Son taux de réussite au Brevet en 2021 a été de 89,3%.

Le nombre de PACTE proposés par an varie de 5 à 6 et une vingtaine d'enseignants sont mobilisés. Tous les niveaux scolaires sont concernés par au moins un ou trois PACTE. Nous avons identifié une moyenne de trois à quatre projets par niveau par an. Le nombre d'intervenants et de structures culturelles mobilisés se situe respectivement autour de dix et vingt par année scolaire. Les structures culturelles sont majoritairement localisées sur le territoire de proximité. Les élèves ont participé à plusieurs sorties dans les Yvelines durant ces trois ans.



Image 13 – PACTE Collège Lilas

Les projets sont portés principalement par les enseignants des lettres modernes, de mathématiques et d'EPS. Des enseignants issus d'autres matières gravitent autour de ces porteurs de projets : éducation musicale, lettres classiques, anglais, SVT, espagnol, histoire-géo et physique-chimie. Comme pour le collège précédent, les thématiques des PACTE sont diverses et variées en raison d'un nombre important d'enseignants et d'élèves engagés : littérature, photographie, montage vidéo, danse, conte, street art, technologies, biodiversité, architecture et design, théâtre, etc.



Image 12 – PACTE Collège Lilas

2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
Carnet de voyage en voile	Voyage dans le temps et dans l'espace	Traces et Totems	En chantier
Cinéma entre deux mondes	La voiture		Environnement(s)
Des métamorphoses d'Ovide au Louvre et du Louvre à la rue	Communiquer. Crypter. Décrypter ¹		
L'écocitoyenneté au collège	L'écocitoyenneté à Lilas	Chroniques du quotidien	La voix de l'amour
Micro et Macro	Chroniques du quotidien	Évoluer dans le 7e Art ²	
Poésie, Histoires et Mémoires	Évoluer dans le 7e Art		

Tableau 9 – PACTE collège Lilas. Source : ADAGE.

1. Projet développé sur trois années scolaires.
2. Projet développé sur deux années scolaires.

I. d. Lycée Jonquille

Le lycée Jonquille présente les niveaux de 3e Prépa-Métier, Bac Professionnel, Certificat d'aptitude professionnel (CPA), Brevet technicien supérieur (BTS) et Mention complémentaire (MC). Il a également une classe Module d'alphabétisation et de pré-alphabétisation (MODAP). Il se situe dans une ville d'environ 39 487 habitants dans le département des Hauts-de-Seine. Il s'agit de l'établissement le plus proche de Paris, car il se situe à environ 8 kilomètres.

L'établissement compte environ 314 élèves (sans compter BTS) par année scolaire : environ 24 élèves en 3e Prépa-Métier, 46 élèves en CAP et 214 en Bac Pro, 9 en MC et, 21 en MODAP. Il compte 41 personnels enseignants, 1 personnel de direction et 4 personnels de la vie scolaire. Son taux de réussite en 2021 au Brevet a été de 95,7%, de 100% au CAP et de 88,9% au Bac Professionnel. Il s'agit d'un lycée de formation exclusivement professionnelle, proposant des enseignements en lien avec l'électronique et l'électricité, le bâtiment et la sécurité. La population lycéenne est presque exclusivement masculine (une dizaine de filles seulement par an).

L'enseignante des Arts appliqués porte la plupart des projets et les enseignants des autres disciplines la soutiennent dans les projets selon leurs thématiques de travail. Les matières des enseignants qui y participent ponctuellement sont les suivantes : électronique, électricité, système informatique et mécanique.

Avec une moyenne de 4 à 5 PACTE par an, tous les niveaux scolaires sont concernés par au moins un PACTE. Le nombre d'intervenants et structures culturelles se situe respectivement autour de dix et vingt par année scolaire. Les structures culturelles relèvent à la fois du territoire local et plus largement de la région parisienne. Les thématiques des projets portent souvent sur la photographie, la vidéo, l'écriture, le cinéma, le street-art.



Image 14 – PACTE Lycée Jonquille



Image 15 – PACTE Lycée Jonquille

2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
Cinéma voir et réaliser	Voir et monter cinéma photo	Message Image	Devenir soi et le dire en mouvement
Comédie musicale Portrait d'un lycée	Comédie musicale Exil et Solidarité	Sens Animé	L'expression par l'art
La parole en mouvement	Le sens de l'écoute (audio)	Son Fiction	Le lycée avant le lycée ? Imaginaire et réalité
Littérature et Art Visuel Le sens de l'image	Vinci 500 Portraits et autoportraits	Corps et Voix	Le son et l'image au service d'un message
Théâtre se présenter avec le corps et la voix	Image de soi au théâtre		Web Radio « à l'écoute du son, un moyen de communication »
	Exprimer par les graphiques		

Tableau 10 – PACTE Lycée Jonquille de 2018 à 2022. Source : ADAGE.

e. Lycée Dahlia

Le lycée Dahlia comporte des filières générales (G), technologiques (STMG) et professionnelles (Bac Pro et CAP). La filière professionnelle est « Commerce et Vente ». Il se situe dans une ville d'environ 13 026 habitants dans le département de l'Essonne, à 24 kilomètres de Paris.

L'établissement a une capacité d'environ 852 élèves dont 533 sont inscrits en voie générale et technologique et 319 en formation professionnelle (24 en CAP et 294 en Bac Pro). Il présente une relative mixité par rapport au lycée précédent : 56,4% des élèves en formation générale et technologique sont des filles contre 43,6% de garçons, et 53,2% de filles en formation professionnelle contre 46,8% de garçons.

Le nombre de PACTE se situe entre 9 et 10 par an et une quinzaine d'enseignants sont mobilisés. La filière générale est la plus représentée en raison de l'implication des enseignants de lettres modernes et des langues. Les filières professionnelles et technologiques bénéficient certaines années d'un projet.

Le nombre d'intervenants et de structures culturelles mobilisés se situe respectivement autour de dix et vingt par année scolaire. Les structures culturelles relèvent à la fois du territoire (quelques-unes fidélisées depuis plusieurs années) et de la région parisienne. Les sorties sont peu nombreuses dans cet établissement, notamment en raison des contraintes territoriales : l'établissement est éloigné de Paris et peu desservi en transport en commun (la ligne C à proximité a toujours été en travaux durant ces cinq ans de travail, et il est compliqué de la rejoindre, de même les bus sont rarement à l'heure). Si les projets sont portés majoritairement par les enseignants de lettres modernes et classiques, histoire-géo et langues (anglais, latin et espagnol), d'autres matières y participent ponctuellement : SES, mathématiques, SVT et EPS. Les thématiques des projets portent souvent sur le cinéma, la BD, l'art plastique, le théâtre, le street-art et la danse.

[↓ Tableau 12]

2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
Cinéma et télé-réalité : la question du réel et de la fiction à l'écran	Cinéma, Science et Histoire : destination mars	Reg'Arts : portfolio et création	Club Med : Bloody Mare Nostrum (1 soupçon de western, 1 zeste de guerre, 1 point de peplum)
Des textes à la scène : lire, dire et jouer des textes et rendre compte les spectacles	Des textes à la scène : lire, dire et jouer des textes et rendre compte les spectacles	Culture numérique, entre poursuite d'étude et réalité professionnelle	Science et Fiction
Explorer et découvrir le monde de la danse	Identité culturelle et européenne : la culture artistique comme une unité au-delà des frontières	Identité culturelle européenne : la culture artistique comme unité au-delà des frontières	De cour en Jardin en passant par la coulisse
Explorer le monde par la littérature	La bande dessinée sur ses différentes formes	La bande dessinée sous ses différentes formes	
Flamenco	Le Street Art : sa place dans le monde hispanique et dans notre entourage	Street-art, retour aux sources	
Lire et dire des textes politiques	Dambe, le combat d'une vie	Le vrai, le faux, le factice au cinéma	
Pratique collective découverte et enregistrement des musiques amplifiées	Pratique collective découverte et enregistrement des musiques amplifiées	La science et le patrimoine	
Regarde sur les autres	Regards : Portfolios et créations	T PAS CAP	
Théâtre et Écriture	Théâtre et arts de la parole : les voies du rapport à l'autre	À la rencontre du théâtre : lire, dire, interpréter et voir des pièces de théâtre	
	Comédies		

Tableau 11 – PACTE au Lycée Dahlia de 2018 à 2022. Source : ADAGE.

I.



Image 16 – PACTE Lycée Dahlia



Image 17 – PACTE Lycée Dahlia

3.3 Tendances générales : évolution des volumes d'action et caractéristiques des établissements scolaires

L'ensemble de ces établissements représente, selon la comptabilité d'ADAGE par année scolaire, plus de 6 000 élèves et 60 enseignants, pour un total de 30 projets articulés autour d'une cinquantaine de partenaires culturels (entre intervenants et responsables de structures culturelles). Ces chiffres bruts nous permettent donc de proposer un certain nombre de constats factuels sur l'évolution globale du programme et quelques-unes de ses caractéristiques générales. Nous ne rentrerons pas à cette étape du rapport dans le détail de l'analyse de ces données, mais restons sur un registre de définition des caractéristiques du dispositif.

a. Des actions engagées dans une forme de continuité relative

Depuis le début de l'expérimentation jusqu'à l'année scolaire 2021-2022, 118 projets ont été développés au sein des sept établissements scolaires. À ce titre, les établissements impliqués dans le programme PEGASE développent en moyenne nettement plus de PACTE que les autres établissements développant

des PACTE hors PEGASE dans l'académie. En moyenne, on compte 4,46 projets par établissement et par an dans les établissements PEGASE, contre 1,65 sur les autres établissements de l'académie, qui est pourtant déjà très dynamique sur cette question.

Cet élément signale donc une forte valeur ajoutée au programme dans sa capacité à promouvoir des actions liées à l'EAC dans les établissements bénéficiaires.

Si les ressources disponibles en termes financiers sont décisives pour donner suite, il semble bien que le programme, en élargissant le périmètre possible des projets susceptibles d'être soutenus, ait trouvé un accueil très favorable de la part d'un des établissements impliqués, nous y reviendrons.

On note d'ores et déjà un effet de développement de l'action culturelle qui touche l'ensemble des établissements bénéficiaires, même si quelques nuances doivent être apportées.

Année	PACTE Académie	PACTE PEGASE	Établissements participant à un PACTE Académie	Élèves Académie	Élèves PEGASE	Moyenne académique de PACTE par établissement Académie	Moyenne de PACTE par établissement PEGASE
2018 - 2019	520	33	322	46044	2778 (6%)	1,61	4,71
2019 - 2020	496	34	288	44979	2894 (6,4%)	1,72	4,85
2020 - 2021	468	38	286	41401	2428 (5,8%)	1,63	5,42
2021 - 2022	501	23	310	45146	1814 (4%)	1,66	3,28
TOTAL	1985	128	1206	177570	9914	1,65 (μ)	4,56 (μ.)

Tableau 12 – Comparatif PACTE PEGASE et Les autres établissements de l'académie de Versailles (nombre d'établissements / nombre de PACTE : Moyenne de PACTE). Source : ADAGE.

I. Le programme PEGASE est ainsi marqué par une continuité relative dans le nombre de PACTE mis en place. Le volume de projets s'est maintenu au long des différentes années, malgré un démarrage particulièrement difficile du fait de la crise COVID. Factuellement, le programme a donc trouvé son public du côté des établissements, et l'offre a été à la hauteur des attentes sur ce plan.

Le volume d'élèves concernés par PEGASE s'est cependant réduit de 6% (2 778) à 4% (1 814) du nombre d'élèves de l'académie entre 2018 et 2022, et dans le même temps le nombre de PACTE à l'échelle académique a décéléré pour retrouver un niveau proche de celui de 2018.

[↓ Tableau 13]

La diminution du nombre de PACTE observée sur la dernière année (de 33 à 23) en particulier est à notre sens liée à un triple facteur ; d'abord, dans la plupart des établissements, les principaux acteurs se sont concentrés sur une valence plus qualitative de l'action : il a été privilégié une accentuation du temps consacré par les référents à un volume de projets plus restreint, dont il est généralement considéré qu'il a été profitable aux élèves. Certains projets n'ont pas été acceptés par le groupe de travail académique. Suite à des mutations ou des évolutions statutaires, il a parfois été difficile de renouveler les enseignants engagés. Si ces cycles sont réguliers, la période COVID les a bouleversés et a accentué les vagues de départ ces dernières années. Enfin, les formes de mobilisation ou les turbulences que peuvent traverser certains établissements, sans qu'elles aient de lien avec le programme, ont une incidence sur l'évolution globale du volume de projets déployés. On note ainsi une activité constante dans 3 des groupes scolaires considérés, tandis que l'activité se réduit fortement dans deux autres, passant respectivement de 10 et 9 PACTE en 2019, à 6 et 3 actions en 2021.

[↓ Tableau 14]

Établissements	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
RPI	3	3	3	3
Collège Jasmin	10	9	7	6
Collège Lilas	6	6	5	5
Lycée Jonquille	5	6	4	6
Lycée Dahlia	9	10	9	3
Total	33	34	28	23

Tableau 13 – Nombre de PACTE par établissement. Source : ADAGE.

Établissements	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
RPI	6	6	6	6
Collège Jasmin	17	21	17	17
Collège Lilas	22	21	20	22
Lycée Jonquille	8	13	6	9
Lycée Dahila	19	22	21	7
Total	72	83	70	61

Tableau 14 – Nombre d'enseignants engagés dans les PACTE par établissement. Source : ADAGE.

Le volume des enseignants mobilisés comme l'accréditation ou non des PACTE est aussi une source importante de compréhension des logiques à l'œuvre. Le volume d'enseignants mobilisés est relativement continu dans 3 des 5 groupes scolaires bénéficiaires du programme. On observe en revanche deux établissements dans lesquels ce nombre s'effondre, passant de 14 à 7 enseignants puis 3 dans un cas, et de 19 à 5 dans l'autre. Les effets ne sont pas constants sur les projets, puisque, dans le premier cas, on observe une logique de captation du programme par un ou quelques acteurs qui ne perturbent pas le volume général de l'action – on peut parler d'une surspécialisation autour du programme –, alors que dans le second cas l'incidence sur le nombre de projets est décisive, passant de 9 à 3 projets (avec 3 non validés), alors que le nombre d'enseignants impliqués est réduit dans les mêmes proportions.

Aussi, il faut être prudent sur une analyse trop partielle de la baisse ou de la hausse du nombre d'élèves bénéficiaires, du volume de projets ou de leur périmètre : ce n'est pas forcément le programme en tant que tel dans sa forme ou ses caractéristiques, qui doit être interrogé, mais bien aussi les conditions de son implémentation au regard des dynamiques propres à l'établissement, nous y reviendrons. Il semble cependant indispensable, en

termes de préconisations, de consacrer une part de l'accompagnement aux logiques collectives d'équipe qui peuvent s'organiser autour du programme, voire aux conditions de son renouvellement : il serait sans aucun doute pertinent, au regard de ces données comme des résultats de recherches antérieures, d'être prudent sur les risques de spécialisation d'un petit groupe d'acteurs, voire de quelques-uns seulement. Si leur mobilisation est précieuse, elle ne doit pas empêcher celle d'autres acteurs et il semble indispensable aussi de veiller à renouveler, au moins partiellement, les enseignants bénéficiaires, y compris pour tendre à une plus large transversalité des effets structurants du programme sur les dynamiques collectives au sein des établissements.

b. Du côté des acteurs culturels : des partenaires qui se précisent au fur et à mesure des années

Le nombre de partenaires culturels a été globalement réduit d'un tiers entre le début et la fin du déploiement du programme, passant d'un peu plus de 70 à 50 en 2022. On observe dans cette évolution un resserrement très clair des projets autour des partenaires perçus comme les plus fiables, avec une accentuation de la continuité avec certains d'une année sur l'autre.

[↓ Tableau 15]

Établissements	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
RPI	7	9	4	3
Collège Lilas	13	6	8	8
Collège Jasmin	19	14	12	21
Lycée Jonquille	12	22	10	10
Lycée Dahlia	18	22	15	8
Total	69	73	49	50

Tableau 15 – Nombre de partenaires culturels par établissement. Source : ADAGE.

I. Globalement, et même si des nuances sont notables d'un établissement à l'autre, on observe une forte versatilité du nombre de partenaires sur tous les territoires, indépendamment de l'évolution générale du nombre de projets déployés.

En d'autres termes, la temporalité du programme a sans doute pesé sur la capacité d'expertise des acteurs scolaires pour préciser les stratégies d'alliance engagées localement.

Si un large spectre de partenaires a d'abord été mobilisé, on constate un resserrement sur moins de structures, mais avec des relations qui semblent plus solides. Plus précisément, les services du rectorat peuvent être perçus comme force de proposition pour définir un ou deux partenaires culturels incontournables qui sert de socle au développement des actions sur le territoire, et d'autres partenaires s'ajoutent en fonction des thématiques et des ressources locales. À noter par ailleurs que le programme a su se préserver des « effets de niche », c'est-à-dire d'une focalisation sur quelques partenaires seulement.

C'est là sans doute une force non négligeable de la dynamique qui a été enclenchée : le dispositif et son encadrement permettent de développer une véritable stratégie de diversification des

partenaires, évitant du même coup des effets de concentration sur certaines thématiques ou spécialités.

Ce marqueur distingue le programme de certains dispositifs qui, par des effets de routine, favorisent une forme d'homogénéisation de l'EAC. Ce n'est pas le cas de PEGASE qui a su se fondre dans une logique singulière de mobilisation des ressources locales, en soulevant d'ailleurs parfois des mécontentements de la part des référents culture des établissements. Cet enjeu est sans doute décisif en termes de généralisation de l'EAC. L'idée d'un renouvellement des structures locales comme des intervenants est parfaitement assumée par la cellule d'accompagnement du rectorat notamment de la DAAC.

On retrouve cette logique du côté des intervenants culturels, même si les variations sont moins fortes. Si l'année post-covid a vu une nette augmentation du volume d'intervenants, la variation sur les autres années est moins spectaculaire et semble plus cohérente avec une certaine forme de continuité.

[↘ Tableau 16]

Globalement, le nombre d'intervenants et son évolution est cohérent avec le nombre de projets développés, même si ce ratio reste toujours favorable aux intervenants comme aux structures. Ainsi, dans les établissements dans lesquels nous avons noté une forte baisse de l'activité, on constate le maintien d'un volume d'interventions qui reste significatif. Nous considérons qu'il s'agit là d'un effet de concentration autour de quelques projets qui sont dès lors fortement investis, et qui peuvent même disposer de ressources d'autant plus significatives qu'ils ne sont plus concurrencés par d'autres en interne.

Établissements	2018 – 2019	2019 – 2020	2020 – 2021	2021 – 2022
RPI	5	5	5	6
Collège Lilas	17	20	20	12
Collège Jasmin	18	12	10	12
Lycée Jonquille	10	17	11	15
Lycée Dahlia	17	20	16	8
Total	67	76	62	53

Tableau 16 – Nombre d'intervenants culturels par année et par établissement. Source : ADAGE.

c. Des enseignants mobilisés inégalement ?

Le programme PEGASE a mobilisé plus de 200 enseignants et enseignantes durant ces années. Si les enseignants ont des niveaux d'implication et d'engagement dans les projets qui varient en fonction de différents facteurs, nous le verrons, les enseignantes sont plus nombreuses à porter les projets par rapport à leurs homologues hommes (presque trois fois plus). Si cette répartition est assez cohérente au regard des marqueurs de genre entre les différents niveaux d'enseignement, elle est cependant accentuée autour de l'implication dans PEGASE.

[↓ Tableau 17]

Globalement, ce sont ainsi 71,7% de femmes qui sont impliquées dans le programme contre 28,3% d'hommes.

En primaire, on ne compte qu'un seul homme dans l'équipe, pour les deux collèges la part des femmes est d'un peu plus de 65% et elle tombe à 40 et 55% pour les lycées. D'après le dernier Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports publié en 2020, on compte un peu moins de 60% de femmes enseignantes dans le second degré public et 84,8% dans le premier degré, tendance confirmée pour le second degré de nos établissements enquêtés. Tendanciellement donc, le nombre de femmes impliquées dans PEGASE est proportionnellement élevé, même si le volume de femmes enseignantes est généralement plus élevé que celui de leurs homologues masculins.

[↓ Tableau 18]

Établissements	2018 – 2019		2019 – 2020		2020 – 2021		2021 – 2022	
	H	F	H	F	H	F	H	F
RPI	0	6	0	6	1	5	1	5
Collège Jasmin	4	13	5	16	7	10	5	12
Collège Lilas	4	18	5	16	5	15	6	16
Lycée Jonquille	1	7	6	7	2	4	6	3
Lycée Dahlia	7	12	8	14	7	14	1	6
Total	16	56	24	59	22	48	19	42
Total	72		83		70		61	

Tableau 17 – Nombre d'enseignants engagés par genre dans les PACTE par établissement. Source : ADAGE.

Établissements	Total%	ADAGE
Genre	H	F
RPI	8,3	91,7
Collège Lilas	29,2	70,8
Collège Jasmin	23,5	76,5
Lycée Jonquille	41,7	58,3
Lycée Dahlia	33,3	66,7
Total	28,3	71,7

Tableau 18 – % du nombre d'enseignants engagés par genre dans les PACTE par établissement. Source : ADAGE, APAE (2019), fiche des projets, recension de terrain.

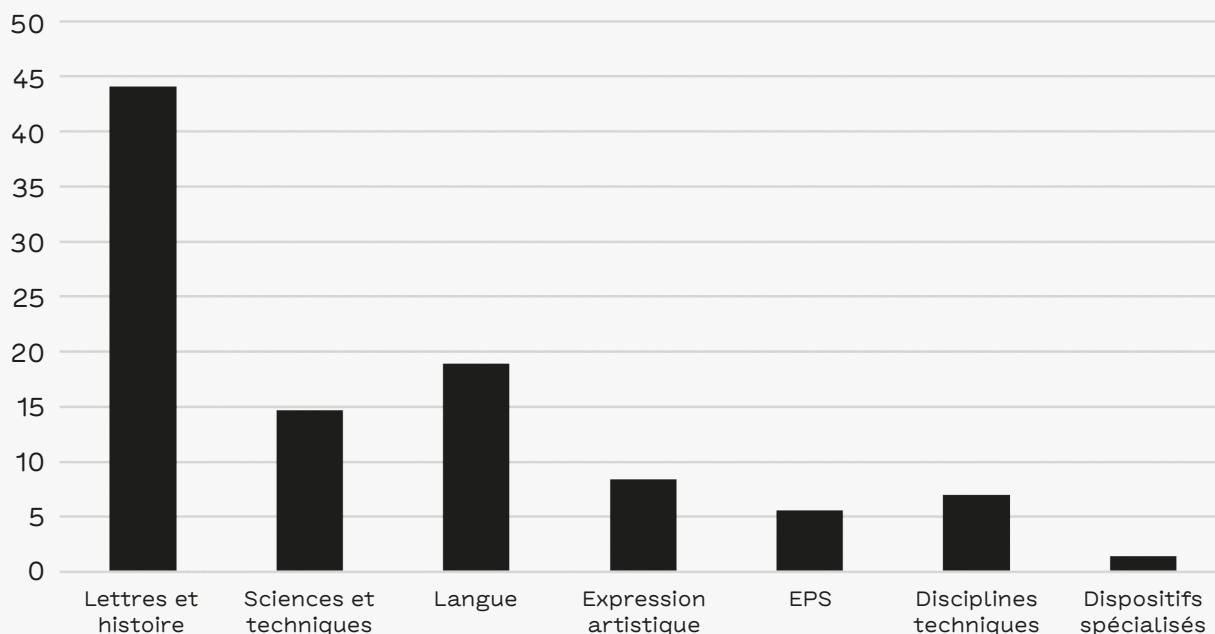
I. Dans le premier degré, les effets de composition suffisent à comprendre l'écrasante présence féminine chez les enseignants mobilisés dans le programme (près de 92%) qui est cohérente avec la très faible présence masculine dans ces écoles. Les écarts sont en revanche toujours significatifs dans le second degré, les deux pôles du spectre étant occupés par les lycées dont l'un est marqué par la présence masculine la plus forte (41,7%) avec des effets de filières qui relativisent ces chiffres, et l'autre où les enseignants hommes engagés dans le dispositif ne sont que 23,5%.

Si la féminisation de la profession enseignante est largement documentée (Cacouault-Bitaud, 2010 ; Farges, 2017), la place qu'elles occupent dans les dispositifs de l'EAC est moins lisible. Dans le programme PEGASE, il est clair dans tous les cas que les femmes sont nettement plus mobilisées, nous y reviendrons en nous penchant sur les matériaux qualitatifs recueillis.

Mais au-delà de l'orientation genrée de l'implication des enseignants dans les projets, l'affiliation disciplinaire des enseignants mobilisés semble également incidente sur leur rapport à ces projets.

[↓ Graphique 1]

Disciplines des enseignants porteurs de projets



En regroupant thématiquement ces affiliations, on observe une très forte valeur ajoutée pour les disciplines littéraires et affiliées (dont documentaliste) qui représentent près de la moitié des enseignants mobilisés. Ces marqueurs thématiques s'articulent à ceux du genre, les disciplines scientifiques plus masculines étant par ailleurs moins représentées, avec 14% pour les sciences et techniques, et 7% pour les filières techniques. On notera un résultat contre-intuitif avec le faible volume de mobilisation des enseignants issus des disciplines plus en lien avec les pratiques culturelles comme les arts plastiques ou la musique qui représentent 8% de l'ensemble. Il faut cependant être attentif au ratio lié au volume général d'enseignants de chacune de ces disciplines qui est loin d'être comparable. Les enseignants des enseignements artistiques sont donc mobilisés régulièrement, mais ce ne sont pas eux qui portent majoritairement les actions du programme, y compris parce qu'ils et elles sont relativement peu nombreux. Par contre, la différence est tout à fait significative entre les lettres et les sciences et techniques, les premiers étant trois à quatre fois plus nombreux à être impliqués dans le programme (44% contre 15%).

Ces résultats interrogent les modalités de diffusion et d'appropriation du programme, et nécessitent sans doute un certain volontarisme si l'on veut éviter les risques de structuration de l'action autour de niches disciplinaires.

Cette question ne pose pas forcément de problème à l'échelle du programme en tant que tel, mais interroge plutôt sa capacité à faire sens au-delà des enseignants pour lesquels les proximités thématiques sont plus évidentes. En d'autres termes, ces résultats témoignent d'une difficulté à ce que le programme soit envisagé comme un vecteur de développement et d'intervention partagé par tous ; il est d'abord mobilisé sur le terrain, sans d'ailleurs que cela ne soit directement explicité dans les entretiens menés, par des femmes et par des enseignant.e.s de lettres et humanités. Il y a là sans doute un espace de développement décisif, pour que l'EAC puisse devenir un outil de développement de logiques collectives appropriées par l'ensemble de la communauté enseignante. Si cette question dépasse très largement le seul cas du programme PEGASE, on constate un angle mort des politiques publiques sur le sujet qui affrontent peu cette question. Pourtant, à l'heure de l'affirmation de l'EAC pour tous, il y a sans doute un enjeu à élaborer des modalités de sélection des projets ou d'incitation à la participation des enseignant.e.s dans la diversité de leurs affiliations respectives. Un enjeu qui s'impose lorsque l'on se penche sur le regard des acteurs sur le dispositif.



II. Un programme à hauteur d'acteurs : expériences et pratiques des professionnels mobilisés

II. 4. Un programme incarné

En comparaison à d'autres dispositifs scolaires relatifs aux nouvelles problématiques éducatives (Moignard, 2018) telles que la violence, le décrochage, l'accueil des élèves primo-migrants, le programme PEGASE est porteur d'une forte valeur symbolique, du fait notamment du domaine et des publics concernés (l'art et la culture pour l'ensemble des élèves), des pilotes (le rectorat dans une académie très engagée sur l'EAC et une fondation) et des moyens alloués. En d'autres termes, la vocation culturelle du programme assoit une légitimité forte entre ses visées et les compétences et savoirs valorisés à l'école. Cet élément est important, car il permet de dépasser un biais classique de l'action éducative dans le champ scolaire français. La recherche a ainsi largement documenté la tendance française à une très forte division morale et sociale du travail éducatif (Barrère, 2002a), qui valorise les tâches « scolaires » classiques orientées vers les apprentissages formels et académiques, et qui relaie à des spécialistes du « sale boulot » (Payet, 1997), ou tout au moins à un rang secondaire, les actions visant plutôt une démarche éducative ou socialisatrice. L'EAC dispose finalement d'un statut intermédiaire par le prestige accordé à l'action culturelle, alors que sa proximité avec les savoirs disciplinaires semble la préserver des effets de distinction qui caractérisent d'autres formes d'intervention non disciplinaire. Mais comment cette forte valeur symbolique s'articule-t-elle avec l'engagement des acteurs scolaires dans les établissements ? En quoi l'implication des professionnels favorise-t-elle – ou non – l'objectif de généralisation ?

4.1 Un programme porté par des référents culture et un noyau d'enseignants expérimentés

a. Des référents culture au cœur du dispositif : entre solitude et solidarité dans l'épreuve du projet

Au sein des établissements scolaires, le dispositif repose en grande partie sur l'investissement des **référents culture**. Presque exclusivement féminines, ces chevilles ouvrières de la mise en œuvre du programme s'attèlent à de nombreuses tâches administratives, gestionnaires, organisationnelles et pédagogiques, avec lesquelles elles étaient plus ou moins familières avant l'arrivée de PEGASE. Sauf exception, les référents ont toutes une expérience significative dans le montage de projet relatif à l'EAC, mais l'ampleur du programme et ses prérogatives ajoutent des activités, souvent très chronophages, à leur mission. On ne peut pas ignorer le fait que cette mission soit quasi exclusivement investie par des femmes. Cette situation nous renseigne sur la perception, dans le corps enseignant en général, allouée à cette fonction au sein du dispositif PEGASE. Nous faisons l'hypothèse que la valence organisationnelle comme la disponibilité nécessaire sont perçues plus défavorablement par les enseignants que par leurs homologues féminines. Les recherches autour des questions de genre montrent bien à quel point la féminisation de certaines tâches est largement liée à la valeur subalterne qui leur est attribuée (Seiller & Silvera, 2020). Les hommes privilégieront plutôt des fonctions à forte visibilité, en relation avec l'exercice du pouvoir, là où les femmes s'accommoderont d'une perception moins favorable de leurs activités. Le fait que seules les femmes investissent le rôle de référente signale une perception générale qui est celle de l'accumulation de tâches lourdes et

généralement peu valorisées¹, que la valeur symbolique de l'EAC ne suffit pas à neutraliser (Seiller & Silvera, 2020).

Nous l'avons dit, la proportion de femmes impliquées dans le dispositif est déjà fortement en leur faveur. Mais l'exclusivité qu'elles assurent dans les missions de coordination de l'action à l'échelle des établissements signe le statut peu enviable qui est accolé à la fonction de référent. Si ce n'était pas le cas, nul doute que la proportion d'hommes impliqués serait nettement plus élevée. Cette situation appelle sans doute à mieux définir et mieux valoriser cette fonction de référente.

Face à l'ensemble des tâches relatives à leur mission, les référentes culture apprennent et se perfectionnent au fur et à mesure de l'avancée du programme, notamment en échangeant fréquemment avec le gestionnaire de l'établissement pour les dimensions budgétaires. Des binômes réunissant des référentes culture aux compétences diverses se créent dans certains établissements, favorisant une répartition des tâches qui semble efficiente et plus favorable que l'interlocuteur unique. Mais c'est aussi en se consacrant assez largement à ces aspects organisationnels que la valeur symbolique de référente est sans doute affaiblie, car, si l'impulsion d'une dynamique auprès des équipes éducatives est rappelée par la tutelle comme un enjeu fort de la mission des référentes, c'est bien sur cet aspect que les plus fortes difficultés se concentrent :

« Alors, ben la difficulté, c'est effectivement mobiliser et motiver les autres professeurs de façon générale. »

Extrait d'entretien 10 – Clémence, référente culture.

En effet, la mobilisation d'un nombre conséquent de collègues est nécessaire pour atteindre l'objectif de généralisation. Or, les référentes culture doivent composer avec des collègues, avec lesquels elles ont par le passé peu échangé et travaillé, et qui manifestent des intérêts pour le programme et des compétences en matière d'EAC très différenciés. Face à des collègues qui ont le même statut, la « juste » position est difficile à trouver : « donner envie sans forcément forcer les gens », impulser une dynamique « sans les contraindre, car chacun fait comme il peut » (**Romane, référente culture**). Elles tentent d'accompagner au mieux, mais signalent souvent la difficulté de ne pas « faire à la place » ou d'« abandonner » :

« Au bout d'un moment, je peux pas non plus prendre une position dictatoriale en disant : "Toi, ça va pas, c'est pas comme ça, etc." Après de multiples rappels, etc. quand je vois que la personne n'en tient pas compte, moi, j'abandonne. »

Extrait d'entretien 11 – Eugénie, référente culture.

C'est bien sans doute l'un des points les plus sensibles de l'expérience des référentes : comment parvenir à mobiliser d'autres collègues, sans disposer de pouvoir hiérarchique ou d'autorité sur ces derniers ? Cette difficulté est d'autant plus prégnante que l'on connaît par ailleurs l'affaiblissement des formes de solidarité éprouvée au sein des équipes enseignantes. Dans une enquête récente portant sur un échantillon national de près de 30 000 enseignants du second degré, Debarbieux et Moignard (2022) montrent qu'en 10 ans, l'augmentation des conflits au sein des équipes pédagogiques est avérée, avec une baisse de la solidarité entre adultes : l'équipe est jugée peu ou pas solidaire par 40,5% des répondants en 2022 contre 33,6% en 2013. Ces conflits s'expriment entre autres par une augmentation des réponses à la question sur le rejet subi de la part d'au moins une partie du personnel qui passe de 18,3% des réponses à 30,6%. Le contexte général d'évolution du métier accentue les enjeux autour de la construction de collectifs qui sont loin d'être cohérents avec les cultures professionnelles en place, et qui nécessitent un très fort degré d'implication. Dès lors, on

1. Les IMP (Indemnités pour mission particulière) sont perçues comme peu cohérentes avec la charge de travail, et ne sont pas automatiquement attribuées. Elles alimentent parfois les tensions avec la direction des établissements, impactant alors le degré de mobilisation de certaines référentes.

II. comprend mieux la surreprésentation de certaines disciplines plutôt que d'autres dans la mobilisation des enseignants. Même si la facilité de transposition des matières littéraire et historique pèse dans l'implication plus forte de ces enseignants dans le programme, il ne faut pas minimiser l'effet de proximité qui renforce cette situation.

Ce sont l'expérience et la trajectoire professionnelle (date d'entrée dans le métier et d'arrivée dans l'établissement, statut, on l'a vu), ainsi que des dimensions affinitaires – elles-mêmes corrélées à des éléments plus objectifs, dont l'ancrage disciplinaire (Dutercq, 1991) – qui expliquent l'implication des enseignants dans le programme PEGASE au sein des établissements.

La place au sein des équipes éducatives et le réseau de sociabilité des référentes culture et des enseignants porteurs de PACTE jouent ainsi un rôle dans le nombre et le profil des collègues impliqués. Ceux-ci souhaitent travailler avec des personnes avec qui ils s'entendent bien et en qui ils ont confiance :

« Bon, clairement c'est par affinité les projets. Enfin moi, je suis désolée, c'est par affinité de personnes et de profs. »

Extrait d'entretien 12 – Solange, enseignante.

« Donc il faut vraiment des collègues avec qui on aime travailler. »

Extrait d'entretien 13 – Élise, enseignante.

Aussi, si le bagage artistique des référents est souvent significatif, il ne semble pas structurant dans la prise en charge de cette responsabilité ni même constituer un argument favorable à la mobilisation d'autres collègues. Le travail des référentes culture s'appuie sur l'investissement de quelques collègues de l'établissement. Le nombre d'enseignants « investis » dans le programme est variable selon les établissements sans jamais concerner la majorité des équipes éducatives : il

atteint dans la situation la plus optimale une dizaine de professeurs (soit un tiers des équipes). Ces enseignants « investis », majoritairement des femmes encore, accompagnés par les référentes culture, contribuent à la conception et la rédaction des PACTES et des projets internes aux PACTES, se chargent de leur mise en place (en sollicitant des collègues et des artistes, en organisant les plannings des ateliers et des sorties, en rédigeant des conventions pour les artistes, etc.). Ils participent pleinement à la concrétisation du projet, en étant présents lors des activités réunissant les artistes et les élèves, en échangeant avec les artistes, en poursuivant le projet parfois sur leurs heures de cours, en valorisant les productions des élèves par l'intermédiaire d'outils de communication. L'accompagnement des référentes culture et leur délégation de certaines tâches relatives au montage du projet ne sont pas similaires selon les établissements. Ces dernières sont nombreuses à continuer, après plusieurs années, à gérer la majorité des tâches organisationnelles ou logistiques (notamment les aspects administratifs relatifs aux conventions ou à la rédaction et au dépôt des PACTE sur ADAGE), et elles ne sont que quelques-unes à investir davantage une démarche de délégation et de formation de leurs collègues. Il en résulte une charge de travail très importante qui a tendance à créer un sentiment de malaise sur le registre de l'épuisement et de la solitude. Les porteurs de PACTE racontent endosser des tâches très chronophages (liées notamment à l'administratif), sans appui d'autres enseignants qui s'étaient pour certains initialement engagés dans le projet :

« J'ai pas du tout envie ni d'arrêter ces collaborations que je trouve hyper porteuses ni de m'autodétruire en vol parce que la fatigue que ça génère est quand même très importante. Concrètement, jeudi soir, je mettais plus un pied devant l'autre et... Mais il faut que je trouve une autre façon de le faire, il faut que je trouve une... il faut que je trouve un soutien. Si j'ai quelqu'un, si on est deux, je pourrai repartir. Mais si comme cette année, je suis toute seule, j'en n'aurai pas la force. »

Extrait d'entretien 14 – Lucie, enseignante.

On retrouve dans les propos de Lucie un sentiment ambivalent largement partagé par nombre d'enseignants très impliqués : « pas du tout envie d'arrêter des collaborations hyper porteuses » face à la fatigue et le sentiment de solitude. Ils remettent ainsi ponctuellement

en cause leur investissement dans les projets et regrettent l'absence de temps de concertation qui cloisonne l'activité. Il faut entendre cette tension qui trouve ses racines dans une difficulté structurelle de l'école française à faire équipe. Les divisions sociales et morales du travail, les formes de valorisation des tâches et des missions des uns et des autres, les hiérarchies internes et les fonctionnements disciplinaires ne sont pas favorables à l'élaboration des collectifs enseignants. Cet aspect du programme nécessite sans aucun doute un travail d'explicitation plus formel dans ce qu'il cherche à déborder une situation qui est structurellement défavorable ;

pourtant, des équipes se déploient et des projets fonctionnent, mais ces démarches reposent sans doute trop sur des vocations personnelles qui ne formalisent pas les registres de professionnalité nécessaire pour les déborder.

Dès lors, on court un risque sérieux d'épuisement des acteurs pourtant particulièrement mobilisés.

b. Un renforcement des professionnalités enseignantes : apprendre à mieux faire

L'implication dans le programme s'inscrit dans une trajectoire professionnelle. Ces enseignants très impliqués sont majoritairement des professeurs qui ont une certaine ancienneté dans le métier (une quinzaine, voire une vingtaine d'années) et qui connaissent l'établissement (ils y sont depuis au moins cinq ans). Ce sont aussi fréquemment des enseignants qui s'investissent dans certaines missions ou tâches administratives de l'établissement (conseil d'administration, conseil vie collégienne ou lycéenne, foyer socio-éducatif, référent (secourisme, numérique...), tuteur académique pour les enseignants stagiaires, professeur principal, etc.) et qui ne conçoivent pas leur métier comme se limitant à la transmission de savoirs aux élèves dans l'enceinte de la classe :

« Il y a quelque chose qui est viscéral. C'est-à-dire, soit tu viens au collège avec l'idée que tu vas donner plein de choses aux élèves et que tu vas travailler en interdisciplinarité, et t'es convaincu que travailler en équipe construire les choses. Soit tu viens au collège avec une image préconçue du métier d'enseignant où : je suis dans ma classe, je gère mes élèves et je sors quoi. »

Extrait d'entretien 15 – Lucie, enseignante.

Ce sont ceux qui, de par notamment leur installation dans le métier, souhaitent et s'autorisent à se lancer des défis pour travailler autrement. Ces professeurs montaient déjà des projets (pour certains relatifs à l'EAC) avant l'arrivée du programme PEGASE : le programme n'a donc pas bouleversé leurs pratiques professionnelles, mais leur a ouvert une nouvelle ampleur du fait des budgets alloués :

« Et quand on nous a expliqué un petit peu les tenants et les aboutissants, je dois dire qu'il faudrait être un peu fou pour pas accepter cette opportunité avec un financement conséquent, et donc là qui permet de passer à une dimension autre et d'envisager effectivement des actions culturelles d'une plus grande ampleur. »

Extrait d'entretien 16 – Eugénie, référente culture.

Des enseignants perçoivent ainsi le programme PEGASE comme un « second souffle », qui leur a permis de « sortir de leur zone de confort » :

« Je suis arrivée au collège, c'était tranquille, j'ai posé mes affaires, j'ai posé mes bagages, je me suis reposée, c'était bien. Finalement ça... et ouais, ça m'a ouvert de nouveaux challenges, ça commençait à devenir plan-plan. »

Extrait d'entretien 17 – Solange, enseignante.

Certains hésitaient à muter ; le programme les a décidés à rester quelques années supplémentaires dans l'établissement :

« Moi, le projet PEGASE, il est arrivé au bon moment pour moi parce que ça m'avait permis de me relancer. »

Extrait d'entretien 18 – Mathilde, enseignante.

« Il y a trois ans, quand on nous a parlé de PEGASE, je me suis dit : "Allez !" J'avais envie de partir et puis je me suis dit : "Ça, c'est quand même un truc qu'on reverra peut-être jamais dans la carrière. Il faut... il faut en

être quoi. Il faut... il faut le tenter. Il faut voir ce que ça va donner. C'est une expérience, il faut essayer quoi". »

Extrait d'entretien 19 – Marjorie, enseignante.

Pour Marjorie, comme pour d'autres, l'implication dans PEGASE a permis de monter en compétences sur plusieurs domaines. Plusieurs enseignants énoncent être « plus cultivés » à l'issue de leur participation à des PACTE, grâce notamment aux artistes qui leur ont transmis de nombreuses connaissances :

« Disons que culturellement, c'est aussi un enrichissement pour nous, parce que ça nous oblige à compléter notre formation. »

Extrait d'entretien 20 – Laura, enseignante.

Plus globalement, les enseignants « investis » soulignent l'approfondissement, voire l'acquisition de compétences transversales (en termes de montage de projet par exemple), nourrissant ainsi leurs pratiques pédagogiques. Même pour les enseignants « investis » qui pour la plupart avaient une expérience dans le montage de projet, l'ampleur des projets PEGASE s'est accompagnée selon eux d'une montée en compétences pédagogiques :

« Pour moi, ça a quand même globalement révolutionné ma pratique, mais c'était déjà le cas avant. Je commençais déjà à enseigner par projet, je faisais déjà de l'EAC, mais là, oui, clair... c'est quoi un projet ? Quelle rigueur ? Quelle compétence tu travailles dans ta matière ? Il faut que le projet ce soit pas... en plus, il faut que ça t'apporte quelque chose. Ça m'a permis de formaliser, de vraiment partir de mon programme, me dire : "Voilà, le projet m'apporte ça, j'avance sur ça". Tout ça, ça a été quand même beaucoup plus formateur pour moi de pas faire des projets hors sol, c'est-à-dire qui sont pas connectés. Ça veut dire qu'on fait pas un projet pour faire un projet, on fait un projet parce que pédagogiquement il y a un intérêt, ça te fait avancer dans ta discipline ou dans des compétences pluridisciplinaires. Donc, là-dessus, ça m'a fait énormément progresser. J'ai progressé dans : rencontrer un artiste, gérer un artiste, gérer un planning, organiser une semaine de tournage... »

Extrait d'entretien 21 – Marjorie, enseignante.

Le fait que ces enseignants soient en capacité d'énoncer les gains professionnels de leur investissement

dans le programme révèle un sentiment de reconnaissance personnelle, corrélé à une valorisation par d'autres professionnels issus notamment du champ culturel :

« Et avoir un retour de quelqu'un d'autre qui finalement te voit travailler et interagir avec tes élèves, mais d'une autre manière, et qui te renvoie une image de toi qui est pas forcément celle que tu avais, voilà. Quand Laurent et David [intervenants] me disent : "On va te prendre comme assistante de prod parce que franchement..." Quelque part ça fait du bien ! »

Extrait d'entretien 22 – Lucie, enseignante.

« Il y a quelque chose de valorisant dans PEGASE, tu vois, c'est ce temps où Clémence [référente culture] prend le temps à chaque fois de dire : "Merci, c'est bien ce que vous faites". Elle est pas Éducation nationale, elle est pas inspectrice, elle est extérieure. Et donc, son regard en disant ça, en faisant partie d'une fondation prestigieuse qui défend des projets art et citoyenneté, sa parole va encourager les collègues à poursuivre. »

Extrait d'entretien 23 – Romane, référente culture.

Cette valorisation professionnelle et personnelle, accompagnée de la croyance des bienfaits de l'EAC sur les élèves, compense ainsi en partie les désagréments liés au fort investissement : elles permettent ainsi de « tenir » dans les moments d'épuisement.

Il ne faut donc pas négliger les bénéfices perçus par les acteurs locaux vis-à-vis du programme PEGASE. Sa particularité, son périmètre comme les modalités d'accompagnement partagées entre la fondation et le rectorat sont des atouts décisifs dans l'implication au long cours d'un tiers environ des enseignants déjà engagés à son lancement. Sans doute qu'il pourrait être intéressant de formaliser plus avant la reconnaissance de ces nouvelles compétences. Le rectorat organise déjà des formations souvent louées par les acteurs locaux

qui y participent. Elles jouent un rôle très important que l'on propose de qualifier « d'incubateur de futur promoteur de l'EAC ». En effet, de nombreux enseignants impliqués à l'heure actuelle à mi-temps ou à temps complet dans des missions sur le territoire, au sein de la DAAC, des collectivités territoriales ou de leurs établissements, ont accédé à ces missions par le biais des formations. La création récente d'un Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC) rattaché au CNAM, comme le développement de filières universitaires fortement tournées vers l'EAC pourraient contribuer à renforcer ces démarches et à accentuer cette reconnaissance. Par ailleurs, la création d'une attestation de compétences en EAC est une nouvelle ressource à mobiliser en ce sens. Il semble nécessaire de renforcer la visibilité de cette offre au même titre que les formations du PAF. On note par ailleurs des besoins identifiés sur le terrain dans le domaine de la formation initiale, peu investie par ailleurs.

c. Des alliés à préserver

Le travail de ce noyau d'enseignants très impliqués, porteurs de projets ou de PACTE, est favorisé par certains de leurs collègues qui seraient en quelque sorte des « **alliés** » au programme. Les « alliés » sont ceux qui collaborent ponctuellement avec les professeurs porteurs de projets, qui « rendent service », en facilitant la mise en place des projets. Après avoir été sollicités, ces professeurs acceptent de participer à des ateliers ou des sorties sur leurs heures de cours ; ils ne participent pas à l'élaboration du projet, mais gèrent la classe pendant le temps de l'atelier. Ceux-ci traitent également de la thématique du projet pendant leur temps de classe si celle-ci est directement ancrée dans leur programme disciplinaire ; ils peuvent ainsi être considérés comme participants du projet dans son volet relatif à une transmission de savoirs scolaires sans pour autant travailler à sa conceptualisation ou être en contact avec les artistes. Par exemple, sur ses heures d'enseignement, un professeur de mathématiques travaille avec les élèves le calcul d'aire et de périmètre pour leur permettre ensuite de construire une œuvre avec un artiste et un autre enseignant sur un temps d'atelier. Leur investissement n'est donc pas du même ordre ni de la même intensité que le groupe d'enseignants impliqués précédemment décrit, mais il contribue au déploiement de PEGASE.

On retrouve régulièrement parmi les « alliés » de jeunes enseignants qui arrivent dans l'établissement. Ils acceptent de participer pour tisser des liens avec leurs nouveaux collègues et pour découvrir de nouvelles pratiques et ainsi monter en compétences :

« Et tout de suite, moi, ça m'a intéressée parce qu'en fait, en plus, c'est mon année de stage. Donc, c'est un peu l'année où je peux me permettre de tester plein de choses, et puis d'échanger aussi avec mes collègues. Donc ça, c'était vraiment intéressant. »

Extrait d'entretien 24 – Julie, enseignante.

Suite à la sollicitation d'une collègue qui porte un PACTE, Julie accepte de travailler l'analyse et la traduction d'un film avec les élèves de sa classe. D'autres professionnels de l'établissement (agent d'accueil ou de nettoyage) sont également perçus par les personnes investies comme des collègues favorisant la mise en œuvre des projets.

La position de l'enseignant « allié » peut souvent constituer une étape intermédiaire, l'investissement augmentant au fur et à mesure de l'année scolaire ou de l'avancement de PEGASE. La participation ponctuelle à des sorties ou à des activités d'artistes donnerait envie de monter un projet l'année suivante, ou du moins s'impliquer davantage dans des projets impulsés par d'autres. Un temps d'adaptation et d'acculturation à PEGASE (et à l'établissement pour les plus novices) est souvent nécessaire, car lorsque les nouveaux enseignants arrivent dans l'établissement, le dispositif s'apparente à une « *nébuleuse* » – pour reprendre les termes d'un professeur – qui impressionne par son ampleur, d'autant plus que les nouveaux enseignants n'ont pas pu participer à la conceptualisation des PACTE lors du dépôt sur ADAGE et que les temps d'échanges collectifs sont rares.

« Au début, on a du mal à, au début quand on connaît pas, qu'on sait pas exactement de quoi il s'agit. J'avais un peu de mal. Pour moi c'était un peu nébuleux. On en parlait tout le temps, on en parle toujours au coin d'une réunion, etc. »

Extrait d'entretien 25 – Jean-Baptiste, enseignant.

« C'était extrêmement flou. Je savais que, enfin, ce que j'en retenais, c'était que c'était un projet, en effet, qui accordait des moyens assez importants. Je comprenais

les objectifs en termes d'ouvertures culturelles et artistiques pour les élèves. Par contre la mise en place, c'était très très flou. Comment ça se concrétisait pour les classes ? Est-ce que je devais être impliqué ? Est-ce que j'avais la possibilité de l'être ou est-ce que je n'étais pas dans le projet ? Ça, je l'ai pas compris au moins pendant un mois. Et c'est petit à petit que ça a commencé à s'éclaircir, mais même encore aujourd'hui, je vous avoue, je suis pas totalement au point encore sur tous les aspects. »

Extrait d'entretien 26 – Romain, enseignant.

L'acculturation progressive est pensée par certaines référentes culture qui sollicitent de nouveaux collègues durant l'année sur des PACTE encore en cours d'élaboration. Il s'agirait de débiter par un investissement « en douceur ». « Il faudrait une année de pratique pour saisir la philosophie de l'EAC », énonce une référente culture lors d'une réunion entre référents. Mais le fort turn-over des équipes dans certains établissements entrave la poursuite de cet engagement.

Dans tous les cas, on constate une surreprésentation des enseignants les plus âgés dans ceux qui sont investis d'une manière ou d'une autre dans le dispositif. Cet aspect est loin d'être anecdotique, y compris au regard des ambitions de généralisation que porte le programme.

D'après nos relevés, on peut considérer que les trois quarts des enseignants investis dans le dispositif PEGASE ont plus de quarante ans, et que les trois quarts encore ont plus de cinq ans d'ancienneté dans l'établissement. Dans une revue de projet récente, Anissa Ayoub et ses collègues rappellent que les disparités de l'offre en matière de projets en EAC sont assez nettement associées à l'ancienneté moyenne des enseignants (Ayoub et al., 2019). Dès lors, les établissements de l'éducation prioritaire, qui concentrent les enseignants les plus jeunes, sont moins mobilisés que les autres sur la question : la part d'élèves

touchés par les actions ou projets est moindre, respectivement 78% en école et 55% en collège.

La question de l'accompagnement des plus jeunes enseignants se pose donc à double titre : d'abord, elle est une condition pour assurer une meilleure équité dans la diffusion des pratiques liées à l'EAC à tous les collégiens, et pas seulement dans les établissements plus favorisés où les plus chevronnés sont les plus nombreux. Ensuite, parce que l'accès à des pratiques de projet en lien avec l'EAC est un outil de développement professionnel dont on peut considérer qu'il sera d'autant mieux intégré qu'il sera mobilisé rapidement dans la carrière (Dupriez, 2015).

Les effets de levier sont incidents sur l'appropriation par les enseignants les plus jeunes d'espaces de travail dans lesquels les enjeux de collaboration et de travail collectif trouvent matière à se structurer. Nous l'avons dit, mais il faut insister sur ce point : le travail en équipe est loin d'aller de soi dans le système français, que ce soit d'ailleurs dans le premier ou le second degré. Dès lors, une perspective de développement du programme ou la question des modalités de prolongements des projets liés à l'EAC gagneront sans doute à encourager la mobilisation d'enseignants plus novices, y compris en imaginant des formes de binômes entre les plus jeunes et les plus anciens, qui peuvent constituer sans doute des leviers de mobilisation intéressants.

d. Des enseignants réticents

Par ailleurs, d'autres membres de l'équipe éducative sont « réticents » au programme. Ils ont refusé de participer dès le départ à PEGASE ou ont accepté puis abandonné avant la finalisation du projet et ne veulent plus y participer (du fait de tensions avec les participants au projet, enseignants ou artistes, ou d'éléments personnels extérieurs). Ce sont ceux qui, dans les discours des « investis », contraignent le déploiement du programme et accentuent leur charge de travail. On retrouve principalement dans ce groupe des jeunes professeurs qui entrent dans le métier, qui arrivent dans l'établissement, non sans difficultés, et qui ont parfois un poste partagé sur plusieurs écoles. Les enseignants « réticents » racontent une pression subie de la part des enseignants « investis », qui leur laisse peu de marge de manœuvre :

« Je pense qu'il y en a qui s'imposent, qui veulent plus s'imposer que d'autres. Et du coup, ben ça crée un déséquilibre, tout le monde n'a pas sa place, voilà. C'est compliqué d'avoir sa place, des fois. Quand on est TZR, en ayant le statut TZR, on n'a pas la même importance. (...) Et c'est un petit peu de jugement, en fait. C'est désagréable et du coup qui donne pas envie d'aller s'intégrer, puisque ça a l'air déjà très formaté avec des : il faut s'impliquer, il faut faire plus, toujours plus (...) Tout est déjà tramé, en plus, donc on n'a pas de liberté de se dire : "Bon ben comment on se..." On est obligés de se greffer sur quelque chose, on sait pas ce que c'est. C'est déjà fait, en fait. Donc, on n'a pas la partie créative de venir apporter sa touche, puisque c'est... il y a déjà tout qui est programmé. C'est vrai que derrière, ça laisse pas la liberté de création, et on se sent un peu enfermé là dans ce quelque chose où il faut faire pour faire, voilà. C'est comme ça que j'ai ressenti. »

Extrait d'entretien 27 – Marie, enseignante.

On perçoit bien dans le discours de Marie et d'autres de ses collègues, la tension entre le fait de ne pas maîtriser l'objet et l'implication qu'il suppose. De manière plus informelle, on perçoit également une forme de défiance face à un programme qui ne correspond pas à l'idée que ces enseignants se font de leur métier, ancré sur une approche plus traditionnelle de transmission des savoirs curriculaires. La valeur symbolique de l'activité culturelle et artistique est pourtant reconnue par

certain, qui expliquent cependant se raccrocher à des projets à l'échelle de leur classe, qui correspondent mieux à l'idée qu'ils se font du métier et des impératifs du programme. C'est le cas de Romain, enseignant, pour qui les objets de sa discipline doivent être au cœur du projet monté :

« "Comment réussir à se coordonner avec autant d'enseignants ? Comment faire en sorte que la problématique posée puisse bien me faire, moi, avancer dans mon programme, mes objectifs, ma progression ?". Bon, c'était plein de questions comme ça. Et c'est vrai que j'ai pas pu les résoudre. Pour moi, j'ai pas, en fait, je vous dis mon opinion, mais c'est vraiment que mon opinion. Je trouve que PEGASE pour moi, ça m'apparaît là avec un nombre d'expériences comme quelque chose de très louable, et je pense que pour les élèves c'est vraiment une réelle chance. Par contre, je trouve que c'est sa mise en place qui, moi, me pose problème, parce que là... En fait, pour moi, un projet est bien à partir du moment où il est choisi entre professeurs, coordonné avec des objectifs communs, très clairs même pour les élèves. Et là, pour moi, c'était quelque chose d'assez flou avec une thématique un peu imposée et quelque chose qu'on essayait de bricoler pour imbriquer son programme à l'intérieur. Et pour moi du coup, on perdait tout sens de ce qu'on doit transmettre. »

Extrait d'entretien 28 – Romain, enseignant.

On le comprend bien au travers de cet extrait d'entretien : les « réticents » ne partagent pas la vocation transversale du programme, ni ses ambitions. S'ils ne semblent pas majoritaires, ils relaient cependant une conception fortement ancrée du métier qui pense la relation éducative à l'aune de la classe, plutôt que dans le cadre d'une démarche collective qu'ils contestent. On retrouve, là encore, les marqueurs de division morale et sociale du travail que nous avons évoqués, et le travail en partenariat avec des artistes ou des structures culturelles ne fait tout simplement pas partie des espaces de mobilisations qu'ils envisagent, ou qu'ils considèrent comme légitimes à l'école. Dès lors, le programme et son appropriation par les enseignants sont traversés par des conceptions pédagogiques fortement différenciées, qui semblent rarement débattues.

Les fondements du programme sont sans doute trop facilement perçus comme évidents par ses promoteurs, là où les ressorts collectifs, les logiques partenariales, les pratiques et les savoirs formels et informels qu'il encourage sont loin d'être lisibles pour l'ensemble du corps enseignant.

Le programme gagnerait donc sans doute à faire sens pour ce qu'il est : un outil de développement de l'action locale, pouvant être intégré selon des registres différents à des conceptions pédagogiques qui sont loin d'être unifiées à l'école.

4.2 Le chef d'établissement, comme « facilitateur » ?

En comparaison aux référents culture sur qui reposent la mise en œuvre de PEGASE, les chefs d'établissement ont un rôle plus secondaire. Ils reconnaissent d'ailleurs déléguer une grande partie des tâches de coordination aux référents culture et aux enseignants porteurs de PACTE :

« En fait, c'est Hélène [référente culture] qui gère ce dossier de A à Z. C'est vrai que moi je suis juste là en supervision si jamais il y a avait quoi que ce soit. Mais c'est Hélène qui gère tout PEGASE, vraiment (...) Et heureusement que j'avais entièrement confiance et aux enseignants qui gèrent PEGASE aussi, toujours les mêmes. »

Extrait d'entretien 29 – chef d'établissement.

Appuyés sur le travail des référents culture, les personnels de direction réalisent davantage des tâches de centralisation des informations relatives aux projets – qu'ils valident – pour « savoir ce qui se passe » dans leur établissement. Ils interviennent également parfois sur la communication et la valorisation du programme. Ainsi, certains se chargent de communiquer auprès des familles les projets réalisés.

Les chefs d'établissement influencent aussi la dynamique des équipes éducatives, sans pour autant réellement la créer : « *Moi, je suis facilitatrice. Maintenant c'est le référent culture qui crée la dynamique* » (**chef d'établissement**). Leur influence prend parfois des formes positives, favorables au déploiement du programme au sein de leur établissement. Ces derniers peuvent inciter les enseignants à s'impliquer dans les PACTE, en présentant par exemple aux nouveaux enseignants PEGASE son importance pour et dans l'établissement.

« J'en ai parlé moi au téléphone à une enseignante de Lettres qui va arriver l'année prochaine, mais sur un temps, un poste partagé. Elle sera là que neuf heures. Donc, je lui ai dit d'aller voir aussi ce qui se faisait sur Internet. Elle avait trouvé aussi ce qui avait été fait cette année et les années précédentes. Et elle est intéressée. Et je sais que déjà, elle a envie de s'y investir. »

Extrait d'entretien 30 – chef d'établissement.

Ils facilitent aussi, plus ou moins selon les cas, des temps collectifs d'échange nécessaires à la conception et à la coordination des projets :

« Je leur dis s'ils ont besoin d'une demi-journée, pour des concertations, des choses comme ça, je peux faciliter de cette façon. Mais après, tout ce qui est projet en lui-même, bon je lis quand il y a les PACTE etc., j'essaie de suivre un peu. »

Extrait d'entretien 31 – chef d'établissement.

Variable selon les établissements, leur rôle de soutien et de valorisation du travail des personnels investis, et notamment celui des référents culture, apparaît également comme un élément primordial pour la mobilisation des équipes et plus largement pour la dynamique du programme.

Ce rôle de pilote du dispositif au sein des établissements est cependant peu défini ; chaque professionnel semble se l'approprier de manière très différenciée notamment dans ses relations aux équipes investies, le programme

venant cristalliser d'autres tensions existantes comme nous l'avons évoqué. Les enseignants investis regrettent d'ailleurs, assez fréquemment, l'absence d'un « *pilote dans l'avion* », impliqué dans un programme dont il connaîtrait les actions.

Selon eux, ce pilote pourrait notamment endosser un rôle de médiateur ou de tiers, palliant les défauts de communication entre les référentes culture et les enseignants. En outre, il devrait poser le programme ou l'EAC comme prioritaires et au cœur du projet d'établissement. En effet, le programme PEGASE ne constitue pas la seule ligne des établissements ; d'autres projets et actions se déroulent en parallèle, voire en concurrence, nous y revenons dans la partie suivante en lien avec la notion de dispositif.

Finalement, l'ampleur du programme, que ce soit sur sa valence financière, symbolique ou institutionnelle, ne suffit pas, sauf exception, à entraîner une dynamique globale au sein de l'établissement et de l'équipe enseignante en particulier. Son succès reste finalement fortement tributaire d'un fort engagement de quelques enseignants expérimentés (van Zanten, 2001). Ainsi, ce programme est symptomatique de la logique « d'entre deux » des dispositifs (Barrère, 2013 ; Peeters et Charlier, 1999) : entre le projet de classe et le projet d'établissement, entre l'individuel et le collectif, entre le curriculum formel et informel.

Les enseignants impliqués dans le programme se retrouvent très vite de nouveau dans la dimension individualiste de leur métier ; le travail pédagogique et éducatif continue d'être fragmenté plus que pleinement partagé, rendant la

notion même de « travail en équipe » fragile et pleine d'incertitudes (Barrère, 2017 ; Progin et al., 2015). Du côté des chefs d'établissements, la démultiplication des tâches et des projets à piloter, comme la nécessité de maintenir une forme d'égalité de traitement entre les dispositifs engagés pour ne pas risquer de diviser, rend difficile un pilotage dédié. Reste que globalement, on constate une forte attente de la part des référentes culture d'un appui plus significatif en termes de pilotage sur un plan plus managérial qu'organisationnel.

Nous l'avons dit : il semble bien que la modalité de coordination du programme telle qu'elle est envisagée ne suffise pas à assurer un effet structurant pour le projet d'établissement. C'est là pourtant une condition sans doute nécessaire pour soulager les référents en première ligne et déployer une dynamique structurante à l'échelle de l'établissement.

4.3 Un détour par la notion de « dispositif » : PEGASE, un « beau programme », mais un dispositif parmi d'autres ?

PEGASE doit composer avec une accentuation dans l'espace scolaire du dispositif comme nouvelle forme d'intervention. Même si nous avons vu que le portage institutionnel et les ressources que le programme déploie sont bien perçus comme singuliers, il n'empêche que la démarche même de

II. l'action par dispositif est noyée parmi d'autres. Anne Barrère qualifie de « nouvel âge de l'organisation scolaire » l'avènement de ces dispositifs dans et autour de l'école, perçus comme plus opérants pour tenir compte des caractéristiques supposées des territoires (Barrère, 2013). Michel Foucault, qui a été l'un des premiers à diffuser cette notion, envisage le dispositif comme une formation historique spécifique qui permet de lier entre eux, sous la forme d'un « réseau », un ensemble d'éléments hétérogènes qui visent à répondre à la fois à une forme d'urgence sociale identifiée, et à reprendre en charge les effets qu'il produit lui-même (Foucault, 1975). On retrouve cette idée fondatrice dans plusieurs références aux dispositifs, alors que cette notion s'impose dans le lexique des sciences sociales depuis 25 ans, comme en témoigne la généalogie qu'en proposent Jean-Samuel Beuscart et Ashveen Peerbaye (Beuscart & Peerbaye, 2006). Dans le champ de l'éducation ou du travail social, on ne compte plus les contributions qui s'intéressent à cette forme d'organisation. Il nous semble problématique d'envisager les dispositifs comme des organisations dérogatoires au fonctionnement ordinaire des grandes institutions, voire comme le signe d'une résistance, plus ou moins déterminée, à un État-providence devenu trop contraignant pour les acteurs (Becquemin & Montandon-Binet, 2014). Dès lors, les dispositifs pourraient être envisagés comme une forme d'organisation sociale alternative, alors qu'il nous semble qu'ils s'intègrent pleinement au fonctionnement traditionnel des institutions. C'est l'idée que défend Anne Barrère en rappelant qu'« au total, et autour d'une forme scolaire de plus en plus bousculée, les dispositifs recomposent, dans un certain désordre, les principales vocations d'une institution éducative qui les avait rassemblées et unifiées à une époque bien particulière de son histoire. Ils apparaissent aussi comme une ruse de l'organisation bureaucratique elle-même, une manière de préserver sa structure d'ensemble tout en se transformant au quotidien. » (Barrère, 2002b, p. 113).

Il ne faut donc pas s'y tromper : même si le dispositif permet de revendiquer un autre modèle d'organisation envisagé comme plus

efficace et mieux adapté, il est aussi la marque d'une diversion qui permet de reconstituer, ou de renforcer par ailleurs, les cadres et les fondements à partir desquels se structure le modèle originel ou dominant.

Ainsi, l'étude des dispositifs est-elle un détour pour interroger l'école dans son fonctionnement ordinaire, et PEGASE émerge bien à cette logique. Il est un programme académique qui est perçu dans les établissements comme un dispositif en cela qu'il est décliné singulièrement dans chacun des espaces scolaires mobilisés.

Anne Barrère propose trois marqueurs qui définissent les dispositifs et que nous reprenons à notre compte. D'abord, le dispositif se caractérise par un rapport singulier au territoire. L'affaiblissement des politiques nationales et la promotion de l'action locale s'intègrent parfaitement à cette forme d'intervention. Choukri Ben Ayed rappelle bien les enjeux sous-jacents à la promotion, voire à l'instrumentalisation de ce « nouvel ordre éducatif local », qui se pare des atours de la modernité et de la proximité, sans parvenir pour autant à assumer les formes de conflictualité qui traversent la question sociale, quelles que soient les échelles considérées. L'auteur rappelle ainsi que « la décentralisation éducative a permis de mettre en lumière les décalages entre les objectifs affichés par cette politique et les réalisations réelles. Celle-ci met l'accent sur l'adaptation des politiques éducatives aux réalités locales et sur l'accroissement de l'efficacité du système d'enseignement. Elle vise ainsi à créer une communauté de problèmes autour de l'enjeu que représentent l'éducation et son articulation avec les dynamiques locales, économiques notamment » (Ben Ayed, 2009, p. 157). L'histoire de l'académie de Versailles vis-à-vis de l'EAC permet de comprendre la configuration singulière des dispositifs d'accès à la culture sur le territoire. Plus largement, on constate que l'écho accordé à des dispositifs d'EAC s'est renforcé ces dernières années. La revue *Diversité* publiait en 2017 un numéro sur le thème de « l'école des dispositifs » (n°190, 2017) qui souligne le mouvement de

fond d'affirmation du dispositif comme forme privilégiée de l'action éducative en organisant un rapport singulier aux publics visés qui participent de ce succès.

C'est là le deuxième point que choisit Anne Barrère pour caractériser les dispositifs : ils ne visent pas la prise en charge de tous les élèves, mais privilégient le traitement ciblé de quelques-uns, en fonction des difficultés et des problématiques identifiées, ou des ressources susceptibles d'être mobilisées. PEGASE émerge à cette démarche de ciblage à partir de l'accompagnement de certains établissements de l'académie bénéficiant du dispositif. Ce mode de ciblage est d'ailleurs assez flou, et les échanges sur ce point dévoilent plutôt un faisceau d'opportunités articulées plutôt qu'une politique délibérée de tel ou tel profil d'élèves.

Ce mode de ciblage est cohérent avec la mise en place d'organisations et de temporalités particulières au dispositif, troisième point que propose Anne Barrère pour cerner ces dispositifs. Plutôt que d'enclencher des politiques nationales dont les effets sont non seulement difficilement mesurables, mais aussi facilement contestables, les dispositifs présentent l'avantage d'une mise en place souvent peu coûteuse, mobilisant un nombre d'acteurs restreint autour d'objectifs communs et d'un public resserré. Si l'on file la métaphore guerrière, alors le dispositif est à l'action éducative et scolaire ce que le commando est à l'armée : une force d'intervention rapide, visible, économique et dont les résultats semblent plus immédiatement mesurables. Là encore, PEGASE coche au cadre alors que l'académie de Versailles s'est souvent trouvée précurseur pour déployer des modalités d'action autour de l'EAC qui sont ensuite reprises à l'échelon national. La déclinaison de modalités d'accompagnement particulières, la désignation de référent et d'enseignants plus spécifiquement mobilisés à l'échelle des établissements, la facilitation de la mise en place des collaborations entre les acteurs scolaires et les partenaires culturels à l'échelle des territoires, autant d'éléments qui attestent de cette force d'adaptation et d'intervention du programme décliné en dispositif dans chacun des espaces scolaires mobilisés.

Nous ajoutons aux caractéristiques énoncées par Anne Barrère celle de la promotion d'une forme de division du travail susceptible de développer des formes d'intervention non traditionnelle sur des objets que le curriculum de l'école n'aborde pas forcément en tant que tels. Les dispositifs sont ainsi portés par des personnels dédiés qui sont censés être spécialistes des thématiques abordées. Corolaire de nouveaux modes de division du travail recomposant la dialectique instruction/éducation au sein de l'institution scolaire en confiant de nouvelles attributions et fonctions à de nouveaux acteurs éducatifs (Le Floch, 2008). Elle organise et hiérarchise les tâches d'enseignement et d'apprentissages scolaires par rapport aux fonctions éducatives envisagées dans l'école, et ouvre la voie à la mobilisation de nouveaux professionnels dans des logiques d'alliances largement promues par l'institution scolaire. Les intervenants culturels émergent bien à cette catégorisation. Les personnels de l'institution scolaire, équipes de direction, éducatives et enseignantes s'accordent à reconnaître la qualité de leurs interventions par le caractère spécialisé de leur ancrage.

PEGASE s'insère donc dans cette logique caractéristique des dispositifs en éducation, mais il est loin d'être la seule organisation de ce type sur les territoires dans lesquels il est implanté. Même s'il faut souligner les moyens financiers qui sont déployés, comme la forte valorisation par l'institution des actions engagées, force est de constater qu'à l'échelle des établissements et des écoles, et en dehors du périmètre des enseignants qui sont le plus fortement mobilisés, il apparaît malgré tout comme un dispositif parmi d'autres. C'est souvent sur le registre de dispositifs liés à la résolution de « nouvelles » problématiques éducatives liées à des objets tels que la laïcité, le décrochage scolaire, le harcèlement par exemple, que les concurrences semblent les plus rudes. En particulier, les dispositifs d'EAC souffrent d'un déficit d'image en ce qui concerne leur capacité à affronter les « vrais » problèmes qui se posent aux enseignants en général, et à ceux qui sont en difficulté en particulier. Autrement dit, si les efforts déployés autour de l'EAC sont rarement démentis, certains enseignants et chefs d'établissement s'interrogent sur la priorité légitime qu'il faut leur accorder.

II. En d'autres termes, si le dispositif est un modèle dans lequel PEGASE s'insère parfaitement, l'accumulation de dispositifs de formes comparables sur les 4 marqueurs essentiels que nous avons rappelée dilue la singularité de son mode d'intervention, et ouvre la voie à des hiérarchies de priorités dans lesquelles il peut être mal positionné par manque de sens.

Il faut donc sans doute se garder de considérer comme évidente la légitimité à travailler sur l'EAC, en particulier pour les enseignants, mais aussi auprès des directions d'établissements qui subissent une forte pression dans la nécessité qui leur incombe d'articuler une multiplicité de dispositifs en tout genre.

La démultiplication des dispositifs fait courir le risque d'un morcèlement de l'action éducative, voire de son archipelisation (Fourquet & Manternach, 2019) : la multiplication des thématiques prises en charge et des sollicitations pour les enseignants et les acteurs scolaires peut aboutir à une forme de spécialisation de chacun sur une thématique particulière, dont le sens dans un projet global semble souvent peu lisible à l'échelle du terrain.

5. Culture scolaire VS démarche artistique : le face-à-face ?

5.1 Dans la classe : des projets cadrés par l'école ?

Le cadrage de l'école est constaté à différents niveaux, aussi bien lors du montage des projets par les professionnels que lors de leur réalisation avec les élèves.

a. Des projets conçus par l'école et pour l'école ? Une co-construction à géométrie variable

Les PACTE sont le plus souvent à l'initiative des établissements scolaires. La logique du programme, avec notamment une sélection d'écoles participantes et un dépôt des PACTE sur ADAGE par les personnels éducatifs, favorise cette conception en amont par l'école. Il revient ainsi aux personnels éducatifs, principalement aux référents culture et/ou aux enseignants, de penser les projets d'EAC qu'ils souhaitent mettre en œuvre et de solliciter – dans un second temps – les partenaires culturels les plus pertinents pour mener à bien leurs projets. Se pose alors la question de la place des partenaires culturels (structures et intervenants) dans la construction des projets. Dans quelle mesure pouvons-nous parler d'une co-construction ?

Les entretiens formels et informels réalisés montrent que les professionnels des structures culturelles partenaires sont peu associés à la construction des projets. Ceux-ci sont majoritairement élaborés au sein des équipes éducatives, souvent dans la rapidité. En effet, le calendrier des dépôts sur ADAGE et le peu de temps disponible pour des concertations entravent en partie un processus de co-construction, nécessitant un temps long et progressif. Mais cette absence de co-construction peut également être vue comme une volonté – souvent constatée dans les partenariats école/hors école (Baluteau,

2017 ; Jonchéry & Octobre, 2022) – des professionnels scolaires de garder la main sur la conception des projets devant être pensés pour l'école ; c'est souvent par et pour l'école que le partenariat se définit (Garnier, 2008). Les enseignants sont en effet (les plus) compétents pour définir les objectifs visés par les PACTE et leur articulation avec les programmes scolaires et les compétences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Même si les projets sont directement connectés aux programmes scolaires dans une situation idéale décrite par les professeurs, le bricolage dans la réalité entraîne certaines discontinuités. Par exemple, des spectacles sont organisés dans l'établissement et destinés à des classes spécifiques pour venir alimenter des éléments du programme d'une discipline (spectacle de théâtre en lien avec le programme de français ou d'histoire, spectacle de danse corrélé avec le cycle d'EPS actuel, etc.). Mais du fait de changements d'emploi du temps (enseignants absents et élèves sortis plus tôt), il faut trouver des classes de remplacement et ne pas laisser les artistes sans spectateurs. Ainsi, pour les élèves concernés, ces spectacles imprévus s'apparentent souvent à une parenthèse artistique, pas toujours connectée à leurs enseignements. Des professeurs choisissent également de monter des projets en grande partie déconnectés de leur discipline ; l'objectif scolaire est alors tourné sur l'acquisition de compétences transversales (le développement de l'esprit critique, l'éducation aux médias...) et non sur les programmes scolaires en tant que tels.

Les partenaires culturels sont donc sollicités par les personnels scolaires dans un second temps, leur degré d'implication dans la construction du projet dépendant en grande partie du niveau d'élaboration en amont par les équipes scolaires, mais aussi des disponibilités des uns et des autres.

Dans de nombreux cas, les structures culturelles sont sollicitées sur des

II. aspects pratiques de mise en œuvre pour un projet particulier. Par exemple, les référentes culture ou les porteurs de PACTE contactent fréquemment des structures culturelles pour l'organisation d'une sortie ou pour être mis en relation avec des artistes qui pourraient intervenir dans le cadre d'ateliers dans l'enceinte scolaire. Des partenaires interrogés, professionnels de structures culturelles, déplorent cette logique qu'ils désignent comme celle de « prestataires de service », ne souhaitant pas être uniquement vus et utilisés comme de simples signataires, financeurs ou carnets d'adresses. Habités à travailler avec des écoles, ces derniers souhaiteraient davantage être impliqués dans la conception même du projet ce qui permettrait aussi de maintenir une cohérence artistique en lien avec leur programmation :

« La saison passée, c'est vrai que ça a été un petit peu genre, un peu mis devant le fait accompli, genre : "On a décidé de faire ça, ça, ça et ça avec telle personne, vous signez ? Oui, enfin, OK, on va le faire", mais un peu voilà... Pas tellement partie prenante du projet. Alors cette saison-là, justement, après que l'on se soit expliqué, c'est de dire : "En fait on n'est pas vraiment dans la co-construction, mais là, enfin plus un manque sur un projet, c'est un peu dommage". Là, on s'est parlé dès le mois de mai, par exemple, je sais plus. Enfin c'était vers mai-juin quand on est dans la... Mais plutôt à un stade déjà avancé en fait de la construction du projet, pour discuter de leurs envies et de ce que nous on pouvait proposer (...) Généralement, je viens quand même, enfin quand Romane [référente culture] vient vers moi, c'est avec déjà des envies de travail, déjà des intervenants en tête, et déjà un projet qui est quand même plus ou moins construit, donc voilà. Après, on reste quand même dans la discussion, on voit comment nous, on peut accompagner. Par exemple là sur le PACTE des 3e principalement où je lui ai dit : "Attends, on travaille là avec Benjamin et Gilles [artistes], est-ce que ça peut t'intéresser pour intégrer le PACTE ?", mais voilà enfin. Y a quand même quelque chose qui manque au niveau de la co-construction. »

Extrait d'entretien 32 – Sabine, professionnelle d'une structure culturelle.

Au fur et à mesure de l'avancée du programme PEGASE, parce que les différents acteurs se familiarisent avec son fonctionnement et apprennent à se connaître, voire à travailler ensemble, le travail collaboratif entre professionnels d'institutions diverses nécessitant un temps long et progressif d'acculturation s'engage (Lemoine, 2016). Dès lors, les échanges entre les professionnels scolaires et culturels s'accroissent, mais l'école reste au cœur du réseau de communications, les structures partenaires échangeant peu entre elles.

Dans l'extrait cité précédemment, la professionnelle interviewée mentionne que la première année, son implication se limitait à des signatures en fin de montage. Elle souligne des « discussions » avec la référente culture débutées plus en amont, l'année suivante ; elle lui suggère d'ailleurs des noms d'intervenants pour l'un des PACTE. Pour autant, cette professionnelle n'est pas encore pleinement satisfaite de son implication dans l'élaboration des PACTE : une évolution certes, mais sans atteindre une pleine co-construction donc, où elle jouerait pleinement son rôle de mise en cohérence entre les « visions » pédagogiques et artistiques. Selon elle, le fait que l'enveloppe budgétaire ne soit plus gérée par la structure culturelle partenaire ne favorise pas la co-construction en amont du projet.

Par ailleurs, dans des cas, plus minoritaires, on constate une plus grande collaboration au moment des montages des projets. Des référentes culture ou des enseignants prennent contact avec des professionnels des structures culturelles

avec lesquels ils ont par le passé déjà travaillé et leur soumettent des pistes de projets ou de thématiques relativement floues. Le projet prend alors forme au fur et à mesure des échanges et des propositions des professionnels culturels :

« Des fois on a vraiment construit ensemble. En fait, à chaque fois c'est différent, parce que le problème là c'est qu'on se voit de moins en moins, puisque mon... Ça c'est de mon fait. Ayant deux postes, j'ai beaucoup moins de disponibilités. (...) C'est vrai que quand on se voyait davantage, c'est l'opportunité de... au fil de la conversation, je vais lui dire : "Tiens, l'année prochaine j'envisage de programmer tel truc..." Elle va me dire : "Ah ! Mais Françoise, ça va me donner... Ça me donne envie de faire ça. Qu'est-ce que t'en penses ?" Tu vois, c'est de la co-construction. Ouais, ça a souvent été de la co-construction. »

Extrait d'entretien 33 – Françoise, professionnelle d'une structure culturelle.

Cette logique de co-construction perçue comme fructueuse par les professionnels concernés nécessite toutefois une grande disponibilité de chaque acteur.

Dans de rares cas, les enseignants se saisissent aussi de projets « clés en main » proposés par des structures culturelles. Parce que le contenu de la formule satisfait les professeurs concernés, ces derniers se saisissent de l'architecture du projet en l'état. C'est davantage au moment de la préparation des interventions de l'artiste qu'il existe, comme très souvent, des échanges et de la co-construction :

« Ce que je trouve intéressant là, c'est que c'est pratiquement clé en main, en fait, puisqu'on a... voilà, on doit se voir, mais on a aussi la découverte des métiers de la musique, (...) la programmation, les spectacles. Ça me paraît... Je le trouve très clair en fait ce projet. Ils sont arrivés en disant : "Voilà, nous, on cherche ça, on cherche des établissements, voilà, l'artiste, elle a envie d'intervenir, on a un partenariat avec elle, est-ce que ça vous intéresse ?" Donc, j'ai été voir les liens, j'ai passé du temps et tout ça, j'ai trouvé ça super. »

Extrait d'entretien 34 – Auriane, enseignante.

b. L'artiste comme chef d'orchestre de la séance, l'enseignant comme garant du cadre scolaire

Le processus de co-construction est davantage répandu à une échelle plus micro, entre artistes et enseignants, lors de la préparation des interventions en classe. L'artiste a en effet rarement une vision globale du PACTE (ils rencontrent peu les autres intervenants), et encore moins du programme PEGASE ; mais il a la possibilité de contribuer à l'organisation de son intervention (le choix de ses contenus et supports, ses modalités de travail) selon des degrés variables, l'enseignant ou la référente culture lui donnant des consignes plus ou moins strictes.

Avant chaque atelier organisé dans un établissement scolaire, l'intervenant échange, souvent plusieurs fois, avec la référente culture ou l'enseignant porteur du projet. Il s'agit de construire concrètement la séance en se mettant d'accord sur des questions relatives aux activités proposées, au matériel et aux supports (choix des textes ou des films, par exemple), aux temporalités (découpage des activités dans la séance et planification des différentes séances), etc., au vu des objectifs visés et du public concerné (taille du groupe, âge et caractéristiques scolaires des élèves...). Cette coopération entre partenaires reposant sur des échanges signifiants est d'ailleurs l'une des conditions d'un partenariat réussi (Lesain-Delabarre, 2000). Tous les artistes rencontrés racontent avoir eu ce temps d'échange préalable avec au moins l'un des professionnels scolaires :

« Le premier lundi, j'y suis arrivée sans trop savoir à quoi m'attendre en fait. Clairement. Et c'est ensuite en échangeant sur place avec l'enseignante et la prof principale que là j'ai compris en fait quels étaient leurs enjeux, qu'elles étaient prêtes à remettre pas mal de choses en question de ce qu'elles avaient déjà fait, enfin voilà. Et c'est, et j'ai compris la liberté que je pouvais avoir ou non. Et d'ailleurs c'était beaucoup plus libre que ce que j'imaginai, mais voilà. En amont, j'avais pas eu ces infos-là. Et comme j'avais très peu échangé. On n'a échangé que par mail en fait parce que le timing a fait que c'était trop court, donc voilà. »

Extrait d'entretien 35 – Coralie, intervenante.

La durée et la nature des échanges ont fortement varié selon les cas et selon l'interlocuteur scolaire et son degré d'investissement dans le projet. En effet, le travail collaboratif semble plus élaboré lorsque, de manière classique, l'enseignant de la classe porteur du projet entre en contact avec l'artiste. C'est par exemple le cas de Lucie, enseignante et porteuse d'un PACTE. Par l'intermédiaire d'un conseiller DAAC, elle entre en contact avec deux artistes en fin d'année scolaire. En se lançant dans ce projet sur une thématique qui l'animait depuis plusieurs années, mais pour lequel elle avait peu d'idées arrêtées (notamment du fait de l'éloignement avec son champ disciplinaire), l'enseignante attendait un réel appui des artistes dans sa mise en œuvre, ce qui semble avoir été le cas :

« Je crois aussi que malgré tout avec les artistes, c'est des rencontres, parce que Laurent et David [intervenants], la première fois où je les ai rencontrés, il y a un truc qui s'est passé et tout de suite on est partis, on a commencé à échanger. Et en fait, nos idées, elles venaient et puis elles se complétaient. »

Extrait d'entretien 36 – Lucie, enseignante.

Or, cette situation de co-construction impliquant l'enseignant porteur du projet n'est pas la règle unique. Il arrive que certains projets soient organisés dans des classes sans qu'aucun enseignant de la classe ne s'y investisse pleinement. La référente culture endosse alors le rôle de prise de contact avec l'artiste et de l'organisation de l'atelier, sans connaître forcément la classe et sans pouvoir assister aux ateliers. *In fine*, elle transmet alors des informations peu précises et laisse l'artiste faire ses choix. Ce cas de figure rencontré plusieurs fois n'a pas semblé déstabiliser les intervenants en question, habitués aux publics scolaires ; ils étaient satisfaits de la marge de liberté accordée.

Par exemple, une artiste intervient pour plusieurs séances dans une classe. Habitée à des interventions en milieu scolaire, c'est toutefois la première fois qu'elle participe à des projets dans cet établissement. Celle-ci a été mise en relation avec la référente culture de l'établissement par l'intermédiaire d'une structure partenaire. Elle semble relativement libre sur ses interventions : elle raconte notamment avoir reçu comme consigne de choisir des textes sur une thématique large. Elle détermine également comment se déroulent

ses séances, durant lesquelles seul un professeur documentaliste (qui ne participe pas au projet initial) est présent pour surveiller la classe. Elle ne semble pas gênée par ce mode de fonctionnement peu cadrant. En salle des professeurs, elle raconte le déroulement de la dernière séance à la référente culture. Elles échangent sur les suites possibles : une rencontre entre les deux groupes de la classe pour une présentation de leur production respective est envisagée. La référente culture reste toutefois prudente, n'étant pas enseignante de la classe. Celle-ci confie plusieurs fois à l'enquêtrice qu'elle est gênée par cette intervention qui aurait dû être préparée par l'enseignante de français qui s'est désinvestie du PACTE au fur et à mesure de l'année. Elle n'est d'ailleurs pas certaine que ce qui est réalisé avec l'artiste soit discuté en classe.

Journal de bord 1.

En outre, des ajustements sont réalisés au fur et à mesure de l'atelier et entre chaque intervention. Des temps de débriefing et de préparation de la prochaine séance prennent forme, souvent de manière spontanée à chaque fin d'atelier, dans la salle, dans un couloir ou en salle des professeurs. À cela s'ajoutent des échanges téléphoniques ou des temps de rencontres le soir ou le week-end. Cette organisation très chronophage s'appuie le plus souvent sur un seul enseignant porteur du projet qui regrette le manque d'appui de ses collègues, mais aussi de la structure partenaire qui devrait, selon des professeurs, poursuivre leur rôle d'intermédiaire entre eux et les artistes :

« Finalement la structure partenaire fait pas tampon alors que c'est elle qui t'a proposé l'artiste. J'aurais envie de retrouver ce cadre où chacun joue son rôle. La structure partenaire doit aussi gérer son artiste. Quand il annule 15 fois ses ateliers, c'était pas à moi de dire "Oui" ou "non". Ce qui était un peu difficile, c'est que Sophie, elle est aussi un peu toute seule, donc elle est souvent assez débordée, et donc c'est pas facile pour elle. Souvent, elle nous a donné les contacts quand on lui disait, voilà, elle nous a donné des listes de contacts d'associations. Et nous, on s'est débrouillées pour après rentrer en contact avec eux. C'est vrai que des fois, j'aimerais bien que ce soit plutôt la structure partenaire qui gère ça. »

Extrait d'entretien 37 – Marjorie, enseignante.

« La structure partenaire nous reprochait de pas les tenir au courant. On avait fait revenir une conteuse avec qui ils avaient travaillé, ils étaient pas au courant. D'un autre côté, on disait : "En même temps, c'est vos artistes, donc c'est vous qui nous aviez mis en contact. Si vous, vous avez pas de contact avec eux, vous pouvez pas nous reprocher à nous de continuer à travailler avec ceux que vous nous avez présentés". Et donc ça, on a mis les choses sur la table en disant que, nous, avec PEGASE, c'était lourd, qu'on avait vraiment besoin de leur appui, de leur présence, qu'ils soient là. »

Extrait d'entretien 38 – Romane, référente culture.

Ainsi, un flou concernant le rôle de la structure culturelle partenaire aux différents stades du projet est plusieurs fois constaté et mériterait d'être clarifié pour tous les professionnels.

Le cadrage par les professionnels scolaires se fait donc en amont. Lors des ateliers en établissement scolaire, l'artiste ou l'intervenant mène le plus souvent l'activité, l'enseignant ayant un rôle plus secondaire de garant du cadre scolaire¹. L'école est régie par une série de règles de fonctionnement et de cadrage relatives à l'espace, au temps, aux relations interpersonnelles... Les projets d'EAC – même s'ils assouplissent certaines règles, nous y reviendrons – s'inscrivent en grande partie dans ce cadre.

Les ateliers sont circonscrits à des temps particuliers, une ou plusieurs heures de cours, comme le rappelle dans certains établissements la sonnerie rythmant le début et la fin des ateliers. L'objectif, comme pour un cours classique d'ailleurs, est de finir l'activité prévue dans le temps imparti. Les artistes ne connaissent que rarement l'heure

1. Nous présenterons ici les situations fréquemment observées d'un artiste et d'un enseignant. Il arrive que plusieurs intervenants culturels ou enseignants (un enseignant porteur du projet et un enseignant qui avait cours avec les élèves sur le temps du projet) soient présents. Parfois également, un professionnel de la structure culturelle partenaire assiste à un atelier, en adoptant un rôle principalement de spectateur. Ces différents cas de figure ne modifient pas, ou peu, la répartition des rôles exposée ici.

précise de fin des ateliers et il arrive aussi fréquemment qu'ils s'attardent sur certaines actions. L'enseignant, assurant alors son rôle de pilotage (Bucheton, 2009), lui rappelle le temps restant et lui soumet ainsi plus ou moins implicitement l'idée d'avancer : « *il reste vingt minutes, il faudrait peut-être lancer l'activité ?* » dit par exemple une enseignante aux deux intervenants. Il n'est donc pas toujours possible de prendre le temps nécessaire au travail créatif. Lorsque les interventions s'organisent sur plusieurs séances, l'enseignant donne souvent pour consigne d'accélérer le rythme quand l'échéance de la fin des interventions approche. Par exemple, une enseignante, porteuse du PACTE, rappelle à une artiste que l'écriture des histoires doit être finie pour les vacances, car au retour des vacances d'autres professionnels interviennent pour les mettre en scène. Elle charge alors une de ses collègues de cadrer l'artiste pendant le temps de l'atelier. Celle-ci raconte :

« *L'idée c'était vraiment de... en fait, enfin en plus, pour accompagner l'écriture, il fallait aussi faire en sorte, parce qu'y avait le délai en fait qui arrivait très vite, il fallait vraiment qu'ils accélèrent, voilà. C'était... l'idée principale c'est qu'ils puissent vraiment avancer très vite dans l'écriture, parce qu'apparemment, ça avait vraiment trainé avant et là, c'était plus possible en fait. C'était ma mission, mais bon (...) Elle [l'artiste] a peut-être moins la notion du temps, pas cette notion, enfin je peux dire rendement, c'est peut-être un peu... Mais il faut un résultat à la fin. Oui, elle, elle était moins dans cette idée-là. »*

Extrait d'entretien 39 – Hélène, enseignante.

Malgré ce cadrage fréquent par les enseignants, ces derniers doivent souvent consacrer plusieurs heures de cours complémentaires pour poursuivre le projet ou planifier des interventions supplémentaires avec l'artiste.

En corrélation avec cet impératif temporel, les professeurs interviennent également sur les attendus de l'activité et sur le niveau d'exigence qu'il est possible d'attendre des élèves. Certains artistes sont ainsi repris, car trop « perfectionnistes », ils demanderaient « trop » aux élèves (et la production n'avancerait pas assez vite) :

« *La séance du jour avec un danseur doit se terminer par une représentation à une autre classe. Elle consiste donc principalement à finaliser et*

à répéter la chorégraphie. L'artiste souhaite ajouter des mouvements supplémentaires ; l'enseignant d'EPS intervient alors « on va simplifier », stipulant ainsi sa volonté de ne pas complexifier la production et de pas perdre de temps.

Lors d'un atelier théâtre, l'artiste ne semble pas satisfait de la répartition des répliques entre les élèves qui ne coïnciderait pas avec l'histoire. Or, la représentation sur scène a lieu dans quelques jours. L'enseignante lui répond alors qu'ils ne recherchent pas l'excellence ; il s'agit d'un projet d'enfants. Il ne faut plus changer afin que les élèves puissent apprendre leur texte.

Journal de bord 2.

Les élèves sont également tenus au respect d'un certain nombre de règles. Il est fréquent d'entendre un membre du personnel éducatif rappeler que les règles habituelles de la classe s'appliquent aux ateliers. Les artistes sont rarement seuls avec les élèves ; ils sont accompagnés par au moins un professionnel de l'établissement qui veille au respect du règlement. Ainsi, si l'enseignant porteur du projet ne peut assister à l'atelier, un de ses collègues (professeur ou assistant d'éducation) le remplace pour notamment veiller au respect du cadre, de par sa présence et ses actions. Celui-ci pointe par exemple les retards et les absences. Il cherche aussi à ce que les élèves se mettent à la tâche, ne perturbent pas le bon déroulement de l'atelier, soient respectueux à l'égard de l'intervenant :

« Moi [mon rôle] c'était plus vraiment cadrer pour que les élèves respectent l'artiste, le lieu, l'activité et puis qu'ils se respectent entre eux aussi, parce qu'il y a beaucoup de conflits interpersonnels qui resurgissent tout le temps en fait. Donc c'était surtout ça : essayer de faire en sorte qu'ils soient canalisés. On n'est certes pas en classe, mais on est quand même dans un cadre où il faut se respecter, il faut respecter les gens qui sont là. Donc c'était plutôt ça. »

Extrait d'entretien 40 – Monica, enseignante.

Pour enrôler les élèves, les stratégies sont diverses : certains membres du personnel éducatif insistent sur la chance qu'ont les élèves de découvrir de nouvelles activités et de faire « autre chose » que des cours traditionnels ; d'autres menacent d'arrêter l'atelier si les élèves ne s'investissent pas davantage ou recourent aussi aux sanctions (comme les exclusions de

l'activité). La présence d'une évaluation a aussi pour fonction d'enrôler certains élèves dans l'activité. Ainsi, nous entendons parfois des enseignants énoncer que des commentaires seront indiqués sur le bulletin ou encore que le projet pourrait être présenté lors d'un oral en fin d'année. Certains projets s'intègrent aussi directement dans des disciplines et sont notés. Au-delà d'un enjeu d'enrôlement, la présence d'une évaluation, quelle que soit sa forme, montre aussi le fort ancrage des ateliers dans le cadre scolaire.

À la fin de chacune des deux séances d'un atelier d'arts plastiques, la professeure distribue une feuille d'évaluation que les élèves doivent remplir par groupe. Sur cette feuille, figurent notamment des questions relatives à la manière dont les élèves se sont organisés et sur ce qu'ils ont appris. Ils ont également la possibilité d'écrire des remarques sur l'atelier. Enfin, dans une partie réservée, l'enseignante note leur attitude pendant l'atelier.

Journal de bord 3.

Par ailleurs, les intervenants sont rarement habitués à travailler en atelier avec un public très jeune. Ainsi, il n'était pas rare, notamment durant les deux premières années d'observations, que les séances envers les plus petits soient assez tendues, les intervenants n'arrivant pas à capter l'attention des élèves. Les enseignants se montraient eux bien présents dans les séances, agissant comme régulateurs et figures d'autorité, recadrant parfois les élèves dissipés. Cette difficulté dans la gestion de la classe amenait certains intervenants à adopter des postures directives vis-à-vis des élèves. Nous avons ainsi assisté à plusieurs séances où les élèves étaient spectateurs assis et passifs face à des présentations des artistes. La difficulté d'adaptation des intervenants se caractérisait aussi par un sentiment de gêne et d'irritation en raison d'un manque de respect des consignes tandis qu'ils se montraient souvent plus à l'aise avec les plus grands et échangeaient davantage avec eux, en s'appuyant moins directement sur l'enseignant comme tiers dans la relation intervenant/élèves.

Lorsque les élèves respectent les règles et les consignes données par les intervenants, le rôle de l'enseignant dans l'atelier est alors très souvent secondaire, s'apparentant à un « accompagnateur » ou à un « soutien » des élèves et des intervenants :

« Je suis là en soutien pour l'organisation dans la salle, pour nommer les élèves, pour encourager les élèves à participer, parce que bon, ils sont un petit peu timides au début (...) j'étais là comme garante que ça se passe bien, parce qu'il les connaît pas, mais moi je les connais, donc... Mais moi, j'étais au fond. C'est-à-dire que voilà, lui il était plutôt vers le tableau, moi j'étais au fond. J'essaie d'intervenir un minimum pour ne pas casser... J'ai l'impression parfois que le prof peut casser un peu la dynamique qui se crée avec l'intervenant et voilà. Donc, juste une garante de la bonne conduite de chacun, de voir comment ça s'organise et voilà. »

Extrait d'entretien 41 – Solange, enseignante.

« Parce qu'en fait ce qu'on attend de nous vraiment dans PEGASE, c'est effectivement qu'on organise tout au départ, mais que derrière en fait, on délègue aux intervenants. Puisque c'est ça l'idée, c'est que ce soit les intervenants qui prennent la classe. Nous, on est obligés d'être là, déjà pour une raison légale, et ensuite pour gérer la discipline parce que c'est des choses pour lesquelles les intervenants ne sont pas formés, et puis ils connaissent pas les élèves quoi. Et je pense que c'était ça la difficulté, c'est de comprendre vraiment quel est notre rôle qui n'est pas du tout le même que le reste du temps. Et c'est vrai que l'après-midi... Enfin, là, sur les interventions avec Laurent et David [intervenants], moi, je me suis mise beaucoup plus en retrait. J'étais là, mais c'est-à-dire qu'il y avait un problème qui se posait, j'intervenais. J'intervenais quand je sentais qu'ils bougeaient plus, qu'ils étaient dur à mettre en action. Mais mon rôle n'était pas le rôle d'une enseignante, plus d'une accompagnatrice. Et c'est ça vraiment... Enfin pour moi, c'est ça. PEGASE, c'est en fait à un moment donné accepter que c'est plus toi le prof quoi. Là, tu délègues en fait ta fonction à quelqu'un d'autre qui va l'exercer complètement autrement de toi. Et toi, tu es en retrait pour essayer de faire une gestion du groupe quoi. »

Extrait d'entretien 42 – Lucie, enseignante.

Les enseignants sont également un appui lors de moments de présentation plus magistraux, moins ancrés dans la pratique artistique, pour des artistes peu familiers avec les interventions en milieu scolaire. Ils distribuent la parole ou encore donnent des conseils aux intervenants sur la manière d'organiser la séance :

Lors d'une séance centrée sur la présentation des projets et sur l'acquisition du vocabulaire (correspondant à la première intervention des artistes), des élèves remplissent un polycopié. Un des deux intervenants vient voir l'enseignante pour lui demander comment ils organisent la suite. L'enseignante répond alors que lorsque les élèves vont s'agiter c'est qu'ils auront fini. Il faudra corriger et interroger ceux qui n'ont pas participé. Après quelques minutes, l'intervenant prend la parole en disant « je veux entendre tout le monde ».

Journal de bord 4.

Les professeurs prennent également des notes ou filment pour garder une trace de l'activité et faciliter la continuité entre les séances. Ils peuvent par exemple noter la distribution des répliques entre les élèves ou des indications sur la mise en scène lorsque l'artiste monte une pièce de théâtre avec la classe. Ils accompagnent ainsi le travail de l'artiste en train de créer et des élèves/acteurs. En recherche de la juste place, les enseignants circulent ainsi parmi les élèves, les conseillent, les aident ponctuellement dans leur tâche, répondent à leurs questions (qu'ils n'osent pas toujours poser directement à l'artiste), les félicitent. Les professeurs peuvent ainsi représenter un cadre ou un arrière-plan sécurisant qui favorise l'activité des uns et des autres, sans que leur rôle se substitue à celui de l'artiste :

« Et puis après, [mon rôle] c'est aussi aider les élèves dans les activités qu'ils étaient en train de mener. Mais je voulais pas prendre la place de l'artiste qui était là puisque c'était vraiment elle qui... enfin pour moi c'était elle qui menait le projet, donc j'avais pas à prendre sa place pour redétailler, réexpliquer. J'aidais pendant les activités, mais j'essayais de lui laisser beaucoup plus la parole et la main. »

Extrait d'entretien 43 – Monica, enseignante.

Finalement, lors de la séance, l'enseignant intervient peu sur le contenu même de l'activité, laissant l'artiste mener son intervention. Le rôle de tissage (Bucheton, 2009) de l'enseignant, pour lequel l'enseignant expliciterait notamment les objectifs pédagogiques de l'activité et les éventuels liens avec le programme scolaire, est très minoritaire. Certains professeurs énoncent parfois, par des interventions très rapides, des liens avec des notions

II. travaillées précédemment en classe ou des compétences disciplinaires plus transversales :

Après une représentation théâtrale, un échange est organisé entre le metteur en scène et la classe de 3e. Après plusieurs questions d'élèves très précises et centrées sur des éléments périphériques à la pièce [le metteur en scène répond d'ailleurs à une élève que « c'est une question de primaire »], l'enseignant de français invite les élèves à faire le lien avec la séquence de théâtre travaillée en classe, il pose alors la question « selon vous qu'apporte la mise en scène ? ». Sa question restera alors sans réponse.

Journal de bord 5.

À la fin d'un atelier avec un artiste consistant à travailler un extrait de texte, en sélectionnant des passages dans l'objectif de le réduire, l'enseignante de français énonce aux élèves que c'est un travail très important et utile pour le commentaire composé ; ils le réaliseront de nouveau en classe au cours de l'année.

Journal de bord 6.

Dans des cas très minoritaires, des enseignants établissent des liens avec d'autres projets. Par exemple, lors d'un atelier théâtral, une enseignante (référente culture) incite les élèves à s'inspirer du travail réalisé avec un danseur pendant les cours d'EPS pour effectuer leur déplacement.

Quand le projet s'inscrit directement dans le programme d'une discipline – ce qui n'est pas toujours le cas –, il semblerait que les enseignants privilégient le temps de classe, sans l'artiste, pour expliciter les « ponts » aux élèves :

« Par contre, je pense, on va faire ensuite un, une séance consacrée un peu au retour sur cette présentation (...) Y a quelque chose de très important c'est que bon, c'est c'était très très bien de voilà, de leur montrer, c'est vraiment quelque chose d'excellent. Mais après, il faut toujours les, qu'après ça, ils aient un mouvement réflexif, qu'ils réfléchissent sur ce qu'ils ont vu et surtout moi j'accorde beaucoup d'importance sur le fait que, ils écrivent quelque chose (...) là en l'occurrence, c'est comme ça que je vais conclure entre guillemets cette, la découverte de cette pièce. »

Extrait d'entretien 44 – Jean-Baptiste, enseignant.

C'est également le cas de Noémie enseignante d'EPS qui organise un cycle de danse, dont certaines séances avec un danseur (durant laquelle l'enseignante est présente et pratique à côté des élèves). Les autres séances, sans le danseur, sont principalement centrées sur la création de chorégraphies dans lesquelles les élèves doivent respecter une série de consignes, dont l'intégration de figures travaillées avec le danseur. En amont, les élèves reçoivent des vidéos du danseur pour s'entraîner à la maison. À la fin du cycle, les élèves sont évalués par l'enseignante sur une chorégraphie.

Journal de bord 7.

Dans la majorité des situations de co-intervention (artiste/enseignant), on constate une complémentarité de l'enseignant et de l'artiste qui s'ajuste et évolue au fur et à mesure des séances. Cette division du travail complémentaire s'explique notamment par le fait que la plupart des artistes sont familiers des interventions en milieu scolaire avec des élèves et qu'ils ont une expertise du contenu de l'activité plus développée que celle de l'enseignant. Les enseignants sont en effet plus ou moins familiers avec le domaine artistique travaillé et s'impliquent à des degrés divers dans l'activité. Certains (principalement ceux qui ont peu ou pas participé au portage du PACTE) jouent uniquement un rôle de surveillance ; d'autres conseillent ou assistent les élèves dans leurs pratiques ; enfin une minorité adopte une posture de spectateur ou même de praticien lors de l'activité, venant ainsi modifier leur positionnement habituel face aux élèves. Ainsi le cadre scolaire est amené à s'assouplir sans être significativement remis en cause :

« Les classes avec qui je fais des projets, le regard est peut-être différent dans le sens où j'ai laissé la main à quelqu'un. Je sais pas comment l'expliquer, mais par exemple, c'est vrai qu'avec monsieur Colin [intervenant], cette année oui, y a des moments où il m'appelait, je savais pas. Je savais pas. Donc, je suis désolée, mais là je coince (...) Mais alors, est-ce que c'est avec eux ou est-ce qu'eux ils sentent le truc ou c'est moi qui me rends compte que finalement, je me détends davantage, en disant : "Bon écoutez les garçons... je suis désolée les filles, là je peux pas vous aider. J'y connais pas plus ! Donc, voilà comment ce que j'ai entendu et voilà comment je l'ai compris".

Et du coup, moi je me détends avec eux. Non, j'ai pas l'impression d'avoir changé avec eux ou qu'eux ils aient... Mais c'est surtout ce rapport-là quoi. Quand l'intervenant... oui, surtout quand monsieur Colin arrive. Quand Gérald Dominard [intervenante] arrive, c'est pas pareil parce que je suis un peu spectatrice. Une spectatrice un peu plus... qui intervient davantage, mais une spectatrice quand même. »

Extrait d'entretien 45 – Solange, enseignante.

Plusieurs enseignants font aussi état d'une possible individualisation de la relation avec les élèves de leur classe (avec la possibilité d'échanger avec chacun d'entre eux) et d'une ambiance plus détendue lors des activités, pouvant modifier, du moins pendant ce temps particulier, leurs relations aux élèves parfois vers plus de complicité :

« Je trouve qu'en fait, les projets artistiques modifient le rapport à l'élève, dans le sens où en fait ça crée une complicité ou une complicité qu'on n'a pas dans d'autres occasions. On passe beaucoup plus de temps avec eux. Y a une implication personnelle beaucoup plus importante. On apprend aussi à les connaître sous différents angles, ça les amène à se dévoiler. Et ça veut dire à un moment donné, se mettre à nu. Du coup, ça crée un rapport différent à l'élève dans le sens où souvent, ça les amène à évoquer des choses qui sont personnelles : leur parcours, leurs angoisses, ce qui peut les bloquer. »

Extrait d'entretien 46 – Camille, enseignante.

Toutefois, ces changements sont parfois perçus négativement lorsque le climat se tend à l'échelle de l'établissement. Ainsi, lors d'une rencontre, un chef d'établissement nous fait part d'une montée des incivilités dans son école et s'interroge sur les effets de PEGASE sur le climat scolaire. Il se demande si le changement de regard sur les enseignants, du fait des projets et des sorties, entraînerait un manque de respect des élèves à l'égard des adultes.

Par ailleurs, dans certaines situations, plus minoritaires, les périmètres d'action entre l'enseignant et l'artiste sont moins définis ou les objectifs divergent. Les relations peuvent alors devenir plus conflictuelles. Des artistes semblent gênés par les interventions des enseignants qui contraignent leur liberté alors que le contenu et l'organisation des activités avaient été discutés en amont :

« Avec une des deux professeures, on s'est heurtées à un désaccord assez profond qui était de l'ordre effectivement de la question de la transmission, et peut-être même d'un ordre politique. C'est-à-dire que moi j'ai considéré que précisément parce qu'ils [les élèves] avaient moins de culture générale, ils méritaient d'autant plus que je leur montre beaucoup d'images. Et au contraire, du point de vue de la professeure, je les noyais, et finalement je les mettais à distance d'un investissement actif du travail. Et je pense qu'effectivement, c'est vraiment deux positions pédagogiques assez différentes. Et c'est assez étonnant, parce que pour être déjà intervenue même dans des classes de primaire, généralement, et puis ça m'est arrivé de le faire en maternelle, généralement, l'enseignant laisse complètement libre champ à l'intervenant, parce qu'on s'est vraiment mis d'accord sur ce qu'on va faire. »

Extrait d'entretien 47 – Marion, intervenante.

Des enseignants ont aussi décidé de quitter un projet à la suite d'interventions d'artistes qui leur ont posé problème ; ceux-ci auraient pris « trop de place », signifiant ici la « place de l'enseignant ». En occupant une place secondaire lors de la séance (de gestion de classe, voire de spectateur si l'artiste habitué à travailler avec les jeunes gère les problèmes de discipline), certains enseignants peuvent en effet se sentir délégitimés face aux élèves de leur classe, d'autant plus si le travail effectué avec l'artiste relève directement de leur discipline. Comme le relève Pascale Garnier (2008), le travail collaboratif met souvent à l'épreuve les professionnalités enseignantes. Constituant autant des ressources que des contraintes, il peut s'accompagner de tensions entre les acteurs négociant leur identité professionnelle respective, mais aussi de tensions traversant l'acteur lui-même, soucieux de son autonomie et des avantages/inconvénients de collaborer avec un autre professionnel.

En somme, même si généralement l'enseignant s'éloigne de sa posture habituelle de « chef de classe », il n'hésite pas à recadrer les intervenants (soit directement, soit en passant par un tiers, tel que la référente culture ou l'enseignant porteur du PACTE) lorsque ces derniers s'éloigneraient des attendus de l'école, en termes de cadrage temporel, d'exigences de l'activité, de rapport aux élèves par exemple. Ponctuellement, des artistes sont par

II. exemple repris (de manière feutrée) pour leur comportement manquant d'exemplarité (emploi de mots vulgaires, tenue d'une cigarette devant les élèves, non-respect des règles sanitaires en période de covid...). Ainsi « l'artiste idéal » serait celui qui maîtrise en grande partie les codes de l'école.

Reste que l'une des forces du programme est de résister à la tentation de la sous-traitance. Dans l'immense majorité des projets observés, les enseignants restent fortement impliqués, même si ce sont bien les intervenants qui prennent en charge le déploiement du contenu artistique et pédagogique. Le fait que, dans la grande majorité des cas l'amorce du projet soit lancée par l'école est sans doute une condition pour éviter l'effet « clé en main » qui oblige les enseignants à s'approprier, dans un second temps, la logique du projet. Cet effet d'appropriation comme la mobilisation sur la durée du projet, voire de plusieurs années sur le projet, nous semble d'autant plus remarquable que de nombreuses recherches pointent l'effet de délégation plus que de collaboration que produit la forme du dispositif lorsqu'elle associe des « spécialistes » de certaines formes d'intervention (Chabanne, 2019).

Les stratégies d'alliance et le modèle de mise en relation des artistes, des intervenants et des équipes éducatives sont très majoritairement favorables, et on peut sans doute y voir la marque d'un « savoir-faire » académique historique qu'il ne faut pas minimiser ;

il y a là sans doute un motif supplémentaire pour promouvoir un modèle qui affirme le caractère central de l'école dans le processus, tout en permettant à des professionnels non scolaires de se mobiliser pleinement dans un rapport de confiance assez rare pour être souligné. Nous l'avons rappelé, les cultures professionnelles comme les référentiels en termes de forme d'intervention ou d'objectifs visés sont fortement différenciés entre les acteurs culturels et scolaires. Mais il

semble bien que le cadre général de définition du partenariat, le suivi au long cours qui est possible comme la forte mobilisation des acteurs de premier plan soient favorables au déploiement d'un dispositif qui a trouvé sa place dans l'espace scolaire. Mais qu'en est-il du côté des acteurs artistiques et culturels ?

5.2 Positionnement des acteurs artistiques et culturels : entre adaptabilité et dépassement du cadre scolaire

Comment les intervenants artistiques et culturels se positionnent-ils face à ce cadre scolaire ? Quelle place prend la démarche artistique dans les ateliers réalisés au sein de l'école ? En quoi d'autres normes, manières d'interagir, objectifs s'infiltreront-ils et prennent-ils place dans ce cadre scolaire ?

a. Une inscription souhaitée dans le cadre scolaire

Lors des ateliers réalisés dans l'enceinte des établissements, les intervenants ne s'opposent pas frontalement au cadre scolaire. Bien au contraire, ils cherchent à respecter les règles de fonctionnement dont ils ont connaissance. En d'autres termes, la plupart d'entre eux jouent, sans grande réticence, le « jeu de l'école » :

« Et moi je m'adapte, en fait à ça. Enfin, en général, je m'adapte aux situations. Et là, je l'ai fait quoi, naturellement, j'ai laissé faire parce que c'est leur classe. Elles connaissent, c'est leurs enfants. Donc, c'est normal en fait. Moi j'arrive là, je suis là une heure et demie par semaine, y a pas... c'est pas moi qui vais dire comment ça se passe quoi ! »

Extrait d'entretien 48 – Diego, intervenant.

La majorité des artistes sont habitués à intervenir auprès de public scolaire dans l'enceinte des écoles. Nous avons même rencontré des anciens enseignants du secondaire. Leurs gestes verbaux et non verbaux, relatifs notamment au cadrage et à l'enrôlement des élèves, semblent alors cohérents avec les registres normatifs de l'école, du fait d'une série de dispositions acquises dans leurs expériences passées :

« C'est un artiste plasticien qui avait anciennement été professeur. Donc en plus, je me suis rendu compte qu'il n'aurait pas eu du tout besoin de moi. »

Extrait d'entretien 49 – Hélène, enseignante.

Chez d'autres artistes, pour qui le travail avec des élèves ou avec ces élèves (avec des âges et des profils scolaires auxquels ils ne sont pas habitués) représente une nouveauté, le cadre scolaire et les enseignants garants de ce cadre semblent rassurer et favoriser la réalisation de leur activité. Ainsi, certains artistes remercient vivement l'enseignant qui est intervenu pour canaliser des élèves agités. C'est notamment le cas d'une artiste qui n'était précédemment intervenue qu'auprès d'un petit groupe de lycéens volontaires et qui réalise pour la première fois des ateliers avec des classes entières d'élèves plus jeunes dont certains semblent réticents à l'activité. Elle remercie alors plusieurs fois l'enseignante et s'exclame « heureusement que vous étiez là ! ». D'autres artistes témoignent aussi du rôle nécessaire des enseignants présents lors des ateliers :

« Elles [les enseignantes] étaient vraiment en soutien. Ça a été très appréciable, et heureusement qu'elles étaient là pour, parce qu'elles prenaient carrément le rôle de la police que moi je n'ai pas pris parce que c'est pas agréable de le prendre et c'est... en plus, c'est pas mon métier voilà. »

Extrait d'entretien 50 – Coralie, intervenante.

« Ça s'est toujours bien passé. C'est-à-dire que pour le moment, les profs avec lesquels j'ai travaillé, ils avaient un bel échange avec leurs élèves, et ils savaient les cadrer. C'est sûr que si, parce que si on part dans une classe où c'est le bazar, ça je pourrais pas faire quoi. Je pourrais pas faire quoi que ce soit. »

Extrait d'entretien 51 – Louis, intervenant.

Des intervenants échangent aussi avec l'enseignant sur son ressenti durant l'activité et sur les aménagements organisationnels possibles, voire nécessaires pour fluidifier l'organisation et améliorer les productions des élèves lors des séances futures. Ils attendent ainsi des conseils ou des validations des suggestions proposées.

Lorsqu'ils interviennent plusieurs fois, les artistes s'ajustent d'une séance sur l'autre. Ces derniers apprécient d'ailleurs pouvoir travailler sur un temps long. Ils

apprennent à connaître les élèves (et les enseignants) ; ils interviennent alors plus aisément sur des questions relatives à la gestion de classe. On constate aussi une pédagogisation de leur activité ; des consignes sont par exemple plus clairement explicitées en début de séance à l'ensemble du groupe :

Delphine intervient deux fois dans l'établissement avec deux groupes différents : un le matin et un l'après-midi. Le matin, le temps de présentation de l'activité est très rapide ; elle met très vite les élèves en activité par groupe. Elle circule ensuite d'un groupe à l'autre et précise alors les consignes et les modalités de travail. Celle-ci répète alors plusieurs fois les mêmes consignes. En outre, le temps qu'elle échange avec chaque groupe, des élèves ont avancé et fait des erreurs techniques (par exemple, ils n'ont pas utilisé l'application nécessaire ou ont mal positionné les outils) et doivent recommencer le travail du début. Lors de la séance de l'après-midi, le cadrage initial de l'activité est beaucoup plus étroit. Delphine transmet à l'ensemble du groupe, dès le début de la séance, des consignes précises, notamment sur l'utilisation des outils.

Journal de bord 8.

Pour autant, il serait erroné de conclure à une appropriation par les artistes des modes d'intervention des enseignants. Même chez plusieurs artistes habitués à travailler en milieu scolaire depuis de nombreuses années, on constate une forme d'inconfort dans certains temps de l'atelier, notamment ceux centrés sur des transmissions magistrales d'informations ou de connaissances culturelles. Bien que ces temps s'apparentent le plus souvent à des « cours dialogués » qui prennent appui sur les réponses des élèves, les artistes semblent apprécier le soutien des enseignants (qui reformulent des questions de l'artiste dans un langage plus accessible, notent les éléments importants au tableau et/ou distribuent la parole, etc.), d'autant plus quand les élèves soulignent implicitement leur manque de compétences pédagogiques (difficulté à reformuler la question, absence de réponse donnée...).

« Donc, et elle se posait plein de questions aussi, elle hésitait pas à m'en faire part, en plein milieu. Personnellement, moi je parlais un peu dans un truc et puis, elle, elle venait me re-questionner un peu pour me remettre en place et puis

peut-être des fois aussi pour aider les élèves à comprendre. Sauf que moi tu vois, des fois, je suis embarqué dans le truc. Je parle, je me mets à parler un peu vite donc, et puis j'ai tendance à prendre les élèves, enfin, j'aime pas trop leur parler avec un langage un peu trop enfantin quoi, justement. Je sais qu'ils sont capables de comprendre, enfin, y a pas de problème. Des fois, je remarquais quand même des fois que j'arrivais à les perdre quand même parce que je me dis que, on a beau dire même si ça, même si c'est pas compris tout de suite, ça rentre quand même dans les oreilles. Et c'est pas grave quoi. Et ça fait son chemin, y en a qui captent tout de suite, y en a c'est un peu plus long, mais c'est pas grave. »

Extrait d'entretien 52 – Diego, intervenant.

En somme, les intervenants composent avec ce qu'ils perçoivent du cadre et des attendus de l'école, mais intègrent clairement cette configuration aux modalités de leurs interventions. Il est frappant de constater à quel point l'intégration des attentes de l'école est perçue comme un enjeu fondamental par les artistes et les intervenants. Il ne s'agit pas tant de promouvoir l'art pour l'art, mais bien de mettre l'art au service de l'école et de ses attendus.

« Il faut être cohérent dans ce que... Moi c'est ma démarche, c'est-à-dire vis-à-vis de mes élèves, que ce soit en école normale ou quand j'interviens dans un lycée. Il faut que mon langage il soit clair pour eux. Faut que je sois cohérent. Ils sont à l'école, ils sont pas au cinéma. Quand ils sont au cinéma, ils regardent un film. Quand ils sont à l'école, ils apprennent et ils sont notés sur ce qu'ils ont appris. Il faut que je rentre dans ce circuit-là. »

Extrait d'entretien 53 – Louis, intervenant.

Il faut souligner ici la force de l'EAC en France à imposer assez largement les codes de l'école y compris aux acteurs artistiques. On retrouve dans PEGASE ce que nous considérons comme un bénéfice, en ce sens que l'école reste une institution dont l'une des fonctions sociales élémentaires est d'assurer la transmission d'un certain nombre de savoirs et de connaissances à des élèves issus de milieux différenciés. Dès lors, les pratiques culturelles à l'école ne peuvent pas être dissoutes dans des formes non scolarisées de pratiques ou d'apprentissage, au risque de n'être plus disponibles que pour les seuls élèves performants scolairement, ou de

contraindre les autres. L'école en France a une très forte légitimité sociale et institutionnelle, et la littérature rappelle abondamment la puissance du système centralisé français en termes de puissance symbolique, comparativement à la majorité des autres pays européens ou la régionalisation de l'action éducative rend moins évidente la cohérence de ses marqueurs institutionnels (Mons, 2008).

b. Un rapport particulier aux enfants et aux jeunes

Si l'on observe donc une forme de proximité dans les modalités à partir desquelles l'action culturelle est déclinée à hauteur des classes, les interactions entre les artistes et les jeunes diffèrent nettement de celles généralement observées entre les enseignants et les élèves. Les artistes emploient fréquemment des termes affectueux pour s'adresser aux élèves, nommés généralement « les enfants » : « mon loulou », « bonhomme », « ma grande », « ma chérie »... pour ne citer que quelques exemples significatifs. Certains souhaitent que les élèves les appellent par leur prénom. Ils recourent également au langage familier et revendiquent une forme de proximité avec les élèves, certains acceptant volontiers un tutoiement inimaginable pour la plupart des enseignants.

« Ouais. Moi, j'aime bien ça. Et je pense que c'est peut-être ça aussi qu'ils sentent. C'est-à-dire que pour moi, bien sûr, j'ai tout à fait conscience que ce sont des enfants, mais je m'adresse à eux... comment dire ? Comme à des personnes. Je suis pas professeure. »

Extrait d'entretien 54 – Mélanie, intervenante.

L'artiste n'étant pas « un prof » ou « le prof », les élèves apparaissent relativement dociles durant les ateliers. Du moins, ils peuvent montrer leur réticence en ne participant pas à l'activité, mais les confrontations directes à l'artiste sont limitées. Aucune agression verbale ou physique à l'égard des artistes n'a d'ailleurs été constatée ou rapportée :

« Déjà, moi, ils me connaissent pas. L'intervenant, c'est pas un prof, il fait pas partie du lycée. Ils me connaissent pas, donc ils y vont molo, tu vois ? (...) Moi, en plus, j'ai une façon de me présenter assez frontale. Si tu veux, c'est toujours face to face. »

Extrait d'entretien 55 – Jean, intervenant.

Les formes d' « irrespect » à l'égard de l'artiste relevées par les professeurs concernent davantage la présence de bavardages, l'absence de salutations ou de remerciements, ou le manque d'implication dans l'activité. D'ailleurs, les artistes sont globalement satisfaits des élèves rencontrés : la majorité d'entre eux soulignent que les enfants ou jeunes composaient un « bon groupe » ou même qu'ils étaient « adorables », « mignons » ou « attachants », bien que certains puissent avoir un rapport distancié à l'écrit, à l'abstraction ou à la culture.

« Ben en fait au début, c'était très chouette, j'ai trouvé ça vraiment cool. Enfin, ils sont... Enfin moi, je les aime bien, ces élèves, j'aime bien le public lycée et puis, que des classes de mecs, voilà, qui en n'ont un petit peu rien à faire dans la photographie. Ça me plaît bien en fait de mettre un petit peu un coup de pied dans la fourmilière à ce moment-là. Et puis, ils sont vraiment trop mignons. Et c'est des... tu les as vus, c'est les mecs un peu costauds. Ben d'autant plus maintenant, ils ont grandi. Et puis, quand ils sont avec leur petit pinceau et leur petite feuille, enfin ils sont hyper concentrés, ils ont envie de faire ça bien. C'est vraiment... c'était vraiment, je vais pas dire adorable, mais en fait, c'était chouette de voir ça, ils veulent bien faire les choses et tout. »

Extrait d'entretien 56 – Éléonore, intervenante.

« Moi, je suis toujours très surpris, parce que là tu vois, ils sont tous présents. Il y a deux ans ou trois ans, y avait certains éléments qui étaient déjà repérés comme étant très difficiles, et avec qui y avait un risque. Et finalement, ils sont venus, et au départ effectivement ils étaient plutôt soit dans la nonchalance, soit dans l'affrontement. Et puis au fur et à mesure... et c'est ça, le temps long, ça permet ça aussi. Et au fur et à mesure, les choses se sont faites, y a une relation qui s'est installée, une confiance, et puis ils ont joué le jeu, et finalement ils ont été aussi des acteurs à tous points de vue, tout à fait importants du projet. Et là, cette saison, on a un élément qui... je crois, qui est un élément qui peut résumer le tout. C'est un élève qui est arrivé les premières séances, qui ne voulait pas parler, qui ne voulait rien faire, qui à la limite tournait quasiment le dos aux interventions. Et puis finalement là, il a fini par faire une vidéo. Et depuis deux séances, il intervient à toutes les séances, et il participe à tous les exercices, et il est plutôt dans une bienveillance et volontaire. »

Extrait d'entretien 57 – Dorian, intervenant.

Les artistes félicitent et encouragent fréquemment les élèves, ce qui n'est pas toujours répandu dans les établissements scolaires français, et ce qui positionne clairement les intervenants sur des formes de relations éducatives assez différentes de celle des enseignants (Felouzis, 1997 ; Merle, 2012). Pour autant, lors des ateliers, il est aussi fréquent d'entendre les enseignants impliqués dans le projet féliciter les élèves, bien que parfois un décalage entre les félicitations de l'artiste et celles de l'enseignant soit constaté :

À la fin d'une représentation de danse, l'artiste félicite les élèves en disant qu'il est très fier d'eux, qu'ils ont su coopérer. L'enseignant prend ensuite la parole pour les féliciter, de manière plus feutrée. Il dit alors aux élèves qu'il pensait initialement qu'ils étaient faibles, mais ils ont bien progressé et leur prestation est du niveau de ce qui est habituellement fait avec cet artiste.

Journal de bord 9.

Pour autant, ces félicitations fréquentes de la part des artistes s'accompagnent également de remarques plus mitigées ou critiques : « c'est un début, mais c'est pas extraordinaire » dira notamment un artiste au groupe d'élèves ou « pardon, mais n'est-ce pas un peu enfantin ? » répondra une artiste à une élève qui vient de faire une proposition. Les artistes n'adoptent pas une bienveillance inconditionnelle, l'enjeu des ateliers est également de transmettre ou de familiariser à la démarche artistique qui nécessite du travail, de la persévérance et de l'exigence. Parfois, des artistes peuvent mobiliser une forme d'exigence qui s'accommode mal avec le degré de mobilisation des élèves, voire qui suscite leur incompréhension :

Lors du montage d'une représentation, un artiste désigne des élèves et leur indique de se déplacer, avec un claquement de doigts accompagné d'un « toi ». Durant cette séance, il demande aussi à un élève de mimer un chien lors de sa réplique et s'adresse ensuite à celui-ci en le nommant « le chien ». Les élèves se regardent entre eux étonnés et gênés mais personne ne fait la moindre remarque à l'artiste. Par ailleurs, durant cette séance, ce même artiste utilise, assez fréquemment, des termes affectueux tels que « bonhomme » pour s'adresser aux élèves et les féliciter quand « c'est mieux ! ». Ainsi, sous une forme ou l'autre, ses modes de communication

II. *sont en décalage avec les codes ordinaires de l'école.*

Journal de bord 10.

Ces attitudes sont rares cependant, et il faut souligner l'immense majorité de dispositions très favorables à l'égard des élèves, qui permettent aussi de comprendre l'attachement de ces derniers aux projets, nous y reviendrons largement.

Les intervenants font souvent état d'une certaine surprise dans la capacité de mobilisation des élèves, et il faut de fait souligner la très forte proportion d'enrôlement dans les activités.

« Oui, je vois, on voit des élèves qui se révèlent en fait déjà. Par exemple, je pense à Clarissa qui est une élève en plus, alors bon, je le dis... elle a perdu sa maman, je crois l'année dernière. (...) Et elle s'est donnée à fond sur le projet. La première année, elle a, elle était un petit peu plus effacée. Elle faisait des petites choses. Mais là, cette année, elle s'est donnée à fond et elle a fait, elle faisait, elle était partout. Elle était au son, elle était à l'image, elle aidait à, elle faisait même la script sans qu'on lui demande. C'est-à-dire qu'elle mémorisait tout ce qu'on avait, chacun en avait dit et ce qu'on devait tourner. Et elle a même fait la figurante. Enfin, elle a, et elle, elle s'est complètement épanouie en tout cas dans cette journée-là. L'année dernière, y a deux élèves qui sont deux filles qui étaient sœurs, qui jouaient et qui m'ont dit que c'était le plus beau jour de leur vie. Et ça, c'est toujours des cadeaux pour moi parce que ça veut dire que, c'est quand même génial de faire partie du plus beau jour de la vie de quelqu'un. »

Extrait d'entretien 58 – Adelmo, intervenant.

c. Une transmission de la démarche artistique et de ses codes

Si le cadre scolaire est fortement intégré par la grande majorité des intervenants nous l'avons rappelé, les intervenants artistiques sont attachés à faire découvrir et pratiquer leur art aux élèves. Les interventions peuvent être relativement formalisées autour d'une transmission de connaissances relatives au domaine artistique (par exemple, l'histoire de la

culture hip-hop, sa genèse, ses valeurs) ou aux œuvres étudiées (le nom de l'artiste de l'œuvre, le contexte de production...). Cette transmission est réalisée en début ou durant la séance le plus souvent à l'oral, à quelques exceptions près d'artistes qui distribuent des supports écrits. La familiarisation au domaine artistique repose aussi sur l'usage d'un vocabulaire précis. Les artistes recourent ainsi fréquemment à une terminologie technique spécifique qu'ils définissent. Certains moments sont d'ailleurs parfois consacrés à l'acquisition du vocabulaire.

En outre, cette découverte du domaine artistique s'appuie souvent par un temps plus ou moins rapide des activités de l'intervenant dans l'objectif de faire découvrir certains métiers aux élèves. Par exemple, à chaque début d'intervention, Véronique présente sa trajectoire personnelle et en quoi sa découverte du théâtre et son envie de faire ce métier ont été tardives, suggérant ainsi aux élèves que tout est possible. Ou encore, Donatien, lors d'un enregistrement, fait une pause pour présenter aux élèves certains métiers du son qui seraient en manque de main-d'œuvre. Fréquemment, les élèves questionnent aussi l'artiste rencontré sur son métier, sa trajectoire et ses conditions d'exercice. La découverte de métiers, perçue comme une ouverture des possibles pour les élèves, repose également sur la pratique même de l'activité :

« Et le fait de leur montrer en fait qu'en fait ils ont leur place aussi dans ce genre de milieu, que peut-être pas atteindre le rêve de réalisateur et des choses comme ça, mais au moins, voilà, être monteur, être cadreur, c'est des choses qui sont complètement à leur portée en fait, et sur lesquelles ils ont les moyens de faire des formations en fait. »

Extrait d'entretien 59 – Raphaël, intervenant.

Plus modestement peut-être, il s'agit d'encourager les élèves intéressés à poursuivre la pratique. Une enseignante référente culture se présente à une classe ; elle leur explique que les enseignants plantent des graines, et les élèves font pousser les graines, en s'enrichissant avec des passions. Certains ateliers sont d'ailleurs conçus avec un matériel simple, afin de permettre aux élèves de reproduire l'activité à leur domicile. L'artiste serait aussi un détecteur de talents et inciterait certains élèves à poursuivre leur investissement en dehors de l'école :

Lors d'un atelier, l'artiste semble très sensible aux prestations d'un élève. Il rigole lors de ses improvisations, il le sollicite pour des passages individuels, etc. Après plusieurs remarques à l'enseignante et à l'enquêtrice, il s'adresse au jeune pour lui suggérer de faire du théâtre, il en a les « dispositions ». Après que l'élève ait demandé ce que signifiait le terme de « dispositions » et que l'artiste et une professionnelle du théâtre partenaire présente aient reformulé en « qualités », ils l'informent de la tenue d'atelier dans la structure partenaire. Le garçon répondra alors qu'il a déjà fait du théâtre plus jeune et qu'il n'est pas intéressé. L'artiste conclut alors l'échange en disant « d'y penser ».

Journal de bord 11.

Au-delà du domaine artistique et culturel travaillé, les ateliers sont l'occasion pour les intervenants de transmettre des valeurs et des codes propres à la démarche artistique.

Le travail que mènent certains artistes notamment dans le domaine théâtral ou musical, avec les élèves, repose sur des phases de répétition, parfois longues, d'une même tâche. Il est fréquent d'observer un artiste faire reprendre un élève jusqu'à ce qu'il ait la bonne intonation, prononciation ou gestuelle, en accompagnant ses consignes par des remarques du type « je te secoue car tu en es capable ». Les intervenants oralisent à plusieurs reprises l'importance du travail et de la persévérance. Laurence, intervenante, dit par exemple aux élèves du groupe que le théâtre n'est pas naturel, que la voix est comme un muscle à travailler. Ou encore Laurent, intervenant, dit à un élève après la lecture de son texte qu'il pourrait faire mieux, qu'il doit plus travailler, déposer quelque chose et ne pas regarder les papillons.

Cette démarche, parfois longue, de répétition pour obtenir le résultat escompté n'est pas toujours familière aux élèves² qui montrent parfois des signes d'agacement ou de découragement, regrettant l'aspect ludique initial :

2. Les élèves sont plus ou moins familiers de cette démarche (on y reviendra en partie III). En outre, même si la rhétorique du travail est au cœur de l'école (Barrère, 2003), le temps consacré à la répétition d'exercices scolaires s'est réduit et externalisé depuis plusieurs décennies (Rayou, 2009).

En temps collectif, Léo demande aux élèves qui ont déjà enregistré leur chanson si c'était difficile et pourquoi. Un garçon répond alors que oui car il fallait beaucoup répéter. L'artiste réplique alors « c'est ça qui était difficile ? » ; le jeune répond alors « non c'était chiant ».

Journal de bord 12.

On assiste parfois à des scènes où les intervenants travaillent avec les élèves comme s'ils étaient des artistes, marquant ainsi une forme d'exigence à leur rencontre. Les propos d'artistes recueillis confirment nos observations :

« Qu'est-ce qu'ils me disaient l'autre fois ? "Tu nous donnes des conseils et tu nous parles comme si on était des danseuses." (...) je rentre dans le vif du sujet, je leur propose des choses qui vont loin, mais je suis pas exigeante, dans le sens où, si c'est pas possible, c'est pas grave, tu vois ? C'est pas un souci, en fait. Tout ça, c'est... Je mets pas de pression, tu vois ? Par contre, je leur fais une proposition avec une forme d'ambition. »

Extrait d'entretien 60 – Mélanie, intervenante.

« Et sur les temps plus longs, ça me permet aussi d'avoir... Parce que la confiance se crée, et puis parce que le travail s'installe, ça me permet aussi d'avoir une demande de plus en plus forte, et de les pousser un peu plus loin dans leurs retranchements et puis d'avoir des propositions qui soient, je pense, plus intenses et plus porteuses pour eux. En fait, l'idée c'est que selon les moyens que nous avons, on passe de l'initiation à quelque chose qui est, encore une fois, plus poussé, plus... un petit peu plus pointu. »

Extrait d'entretien 61 – Dorian, intervenant.

Ce travail minutieux réalisé parfois individuellement avec les élèves prend du temps et retarde la mise en activité des autres membres du groupe, lorsque la production est commune. Par exemple, lors d'un atelier théâtre, l'artiste reprend chaque élève sur sa prononciation, son intonation, sa gestuelle. Le montage de la pièce est lent. Il arrive qu'à l'issue d'une séance, certains élèves ne soient pas montés sur scène. Pour certains ateliers, les élèves doivent apprendre à être patients.

Il est également attendu que les élèves « osent » s'impliquer pleinement dans l'activité et prennent confiance en eux. Les artistes, appuyés parfois par les enseignants, encouragent vivement –

II. sans obliger – les élèves à affirmer leur voix, à danser ou encore jouer la comédie devant les autres. Ainsi, William dit aux élèves qui hésitent à venir au tableau pour lire leur texte que s'il y a de la peur, mais aussi du désir, ils les invitent à dépasser leur peur. Ces incitations s'accompagnent souvent d'un discours légitimant le droit à l'erreur : « *C'est pas grave s'il y a des erreurs dans le texte, vous pouvez tout faire sur plateau, du moment que vous jouez* » énonce une artiste lors des répétitions de théâtre ; ou encore un autre dit plusieurs fois aux élèves lors d'un enregistrement qu'ils peuvent se tromper ; il pourra faire des modifications si besoin. Mais il ne pourra rien faire s'il n'y a pas d'entrain. Ainsi, les artistes véhiculent souvent un rapport décomplexifié à l'erreur.

Enfin, la démarche artistique s'appuie également sur une certaine forme de liberté de création. Certains artistes donnent aussi des consignes relativement floues aux élèves pour ne pas freiner leur créativité. Ils les laissent libres dans leur choix de thématiques ou leur demandent des suggestions pour la mise en scène. D'autres proposent des consignes tout en énonçant que les élèves ne sont pas dans l'obligation de les respecter :

C'est par exemple le cas de William qui énonce que ce sont « des consignes pour vous aider, mais si cela vous empêche d'écrire vous pétez la gueule aux consignes ». À la fin de la séance, l'artiste échange avec l'enseignante en lui disant que le cadre scolaire enferme, contraint la pensée des élèves. L'enseignante fait le parallèle avec des commentaires d'enseignants aux examens blancs pointant le manque de suivi des consignes. En examen, il est selon elle essentiellement attendu que les élèves restituent. L'artiste revient sur sa propre expérience scolaire durant laquelle il n'avait pas compris que l'école n'attendait pas de lui qu'il pense.

Journal de bord 13.

Un enseignant échange avec un rappeur sur le texte écrit par un groupe d'élèves « c'est un beau texte avec un message ». L'artiste confirme, mais il est trop « carré » et « propre » ; chaque vers dispose du même nombre de syllabes. Ce même artiste reprochera aussi à des élèves leur élocution « trop scolaire ».

Journal de bord 14.

Les artistes prônent ainsi parfois des valeurs et des normes qu'ils jugent alternatives ou en opposition avec celles de la culture scolaire. Les artistes prennent d'ailleurs rarement l'école comme cadre de référence : une artiste dit aux élèves que le travail fait sur la concentration servira plus tard, pour la conduite notamment ; un autre énonce aussi « vous allez vous retrouver devant les gens, pour le boulot » pour inciter les élèves à présenter leur travail devant la classe. Il s'agit ainsi d'acquérir des compétences pour « autre chose » que l'école. Certains racontent d'ailleurs aux élèves des expériences scolaires compliquées marquées par un profond ennui ou une non-reconnaissance de leurs capacités réflexives. Ce positionnement a également pour enjeu de mobiliser tous les élèves, même ceux les moins connivents aux attendus scolaires.

De manière générale, l'opposition à l'école se fait de manière très feutrée ; les artistes mobilisés revendiquent plutôt d'apporter une approche et des contenus qui, s'ils sont différents de ceux qui sont proposés dans l'ordinaire de la classe, s'articulent à une forme scolaire perçue comme légitime. Cette acceptation est sans doute décisive pour comprendre la bonne coopération générale observée entre les intervenants culturels et les enseignants : nous ne sommes pas dans des logiques de concurrence ou de légitimation de pratiques fortement différenciées, mais plutôt dans une reconnaissance partagée des ressources

comme des limites de chacun des modèles au service de l'appropriation de formes de savoirs pluriels.

Certes, comme dans tout partenariat, des divergences existent (Garnier, 2008), mais elles se cristallisent bien souvent dans un enrichissement mutuel des pratiques, du fait d'une action commune et négociée (Mérini, 2001) entre des enseignants et des

artistes engagés sur du moyen, voire du long terme. Bien que les intervenants culturels rencontrés soient majoritairement familiers des projets dans l'enceinte de l'école, la rencontre et la collaboration avec de nouveaux enseignants (et auprès de nouveaux élèves) nécessitent une acculturation réciproque afin de construire un registre référentiel commun, un sens de l'action partagé (Lemoine, 2020) et favoriser des recompositions des savoir-faire professionnels et des expertises (Bordiec & Sonnet, 2020).

II.



III. L'expérience du dispositif PEGASE par les élèves : enjeux et limites d'une appropriation différenciée

Le programme PEGASE et les démarches engagées plus largement dans l'académie de Versailles sur l'EAC sont clairement tournées vers les élèves et les bénéfices qu'ils peuvent trouver à ces actions. Si la question du renforcement des professionnalités, de l'appui aux dynamiques collectives locales et aux logiques partenariales, du développement d'une forme d'action publique lisible à l'échelle nationale préoccupe les porteurs du programme, nous

l'avons abordé, la question de l'incidence et de la portée de la démarche sur les élèves est une préoccupation partagée par l'ensemble des professionnels mobilisés. En cela, PEGASE semble préservé des logiques d'institutionnalisation trop fortes qui caractérisent parfois ce genre de programme, au point d'en perdre de vue l'enjeu essentiel du bénéfice pour les élèves. La littérature interroge assez largement les effets de l'EAC sur l'expérience scolaire, artistique et

culturelle des élèves (Dewey, 1934 ; Bonnéry et Renard, 2013 ; Winner, et.al, 2013 ; Lauret, 2014 ; Kerlan, et.al, 2015 ; Kerlan & Lemonchois, 2017 ; Germain-Thomas, 2017 ; Barrère et Montoya, 2019, Eloy, 2021 ; Octobre et Jonchery, 2022). Mais force est de constater que la place accordée à la parole des élèves est trop rare, même si elle tend à être de plus en plus prise en compte. Une analyse rapide sur les dernières enquêtes visant à évaluer l'impact de l'EAC sur les élèves montre que c'est bien souvent la perception des adultes sur l'efficacité ou non des actions qui est envisagée, plutôt que la considération directe de leurs bénéfices par les élèves eux-mêmes. En outre, la mesure des effets sur les scolarités est difficilement tenable, parce qu'elle nécessiterait une investigation à plus long terme de suivi de cohortes, et la résolution de tensions épistémologiques sur la mesure de l'efficacité de l'action publique appelant à d'autres méthodes et moyens d'enquêtes (Duru-Bellat & Jarousse, 2001 ; Mons, 2009 ; Buisson-Fenet & Pons, 2014).

Soyons donc clairs sur le parti pris de ce rapport : il vise, en accord avec les commanditaires de la recherche-évaluation, à rendre compte du point de vue situé des élèves. S'il ne s'agit pas de prendre la parole des enfants comme le seul marqueur de la pertinence ou non du programme, nous sommes vigilants à ne pas céder à un regard « adultocentré » qui privilégie bien souvent l'analyse des logiques instituant du dispositif, plutôt que la lecture qui en est faite par les enfants.

Nous nous situons ainsi dans une longue tradition d'analyse orientée vers la sociologie de l'enfance et la sociologie pragmatique,

qui considère l'enfant et ses capacités à agir et à analyser ses propres expériences du monde social (Sirota, 2006 ; Barrère, 2011; Barthe et al., 2014).

Nous disposons d'un volume de données particulièrement conséquent en ce qui concerne les élèves, et nous avons sans doute constitué un des corpus les plus significatifs sur ce plan au regard des autres enquêtes comparables menées antérieurement. Pour rappel, PEGASE a touché depuis son lancement plus de 6 000 élèves (avec des doublons du fait du bénéfice du programme sur plusieurs années) de sept établissements scolaires différents. Il s'agit de filles et de garçons, de 3 à 20 ans, de la petite section jusqu'au niveau bac+ 2, pour ceux qui visent l'obtention d'un Brevet de technicien supérieur (BTS). Ils sont partagés dans trois niveaux scolaires (maternelle, primaire, collège et lycée général, professionnel et technologique) et parfois dans des formations ou sections dites « spécialisées » (prépa-métier, CAP, ULIS, SEGPA, etc.).

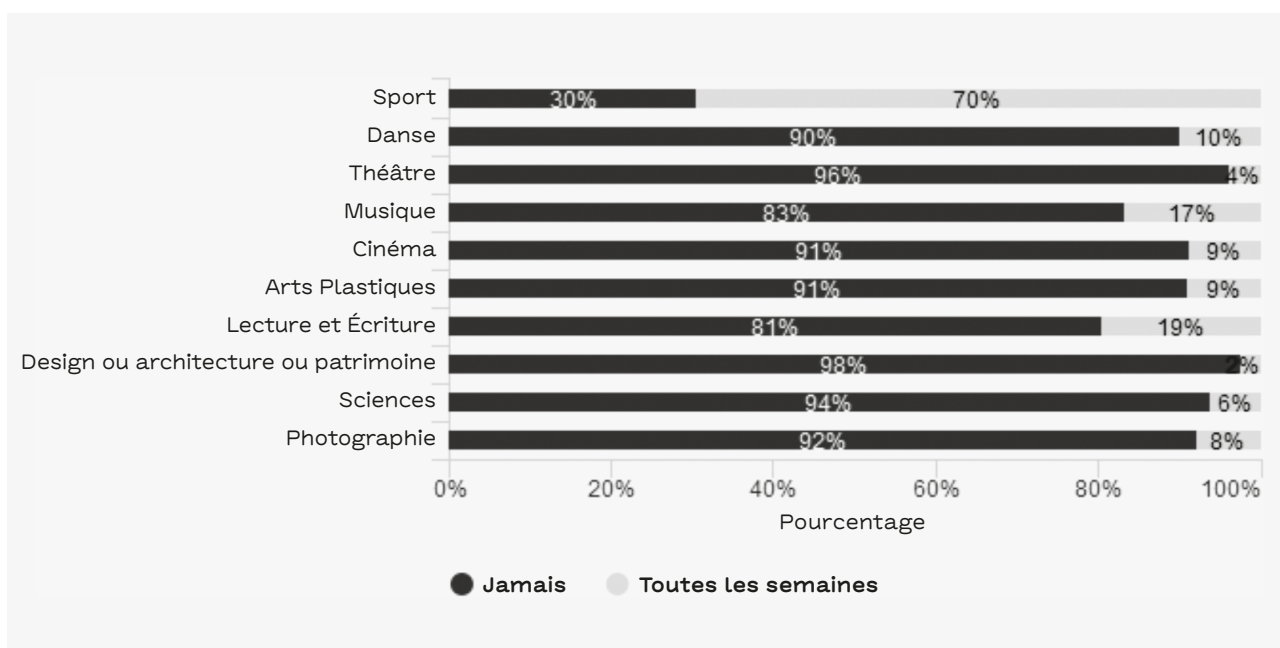
PEGASE est donc marqué par la diversité des élèves qu'il touche au regard des catégories d'âge et de conditions sociales des élèves, des différences d'implantation et des périmètres des établissements scolaires dans lesquels il se déploie. En croisant les données quantitatives et qualitatives récoltées, nous chercherons donc à analyser les points de vue des élèves en général, mais les différences de contexte et d'expériences nécessiteront parfois des détours par le singulier. Nous aborderons d'abord certains constats transversaux qui concernent tous les niveaux, indépendamment de l'établissement d'origine des élèves, avant d'aborder quelques points plus particuliers.

6. Un programme incident sur les pratiques artistiques et culturelles des élèves en dehors de l'école

6.1 Des pratiques culturelles en dehors de l'école minoritaires

Lors de l'année 2022-23, nous avons mis en place un questionnaire à destination des élèves visant à identifier leur appréciation du programme PEGASE et à la croisée de leur expérience scolaire plus générale. Ce sont au total 44 élèves de cycle 3 qui ont répondu, 819 collégiens et 565 lycéens, soit 1428 élèves sur l'ensemble des établissements. À quelques exceptions près liées à des contraintes organisationnelles, ce sont bien toutes les classes des établissements mobilisés qui ont été enquêtées, sauf pour les plus jeunes élèves où cette méthodologie ne semble pas adaptée.

Un certain nombre de questions portait sur les pratiques culturelles en général, de manière à situer ces pratiques en dehors du seul cadre du programme.



Graphique 2 – Activités artistiques et culturelles réalisées par les élèves en dehors de l'école. Question : « Est-ce qu'en dehors de l'école, tu fais une de ces activités ? ».

III. Si 70% d'entre eux pratiquent une activité sportive en dehors de l'école, ils ne sont que 17% à pratiquer régulièrement un instrument de musique, 10% de la danse ou 9% des arts plastiques.

[↓ Graphique 3]

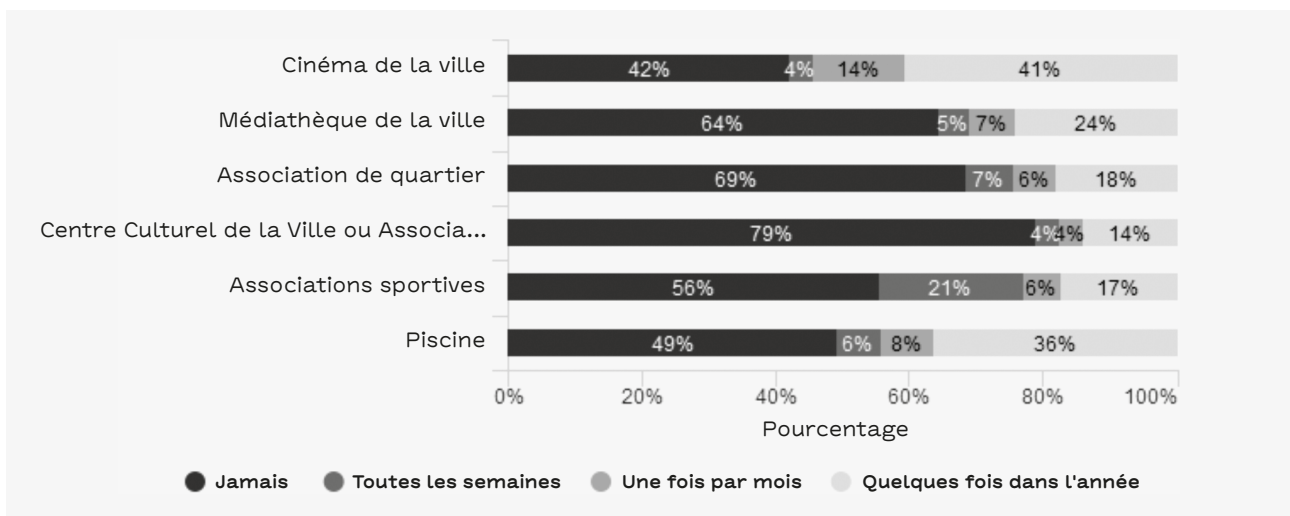
On constate également que ce sont près des trois quarts des élèves qui signalent ne jamais se rendre dans des lieux de pratiques et de diffusion culturelles, le cinéma étant le lieu le plus fréquenté, contrairement à certains espaces sportifs dédiés qui sont plus investis. Ces éléments permettent de situer quelques ordres de grandeur de comparaison entre les pratiques enfantines ou adolescentes : les structures culturelles sont nettement moins fréquentées que les espaces sportifs, avec près de 20 à 30% de plus d'enfants qui s'y rendent. Le cinéma fait exception, avec seulement 42% des enfants qui ne s'y rendent pas dans l'année. Si des nuances peuvent être apportées en fonction des âges ou des lieux de scolarisation et de résidence, elles ne sont pas très significatives et l'on comprend bien le mouvement d'ensemble qui confirme d'autres recherches menées par ailleurs : les socialisations

enfantines et adolescentes encadrées ou non en dehors de l'école sont d'abord tournées vers les activités sportives ou la fréquentation de lieux autonomes tels que les cinémas ou les médiathèques et bibliothèques, les structures culturelles touchant nettement moins d'enfants comparativement (Octobre et al., 2010 ; Zaffran, 2010 ; Dahan et Détrez, 2020 ; Barhoumi et Caille, 2022).

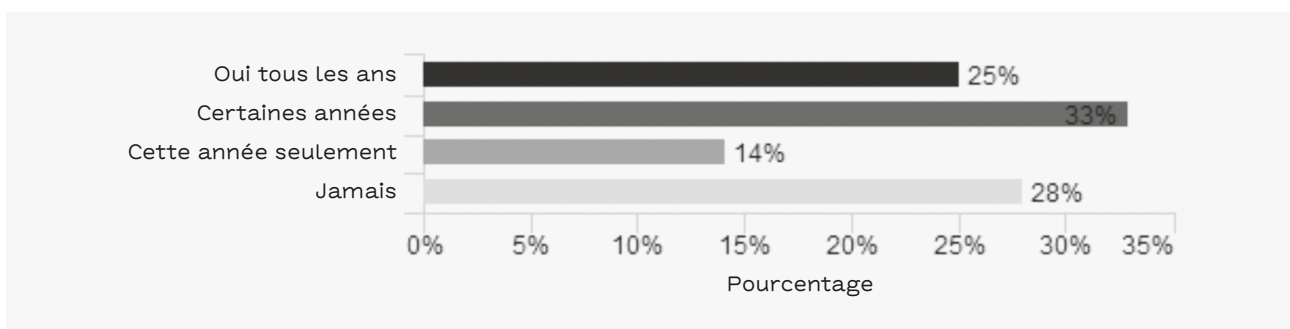
6.2 PEGASE : un dispositif de large audience incident sur les pratiques hors la classe

PEGASE parvient à toucher en moyenne près des trois quarts des élèves des établissements dans lesquels il est implanté. Si quelques autres activités culturelles peuvent être menées en dehors du programme, on observe bien une dynamique structurante de l'EAC autour du dispositif dans les établissements bénéficiaires.

[↓ Graphique 4]



Graphique 3 – Lieux de fréquentation par les élèves en dehors de l'école. Question : « Est-ce que tu vas seul ou avec des amis dans les lieux ci-dessous ? ».



Graphique 4 – Participer à des projets artistiques et culturels depuis l'arrivée dans l'établissement scolaire. Question : « Depuis ton entrée dans l'établissement est ce que tu as fait des projets artistiques et culturels ? ».

Ce sont ainsi 72% des élèves qui ont bénéficié du programme durant leur scolarité dans leur établissement actuel de rattachement, la systématisation étant forte en primaire où tous les élèves ont été concernés. En ce qui concerne le travail avec les intervenants, on constate que les deux tiers des élèves ont bénéficié d'encadrements dans le cadre de pratiques culturelles et artistiques dédiées pendant l'année, à des rythmes cependant variables.

[↓ Tableau 19]

Si la majorité des élèves a bénéficié d'un encadrement ponctuel, ils sont 6% à le signaler chaque semaine et 8% une fois par mois. Globalement, les activités pratiquées dans le cadre de PEGASE semblent renforcer la fréquentation ou la pratique de ces mêmes activités dans d'autres cadres à l'extérieur de l'établissement scolaire. Ainsi, les enfants qui ont participé à des projets avec des intervenants en théâtre, en danse ou en arts plastiques par exemple, semblent pratiquer un peu plus que les autres ces mêmes activités par ailleurs. Ce sont ainsi 94% des élèves qui ne pratiquent pas le théâtre dans le cadre du programme qui disent n'aller jamais au théâtre en dehors de l'école, alors qu'ils ne sont que 73% chez ceux qui le pratiquent en classe chaque semaine.

[↓ Tableau 20]

Fréquence des activités	%
Jamais	31%
Toutes les semaines	6%
Une fois par mois	8%
Quelques fois dans l'année	55%
TOTAL	100%

Tableau 19 – Avoir participé à une activité artistique et culturelle cette année. Question : « Cette année, avec ta classe, as-tu fait des activités artistiques ou culturelles avec un intervenant (en lien avec PEGASE) ? ».

Réaliser une pratique théâtrale avec un intervenant dans le cadre de PEGASE	Fréquenter le théâtre en dehors de l'école			
	Jamais	Toutes les semaines	Parfois	TOTAL
Jamais	94%	3%	3%	100%
Toutes les semaines	73%	19%	8%	100%
Parfois	87%	4%	8%	100%
TOTAL	91%	4%	5%	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. $p\text{-value} = <0,01$; $\text{Khi}2 = 40,7$; $\text{ddl} = 4$.

Tableau 20 – Croisement : activités théâtrales réalisées dans le cadre de PEGASE et à l'extérieur de l'école. Questions : « Quelles activités as-tu faites avec cet intervenant à l'école ? / Est-ce que tu vas seul ou avec des amis dans les lieux ci-dessous ? ».

III. Pour la danse, le rapport est de 87% contre 81%, on compte un ratio de 80% contre 74% pour la musique et il tombe à 63% contre 59% pour le cinéma.

En d'autres termes, il semble bien que la pratique des activités artistiques et culturelles dans PEGASE renforce la fréquentation de structures et les pratiques culturelles par ailleurs, même si le ratio reste mesuré. Le programme ne suffit pas à transformer radicalement les pratiques culturelles des enfants et des jeunes, mais il est sans doute décisif pour un nombre significatif d'entre eux pour assoir ou renforcer ces mêmes pratiques.

Plus globalement, on constate que les sorties engagées dans le cadre du programme ont elles aussi des incidences dans des proportions à peu près similaires, et que la corrélation est même un peu plus significative dans ce cas que dans celui des activités encadrées par

des intervenants. La « sortie » en dehors de l'établissement semble bien marquer les élèves de manière plus forte que les activités encadrées dans les murs de l'école, même si les différences restent relativement étroites (de l'ordre de quelques dizaines d'élèves en fonction des activités).

[↓ Tableau 21]

Ainsi, si les élèves qui ne sont jamais allés au théâtre dans le cadre du programme sont 94% à n'être jamais allés au théâtre en dehors de l'école, ils ne sont que 58% chez ceux qui s'y sont rendus avec leur établissement par ailleurs.

Pour la danse ou les pratiques liées à l'art plastique, les écarts sont plus faibles, mais restent significatifs. On constate donc que les interventions engagées, quelle que soit leur forme, semblent avoir des effets de renforcement des pratiques artistiques et culturelles en résonance avec des pratiques encadrées ou la fréquentation de lieux dédiés en dehors de l'école.

Réaliser une sortie théâtrale dans le cadre de PEGASE	Fréquenter le théâtre en dehors de l'école			
	Jamais	Toutes Les semaines	Parfois	TOTAL
Jamais	94%	3%	4%	100%
Régulièrement	58%	29%	13%	100%
Parfois	88%	4%	8%	100%
TOTAL	90%	4%	6%	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. $p\text{-value} = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 52,7$; $\text{ddl} = 4$.

Tableau 21 – Croisement : sorties théâtrales réalisées dans le cadre de PEGASE et à l'extérieur de l'école.
Questions : « Quelles activités as-tu faites avec cet intervenant à l'école ? / Est-ce que tu vas seul ou avec des amis dans les lieux ci-dessous ? ».

7. Une expérience du programme globalement favorable fortement corrélée à l'appréciation du climat scolaire

7.1 Des sorties encore plus appréciées que les projets

Les élèves enquêtés témoignent d'une appréciation globalement positive autour du programme et de ses déclinaisons. Si l'on note bien quelques difficultés singulières autour de certains projets – essentiellement liées à des difficultés

relationnelles avec les intervenants, nous y reviendrons –, l'expérience des élèves reste très favorable. Ce sont ainsi 88% des élèves qui ont participé à un projet ou à une sortie relevant de PEGASE qui l'ont apprécié, contre 7% qui ne l'aime pas trop et 5% pas du tout. En revanche, il faut distinguer assez nettement l'appréciation des élèves à l'égard des projets qui permettent des sorties, et ceux qui sont plus circonscrits à un modèle d'activité dans les murs de l'école.

Analyse accolée appréciation des sorties et activités PEGASE	J'adore	J'aime bien	Je n'aime pas trop	Je n'aime pas du tout	TOTAL
En général, est-ce que tu aimes participer à ces sorties ?	20%	56%	17%	7%	100%
En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ?	11%	53%	25%	11%	100%
TOTAL	15%	55%	21%	9%	

Tableau 22 – Appréciation des activités et des sorties par les élèves. Questions : « En général, est-ce que tu aimes participer à ces sorties ? / En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ? ».

III. Si 76% des élèves ont une appréciation favorable des sorties, ils sont plus de 10% de moins à considérer favorablement l'expérience en matière d'activités dans les murs de l'école, qui reste tout de même appréciée par 64% des élèves. Cette distinction est un signe supplémentaire de l'assise intéressante qu'éprouvent les élèves à l'idée de « sortir » de l'école et de trouver dans ces pratiques les occasions de vivre des expériences particulières qui rompent avec l'ordinaire de l'école, nous y reviendrons. Sans surprise, l'adhésion des plus jeunes est plus forte que celle des élèves plus âgés, mais l'ensemble reste tout de même nettement favorable.

[↓ Tableau 23]

Les élèves de l'école primaire sont 84% à apprécier ces activités contre 65% des élèves de collège et 62% des lycéens. Les appréciations les plus défavorables sont inexistantes chez les plus petits et respectivement de 10 et 13% chez les plus âgés. Les appréciations sont plus favorables pour les sorties, avec 16% de lycéens qui les adorent, contre 20% des collégiens et 53% des écoliers. À l'autre bout du spectre, ils ne sont que 5% de lycéens et 10% de collégiens à ne pas les aimer du tout.

7.2 Un Indice de climat du programme nettement favorable

En agrégeant plusieurs variables liées à l'appréciation de l'expérience des élèves dans les actions engagées au sein du programme, nous avons élaboré un Indice de climat du programme (ICP). Sans rentrer dans le détail d'une littérature sur la question, que nous avons par ailleurs beaucoup investiguée (Debarbieux & Moignard, 2016), l'idée est bien de disposer d'une analyse transversale de l'expérience des élèves. Il s'agit ici d'une variable composite calculée à partir de 7 questions de la section liée à l'expérience du programme et répartie en trois classes suivant la moyenne des réponses (appréciation sorties, appréciation projets, appréciation relations intervenantes, appréciation relations enseignantes sur le temps d'activité, difficultés éprouvées). Par exemple un élève ayant répondu aux 7 questions par un « très bon » a une note moyenne de 1 et est classé dans la catégorie très favorable de l'Indice de climat programme (ICP). Cet indice est donc un résumé de la perception par les élèves de leur expérience autour du programme.

[↓ Tableau 24]

Quel est ton niveau ?	En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ?									
	J'adore		J'aime bien		Je n'aime pas trop		Je n'aime pas du tout		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lycée	20	6%	194	56%	86	25%	46	13%	346	100%
Collège	71	12%	315	53%	152	25%	62	10%	600	100%
Primaire	17	40%	19	44%	7	16%	0	0%	43	100%
TOTAL	108	11%	528	53%	245	25%	108	11%	989	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. $p\text{-value} = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 50,3$; $\text{ddl} = 6$.

Tableau 23 – Appréciation des élèves sur les projets et niveau scolaire. Question : « En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ? ».

Indice de Climat Programme	%
Très favorable	27%
Favorable	48%
Défavorable	25%
TOTAL	100%

Tableau 24 – Indice climat du programme (ICP).

Nous considérons ainsi que globalement, un quart des élèves a une expérience défavorable de l'expérience du programme, qu'ils sont près de la moitié à l'apprécier tandis que 27% sont très positifs.

La ventilation des élèves de collèges et de lycées est très comparable et ceux de l'école primaire se divisent entre les très favorables (48%), les favorables (45%) et les défavorables (7%) La valence relationnelle est un marqueur particulièrement incident de l'expérience engagée : la perception et les modalités relationnelles de l'enseignant comme de l'intervenant sont décisives à cette appréciation. Ces retours largement positifs dans le questionnaire autour du dispositif PEGASE sont corroborés dans les témoignages des élèves avec lesquels nous avons pu nous entretenir. Beaucoup s'estiment « chanceux » d'avoir l'opportunité de connaître durant leur scolarité différentes expériences artistiques et culturelles, au point même de se comparer avec des élèves d'autres établissements non concernés : « *Mais après enfin, je pense qu'y en n'a pas beaucoup de notre âge qui à 16 ans,*

16, 17 ans vont se dire : "Oui, j'ai tourné dans un court métrage, je sais comment il fait Steven Spielberg maintenant" » (Alice, lycéenne). « On a de la chance d'étudier dans cette école qui propose de nombreuses activités intéressantes par rapport aux autres enfants, des autres écoles. Nous on fait plein des projets, de sorties, eux, ils n'ont pas ça » (Assia, écolière). « Si, si, y a eu de l'apprentissage, j'ai beaucoup appris sur ces moments et je me suis rendu compte que j'ai pris du plaisir en apprenant des choses » (Karin, lycéen).

Il est cependant notable que l'expérience du programme semble nettement corrélée avec l'expérience plus générale des élèves en termes de climat scolaire.

Nous utilisons ainsi un indice de climat scolaire selon la même méthode de calcul de l'Indice de climat du programme (ICP) qui agrège 9 autres variables (relations, bien-être école, bien-être classe, sentiment de justice, sentiment de sécurité) autour de dimensions comparables à celle de l'ICP. En croisant cet indice à celui de l'ICP, on constate une très forte corrélation entre les deux expériences.

[↓ Tableau 25]

Croisement : ICS/ICP	Indice de climat du programme			
	Très favorable	Favorable	Défavorable	TOTAL
Très favorable	52%	33%	15%	100%
Favorable	30%	48%	22%	100%
Défavorable	18%	38%	44%	100%
TOTAL	33%	41%	25%	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. p -value = <0,01 ; $\text{Khi}^2 = 71,3$; $\text{ddl} = 4$.

Tableau 25 – Croisement Indice de climat scolaire et Indice de climat du programme.

III. Ce sont ainsi 52% des élèves qui ont une appréciation très favorable du climat scolaire qui ont également une appréciation très favorable du programme. Inversement, 44% des élèves qui ont une appréciation négative du climat scolaire ont également une expérience négative du programme. Cette corrélation est très significative d'un point

de vue statistique, et démontre le lien entre l'appréciation du programme et l'expérience scolaire des élèves d'un point de vue plus général.

Si le programme peut faire sens de manière singulière pour quelques élèves qui vivent difficilement l'école, il ne peut pas à lui seul modifier l'expérience scolaire dans son ensemble.

Ainsi, si seulement 12% des élèves affirment avoir été punis au moins une fois pendant les sorties ou le déroulement des projets, on se rend compte sans surprise que ce sont souvent les mêmes qui le sont en dehors des temps d'activités du projet.

[↓ Tableau 26]

As-tu été puni depuis le début de l'année dans cet établissement ?	As-tu été puni pendant les sorties culturelles ?				
	Jamais	Une fois	Deux fois	Trois fois et plus	TOTAL
Oui	82%	11%	3%	4%	100%
Non	95%	3%	1%	1%	100%
TOTAL	89%	7%	2%	3%	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. $p\text{-value} = <0,01$; $\text{Khi}2 = 41,9$; $\text{ddl} = 3$.

Tableau 26 – Croisement : punitions dans le cadre scolaire et durant les sorties PEGASE. Questions : « As-tu été puni depuis le début de l'année dans cet établissement ? / As-tu été puni pendant les sorties culturelles ? ».

Si les élèves sont nettement moins nombreux à être punis à l'occasion des temps dédiés au programme que dans le cadre ordinaire de l'école, ce sont 18% de ceux qui ont été punis par ailleurs contre 5% des autres qui ont vécu l'expérience de la sanction à l'occasion des activités culturelles engagées. En revanche, si les élèves qui signalent des difficultés relationnelles avec leurs enseignants durant la classe ordinaire sont plus nombreux que les autres à les signaler également pendant les activités culturelles, il semble que les intervenants parviennent à entretenir une relation plus favorable avec ces derniers. Cet aspect semble décisif lorsque l'on cherche à comprendre les ressorts de l'appréciation favorable des 13% d'élèves qui ont une expérience négative de l'école, mais qui vivent très favorablement le programme. La posture des intervenants et leur distance à une posture autoritaire telle que nous l'avons déjà présentée sont très favorables, comme la proximité plus forte qui apparaît parfois avec l'enseignant dans le cadre des activités du programme :

« **Sofia** : Le prof est moins strict quand il y a l'intervenant, il nous laisse bavarder et parle avec nous. Le prof de sport, il nous laisse parler pas comme quand on est avec lui. Parce que lui, il nous fait des vrais cours, mais là avec Roger comme on danse, tout ça, tout ça, il nous laisse parler des fois avec nos amis. Mais dès qu'il nous dit de travailler, on travaille.

Enquêtrice : Du coup, si je comprends bien, que ce soit en danse ou en théâtre, c'est plus cool.

Sofia : Oui.

Enquêtrice : Et toi, t'aimes bien parce que tu peux bavarder sans faire... Et les profs, ils disent...

Sofia : Non.

Enquêtrice : Ils te disent jamais d'arrêter de bavarder ?

Sofia : Non parce que, en fait, comme c'est Roger qui fait le projet...

Enquêtrice : Ouais ?

Sofia : Et comme Roger ça, le prof il voit que Roger ça le dérange pas, puisque même des fois il parle avec nous. »

Extrait d'entretien 62 – Sofia, collégienne.

Les bonnes relations entre élèves semblent également peser dans cette appréciation plus positive. Les projets sont ainsi l'occasion de renforcer des

liens et de développer d'autres registres de socialisation et de proximité au sein de la classe. Dans l'entretien ci-dessous, Karin reconnaît avoir établi de nouvelles relations dans le cadre d'un projet autour de la photo, dont la configuration en petits groupes permettait aux élèves d'être en interaction plus directe avec leurs pairs. Pour Alice, la bonne ambiance dans laquelle s'est déroulé le projet cinéma auquel elle a participé l'année passée a renforcé les liens au sein de la classe et facilité l'intégration au lycée.

Finalement, pour la collégienne Mia, « la joie » ressentie lors du travail en projets s'explique par le contexte de participation et d'engagement collectif, malgré quelques débordements de ses camarades :

« **Karin** : Je décris ce plaisir, on va dire avec les deux, parce que grâce à la photo, j'ai eu une meilleure relation avec mes collègues.

Enquêtrice : Avec tous les collègues ou avec certains ?

Karin : Avec certains, parce qu'on est surtout en demi-groupe. Nous sommes divisés en deux groupes déjà, puis, ces deux groupes sont encore divisés en deux, du coup, ça fait quatre groupes en tout. Et grâce à mon demi-groupe qui a été super gentil de me suivre sur ce que je voulais faire, ben j'ai réussi à avoir un meilleur relationnel avec eux.

Enquêtrice : Ce rôle relationnel, il était que sur le projet, ou il a été aussi dans les autres cours, ça a amélioré aussi dans les autres cours ?

Karin : Ce relationnel était souvent sur le projet, et très peu sur les autres cours, parce que sur le projet, on était en demi-groupe, comme je l'ai dit. Et en demi-groupe, on a plus de contacts, que ça soit humain ou que ce soit même par vidéo, parce qu'on a dû le faire aussi un peu par vidéo conférence, alors que sur les autres groupes, on est surtout individuel. On apprend des choses, que ça soit en histoire, français, maths, même les autres matières, mais on est surtout soi en apprentissage individuel, et on n'a pas trop besoin des autres sur ce coup-là.

Enquêtrice : Et du coup, juste une dernière question, tu parlais avant que t'es entré dans "un délire" dans la construction des photos et que t'étais content que tes collègues aient compris "ton délire", on va dire comme ça. Quels sont les sentiments que t'as sentis ?

Karin : Lors des moments ou... ?

Enquêtrice : Lors des moments et après aussi, bien sûr, ça peut être les deux.

Karin : Ben lors des moments, j'ai senti une satisfaction ben d'avoir réussi ce que je voulais faire, c'est une grande satisfaction et un soulagement de me dire que mes amis pourront me suivre sur beaucoup de choses. Et du coup, c'était vraiment palpitant de me dire que je pourrais faire beaucoup de choses et eux, ils seront là quand je pourrai le faire ou quand je voudrais le faire.

Enquêtrice : Et du coup, est-ce que quand tu as dû interpréter les choses de tes collègues... parce qu'il y a pas mal de moments que Laurie elle vous fait aussi voir les choses des autres, qu'est-ce que t'as senti aussi à ces moments ?

Karin : Ben quand j'ai... Ce que j'ai senti, c'est vraiment j'étais content pour eux d'un, parce que ben c'est pas souvent qu'ils le font, pas souvent, ils parlent pas d'eux. Et du coup, j'étais content de savoir que ben il y a pas que la figure physique, il y a surtout une figure sentimentale qui est derrière, et ils ont réussi à interpréter chacun à leur manière, que ça soit X (prénom d'un camarade) grâce au dessin qui est très bon, que ça soit Y (prénom d'un autre camarade) grâce à des interprétations d'autres figures, ou même Z (prénom d'un autre camarade) grâce aux photos encore. Ils ont tous montré des caractères, et je suis content d'avoir découvert d'autres caractères de mes amis. »

Extrait d'entretien 63 – Karin, lycéen.

« Ce genre de projet-là, ça rend aussi la classe plus soudée justement. Enfin nous l'année dernière, on avait un groupe. Aujourd'hui, ils ont tous pris des chemins différents, mais on avait retrouvé la même cohésion de groupe cette année. Donc je trouve que ce genre de projet-là, ça fait une bonne cohésion justement aussi. »

Extrait d'entretien 64 – Alice, lycéenne.

« J'ai bien aimé. Enfin, c'est dans la joie, enfin tout le monde était content, enfin... Et on a bien travaillé enfin, mais y avait parfois, y avait beaucoup de bruit, et du coup enfin, on s'emmêlait un peu les pinceaux. Mais franchement, c'était bien parce que y avait beaucoup de monde qui participait. »

Extrait d'entretien 65 – Mia, collégienne.

Si le programme ne pèse pas sur l'ensemble de l'expérience scolaire, il semble bien en revanche qu'il puisse être influent sur les solidarités éprouvées entre pairs.

Le partage de l'expérience du projet, voire de son épreuve, est un élément qui apparaît très nettement dans les entretiens menés avec les élèves, et qui semble paradoxalement assez peu identifié par les intervenants comme les enseignants.

« **Jérôme :** Et nous, on a passé du bon temps à le faire. On a bien rigolé, c'était bien.

Enquêtrice : Et c'était un peu plus calme dans le cadre des projets ou c'était comme en classe ?

Lola : C'était beaucoup plus calme dans le cadre des projets, parce que c'était un moment où en fait, on pouvait... c'était un moment de partage où on pouvait rigoler tous ensemble, sans être surveillés sous toutes les coutures, où à chaque mot qu'on prononcerait, on aurait un risque d'heure de colle. Là, on n'avait pas ça, parce qu'on était tous en train de s'amuser, quoi. »

Extrait d'entretien 66 – Jérôme et Lola, collégiens.

« J'ai bien aimé. Enfin, c'est dans la joie, enfin tout le monde était content, enfin... Et on a bien travaillé enfin, mais y avait parfois, y avait beaucoup de bruit, et du coup enfin, on s'emmêlait un peu les pinceaux. Mais franchement, c'était bien parce que y avait beaucoup de monde qui participait. Tout le monde était volontaire et on a aussi enregistré avant une petite radiophonique et on a bien rigolé. »

Extrait d'entretien 67 – Mia, collégienne.

Les élèves lisent assez largement le projet à l'aune de leur expérience juvénile, et le déploiement de ce registre de proximité et d'autonomie entre pairs est un élément sans doute décisif à l'appréciation favorable ou non qui lui est réservé.

Reste que l'expérience du programme est généralement cohérente avec celle de l'école : le programme est particulièrement apprécié par les élèves qui vivent l'école le plus favorablement, et il est très probable que cet effet se retrouve à l'échelle des établissements de manière plus générale. Ainsi, de nombreux travaux font la preuve de l'importance des conditions d'implémentations des programmes d'intervention en éducation (Durlak et al., 2011 ; Gottfredson et al., 2012).

Les contenus de ces programmes comme leur modalité de développement ne peuvent suffire à inverser les tendances de l'expérience scolaire : les leviers sur lesquels ils pèsent peuvent participer de l'amélioration de la situation, mais ne suffisent pas à la contrebalancer.

Il semble donc indispensable de travailler à ce que les conditions générales du climat soient favorables dans les établissements où le programme est implanté pour qu'il bénéficie au plus grand nombre d'élèves. Pour autant, cette présentation à grand trait mérite quelques nuances et nécessite une analyse plus fine de la typologie du rapport des élèves au programme sur laquelle nous reviendrons bientôt.

III. 8. Des enfants peu associés : les modes de participation des élèves comme angle mort du programme

En s'intéressant de près à l'expérience des élèves, il semble que de manière générale, les formes de leur participation soient relativement peu travaillées dans le cadre des projets. Il en résulte une double difficulté, dont les ressorts doivent cependant être différenciés. D'abord, le peu d'implication des enfants et des adolescents est fortement identifié par eux, et affaiblit sans doute les bénéfices du programme. Ensuite, le risque est fort de réduire le dispositif à une activité parmi d'autres dans l'espace scolaire, et de ne plus l'envisager que sur la base d'un rapport instrumental peu cohérent avec les ambitions du programme.

8.1 Des élèves peu associés tout au long des projets

Le principal reproche exprimé par les élèves à l'égard des activités du programme est leur faible prise sur le choix des activités comme sur le déroulement des projets. Même s'il faut différencier l'expression de ce ressenti entre groupes d'élèves – nous y reviendrons dans la partie typologie –, ils expriment une forte envie de participer à l'élaboration de projets « pas comme d'habitude » et souhaitent expérimenter des dynamiques artistiques co-construites de manière plus innovante. En d'autres termes, les élèves ne refusent pas la proposition d'une démarche artistique dans leurs parcours scolaires, mais souhaitent participer davantage à sa construction.

La plupart des élèves bénéficiaires reconnaissent l'importance des démarches artistiques et culturelles dans leur parcours scolaires et de vie, mais ils contestent le fait que ces projets qui exigent souvent beaucoup d'engagements soient menés sans les consulter.

[↓ Tableau 27]

Si les élèves de l'école primaire sont plus nombreux que les collégiens ou les lycéens à participer au choix de l'activité ou de la thématique déclinée dans le cadre du programme, ce sont 90% des élèves concernés qui signalent un choix venu de l'enseignant.

Bien sûr, cette disposition s'explique facilement au regard des modalités instituées d'élaboration relativement poussée de ces projets comme de la mise en partenariat nécessaire à leur élaboration. Mais il ne faut pas pour autant minimiser l'impact de cette démarche sur l'adhésion – ou non – des élèves au projet, voire sa résonance en termes de construction de compétences émancipatrices. Cette revendication à une meilleure prise en compte de l'expérience et de la sensibilité des élèves est identifiable dès les petites classes.

« **Enquêtrice** : Qu'est-ce que vous avez senti quand les artistes Raul et Francesca vous avaient appris la danse ?

Adeline : Je me sentais qu'en fait c'est... Pour moi, qu'ils disaient des mots en plein dans le spectacle, pour moi c'était plus vraiment un spectacle, parce qu'ils faisaient que parler, on avait l'impression de faire rien quoi, de... Donc ils faisaient que discuter, crier, machin. Après, eux (les intervenants) faisaient que de parler aussi en disant : "Chut, chut. Attendez, là on va marcher, vitesse cinq, on est machin." Enfin nous, on a appris des choses, mais, je pense qu'il fallait aussi qu'on se débrouille, nous, parce que sinon c'est plus vraiment un spectacle.

Alain : Oui. Eh bien, on a recommencé, avec une nouvelle artiste, et on n'est pas obligé de tout le temps faire ce qu'elle dit quoi. On peut proposer, on peut le faire à notre façon. C'est ça que j'aime bien.

Adeline : Comme là on est en train de faire avec une autre artiste, et c'est aussi ce qu'elle nous dit. Elle nous dit ses idées, après on dit ce qu'on en pense. Et après nous, on peut aussi essayer de faire.

Alain : Ajuster.

Adeline : D'ajuster, de faire des plus belles choses avec son idée. Donc, c'est ça que j'ai bien aimé avec la nouvelle artiste.

Enquêtrice : Donc, ça veut dire que ce que vous aimez bien, c'est quand les artistes viennent, et qu'ils vous laissent aussi créer aussi quelque chose ?

Quel est ton niveau ?	Est-ce que c'est toi qui choisis ces activités avec les intervenants ?			
	C'est l'enseignant qui choisit	C'est moi qui choisis	C'est toute la classe qui choisit ensemble	TOTAL
Lycée	89%	3%	8%	100%
Collège	92%	2%	6%	100%
Primaire	79%	0%	21%	100%
TOTAL	90%	2%	7%	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. $p\text{-value} = <0,01$; $\text{Khi}2 = 15,3$; $\text{ddl} = 4$.

Tableau 27 – Participer à la construction des projets. Question : « Est-ce que c'est toi qui choisis ces activités avec les intervenants ? ».

Adeline : Voilà.

Alain : *Oui. Parce qu'ils ont dit (ils se réfèrent aux anciens intervenants) : "Eh bien, tiens-toi tu te places là, toi tu te places là... Après, vous faites, ça, après vous faites ça." Enfin, il faudrait que nous aussi on dise un peu nos idées parce que sinon, après, c'est votre spectacle, ce ne sera pas le nôtre.*

Enquêtrice : *Ah j'ai compris. Et ils étaient tout le temps comme ça ou il y a des moments qu'ils étaient pas comme ça ?*

Adeline : *Il y a des moments, mais alors quelques instants, des petites minutes, où ils nous disaient vraiment : "Est-ce que ça vous plaît ? Placez-vous comme vous voulez." Mais sinon, c'étaient eux qui décidaient. Donc... »*

Extrait d'entretien 68 – Alain et Adeline, écoliers.

« **Antoine :** *C'est un peu dommage, on aurait pu la choisir tous ensemble.*

Enquêtrice : *Quelle partie ?*

Malo : *La chanson. Parce que Diego a choisi une musique et nous on a chanté. Mais c'est ça que je trouvais dommage que on aurait pu la trouver tous ensemble.*

Antoine : *Après, j'aime bien, mais, la chanson, mais on aurait pu la choisir tous ensemble.*

Enquêtrice : *Tu penses pareil aussi ?*

Malo : *Ça aurait fait plus de travail, mais sinon, ça aurait été bien oui. »*

Extrait d'entretien 69 – Malo et Antoine, écoliers.

« **Ella :** *Y a eu une période un peu compliquée parce qu'on se comprenait pas, mais maintenant ça va mieux.*

Enquêtrice : *Et vous vous compreniez pas sur quoi alors ?*

Ella : *Nous on voulait mettre plus de scènes parce qu'on avait nos avis et elle... enfin, on avait l'impression qu'elle...*

Caroline : *Qu'elle voulait que ses avis.*

Ella : *Que ses avis, qu'elle voulait pas trop nos avis. Nous on avait proposé un colin-maillard, elle, elle dit : "Non, d'abord on fait ça, après on verra." Et après, quand on lui demandait la séance d'après, elle nous disait...*

Annaëlle : *"On verra après, on verra après", jusqu'à quand... »*

Extrait d'entretien 70 – Ella et Caroline, collégiennes.

Dans le même sens, la mise à l'écart des élèves dans la dernière phase de la production artistique sur un certain nombre de projets (vidéo, céramique, musique, etc.) semble souvent mal perçue par les élèves :

« **Enquêtrice :** *Est-ce que vous faites du lien par rapport à ce que proposait X (nom de l'intervenant) avec ce que vous allez faire dans le futur ? Est-ce qu'il y a des liens qui peuvent être faits ?*

Ilyes : *Y a pas vraiment de liens, sauf si, en fait en informatique ce qu'y a c'est que on peut faire aussi du montage, par exemple des vidéos pour enregistrer une vidéo n'importe laquelle par exemple pour la poster sur YouTube, sur... Y a du montage à faire et ça c'est important. Le problème, c'est qu'il nous a pas, il a pas eu le temps de nous montrer un peu comment il a pu faire X. Ça, c'était un peu dommage aussi.*

Enquêtrice : *Sur l'ordinateur, il vous a pas montré ?*

Ilyes : *En fait, c'était difficile. Il pouvait pas le faire puisqu'on n'avait que trois heures. Et les trois heures, on les avait pour faire du son donc. C'est pour ça qu'il devait faire les montages chez lui. Je pense, il nous a montré une ou deux minutes, mais c'était vide, on n'a pas bien compris, voilà. »*

Extrait d'entretien 71 – Ilyes, lycéen.

Les raisons pour lesquelles les intervenants réalisent eux-mêmes la finalisation de certaines productions sans la présence des élèves se comprend au regard de certaines contraintes organisationnelles et financières. Le sujet de la prise en charge des heures de post-production est régulièrement évoqué par les intervenants, parce qu'elles imposent notamment des contraintes techniques peu compatibles avec la mobilisation de collectifs d'élèves. C'est le cas par exemple de Sylvie qui intervient auprès des élèves dans un projet radiophonique. Pour elle, faire travailler les élèves dans le coupage des sons, le montage et mixage exige de développer d'autres compétences qui vont au-delà des compétences artistiques :

« *Mais moi personnellement, par exemple pour les sons, je pense que c'est pas possible. Je peux pas avoir 12 têtes qui... parce qu'ils sont quand-même 12. Pourtant au début il y a longtemps, on avait essayé, mais c'est compliqué, c'est très compliqué à mettre en place. Alors moi je suis peut-*

être pas bonne, je suis pas capable. Mais c'est vrai que les mettre par deux, il faut qu'ils s'entendent déjà, qu'ils écoutent réellement la matière pas comme ça, en zappant, vraiment se concentrer, avoir une réflexion sur : "Qu'est-ce qu'on raconte ? On commencerait comment ? Est-ce que ça serait une ambiance et après tout d'un coup, on entend ceci, etc. ?" C'est pas évident et ça se fait pas en deux heures ni en quatre, mais... »

Extrait d'entretien 72 – Sylvie, intervenante.

Ces difficultés sont récurrentes et éprouvées à l'égard d'une majorité de projets, alors que les intervenants qui parviennent à les dépasser racontent que ces moments sont très riches en apprentissages. Raphaël, intervenant, insiste sur l'importance de porter l'expérience des élèves jusqu'au terme de la production :

« Ils font de la postproduction dans notre structure. On a tourné dans l'établissement, et ensuite dans la structure. Ils y vont juste pour faire le montage, pour faire la musique, pour faire le générique. Ils ont fait de la voix off, enfin, ils font tout. On a été, quand on était en postproduction, ça a été, ils étaient super intéressés par tout. Et, mais voilà, j'ai l'impression, il faut vraiment être sur du très concret, et leur donner l'appareil photo et qu'ils essayent et qu'ils voient, enfin, qu'ils voient vraiment le résultat de ce qu'ils font en même temps et c'est ça qu'ils ont besoin. »

Extrait d'entretien 73 – Raphaël, intervenant.

Les élèves sont nombreux à ne pas se satisfaire d'une production à laquelle leur participation pourrait être relative. Les démarches techniques ne doivent sans doute pas être négligées pour faire sens, au-delà de la stricte forme artistique.

Que ce soit chez les lycéens, les collégiens ou les écoliers, cette volonté d'aller « au bout » du projet est particulièrement forte et résonne avec l'enjeu plus général d'association des élèves aux démarches engagées (Desplehin & Bouët, 2013). Cet aspect

est loin d'être simple du point de vue pédagogique et organisationnel. Mais il nous semble indispensable à interroger au regard du degré de maturité que permet le savoir-faire académique tel qu'il est disponible sur le territoire.

De nombreux enseignants et intervenants disposent aujourd'hui d'une maîtrise de l'EAC qui leur permet sans aucun doute de travailler la question des formes d'appropriation par les élèves de l'ensemble de la chaîne de production du projet. Plutôt que les vœux de généralisation sans condition dont nous avons bien vu qu'ils sont difficilement tenables dans des conditions satisfaisantes, il y a là sans doute une opportunité décisive pour faire évoluer vers une étape nouvelle la démarche de l'EAC. Dans leur « projet idéal », nous y reviendrons, les enfants mettent largement en avant cette volonté de choisir et de participer à l'élaboration de la démarche artistique engagée : « Pour moi, un projet idéal, c'est quand on peut choisir le projet ou même si on choisit le projet qu'ils nous force pas à le faire » (Élève 154). « Un projet artistique et culturel idéal serait que les professeurs nous demande ce que on pense de la sortie si on n'aimerait aller ou pas » (Élève 212). « Ça serait idéal si on avait le droit de choisir avec la classe ce qu'on peut faire comme sortie et activité ou si les profs nous proposais plusieurs activités et qu'avec la classe on faisais un vote pour choisir » (Élève 218).

Cette question de la participation des enfants déborde le seul cas de l'EAC, mais peu de champs disposent des moyens et d'un niveau d'expertise comparable à celui que nous avons observé. Les études sur la participation ont révélé l'éclipse du public

dans les dispositifs participatifs (Carrel, 2013), amenant les auteurs à investiguer les motifs de la (non) participation des destinataires de l'action publique (Talpin, Mazeaud, 2010 ; Loncle et Rouyer, 2004). Ces études montrent « les impensés » caractérisant les dispositifs participatifs, ces derniers prenant des formes tantôt disciplinaires, tantôt technicistes et procédurales, aboutissant à une sous-représentation des catégories les plus démunies (Blondiaux, 2005). Dans cette lignée, il serait sans doute profitable aux commanditaires de cette étude de travailler délibérément à favoriser les appropriations du programme par les élèves pour ses prochaines déclinaisons.

8.2 Un projet comme un autre : du risque d'un rapport instrumental du dispositif par les élèves eux-mêmes

Nous l'avons évoqué dans la partie précédente : l'école est marquée dans son organisation contemporaine par une démultiplication d'actions par dispositifs, et les établissements intégrés à PEGASE n'échappent pas à cette tendance. Mais au-delà de la concurrence susceptible de s'instaurer entre différents dispositifs, c'est bien aussi l'appropriation par les élèves des logiques qui les sous-tendent

en matière de réquisits scolaires et d'expression artistique et culturelle que nous pouvons interroger. L'exemple du lycée professionnel est intéressant en la matière, en ce que le programme et sa déclinaison peuvent renforcer la tendance, plus forte dans les milieux populaires qu'ailleurs, d'entretenir avec les savoirs un rapport instrumental qui dessert fortement les élèves dans les processus d'apprentissage. Le laboratoire Éducation et scolarisation (ESCOL) a largement mis au jour le développement de ces malentendus, que ce soit dans la sphère scolaire ordinaire (Bautier & Rayou, 2009) ou dans le cadre des activités culturelles à l'école (Bonnéry & Renard, 2013 ; Eloy, 2021).

Pour le dire sommairement, les savoirs scolaires et culturels sont majoritairement appréhendés par les élèves de milieux populaires sur la base de leur « utilité », et de ce qu'ils permettent au regard des perspectives d'usage immédiatement identifiables dans le cadre du métier qu'ils envisagent ou de leur activité sociale immédiate.

Les normes proprement scolaires d'apprentissage sont peu maîtrisées et l'école transmet peu ces normes. Cette situation alimente les « malentendus » caractérisés par un décalage entre les situations que l'enseignant croit mettre en place et ce que l'élève interprète (du point de vue de ses habitudes cognitives, langagières, relationnelles, mais aussi du point de vue de la façon dont l'élève comprend ce que signifie travailler à l'école). Dès lors, les processus de « distanciation-régulation » et « d'objectivation » liés aux processus d'apprentissage sont peu mobilisés, alors qu'ils sont indispensables à la maîtrise des savoirs scolaires et permettent de donner du sens aux activités scolaires assignées. On retrouve chez de nombreux élèves, plutôt en difficulté scolaire, cette relation instrumentale aux savoirs :

« **Enquêtrice** : Pensez-vous qu'il est important d'avoir ce genre de projets, d'activités [artistiques et culturels] au lycée ?

Kevin : Je pense, oui, surtout...

Guillaume : Je pense que pour s'insérer dans le monde professionnel, c'est très important. Pour les personnes qui sont trop...

Kevin : Pour l'intégration future des élèves, je pense que c'est essentiel.

Enquêtrice : C'est essentiel d'avoir ce type de formation de théâtre, entre guillemets ?

Kevin : Ouais, entre guillemets.

Guillaume : En vrai, c'était bien, ouais.

Enquêtrice : Et, d'autres formations comme peinture, cinéma, photo ? Vous pensez que c'est la même chose ou pas ?

Kevin : Non, je pense pas, parce que ça, en fait c'est... Comment on dit ? Ça, puisque ça, ça va nous servir plus tard, parce que ben c'est la prise de parole, et on prend la parole un peu dans tout, dans...

Enquêtrice : Et est-ce que les conseils que Dorian vous a donnés, vous appliquez dans votre vie quotidienne ?

Kevin : Oui !

Enquêtrice : Est-ce que ça vous arrive de réfléchir à... Est-ce que ça vous est déjà arrivé de changer la façon d'être par rapport à ce que vous avez appris avec Dorian ?

Kevin : Enfin, pas dans le privé, mais plus dans le pro... enfin.

Guillaume : Oui, voilà, dans le professionnel, oui. Par exemple, les conseils qu'il me donne, je les applique. Par exemple, il y a une astuce pour bien articuler, le stylo entre les dents et répéter environ cinq minutes par jour, avec une voix plutôt éloquente. Et ça va, enfin, j'ai commencé, il y a peu.

Enquêtrice : Tu t'entraînes, du coup avec cette technique ?

Guillaume : Ouais, je m'entraîne avec cette technique. »

Extrait d'entretien 74 – Kevin et Guillaume, lycéens.

Ce rapport à « l'utilité » du projet est également régulièrement énoncé pour regretter la concurrence qu'il peut entretenir avec le travail scolaire ordinaire, voire le fait qu'il risque de le négliger :

« Par exemple, l'année prochaine, on a le bac de français. Madame Durand nous a bien préparés, quand-même. Mais y a des gens encore, moi aussi j'ai un peu du mal... Je trouve qu'au lieu de faire le projet X [nom du projet]. Parce que là normalement, on avait des heures d'AP (accompagnement personnalisé). Et du coup, je trouve qu'elle aurait dû nous faire des trucs en lien avec le bac. »

Extrait d'entretien 75 – Mohamed, lycéen.

Plus que pour les autres élèves, les lycéens sont nombreux à considérer que leur charge de travail comme leurs impératifs scolaires et personnels sont peu compatibles avec la forte mobilisation que les projets PEGASE exigent, et signalent avoir du mal à considérer la relation de ces activités culturelles avec des enjeux d'apprentissages strictement scolaires. On retrouve par exemple dans l'idée d'un projet idéal cette injonction à une forme de rentabilité scolaire : « Il serait en rapport avec le cours aiderait l'élève à mieux comprendre la matière » (**Élève 553**). « En lien avec les différentes matières » (**Élève 560**). « Une sortie en rapport avec le programme » (**Élève 573**). « En rapport avec notre projet professionnel pour le bac pour nous aider à le réaliser » (**Élève 638**). « Une sortie dans un endroit en lien avec les cours (ex: cité des sciences, musée, etc.) » (**Élève 645**). « Ce serait un projet, que les élèves peuvent choisir, mais en cohérence avec les cours » (**Élève 649**). Cette inquiétude est d'autant plus forte que le lien entre les scolarités et les réquisits scolaires sont peu identifiés par les élèves.

« **Mohamed** : Moi, je vais pas dire que j'y tiens à cœur, mais c'est un travail comme les autres. J'essaie d'avoir une bonne note. Et c'est tout. Après, je sens pas que ça va m'aider pour plus tard.

Enquêtrice : D'accord, c'est justement ça la question. Tu vois pas que ça peut te servir à quelque chose, pour ta vie, plus tard ?

Mohamed : Non, pas du tout.

Enquêtrice : Et personnellement ? Genre...

Mohamed : Peut-être c'est pour avoir une visualisation artistique, peut-être. C'est quand tu vois quelque chose, tu penses à de l'art ou quoi. Mais je pense, ça sert pas trop. On devrait plutôt à l'école nous enseigner d'autres choses.

Enquêtrice : *Pas sur l'art. Tu penses que c'est, que ce qu'elle avait fait c'est pas très intéressant ?*

Mohamed : *Enfin, oui pour nous, pour notre futur, c'est pas très intéressant parce que, par exemple dans l'informatique, on n'aura pas besoin de ça. Dans... comment dire, dans la médecine, on n'aura pas besoin de ça. Pour faire plein de métiers, on n'aura pas besoin de ça. C'est juste ceux qui veulent faire de l'art, qui auront besoin. »*

Extrait d'entretien 76 – Mohamed, lycéen.

On comprend dans les propos de Mohamed que ses attentes sont orientées vers des contenus scolaires ordinaires et traditionnels, et que l'opération de distanciation et d'appropriation liée aux pratiques culturelles est peu opérante.

De fait, ce sont bien les élèves les mieux scolairement dotés qui parviennent, comme c'est le cas pour les apprentissages ordinaires, à faire le lien entre les activités culturelles engagées au sein du programme et les bénéfices qu'elles sont susceptibles de produire sur le plan personnel ou scolaire.

Les usages pédagogiques utilisés dans le cadre du projet élargissent à ce que les travaux sur la question ont identifié comme forme ordinaire de l'EAC : pédagogies du détour, valorisation des épreuves de socialisation, découvertes d'œuvres et de répertoires patrimoniaux, initiation à l'approche esthétique et savante des œuvres, introduction à la création artistique. Mais les différents modes d'articulation de ces usages dans ces projets composites contribuent inégalement à l'appropriation par les élèves des contenus qu'ils connaissent le moins. Les intervenants, appuyés parfois par les enseignants, invitent à découvrir une appréciation savante des répertoires culturels travaillés. Ici ce seront les effets de styles qui seront mis en avant, là les ancrages historiques d'un courant plastique ou littéraire, ailleurs encore les critères esthétiques qui contextualisent

une œuvre contemporaine. On retrouve dans un certain nombre d'observations les constats qu'ont pu dresser Bonnéry et Fenard à propos de dispositifs de médiation culturelle à l'école autour de la musique :

« [...] la progressivité et l'objectivation des contenus ne sont pas toujours programmées et explicitent, en particulier quand des artistes donnent à voir leur propre manière de créer sur le mode de l'évidence, ou quand il arrive que des intervenants, ou des enseignants hors de leur discipline, transmettent moins qu'ils n'expriment leur propre manière d'apprécier un morceau, également sur le mode de l'évidence. L'observation de séances montre que, pour nombre d'élèves, il ne va pas de soi de savoir articuler les emprunts aux différentes disciplines d'étude pour les intégrer dans un discours cohérent » (Bonnéry & Fenard, 2013, p. 44).

Nous faisons l'hypothèse que le peu d'association des élèves, et en particulier des plus âgés, à la démarche d'élaboration et/ou de finalisation des activités engagées renforce cette difficulté pour ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire à lier les activités engagées pour les remobiliser dans des tâches scolaires ordinaires ou sur un registre d'émancipation qui les déborde.

Le travail d'explicitation de la démarche doit sans doute être renforcé, comme la légitimation du projet dans un cadre scolaire souvent envisagé comme saturé de contraintes et d'obligations par ailleurs. Si cet enjeu dépasse le seul cadre de l'EAC, il nous semble, en écho à quelques travaux qui le rappellent récemment (Chopin & Sinigaglia, 2023), que les projets qui s'y déploient sont fortement contraints de travailler à cette explicitation, au risque de ne plus être lisibles par une partie des adolescents qui constituent pourtant une cible de premier choix au regard des ambitions de généralisation du programme.

9. Une typologie du rapport au programme : Les 5 expériences de PEGASE

Nous avons identifié 5 catégories d'élèves qui visent à qualifier des rapports différenciés au programme.

[↓ Tableau 28]

Nous allons définir chacune de ces catégories à partir de certains résultats statistiques, mais aussi d'un certain nombre de données qualitatives qui visent à incarner ces élèves. Cette catégorisation reste cependant une démarche théorique conçue à partir d'une méthode non hiérarchique de nuées dynamiques (K-MEANS)¹, en ce

1. Pour plus de détail sur cette approche, et une lecture y compris critique du modèle, voir par exemple Caumont, Daniel et Silvester Ivanaj « Chapitre 5. Comment construire et valider une typologie ». In *Analyse des données*, 16198. Management Sup. Paris: Dunod, 2017.

sens qu'elles visent à rendre compte d'un certain nombre de régularités qui permettent de distinguer les expériences des élèves les uns par rapport aux autres. Cependant, certains des marqueurs identifiés pour les caractériser pourront être plus ou moins prononcés dans une même catégorie. Il s'agit donc de tendances plutôt que d'un découpage définitif des réalités observées.

[↓ Tableau 29]

À noter que la typologie fonctionne pour l'ensemble des niveaux et des établissements, à l'exception des élèves réfractaires qui ne sont pas identifiés en primaire.

ICPEGASE	N	%
Les artistes	61	5%
Les convaincus	320	28%
Les satisfaits	459	40%
Les affectifs	236	21%
Les réfractaires	75	7%
TOTAL	1 151	100%

Tableau 28 – Cinq expériences PEGASE.

Quel est ton établissement ?	Typologie élèves											
	Artistes		Convaincus		Satisfaits		Sceptiques		Réfractaires		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Primaire	8	18%	17	39%	16	36%	3	7%	0	0%	44	100%
Collège A	27	7%	104	27%	142	37%	82	21%	30	8%	385	100%
Collège B	8	3%	97	31%	137	44%	50	16%	16	5%	308	100%
Lycée 1	6	3%	44	21%	73	35%	70	34%	14	7%	207	100%
Lycée 2	12	6%	58	28%	91	44%	31	15%	15	7%	207	100%
TOTAL	61	5%	320	28%	459	40%	236	21%	75	7%	1 151	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

Tableau 29 – Expériences PEGASE par établissement et typologie élèves.

III. 9.1 Les réfractaires

Les élèves réfractaires représentent moins de 7% des élèves. Ils sont défiants à l'égard des projets et refusent généralement d'y participer pour des raisons variées (goûts, relations interpersonnelles, etc.). Ces élèves sont facilement identifiables dans les projets par leur comportement d'opposition, repéré aussi par les autres élèves, les intervenants ou les enseignants. Leurs camarades en dressent eux-mêmes le portrait : « *Ils sont là, juste par obligation, ils sont là pour juste, entre parenthèses glander et rien faire, à jouer à leur téléphone. Comme vous pouvez le voir dans la classe, il y a des gens qui jouent à leur téléphone et que Laurie, elle est en train de crier par derrière eux en disant : "Arrêtez de jouer avec vos téléphones, concentrez-vous", tout ça. Ceux-là, ce sont des gens qui ne sont pas intéressés par le projet* » (**Mamadou, lycéen**). Tout comme les enseignants et les intervenants : « *Y a les... pour moi enfin dans ce que j'ai vu, y a les élèves qui en n'ont rien à faire, qui s'impliquent pas et qui laissent le temps passer et puis voilà* » (**Élise, enseignante**) et « *Il y a deux ans ou trois ans, y avait certains éléments [élèves] qui étaient déjà repérés comme étant très difficiles, et avec qui on savait qu'il y avait un risque de pas bien se passer. C'est des élèves qui ne veulent pas parler, qui ne veulent rien faire, qui à la limite tournaient quasiment le dos aux interventions* » (**Dorian, intervenant**).

S'ils sont faciles à repérer en cours de projet en raison de leur non-participation manifeste, ils entretiennent aussi de mauvaises relations en général avec les adultes. Leur relation aux intervenants est nettement défavorable comparativement aux autres élèves, avec 40% d'entre eux qui considèrent leurs relations mauvaises et 29% pas très bonnes avec les intervenants. C'est également le cas pour l'appréciation des relations avec les enseignants ou la vie scolaire par ailleurs.

L'expérience scolaire de ces élèves est généralement négative, et ils constituent ce que la recherche a identifié de longue

date comme des « noyaux durs » d'élèves perturbateurs, engagés dans des attitudes d'opposition relativement systématique à l'ordre scolaire (Debarbieux, 2001 ; Moignard, 2007).

Ils sont régulièrement exclus des activités liées au programme. 13% des élèves au total ont été punis au moins une fois pendant les activités relatives à PEGASE, mais les réfractaires constituent la moitié d'entre eux, y compris dans les proportions les plus fortes (16% d'entre eux ont été exclus trois fois et plus, contre 0 à 2% pour les autres catégories). Ces punitions renvoient souvent à une mise à l'écart des activités pendant leur déroulement ou en amont. Ces élèves peuvent être ainsi enjoins de rester dans un coin de la salle sans pouvoir interagir avec les autres camarades. Ils peuvent aussi se voir orientés, durant les heures du projet en classe, vers une autre activité (devoirs en salle de permanence, étude, CDI, etc.). De même, dans les sorties, il n'est pas rare que certains élèves soient mis à l'écart dans un endroit isolé du lieu visité ou qu'ils passent leur temps « à côté de l'enseignant » pour ne pas déranger la visite en raison de leur comportement qui traduit, selon les intervenants ou enseignants, « un manque d'intérêt. »

Une enseignante porteuse d'un projet accueille les élèves accompagnés d'un autre enseignant. Elle rappelle que ceux qui n'ont pas rendu au préalable leur poème ne participeront pas à l'activité. Trois élèves sont concernés. Elle les envoie alors dans une autre salle avec l'enseignant pour finaliser leur poème. Elle dit aux deux intervenants présents que ces élèves auraient pu faire « foirer » l'organisation de l'atelier, ce n'est pas grave s'ils ne participent pas. Ils rejoindront le groupe une demi-heure après et s'impliquent difficilement dans l'activité. En entretien, deux élèves de la classe racontent que la promesse de sanction proposée par l'enseignante était bénéfique : elle les a encouragés et a sanctionné ceux qui n'ont pas respecté les consignes.

Journal de bord 15.

Les comportements des élèves réfractaires sont souvent inscrits dans des logiques de confrontation dont le programme se fait simplement le prolongement. Si nous avons évoqué le cas (rare) de conflits qui peuvent naître entre une classe entière et des intervenants, on comprend que l'expérience des réfractaires est plus singulière et organisée de manière plus systématique. Dans le questionnaire, pour ceux qui ont renseigné cette variable, ils affirment nettement leur faible intérêt pour le champ large des arts et de la culture sur la démarche engagée : « *Je n'en ai aucune idée, car je ne suis pas fan d'art* » (Élève 376). « *Sa m'intéresse pas* » (Élève 506). « *Ça m'intéresse pas trop je viens en cours pour apprendre ce que ce X (nom de l'établissement) ne fait pas depuis le début de l'année* » (Élève 535). « *QU'IL Y'EN AI PAS !!* » (Élève 601). « *Je sais pas je ne suis vraiment pas attiré par ça et ça n'à rien à voir avec ma filière* » (Élève 666). « *Pas de projet* » (Élève 1052). « *De pas en faire* » (Élève 1074). « *J'aimerais pas en faire* » (Élève 1230). « *Aucun je n'aime pas l'art* » (Élève 1345).

Les élèves réfractaires sont ainsi ceux qui manifestent un regard critique sur la forme scolaire, les projets, les contenus, les intervenants et enseignants, et qui ne parviennent pas, contrairement aux autres catégories d'élèves, à trouver un sens à la démarche.

Il ne faudrait pas cependant considérer que ces comportements soient définitifs, et le cas de Léo illustre cette dynamique favorable qui peut parfois faire glisser ces élèves d'une dynamique à une autre.

Pour ce lycéen, le changement de projet et d'intervenant d'une année à l'autre (2020/2021 et 2021/2022) a exercé une influence majeure sur son comportement. Si lors du premier, autour de la photo et de la vidéo (2020/2021), il se décrit comme ayant été « *Léo classique* », c'est-à-dire, perturbateur : « *Ouais, j'étais plus le Léo classique, là. J'étais, je prenais mes petites photos, je me posais sur mon téléphone ou je rigolais avec mes potes* », il s'est montré « *bon élève* » lors du second, autour du théâtre (2021/2022) : « *Ouais, ça fait bizarre, mais ouais, c'est ça* » (Léo, lycéen).

La prise de recul est donc nécessaire par rapport aux comportements de ces élèves « réfractaires », qui ne sont pas délibérément et « naturellement » opposés aux activités artistiques et culturelles. Ces attitudes sont le résultat de tensions externes largement liées à leurs expériences scolaires par ailleurs, que la configuration des projets ne permet pas de dépasser, nous y reviendrons.

9.2 Les affectifs

Les affectifs représentent environ 21% des élèves, et sont plus représentés que les autres dans le lycée professionnel. Ils ne manifestent ni opposition ni grand enthousiasme à l'égard du programme. Si les projets auxquels ils participent leur donnent plutôt satisfaction, ils s'y plient plutôt qu'ils ne les jugent indispensables. Pour ces élèves, le contenu du projet en lui-même tient moins d'importance que la valence relationnelle qu'il permet de déployer. L'enjeu du projet comme son objet apparaissent ainsi comme très secondaires, et c'est d'abord le renforcement de la sociabilité entre pairs et les bonnes relations entretenues avec les adultes participant qui les préoccupent.

Du côté des adultes, le projet est l'occasion d'interroger l'attachement des professionnels à leur égard. Ce mode de relation n'est pas propre au programme, mais le cadre qu'il propose est propice à l'expression de cette dimension relationnelle particulièrement valorisée par ces élèves.

« **Adeline** : *Mélanie (l'intervenante de 2021/2022) nous dit : "Continuez, c'est parfait, c'est super bien". Mais elle, elle s'en fiche de la chorégraphie justement. Elle s'en fiche, elle veut vraiment qu'on soit ensemble. Elle veut qu'on soit ensemble, et peu importe si on oublie des gestes ou quoi, elle veut qu'on soit ensemble. Et elle nous dira tout le temps : "Eh bien, c'était parfait".*

Enquêtrice : *Ah je comprends, je comprends mieux.*

Léon : *En plus, ce que j'aime bien, c'est qu'elle nous encourage alors que...*

Alain : *Francesca et Raul (les intervenants de 2020/2021) c'était vraiment : "Il faut que vous fassiez ça".*

Léon : *C'était... "Il faut que vous fassiez mieux".*

Adeline : *Eh bien en tout cas, Mélanie,*

avec nous, eh bien elle nous laisse se placer quand on arrive, et on n'a pas besoin comme Francesca et Raul (les intervenants de 2020/2021), eh bien eux quand eux ils arrivent, ils nous donnaient nos places. Là, on doit nous-mêmes nous placer.

Léon : Que là, nous, Mélanie nous dit : "Vous vous placez autour du cercle". Elle nous dit juste "autour du cercle", peu importe si tu es avec tes amis ou quoi, entre CE2 ou machin. Eh bien on se met là où on veut. »

Extrait d'entretien 77 – Léon, Alain et Adeline, écoliers.

Cette capacité de soutien et d'encouragement est essentielle pour les affectifs, qui lisent leur expérience dans le projet à l'aune de la capacité des adultes à prendre en compte leurs difficultés, à y répondre et à les accompagner pour les dépasser. Dès lors, la posture des intervenants est particulièrement scrutée :

« **Ilyes :** Dorian vraiment c'est, il est parfait quoi. Faut rien changer, il est marrant et il est. »

Arnaud : Il est à l'écoute.

Ilyes : Il est talentueux aussi parce que il a du talent. Et voilà, c'est une personne admirable.

Enquêtrice : Admirable genre parce qu'il est... ?

Arnaud : Il est gentil, il est relationnel c'est-à-dire c'est facile à parler avec lui, c'est une personne ouverte à tout le monde. On ressent même pas la différence d'âge. »

Extrait d'entretien 78 – Ilyes et Arnaud, lycéens.

Les élèves sont à la recherche d'une figure de référence qui s'écarte de la relation plus asymétrique qu'ils entretiennent ordinairement avec les enseignants, et en attente d'intervenants « gentils » (cette qualification est très largement utilisée), qui « ne s'énervent pas », qui sont « calmes » et plutôt à l'écoute :

« **Enquêtrice :** Et comment ça se passe avec Nathalie alors ? »

Sofia : Elle est gentille et elle s'énerve pas du tout. Et... elle garde son calme tout le temps.

Enquêtrice : Ouais ? C'est comme une prof ou tu trouves que c'est différent d'une prof ?

Sofia : Non, c'est plus différent parce que Nathalie, elle s'énerve pas.

Enquêtrice : Et les profs, ils s'énervent ?

Sofia : Oui.

Enquêtrice : OK. Et elle devrait s'énerver ou tu trouves ça bien qu'elle s'énerve pas ?

Sofia : Non, qu'elle s'énerve pas c'est bien, parce que si elle s'énerve pas parce qu'on écoute, puisque comme on aime bien, on écoute ce qu'elle nous dit. »

Extrait d'entretien 79 – Sofia, collégienne.

Ces élèves sont donc particulièrement focalisés sur le développement de la dimension relationnelle et considèrent l'activité engagée à l'aune presque exclusive de ce filtre. Il n'est pas rare que, pendant les activités et sorties, ils s'impliquent dans les projets tout en faisant preuve d'un certain scepticisme à l'égard de son organisation et de ses contenus : « Pourquoi on fait "ça" ? », « Vous êtes payé pour faire "ça" avec nous ? », « ça m'intéresse pas du tout mais bon ». Entre docilité et perplexité, ils s'interrogent sur les projets et pointent les améliorations qui pourraient leur être apportées. Dans leur modèle de projet idéal, ils évoquent souvent la nécessité de rechercher un équilibre entre la dimension innovante et dynamique des projets et l'importance de garantir « une bonne ambiance » : « Un projet artistique et culturel idéal serait qu'il y a des artistes, une bonne ambiance au sein du groupe » (**Élève 160**). « Dans laquelle ou on s'amuse, rigole et en même temps intéressant » (**Élève 270**). « Un projet choisit avec les élèves et enseignants, où les élèves sentent et voyent ensemble qu'ils produisent quelque chose qui dans lequel ils s'investissent » (**Élève 532**). « Selon moi ce serait un projet qui nous apprend la vie et qui nous apprend le vivre ensemble » (**Élève 1026**). « Un projet artistique et culturel idéal c'est quand les profs intervenant sont agréable et donne envie de faire cette sortie malgré que la sortie ne sois pas une des meilleures sorties qui a été proposer » (**Élève 1229**).

Beaucoup moins enthousiastes que d'autres élèves, les affectifs font malgré tout preuve de bonnes dispositions à l'égard du programme, comme à l'égard de l'école en général. Ils reconnaissent ainsi la mobilisation nécessaire dans les exercices ordinaires de la classe, tout en regrettant les contraintes de l'ordre scolaire et la relation asymétrique que leur imposent les enseignants. Les collégiens en particulier sont très en

demande d'une meilleure reconnaissance « *on nous prend trop pour des gamins* », alors que les élèves des écoles primaires interrogés restent d'abord attachés à l'adulte avec lequel ils s'engagent « *moi de toute manière X je l'adore, on l'adore tous alors on est content et on essaye de faire bien !* ». Paradoxalement, c'est peut-être auprès des affectifs que le programme a le moins d'incidence : ils l'envisagent comme une activité parmi d'autres et l'interrogent à l'aune d'un enjeu relationnel qui, s'il est perceptible chez tous les enfants et adolescents, dispose ici d'un caractère central et exclusif. Il nous renseigne d'abord sur un rapport à l'école singulier qui a peu intégré la vocation distanciée de la relation pédagogique entre les élèves et les adultes.

9.3 Les satisfaits et les convaincus

Les satisfaits et les convaincus se recoupent sur de nombreux aspects. Largement majoritaires, puisqu'ils représentent 68% des élèves, ils manifestent une forte satisfaction à l'égard du programme en s'attachant particulièrement à l'expression de son contenu et de ses modalités. En d'autres termes, ces élèves semblent adhérer au dispositif pour ce qu'il est : un programme d'enseignement des arts et de la culture. La pratique est souvent envisagée comme une continuité de l'exercice ordinaire de la classe qui, si elle est engagée dans des dispositions différentes, doit également permettre de renforcer le curriculum ordinaire : « *tout ce qu'on fait là en théâtre et tout, ça fait des liens* », « *on voit des trucs que c'est pas pareil en cours après, ça donne des choses en plus* », « *on est pris dans le truc et on se rend pas compte j'crois, mais en vrai ça sert à l'école* ».

La participation aux projets est donc perçue comme une « plus-value » pour leur apprentissage, voire pour leurs futures formations, tout autant qu'une opportunité pour « *apprendre autrement* ». Elle est également un espace de respiration qui bouleverse la forme scolaire ordinaire qui, si elle n'est pas remise en cause par ces élèves, apparaît malgré tout comme fortement contraignante.

« *Moi, franchement, j'ai adoré les fois où ils sont venus, parce qu'en plus, elles font une coupure avec ben le collège, notre train-train habituel où*

on a des interro, des devoirs maison, des devoirs travaillés. Là, ça faisait une coupure, c'était un vrai moment fun. »

Extrait d'entretien 80 – Lola, collégienne.

« **Naël** : *C'était un peu ludique et... oui, c'est ça en fait, ça nous apprenait tout en nous amusant, on va dire. Dorian arrivait à nous capter.*

Enquêtrice : *Et quels sont les sentiments que vous avez ressentis justement pendant ces séances ?*

Naël : *Moi, ça m'a coupé un peu des cours en mode... comme quand on est trop dans les cours et tout, enfin c'est chiant. On peut dire, ça, ça fait une petite coupure, voilà. Ça fait du bien, oui.*

Enquêtrice : *Et pourquoi une petite coupure, elle est bien ? Pourquoi vous pensez que c'est bien ?*

Kaïs : *Parce qu'on faisait que des cours, que des cours, que des cours, et c'était assez intensif et à un moment, moi je commençais un peu à décrocher. Avec le théâtre, après, quand je revenais en cours après les cours de théâtre, j'arrivais à mieux me concentrer.*

Naël : *Déstresser, moi ça m'aidait à déstresser. Ça m'aidait à avoir moins de gêne. Et puis c'est vrai que maintenant, je participe un peu plus qu'avant en cours.* »

Extrait d'entretien 81 – Naël et Kaïs, lycéens.

« *Il était très enrichissant au niveau de découverte des nouveaux métiers, plein de nouveaux métiers. Ça a fait découvrir aussi des passions pour quelques-uns, d'écrire des scénarios ou bien faire des courts métrages et tout. Au niveau latin, y avait déjà les cours, donc c'est juste c'est un truc en plus pour que ça soit plus marquant, et c'est plus agréable à travailler que rester en classe. Voilà quoi, c'est... moi je vois pas vraiment de côté négatif à ce truc.* »

Extrait d'entretien 82 – Jeanne, lycéenne.

« **Enquêtrice** : *Ça fait beaucoup de choses quand même ! Et qu'est-ce que vous en pensez justement de faire plein de projets, de choses différents en classe ?*

Léa : *C'est plutôt bien. Ça diversifie.*

Basile : *Et on a fait c'est, on n'a pas travaillé tout le temps sur le même sujet. On a changé. Donc, chaque année, on changeait, donc c'était*

assez bien. On découvrait de nouvelles choses. Moi, je savais pas que nous on pouvait faire un film en stop motion.

Léon : Par exemple, moi sur le coup, j'étais un peu étonné quand on est rentrés et quand madame Ridard, elle nous avait dit ça, j'ai dit : "Ah !" C'était bien parce que dans... j'étais relativement content, parce que ça change de faire de l'école. Et puis j'étais relativement choqué de me dire : « Ah oui, d'accord on fait ça » et c'était surtout impressionnant au début.

Enquêtrice : Parce que ça veut dire... Faire de l'école, ça veut dire tous les jours faire la même chose ?

Léon : Que ça se ressemble un peu.

Basile : Oui. Puis, c'était un peu divertissant. On sortait surtout dehors, et puis ça du coup, c'était bien parce qu'on pouvait... Surtout on observait les herbes, on les, on pouvait les redessiner, les feuilles et tout ça et... Puis, on en prenait des photos donc c'était avec de l'école, mais pas que... »

Extrait d'entretien 83 – Léon, Basile et Léa, écoliers.

La mise en résonance des pratiques artistiques et culturelles avec des enjeux plus « scolaires » est fortement mise en avant par ces élèves, qui en font souvent une condition de leur projet idéal : « Comme tout les projets qu'on a fait avec le collège » (**Élève 129**). « En rapport avec notre projet professionnel pour le bac pour nous aider à le réaliser » (**Élève 638**). « Ce serait un projet, que les élèves peuvent choisir, mais en

cohérence avec les cours » (**Élève 648**).

« Les projets proposés sont déjà très intéressants et très agréables et je ne vois pas d'autres projets que ceux déjà proposés » (**Élève 1335**). Pour eux, les apprentissages développés lors de ces activités qui ne relèvent pas du cadre scolaire forment des « connaissances en plus », servant à enrichir leurs parcours scolaires et leurs esprits.

La nuance entre les satisfaits et les convaincus réside principalement dans la satisfaction éprouvée à l'égard du programme et sur le degré d'appropriation de la démarche artistique, qui peut se suffire à elle-même. Les élèves convaincus sont par exemple 19% à « adorer » participer aux projets engagés au sein de PEGASE alors qu'ils ne sont que 2% des satisfaits, qui se reportent sur une appréciation favorable plus modérée.

[↓ Tableau 30]

Par ailleurs, la valence culturelle et artistique des projets semble pleinement intégrée avec un intérêt particulier à s'émanciper des seuls enjeux de l'école pour les convaincus.

« C'était un projet pour découvrir la photographie et ses différentes techniques, je pense pour un peu découvrir une petite fibre artistique à travers la photographie. Donc, on a appris plusieurs techniques comme l'argentique et le cyanotype, qui permettent d'avoir des rendus différents, en fait. Et, ça nous permet de découvrir un petit peu notre côté artistique. »

Extrait d'entretien 84 – Drystan, lycéen.

Typologie PEGASE	En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ?				TOTAL
	J'adore	J'aime bien	Je n'aime pas trop	J'aime pas du tout	
Les convaincus	19%	73%	7%	1%	100%
Les satisfaits	2%	72%	23%	3%	100%
TOTAL	11%	53%	25%	11%	

Éléments sous-représentés

Éléments surreprésentés

La relation est très significative. $p\text{-value} = <0,01$; $\text{Khi}^2 = 961,4$; $\text{ddl} = 12$.

Tableau 30 – Croisement typologie PEGASE et appréciation des activités. Question : En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ?

Les convaincus ne sont pas plus nombreux que les autres à pratiquer des activités culturelles et artistiques autonomes sur la question en dehors de l'école. L'effet « révélateur » pour ces élèves semble donc significatif, en cela qu'il ne semble pas que des expériences antérieures justifient la forte adhésion au programme et à ses contenus.

Les convaincus expriment d'ailleurs régulièrement leur manque de compréhension de la défiance et du désintérêt manifestés par d'autres élèves à l'égard des projets engagés.

« Alors, comme vous pouvez savoir, je suis une classe un peu de personnes perturbateurs, quoi. Il y a des personnes où ils sont un peu... ils sont pas là pour... ils sont là juste, parce qu'on a obligé... ils ont été obligés de venir. Déjà, dans mon groupe, je vois des personnes qui sont réellement intéressées, vous voyez ? Mais il y en a d'autres qui sont pas trop intéressés ou ils sont là, ils font le truc qu'on leur demande, mais après, ils s'investissent pas vraiment, réellement dans le projet. Du coup, pour moi, ça me dit que franchement, c'est une perte de temps, je veux dire, quoi, c'est dommage pour eux, quoi, parce que le lycée propose un projet dans lequel on peut s'investir ou on peut apprendre l'histoire de la photographie, et eux, ils sont là, juste par obligation, ils sont là pour juste, entre parenthèses glander et rien faire, à jouer à leur téléphone. Comme vous pouvez le voir dans la classe, il y a des gens qui jouent à leur téléphone et que Y, elle est en train de crier par derrière eux en disant : "Arrêtez de jouer avec vos téléphones, concentrez-vous", tout ça. Ceux-là, c'est des gens qui sont pas intéressés par le projet. »

Extrait d'entretien 85 – Mamadou, lycéen.

On peut donc considérer que les élèves convaincus manifestent une forte adhésion au dispositif, qu'ils se l'approprient largement en débordant

des seules aspirations scolaires ou relationnelles, et qu'ils s'engagent pleinement dans le travail proposé.

Il faut souligner la forte proportion d'élèves concernés, ce qui atteste d'un programme qui touche assez largement sa cible.

Bien sûr, l'objectif d'une EAC pour tous pourrait amener à considérer ce volume d'élèves comme insatisfaisant. Mais il nous semble au contraire qu'il atteste de la nécessité de poursuivre dans une voie qui parvient à rendre compte d'un enthousiasme sincère d'élèves qui ne sont pourtant pas toujours prédisposés, par leur ancrage social et les référentiels culturels qui les entourent, à entrer ainsi dans des dispositifs dont nous avons déjà rappelé l'exigence.

9.4 Les artistes

Il est difficile de réduire à une catégorie statistique la qualification des artistes, mais il nous semblait indispensable de rendre compte de ces quelques dizaines d'élèves identifiés sur le terrain comme étant particulièrement enthousiastes et engagés dans le programme. Ces quelques 5% d'élèves se répartissent là encore dans tous les établissements enquêtés, et manifestent une très forte adhésion au dispositif : ils « adorent » tous le projet auquel ils sont associés, entretiennent d'excellentes relations avec les intervenants (mais pas toujours les professeurs) et s'engagent dans des pratiques artistiques et culturelles variées en dehors de l'école. S'ils se qualifient majoritairement de bons élèves et qu'ils entretiennent un rapport plutôt favorable au climat scolaire, on note tout de même que certains sont plus défiants à cet égard. Plutôt que d'entrer plus avant par le prisme de la statistique pour les qualifier, il nous semble plus pertinent de dresser quelques portraits de ces élèves pour lesquels le programme a clairement ouvert des horizons nouveaux. Selon une étonnante diversité d'effets et de vécus subjectifs qui dépasse la « tonalité unanime des discours institutionnels » centrés sur l'apprentissage scolaire et technique et le caractère remédiateur des projets (Barrère et Montoya, 2019), ces portraits témoignent des possibilités infinies

III. qu'ouvre une expérience artistique et culturelle. Finalement, ces cas – mais pas seulement ceux-là rappelons-le – témoignent d'un écho singulier dans la démarche engagée, qui résonne avec la description qui a pu être faite de ce que l'art est capable de produire parfois (Dewey, 1934 ; Becker, 2006 ; Kerlan et al., 2015).

a. Clarissa, étudiante, ancienne lycéenne

Clarissa, 19 ans, est une jeune fille étudiante en première année de licence en linguistique et langage des signes dans une université du Nord : « *En fait depuis l'école primaire je suis passionnée de langue des signes. Et voilà, on m'a dit que c'était la voie la plus simple, donc de faire la linguistique, vu que j'ai la spécialité dès la première année, et ensuite d'avoir le master que je veux* » raconte-t-elle. Dans son ancien lycée, elle nous a été toujours présentée comme l'une des élèves les « plus investies » sur le projet cinéma qui avait été conduit. À la question concernant les élèves qui ont été très motivés, l'enseignante porteuse du projet a tout de suite évoqué Clarissa : « *en fait, je l'ai vue totalement s'épanouir avec le projet alors qu'elle était vraiment introvertie. Elle a commencé par prendre un petit rôle et puis l'année suivante, un rôle plus important et ainsi de suite. Il faut vraiment que tu parles avec elle* » (**Camille, enseignante**). Son nom est aussi venu rapidement lors des échanges avec l'intervenant : « *Par exemple, je pense à Clarissa qui est une élève... Elle s'est donnée à fond sur le projet. La première année, elle a, elle était un petit peu plus effacée. Elle faisait des petites choses. Mais là, cette année, elle s'est donnée à fond et elle a fait, elle faisait, elle était partout* » (**Adelmo, intervenant**).

Nous avons réalisé les entretiens auprès de l'enseignante et de l'intervenant au cours de la seconde année du projet où elle y participait en tant que bénévole : « *en terminale (en 2020-2021) j'étais pas obligée, mais j'ai continué à venir et puis cette année je suis venue exprès* ». Ces deux professionnels qui travaillent ensemble depuis la première année du programme PEGASE (2018-2019) ont perçu, tout au long de ces quatre ans, l'évolution de Clarissa en tant qu'élève (comme nous l'indiquent leurs récits plus haut), mais aussi en tant qu'étudiante bénévole, presque semi-professionnelle :

« *Bah l'évolution c'est qu'au départ quand elle était en seconde bah elle a commencé à trouver sa place comme tous les autres élèves dans*

les ateliers, elle était vraiment participante et aujourd'hui en fait pour te dire elle est tout le temps avec l'équipe technique. En fait elle est quasiment devenue entre guillemets la scripte sur le tournage. Elle est présente du début à la fin. En fait, l'anecdote révélatrice, il y a un élève l'année dernière qui pensait qu'elle était la stagiaire du réalisateur tellement elle est investie. Elle est passée donc d'une élève parmi d'autres élèves actifs toujours actifs dans les ateliers, figurante parce qu'elle n'a jamais eu de rôle majeur, mais elle a toujours été figurante dans les courts-métrages à vraiment là partie prenante, pleinement active avec l'équipe technique à toutes les phases du tournage. Elle fait le scripte, elle fait le point avec l'équipe technique, s'il y a un élève, par exemple, qui a besoin de faire une pause, aller aux toilettes, c'est elle qui prend le relai. Elle prend le relai quasiment pour tout, elle est devenue polyvalente en fait. Elle discute volontiers avec les autres élèves et elle est avec nous sur la préparation de la journée. Tu vois quand les élèves sont dispatchés dans les ateliers, on fait un débriefing sur quel ordre on va tourner les scènes et en fait elle est avec nous quoi. Donc elle est vraiment tellement active sur la journée, complètement active. Et elle n'arrête pas parce qu'elle est la première à arriver, elle arrive avec nous. Et là si tu veux samedi on a fini à une heure moins le quart et elle a terminé avec nous. »

Extrait d'entretien 86 – Camille, enseignante.

Lorsque nous avons rencontré Clarissa, sur l'année 2021-2022, elle était en première année de licence. Elle nous raconte avoir envoyé un mail de sa propre initiative à son ancienne enseignante, Camille, pour lui proposer d'être volontaire dans le projet : « *Enfin, madame Durand m'a contactée y a quatre mois pour me donner les dates. Je les ai eues en avant-première. Mais voilà, je lui ai dit tout de suite : "Je suis super contente d'y aller", j'étais super pressée. Enfin, je lui ai dit dans mes mails, parce qu'on correspond très souvent. Je lui dis souvent : "Mais moi, j'ai qu'une hâte, c'est de vous rejoindre pour faire le projet" (Clarissa)*. Camille relate également ces échanges par mail : « *En fait quand elle est partie, on n'a jamais perdu contact, on a échangé par mail, par mon adresse mail professionnelle. Donc régulièrement elle me donnait des*

nouvelles de sa vie étudiante, de son installation dans sa nouvelle ville. Et en fait naturellement je lui dis "Clarissa si tu as envie de revenir sur le projet" sachant qu'elle m'avait, avant de partir, manifesté le fait que c'était un projet que lui tenait particulièrement à cœur, j'avais dit "tu seras la bienvenue". Je lui ai donné donc les dates en lui disant "voilà, ça y est on a précisé le calendrier" et elle m'a demandé si elle pouvait revenir et être présente » (**Camille, enseignante**).

Clarissa n'a jamais été très attirée par « l'image », par le fait d'être filmée, préférant plutôt les aspects techniques, notamment le son : « la caméra m'intéressait un peu moins, parce que le son je savais vraiment pas comment ça fonctionnait. Enfin, des fois on voit les perches à la télévision, des micros, mais pas comment ça fonctionne ». Elle s'engage à participer comme un « support » pour les tournages : « Enfin, vraiment, c'est... oui, voilà, je suis un peu entre les deux : entre les lycéens et l'équipe de production, entre les deux » (**Clarissa**). Adelmo, metteur en scène du projet, définit le rôle polyvalent de Clarissa : « Elle était au son, elle était à l'image, elle aidait à, elle faisait même la script sans qu'on lui demande. C'est-à-dire qu'elle mémorisait tout ce qu'on avait, chacun en avait dit et ce qu'on devait tourner. Et elle a même fait la figurante » (**Adelmo, intervenant**).

Cadette de la famille et orpheline de mère (elle a un grand frère qui est encore à la maison et une petite sœur), Clarissa est la première à avoir quitté le foyer familial pour ses études supérieures. Elle se présente comme une fille curieuse, qui nourrit un intérêt hérité de sa mère pour la culture et l'art en général, mais pas spécialement pour l'audiovisuel « (...) parce que ma mère m'avait habituée. Je suis quelqu'un qui est beaucoup allée dans les musées par exemple, voilà. Je suis très sensible, donc tout ce qui est musée, opéra, théâtre, j'aime beaucoup y aller ». Elle se décrit comme la « référente culture » de sa famille, force d'initiative pour les activités culturelles lors de séjours familiaux : « C'est moi qui les emmène de force quand on va en vacances, c'est moi qui les force : "Ah, tiens, y a un musée qui est super et tout". Et j'essaie de faire en fonction de leurs centres d'intérêt ». Auprès de son père, qui s'en désintéresse plutôt, elle cherche à vulgariser ses projets : « Oui, ma mère elle a toujours essayé de me... chercher à faire ça. Mon père, pour lui c'est plus important les études. Mon père il voit ça plutôt comme un projet de classe.

En fait, je lui ai pas dit par exemple qu'en terminale j'étais pas obligée d'y participer. Je lui ai dit que c'était un projet de classe ». Ainsi, en dépit d'une socialisation familiale relativement centrée sur le champ culturel, le cinéma fut une découverte pour elle : « je ne suis pas cinéphile en temps normal ». Cette nouvelle passion est toutefois le résultat d'une attirance antérieure pour les arts, qui s'est affinée et développée à travers le projet :

« Alors, en fait, le cinéma ça a vraiment été une découverte pendant ce projet-là. Je suis pas cinéma... cinéphile en temps normal. Et de découvrir les aspects un peu cachés du cinéma, les fonds verts, les effets spéciaux, travailler avec des vrais professionnels, c'est quelque chose de très mystérieux, et donc voilà. Donc j'ai continué en seconde et en première. En terminale, on n'est pas obligés de participer au projet, parce qu'on n'est pas élèves de madame Durand, mais je vais continuer quand même. Et là aussi, sachant qu'en plus quand je suis allée à Y (nom de sa ville étudiante), je suis devenue bénévole dans un cinéma, donc j'ai un peu continué. Mais là c'est de la production. Et moi ce que je fais à Y (nom de sa ville étudiante) c'est plutôt de la diffusion, donc de la projection ou de la vente de billets. On va dire que c'est un monde qui m'intrigue énormément, et j'ai l'impression qu'on apprend tout le temps et que... oui, on n'aura jamais fini d'apprendre de nouvelles techniques, et chacun amène sa part. Et on va dire, oui, c'est un monde qui m'intrigue et que j'ai envie de découvrir un peu plus chaque fois. Donc tant que je suis invitée sur le projet, je continuerai de venir. »

Extrait d'entretien 87 – Clarissa, étudiante.

Issue du cadre scolaire, cette passion a été transposée au-delà. Son engagement dans le projet durant ses années de lycéenne a permis son insertion dans sa nouvelle vie étudiante, lui donnant des repères pour son parcours universitaire. Elle est aujourd'hui bénévole dans le « ciné-étudiant » de son université :

« Clarissa : On va dire que bon, je déménageais dans une autre région. Donc je pense que j'ai quand même voulu retourner vers ce que je connaissais... même ne serait-ce qu'un petit peu, parce que j'avais plus mes amis avec moi, pas de famille, je vivais toute seule. Enfin, il me fallait un certain nombre de repères. Et puis

voilà, c'est pas du tout la même chose que de la production. C'est vraiment un monde à part. Donc oui, je pense que j'ai voulu découvrir donc le cinéma, non plus de la production, mais aussi de la diffusion, donc...

Enquêtrice : *Mais du coup, tu t'es dit, genre en cherchant des repères, tu t'es dit : "Tiens, je vais aller, je vais faire bénévole en cinéma, parce que c'est quelque chose que quand même j'ai vécu au lycée quoi" ?*

Clarissa : *Oui, oui, en fait c'était... donc c'est une association étudiante. Donc elle était dans un événement particulier de la fac et qui présentait le cinéma. Et par hasard, je me suis arrêtée. J'ai commencé à parler justement du projet : "Ah, moi aussi j'ai participé à des courts-métrages avec une équipe professionnelle. On a fait des scènes en fond vert." Je leur ai montré, et voilà, on a parlé peut-être pendant 20-30 minutes. Et après, plus tard j'ai découvert... ils m'ont emmenée visiter les locaux et me montrer l'équipe. Et ça m'a plu, donc j'y vais plusieurs fois par semaine. »*

Extrait d'entretien 88 – Clarissa, étudiante.

Clarissa confie vouloir continuer de participer au projet : *« Tant que je suis invitée sur le projet, je continuerai de venir »*. Ses intentions se maintiennent : elle est encore revenue pendant l'année scolaire 2022-2023 nous indique son ancienne enseignante : *« Cette année elle était présente sur les trois journées de tournage. Elle est venue en janvier et les deux jours en février. Elle était présente et pareil pleinement active les trois jours. Ça fait deux ans donc qu'elle vient exprès pour le tournage et là je dis exprès parce que là, cette année, elle est arrivée jeudi soir pour être sur le tournage vendredi et elle partait dimanche en train »*.

L'expérience de Clarissa démontre l'amplitude possible des projets. Pour elle, ce programme présente des dimensions qui dépassent le cadre scolaire ; il est perçu comme une véritable opportunité qui devrait être offerte à tous les élèves du lycée : *« Ouais, franchement, ça permet de faire beaucoup plus de choses que si y avait pas PEGASE. Et donc oui, moi je trouve que c'est vraiment bénéfique qu'ils aident. Et puis, comme ça on peut voir le projet un peu plus grand, et voilà. Ça aide à pouvoir le construire véritablement, parce que y a les idées, y a les personnes, mais y a aussi comment on le fait, enfin, avec quels moyens. Voilà. Si on n'avait pas de studio en fond vert, c'est... on*

peut être beaucoup moins ambitieux. Et vraiment le projet, c'est de montrer le cinéma et les effets spéciaux. Donc si y a pas de fond vert, c'est tout de suite compliqué. Donc, heureusement que y a du soutien pour ce projet quoi ». Clarissa mobilise ses passions individuelles au service de l'intérêt collectif. Elle appréhende son aide bénévole au projet comme une mission pour que les élèves prennent conscience de la force potentielle des arts et de la culture pour leurs parcours scolaire et individuel :

« Alors, moi tant que madame Durand et l'équipe m'invitent, bien sûr, et que monsieur Fischer aussi. Oui, franchement, si j'ai pas de partiel, si j'ai pas de cours, voilà, évidemment que je viens. Franchement, c'est un projet, voilà, et c'est aussi l'occasion de transmettre, parce que aujourd'hui je me suis plutôt mis en cadre. Donc voilà, je transmets un petit peu aussi, parce que des fois l'ingénieur son il est pas disponible, il va voir avec le réalisateur. Et donc, ça permet qu'il puisse compter sur moi pour expliquer aux autres comment faire : "Tu devrais plutôt tenir le micro comme ça et pas comme ça", "Oui, d'accord", "Ça serait pas mieux comme ça ?" Enfin, c'est vraiment... C'est comme si j'étais son assistante en fait. Voilà, c'est... Donc oui, je peux transmettre à mon tour. (...) Je pense que déjà c'est un excellent projet qui mérite vraiment de continuer sur le long terme. Et je pense aussi pas forcément que sur la classe madame Durand, parce que pers... enfin, pas tout le monde a la chance de l'avoir. Donc, je pense que ça serait une bonne idée d'ouvrir d'autres projets comme ça et de trouver des personnes motivées. Les intervenants sont curieux de transmettre aux étudiants. Donc, je pense que c'est pas les seuls qui ont cette volonté de transmettre. Voilà, eux, ils sont pas devenus professeurs, mais ça veut pas dire qu'eux ils ont pas envie de montrer leur métier à des personnes qui ne sont pas dans le milieu professionnel, on va dire. Mais voilà, c'est toujours un plaisir d'y assister. Donc oui, oui, c'est un projet qu'on peut, je pense, trouver donc... qu'on devrait trouver dans plusieurs établissements ou même donc dans d'autres formes d'art, des choses qui sont pas représentées, enfin, qu'on nous présente pas souvent, mais que quand même c'est hyper intéressant, donc... Le théâtre, les metteurs en scène, on les croise pas souvent, donc pourquoi pas écrire une mini pièce

de théâtre et la mettre en scène. Y a toujours des métiers de l'ombre dans les coulisses, par exemple les préparateurs de costumes. Et pourquoi pas d'en faire une captation pour le montrer à chacun, et voilà. Donc, il faut avoir beaucoup d'initiatives en faveur de la culture, parce que c'est... il faut le montrer en fait aux plus jeunes. »

Extrait d'entretien 95 – Clarissa, étudiante.

Clarissa illustre donc cette catégorie de jeunes pour lesquels le programme a ouvert des horizons nouveaux tant sur les plans scolaires, qu'artistiques et personnels. Son inscription au long terme dans la démarche artistique engagée atteste de son attachement au projet et à ses acteurs, qui ont suscité et renforcé une véritable vocation autour des pratiques cinématographiques.

b. Assia, collégienne, ancienne écolière

Nous avons rencontré Assia, 11 ans, pour la première fois, lors des projets de l'année scolaire 2019/2020 (quand elle était en CM1) et nous l'avons suivie durant toute l'année suivante 2021/2022 (lorsqu'elle était en CM2). Très impliquée dans sa scolarité et attachée à sa maîtresse, elle est par certains moments pointée par ses camarades comme étant « trop intello » : « en fait, toute la classe me déteste, seulement parce que quand y a pas de devoirs, je dis à la maîtresse : "Maîtresse, y a les mots dictés" »,

nous raconte-t-elle. Elle a d'ailleurs fait le choix, appuyé par la maîtresse (le groupe classe étant un nombre impair), d'être seule en classe et de ne pas travailler en binôme. Toutefois, Assia joue avec certains camarades avec qui elle s'entend bien durant le temps des récréations.

L'arrivée des projets PEGASE a été pour Assia une occasion supplémentaire de s'engager dans sa scolarité, son apprentissage et sa créativité : elle dialogue souvent avec les intervenants, cherche à proposer des idées innovantes sur les projets, synthétise les propos de ses camarades et finalement les aide durant le déroulé des activités. À ce titre, elle sera assez souvent désignée comme un soutien à la classe. Plus spécifiquement, lors d'un projet arts plastiques, elle est l'une des premières à terminer sa production avec un rendu de très grande qualité, et a **été en capacité** d'aider ses camarades dans leur projet, en faisant le tour de la table [↓ Image 20].

Lors des entretiens que nous avons réalisés avec les élèves de sa classe, elle était souvent force de propositions. Pleine d'enthousiasme, elle avait aussi besoin d'exprimer ses sentiments sur les projets et sur les intervenants qu'elle a pu rencontrer : « *Eh bien en fait, on était bourrés d'idées. C'est en fait il (l'intervenant) venait le vendredi, vraiment les autres jours de la semaine, on n'avait pas d'idée. Même si on voulait écrire une chanson en fait pour la montrer à l'école, on n'était pas créatives. Je voulais faire une chanson avec mes copines et tout, on n'était pas créative. Que quand il y avait Diego, on dirait qu'il nous donnait plein d'idées, plein de mots et tout !!!* ».



Image 20 – Assia en atelier

Ainsi, là où ses camarades ont besoin d'un coup de main pour se rappeler des prénoms des intervenants rencontrés au fils des années, Assia arrive à nous les énumérer sans hésitation :

« Oui, l'année dernière c'est Diego sur la musique, Janette sur le cinéma et Céline sur le potager. Il y a aussi, cette année, Caroline sur les sculptures » (**Assia**). Sa maîtresse Dina complète : « Elle se rappelle de choses que moi-même je ne me rappelais pas et de façon très précise en plus : tel jour on a rencontré telle personne, on a fait telle chose » (**Dina, enseignante**). Assia est également en capacité de restituer des connaissances culturelles acquises lors des projets :

« On a appris différents artistes dont Michel... Matis, ou je sais plus mais... y a une personne qui s'appelle Matis, Henri Matisse, voilà, on a appris et Michel Duchamp. On a vu ces artistes qu'on connaissait pas. Et puis après, on faisait le modelage et c'était vraiment sympa ! »

Extrait d'entretien 89 – Assia, écolière.

Son fort intérêt pour les activités est aussi rapporté par ses camarades qui la désignent assez souvent comme l'élève la plus engagée dans les projets :

« **Enquêtrice** : Vous pensez que tout le monde s'est engagé de la même façon dans les projets ? »

Léon : Après, y en a, je pense, plus que d'autres, parce que par exemple, j'ai vu, y a surtout une élève qui a, qui s'est vraiment... qui voulait vraiment le faire à fond.

Enquêtrice : Ouais ?

Noa : Oui, je sais pas combien de fois, elle a révisé. Même, elle est, elle était plus contente que les autres, j'avais l'impression.

Enquêtrice : C'était qui ?

Léon : Assia.

Enquêtrice : Et pourquoi tu penses qu'elle était plus impliquée ?

Léon : J'ai vu que quand même, elle était tout le temps à fond dedans. Et tous les mardis, tous les vendredis, elle posait la question. Même de temps en temps quand il (l'intervenant) était

pas là, elle demandé à savoir quand il allait revenir. Et j'ai vu que quand on s'était enregistrés (fait référence à un projet musique où les élèves devaient s'enregistrer), elle avait chanté plus fort que tous les autres.

Enquêtrice : Vous pensez qu'elle a plus aimé que vous du coup ?

Noa : J'avouerais que là oui, enfin...

Léon : Peut-être pas plus que nous, mais j'ai vu qu'elle s'était vachement investie quand même. »

Extrait d'entretien 90 – Léon et Noa, écoliers.

Issue d'un milieu vulnérable, avec un père non francophone, cantonnier du village, et une mère aide-soignante (elle a durant longtemps menti à ses camarades en racontant que sa mère était « docteur »), elle réside dans le seul HLM de la ville. Assia fait figure d'exception dans l'école qui accueille majoritairement des élèves de milieux plus favorisés. On peut ainsi voir dans l'engagement d'Assia une manière de tirer profit de ces activités sur le plan notamment symbolique. C'est justement son engagement particulier qui lui a permis de nouer des liens avec ses camarades et de devenir une référence pour eux : « les activités proposées par PEGASE ont permis à Assia aussi de revoir sa posture avec ses camarades, à se modérer, d'être plus à l'écoute de plus les aider là où avant, dans les devoirs scolaires, elle voulait faire à leur place » nous raconte son enseignante. Cette dernière pense également que son expérience dans PEGASE a eu des bénéfices sur sa confiance en elle et sur son parcours scolaire. Actuellement au collège, Assia a déjà pris des responsabilités importantes : « Elle est déléguée de sa classe et aussi membre du conseil administratif de son établissement. Et, oui, je pense que là, PEGASE a joué un rôle dans sa construction personnelle » (**Dina, enseignante**). De plus, elle revient assez régulièrement dans son ancienne école : « elle vient assez souvent en fin de journée, elle vient m'aider à fermer la classe, parfois elle regarde nos sculptures, nos dessins et elle se rappelle encore les moments que nous avons vécus, ouais, il y a une sorte de lien qui a été fait avec elle grâce à PEGASE » complète **Dina**. Si son futur est désormais plus incertain que celui de Clarissa (cf. portrait n°1) du fait de son jeune âge, le cas d'Assia révèle d'ores et déjà quelques effets longitudinaux du programme en termes d'émancipation collective :

« Eh bien, le projet PEGASE en fait, c'est quelque chose qu'on met tous en commun, qu'on va faire, par exemple, voilà, des activités, par exemple l'année dernière on voulait faire un film. C'est un projet PEGASE. Voilà, en fait, c'est quelque chose en commun. En fait, c'est plein de petites activités qu'on fait en commun. On fait par groupe, et après on les partage en commun. Et après, on fait quelque chose de grand avec, pour soit le spectacle de fin d'année ou soit on va faire un projet. (...) Eh bien, en fait on a appris plein de choses. Déjà voilà, on a appris à écrire une chanson. On a appris aussi à être libre. En fait, on peut s'exprimer dans une façon, il nous a dit Diego on peut faire tout ce qu'on veut. Et aussi, on a appris à être bien accordés dans nos voix. On a appris à travailler en commun. »

Extrait d'entretien 91 – Assia, écolière.

Là encore, on comprend, au travers du portrait d'Assia, l'impact que les activités engagées peuvent susciter chez certains élèves. La continuité de l'action, et son inscription sur plusieurs années est sans doute décisive dans les formes d'appropriation observées chez ces jeunes artistes qui impressionnent les acteurs éducatifs qui les côtoient.



Image 21 – PACTE Lycée Jonquille

III.

10. Quel projet idéal ?

Le point de vue des enfants

Nous avons évoqué la variété des postures et des expériences engagées autour du programme. Si elles ne sont pas homogènes, au moins pouvons-nous identifier certains leviers d'enrôlement consensuels identifiés à partir de l'expression et de l'observation des élèves en situation. Nous l'avons rappelé, les contextes scolaires, les modalités de pilotage, les formes de mobilisation des intervenants et des enseignants pèsent de manière décisive dans la satisfaction générale du programme. Mais comment les élèves rendent compte des enjeux décisifs à la définition d'un projet idéal ? L'enjeu n'est pas ici de projeter du point de vue institutionnel ou politique cette perspective mais plutôt de l'utiliser pour comprendre les ressorts susceptibles d'accroître les processus d'adhésion au programme, et aux démarches engagées autour de l'EAC en général.

Nous avons ainsi interrogé les élèves sur le modèle de leur « projet idéal », qui permet également en miroir d'interroger les manques comme les ressources des projets qu'ils ont pratiqués. Nous nous appuyons sur les réponses apportées à la question ouverte dans le questionnaire : « *Comment serait selon toi un projet artistique culturel idéal ?* ». Cette question ouverte laissait aux élèves la possibilité d'exprimer librement leurs pensées. Nous avons analysé manuellement et sur un logiciel dédié chacun des 941 verbatim présentant des propositions. 487 autres verbatim ont été écartés, car ils ne répondaient pas à la question, ne formulaient pas d'avis (« *je ne sais pas* ») ou faisaient part d'un rejet pur et simple à l'égard des projets (« *je ne veux pas des projets* »). À partir de l'analyse de ces verbatim, deux axes ont été identifiés qui structurent ce projet idéal : le premier renvoie à la conception du projet (290 verbatim) et le second à son contenu (651 verbatim).

Pour ce qui concerne la conception du projet idéal, il s'agit d'imaginer les apports possibles à son élaboration et sa structuration. Six points de suggestions ont été apportés dans l'ordre suivant : la co-construction du projet avec les élèves (I), l'importance de garantir une bonne ambiance (II), la dynamique des projets (III), les choix à des thématiques innovantes (IV), l'intérêt de privilégier les sorties (V) et le travail en relative autonomie des élèves (VI). Pour les contenus, les points de suggestions étaient largement plus nombreux, chaque élève ayant une sensibilité et des goûts particuliers. Nous avons rassemblé les 10 thématiques les plus revendiquées par les élèves : musée (I), voyage (II), cinéma (III), arts plastiques (IV), sport (V), théâtre (VI), nature (VII), musique (VIII), architecture (IX) et programme scolaire (X).

Le nuage de mots ci-dessus rassemble tous ces éléments et dessine les points forts de ce qui serait le « projet idéal ». Les mots périphériques (plus minoritaires) renvoient à la thématique du projet (animation, peinture, urbain, manga, etc.) ou de sortie (aquarium, parc, plage, colonie, classe découverte, etc.). Les mots situés au centre renvoient aux conditions de son élaboration. Par exemple, les mots tels que « élèves », « classe » ou « tout le monde » soulèvent le souhait que les élèves ou la classe entière participent à l'élaboration des projets. Les mots « musée », « cinéma » ou « voyage » qui sont aussi centraux, traduisent l'intérêt d'articuler ces sorties aux projets.

[→ Image 22]

Afin de rendre plus lisibles les recommandations des élèves, nous les avons croisées avec les corpus qualitatifs tirés des observations et des entretiens semi-directifs. C'est sur cette base que nous proposons trois marqueurs d'un projet idéal selon les élèves :

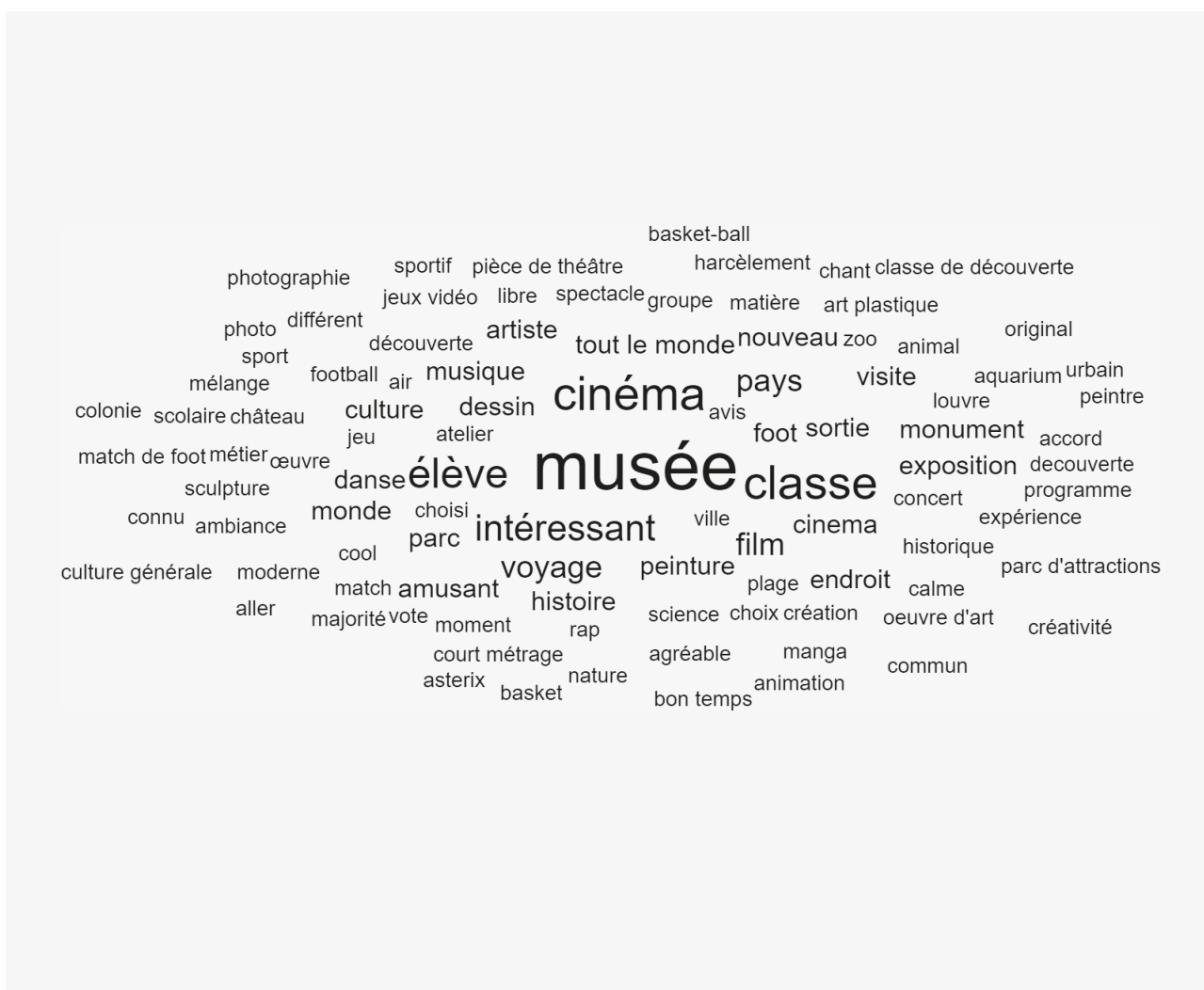


Image 22 – Nuage des mots du projet idéal.

les projets doivent être co-construits avec les élèves (I), les projets doivent valoriser les sorties et privilégier la rencontre avec les œuvres en dehors de l'environnement scolaire (II) et les projets doivent prévoir des espaces d'interactions dynamiques et innovants privilégiant de bonnes relations entre les acteurs (élèves, enseignants et intervenants) tout en respectant le cadre scolaire (III).

10.1 Marqueur n°1 : Les élèves doivent être mieux associés à l'élaboration et la conduite des projets

Pour les élèves, le projet idéal doit être choisi (thématique, type de projet, temps, etc.) et co-construit avec eux afin d'être « juste pour tous ». Nous l'avons rappelé : il existe un fort sentiment de subir les projets, et ce sont 90% des élèves qui signalent ne pas avoir été associés à sa conception ou mise en place. Si les élèves sont très majoritairement favorables aux projets, ils souhaitent être davantage mobilisés en participant au choix des thématiques et à leur construction. Ces demandes se situent au centre de notre nuage par les mots tels que « choix / choisir », « majorité / accord / vote », « classe / groupe / élève / tout le monde ». Voici quelques réponses : « Un projet choisit par les élèves » (**Élève 171**). « Un projet artistique idéal pour moi

III. serait que tout monde puisse y participer et donner son avis » (Élève 343). « Sa serait que ce soit nous qui le choisissons » (Élève 458). « Projet organisé avec l'avis des élèves » (Élève 502).

Les élèves suggèrent même certaines méthodes à appliquer pour atteindre cette construction collective : « Ça serait idéale si on avait le droit de choisir avec la classe ce qu'on peut faire comme sortie et activité ou si les profs nous proposais plusieurs activités et qu'avec la classe on faisais un vote pour choisir » (Élève 2018). « Il serait annoncé assez en avance et on travaillerait dessus avec l'enseignant concerné pour poser assez de questions » (Élève 639). « Ce serait un projet construit par tout le monde avec l'aide d'intervenants, mais où les élèves choisissent les voies à prendre » (Élève 839). « Ce serait un projet que l'on propose parmi d'autres possibles avec un vote de majorité pour qu'il plaise à un maximum de personnes en évitant de délaissier ceux à qui ça ne plaît pas » (Élève 963). « Un sondage pour savoir » (Élève 996). « Quelque chose qui nous intéresse vraiment et avant de programmer quelque chose nous demander notre avis avant » (Élève 724). « Il faut qu'avant qu'ont ait un intervenant, que le professeur nous demandes qu'elle type d'activité on voudrait pour qu'ont ait le choix afin d'avoir quelques choses qu'ont aimerait faire » (Élève 925).

Ce sentiment de « subir les projets » engendre deux constats qui reviennent fortement et renforcent cette demande de construction collective.

D'abord, les élèves font part d'une forme de dépit à ce que les projets dans leur configuration actuelle plaisent plus « aux professeurs » qu'aux élèves :

« Un projet qui plaît à tout le monde et pas que aux profs » (Élève 212). « Quelque-chose choisi par les élèves pour être sûr que tout le monde aime » (Élève 447). « Quand tout le monde est d'accord pour faire cette sortie (les élèves) pas que les professeurs » (Élève 455). « Ça serait un projet qui plaît à la majorité de la classe » (Élève 637). « Demander au élève se qu'il aimerai faire comme sortie, pour pouvoir être tous d'accord sur un propos et pas que les profs » (Élève 1935).

Cet enjeu est sans doute une piste importante à creuser en termes d'aménagement du programme. Il s'agit d'un bruissement de fond plus ou moins audible selon les projets et les expériences scolaires engagées par les élèves par ailleurs, mais il nous semble que la meilleure prise en compte des élèves dans l'élaboration du projet est une étape qui le renforcerait nettement dans son audience, comme dans sa capacité d'enrôlement.

Les élèves font ensuite le constat d'un manque d'autonomie et de liberté dans l'expérience engagée. Ils revendiquent – parfois fortement – le besoin de donner leurs avis sur les projets et de se sentir pleinement impliqués dans la démarche : « Un projet artistique et culturel idéal serait que les professeurs nous demande se que on pense de la sortie si on n'aimerait aller ou pas » (Élève 202). « Je ne sais pas, je pense qu'il faudrait déjà demander l'avis des élèves, afin de savoir s'ils souhaitent le faire ou non » (Élève 253). « Un projet choisit avec les élèves et enseignants, où les élèves sentent et voyent qu'ils produisent quelque chose qui dans lequel ils s'investissent » (Élève 532). « Une sortie dans laquelle toute la classe est implique et que l'on à choisit » (Élève 582). « Une sortie hors de la ville sans pression et surtout qui intéresse les élèves et pas forcément les professeur » (Élève 654). « Ce serait quelque chose qui puissent être bénéfique à tous les élèves qui apprendrait des choses et qu'ils trouvent cela intéressant, mais étant donné qu'ils ne s'intéresse pas aux même chose, l'idéal serait d'en proposer plusieurs et ils pourraient choisir, que ce soit une sortie ou une activité proposé dans l'établissement » (Élève 873).

Si ces éléments pourraient être considérés comme secondaires dans un environnement scolaire qui est peu adapté à l'expression des élèves et de leurs choix, il semble néanmoins

indispensable de prendre en compte les apports des recherches récentes qui pointent les bénéfiques, en particulier pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, de les associer à des démarches dans lesquelles ils s'approprient les attendus et les contenus que l'école propose.

C'est là aussi une piste précieuse pour ne pas verser dans une approche de l'EAC qui ne viserait plus qu'à civiliser les individus pour reprendre l'expression de Chopin et Sinigaglia, au détriment d'une entreprise de développement de l'esprit critique et de l'émancipation qui est pourtant au cœur de son histoire (Chopin & Sinigaglia, 2023 ; Fourreau, 2018).

En d'autres termes, cette modalité pratique et pédagogique d'organisation et de déploiement du programme mériterait sans doute d'être interrogée, pour promouvoir des logiques d'appropriation indispensable à un pouvoir d'agir (Mahmoudi, 2020) qui ne peut se déployer qu'à la condition d'une mobilisation avec les élèves plutôt que pour eux.

10.2 Marqueur n°2 : Les projets doivent valoriser les sorties et privilégier la rencontre avec les œuvres en dehors de l'environnement scolaire

À propos de ce second marqueur, deux grands enseignements sont à retenir. En premier lieu, les élèves estiment que les projets doivent être élaborés dans des espaces où ils peuvent « sortir du cadre scolaire ». Ensuite, les sorties

doivent privilégier une rencontre avec les œuvres ou les artistes. Voici une réponse qui regroupe de manière représentative ces deux aspects : « *Cela serait avec toute notre classe et notre professeur principal. Il y aurait beaucoup d'intervenants, mais à l'extérieur du lycée, dans un musée à Paris, ce serait parfait ! Et il faudrait un moment où l'on sera actifs et pas seulement spectateurs, où l'on fera des activités ou des recherches. Avec un moment d'autonomie entre amis* » (**Élève 950**). On retrouve ces demandes au centre de notre nuage par le regroupement des mots tels que « voyage / classe découverte / colonie », « aller / visiter ou visite », « endroit / ville / pays / monde » et « sortie / exposition / musée / lieu historique / château / monument », mais aussi de façon plus périphérique avec les mots « théâtre / cinéma / spectacle / danse / rap », « zoo / parc / nature / aquarium », « parc d'attraction / Astérix » et « sportif / foot ou stade / basket / ». Rappelons que les premières années d'expérimentation PEGASE ont été marquées par la COVID et de nombreuses sorties ont alors été empêchées. Elles ont repris en 2021, mais il est possible que ces contraintes aient accentué l'appréciation positive des élèves à l'égard de ces déplacements collectifs retrouvés. Les sorties remportent ainsi une très large adhésion puisque ce sont 76% des élèves qui les plébiscitent, soit 12 points de plus que les projets (64%). Plus spécifiquement, 56% des élèves disent bien aimer les sorties, 20% les adorer, 25% pas trop et 11% pas du tout.

Les élèves associent ainsi le terme « projet » à une sortie ou un voyage, expériences très attendues et vécues positivement. Alice (Lycéenne) explique avoir pris du plaisir avec le projet cinéma en raison de la bonne ambiance qui, selon elle, est garantie dans le cadre d'une sortie : « *Non, c'est plus du plaisir. Comme quand on fait une sortie* » dit-elle, mais aussi Eliot, collégien, qui affirme avoir besoin de sortir du collège lors de ces projets « *Moi j'en peux plus du collège. J'ai besoin de sortir* ». Les élèves nous livrent ainsi un éventail riche de sorties possibles, d'une balade dans la journée à de longs voyages visant à découvrir des nouvelles cultures : « *Une sortie dans un pays pendant 2 jours. Une sortie classe découverte* » (**Élève 3**). « *Allés en colonie pendant quelques jours ou aller dans un concert* » (**Élève 141**). « *Un projet artistique ou culturel idéal devrait être une sortie de toute une journée pour partir dans un endroit où l'on pourrais s'amuser et apprendre des*

III. choses intéressantes » (Élève 161). « Selon moi un projet artistique et culturel idéal serait un moment où l'on passe du bon temps avec tous, avec un petit pic-nique un photo de souvenirs » (Élève 215). « Faire un séjour d'une semaine par exemple (montagne, plage, etc.) et être en contact nous même avec la nature selon le projet » (Élève 416). « Une classe découverte ou un séjour » (Élève 424). « Faire plus de sortie » (Élève 490). « Pour moi mon projet artistique et culturel idéal serait de faire un voyage » (Élève 694). « Partir avec toute la classe dans une bonne ambiance » (Élève 815). « Des sorties scolaires telles que des voyages dans des pays étrangers ou bien au cinéma » (Élève 867). « Selon moi on irait dans des châteaux ou en voyage scolaire dans un autre pays » (Élève 912). « Visite des villes » (Élève 1164). « Visiter un pays » (Élève 1167).

Si ces demandes de sorties sont parfois déconnectées des arts et de la culture, elles évoquent néanmoins un besoin important d'aller à la rencontre des œuvres et des artistes dans leur « lieu naturel », notamment au musée (l'un des mots les plus cités par les élèves et bien situé au centre de notre nuage). Or, les projets menés au sein des sept établissements privilégient l'exécution et la production artistiques et culturelle (ateliers de peinture, collage, photo, théâtre, danse, etc.) au détriment des sorties.

La plupart du temps, la « rencontre avec les œuvres » ou les artistes s'effectue par le biais d'ateliers au sein même de la classe ou de l'établissement (l'artiste peut faire une démonstration de « son art » par vidéo, en chantant, en amenant des portfolios, en organisant une présentation dans la cour, etc.). Cette demande forte des élèves d'« aller » sur

les lieux de l'art traduit l'importance de sortir du cadre scolaire pour découvrir « vraiment » les œuvres et les artistes :

« **Enquêtrice** : Vous préférez faire des sorties ou qu'y ait des artistes qui viennent ?

Anne-Sophie : Des sorties.

Aminata : Des sorties. En fait, moi j'aimerais bien qu'au lieu que les artistes ils viennent, c'est nous, on se déplace chez les artistes.

Anne-Sophie : Oui.

Aminata : Comme ça, on...

Anabelle : On découvre des choses. »

Extrait d'entretien 92 – Anne-Sophie et Aminata, collégiennes.

Cette familiarisation avec les environnements artistiques est généralement perçue comme décisive par les élèves qui l'ont expérimentée, et ils y trouvent également une forme de légitimation de la pratique qui est sans doute intéressante à entendre : « On va dans un musée (par exemple celui d'histoire ou celui de jeu vidéos ou on rencontré des artistes et on créé des choses » (Élève 71). « Aller dans des musées, des zoos, cinéma, rencontrer des artistes, créer des choses (exposition par exemple) » (Élève 72). « Allez visiter un musée ou aller au cinéma ou faire du théâtre » (Élève 104). « Mon projet idéal ou artistique idéal et de partir à Paris pour aller visiter un musée » (Élève 197). « Allez voir le patrimoine français ou ailleurs dans un autre pays » (Élève 329). « Un projet en rapport avec l'environnement ou une sortie culturelle comme le théâtre les musées ou le cinéma » (Élève 864). « De nombreuses sorties et plusieurs projets dans des musées » (Élève 889). « Aller au cinéma ou faire des sortie à Paris dans des musée et visiter les monuments » (Élève 926). « Un Bâtiment ou on peut regarder des films et visiter le Bâtiment et faire des activités artistiques pour découvrir le domaine » (Élève 1064). « Qu'on aille à des expositions , à des musées, à des voyages scolaire » (Élève 1215). « Une sortie au Louvre » (Élève 1420).

On l'aura compris : la « sortie » est au carrefour des intérêts adolescents et enfantins : au-delà du détour et de l'épreuve du voyage qu'elle peut signaler, elle articule des marqueurs d'émancipation et de découverte qui nous semblent être, là encore, au cœur de la démarche de l'EAC tels qu'ils sont envisagés à l'échelle académique ou au gré des actions engagées par

La fondation. Si la sortie ou la visite extérieure ne peuvent pas être une fin en soi, au moins mérite-t-elle d'être considérée comme un levier singulier dans la capacité qu'elle révèle à mobiliser des élèves qui se projettent bien au-delà des murs de l'école.

10.3 Marqueur n°3 : Les projets doivent prévoir des espaces d'interactions dynamiques et innovants privilégiant des bonnes relations entre les acteurs engagés tout en respectant le cadre scolaire

Commençons par cette réponse d'un élève à notre questionnaire : « Une sortie où la classe peut choisir tt en restant dans le thème de l'école et du programme scolaire et où se serait intéressant pour les élèves » (**Élève 1073**).

La proposition de cet élève à propos du projet idéal rassemble tous les aspects des projets qui sont les mieux perçus par les élèves : un projet qui prévoit une sortie, construit sur la base d'un choix collectif, perçu comme dynamique tout en s'insérant dans le cadre scolaire.

Ces demandes en termes d'interactions innovantes et dynamiques ainsi que le respect du cadre scolaire se situent aussi au centre de notre nuage par les mots tels que « nouveau / cool / intéressant / découverte ou découvrir », « création / libre » et « agréable / ambiance » et en périphérie « scolaire / programme / matière / métier » et « amusant / différent / moderne / bon temps ».

Nous l'avons vu dans notre typologie, les élèves ont des appréciations plus positives sur les projets dès lors qu'ils s'articulent avec les attentes scolaires tout en développant une dimension relationnelle. Ainsi, au risque de répéter ce point, le projet idéal selon les élèves doit prévoir des espaces d'interactions dynamiques et innovants, privilégiant des bonnes relations entre les acteurs et permettant de nouveaux apprentissages : « *Que tout les élèves participent et aiment le projet* » (**Élève 2**). « *De nous faire kiffer et de nous apprendre des trucs intéressants* » (**Élève 150**). « *Un projet intéressant que tous le monde aime* » (**Élève 162**). « *Ou on ne se fait pas punir pour rien et qu'on choisisse le projet* » (**Élève 175**). « *Avec une bonne ambiance* » (**Élève 545**). « *Elle serait un moment de détente et de convivialité* » (**Élève 683**). « *Avec une bonne entente entre intervenants/ profs / élèves* » (**Élève 801**). « *Dans laquelle ou on s'amuse, rigole et en même temps intéressant* » (**Élève 820**). « *Selon moi un projet culturel et artistique idéal est un projet dans lequel on passe du bon temps et on apprend de nouvelles choses* » (**Élève 824**). Ces projets doivent cependant s'insérer dans le cadre scolaire. Le cadre scolaire ne s'entend pas, pour ces élèves, dans la dimension d'une organisation de classe traditionnelle basée sur des rapports descendants : il s'agit ici de maintenir un environnement encadré susceptible de garantir aux élèves une ambiance saine dans la salle et une organisation juste des projets favorable aux apprentissages. Autrement dit, les élèves se montrent assez critiques à l'égard des enseignants qui interagissent peu lors des ateliers et des intervenants qui n'arrivent pas à « gérer » les comportements de certains élèves perturbateurs ou désintéressés. Le manque de gestion de la classe influe inévitablement sur la qualité de la relation entre les élèves et les adultes. Ainsi, des intervenants « *trop mous* » ou « *trop gentils* » sont désapprouvés par les élèves :

« **Enquêtrice** : Non ? Est-ce que... comment ça se passait avec Raphaël [intervenant] ? Ca se passait bien ou il y avait des choses qu'il aurait fallu améliorer ? »

Juliette : Il était gentil, etc. Je le trouvais un peu mou, mais bon, après, voilà.

Enquêtrice : Mou dans quel sens ?

Juliette : Je sais pas, genre... Je sais pas comment dire. Un peu lent.

Charlotte : *Oui, lent, voilà, lent.*

Juliette : *Oui. Ben c'est ça, en fait, si on met pas de l'autorité direct, c'est vrai qu'on a tendance à faire un peu ce qu'on veut, de se laisser aller.*

Enquêtrice : *Et pourquoi vous pensez qu'il a pas mis d'autorité directement ?*

Charlotte : *Pour paraître gentil, pour que ça reste quand même une activité, pour que ce soit pas trop strict. »*

Extrait d'entretien 93 – Charlotte et Juliette lycéennes.

« **Enquêtrice :** *Et comment ça se passait avec X (nom de l'intervenante) ? Comment tu penses qu'elle était comme intervenante ? Tu penses qu'elle était pas mal, tu penses qu'il y avait des choses qu'elle aurait pu mieux faire ? Comment ça a été ta relation avec elle aussi ?*

Drystan : *Moi, je la trouvais très gentille, très sympa. Après, peut-être un peu en manque d'autorité, mais après, ça, c'est pas forcément sa faute. Mais elle était très gentille.*

Enquêtrice : *Manque d'autorité par rapport à quoi ?*

Drystan : *Ben après, c'est parce qu'on est une classe, on va dire très dissipée. Donc, c'est vrai qu'elle avait pas tendance à avoir une poigne de fer, mais après, c'est parce que c'est pas son rôle, en soi. Après, on peut pas mettre 100 % la responsabilité sur le dos des professeurs. Je veux dire, les élèves, ils sont pour quelque chose, c'est la classe, surtout qui est dissipée. Après, en soi, c'est vrai qu'il y avait un petit manque d'autorité de la part des enseignants. Et ça, on peut pas le nier. »*

Extrait d'entretien 94 – Drystan, lycéen.

Ce sont donc les projets construits en collectif, cadrés, intéressants en termes d'apprentissage et reposant sur une confiance mutuelle entre élèves et professionnels qui sont les plus recherchés : « *Je ne sais pas vraiment, mais sa serait un projet ou on travaillent en s'amusant* » (**Élève 355**). « *Il devrait être intéressant et amusant tout en nous permettant d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses* » (**Élève 509**). « *Ou tout le monde écoute le ou la professeur(e) et que sa soit amusant tout en même temps* » (**Élève 518**). « *Un projet choisit avec les élèves et enseignants, où les élèves sentent et voyent qu'ils produisent quelque chose qui dans lequel ils s'investissent* » (**Élève 532**). « *Qui nous apprend quelque chose de réellement intéressant, adapté à notre âge* » (**Élève 671**). « *Très enrichissant et pédagogique* » (**Élève 722**). « *Un projet qui permet aux élèves de s'investir sur un sujet qui est en lien avec leur cours ou sur un sujet qui leur tient à cœur* » (**Élève 831**). « *Un projet artistique idéal serait en compagnie d'un intervenant qui nous présente un projet atypique* » (**Élève 906**). « *Cela serait avec toute notre classe et notre professeur principal. Il y aurait beaucoup d'intervenants, mais à l'extérieur du lycée, dans un musée à Paris, ce serait parfait ! Et il faudrait un moment où l'on sera actifs et pas seulement spectateurs, où l'on fera des activités ou des recherches. Avec un moment d'autonomie entre amis* » (**Élève 950**). « *Un projet qui serait très ludique, nouveau et en même tant qui nous apporte beaucoup sur le plan culturelle. Ce projet doit aussi être très bien organisé et amusant* » (**Élève 1009**). « *Un projet ou on peut intervenir librement dans le calme et apprendre des choses utiles en élargissant notre culture générale* » (**Élève 1273**). « *Un projet artistique et culturel idéal ce serait un projet calme et reposant sans perturbateurs pour bien écouter le processeur et l'intervenant* » (**Élève 1316**).

Dès lors, on comprend que les cadres scolaires sont largement identifiés par les élèves, qui aspirent à être actifs dans les démarches qu'ils engagent. Une vision partielle et simplifiée des attentes juvéniles pourrait laisser imaginer une plus grande proportion des élèves à valoriser une dimension récréative à ces projets. Si nous n'avons pas pu le systématiser,

nos observations de terrain dans le cadre d'autres recherches semblent confirmer l'hypothèse d'une forte intégration par les élèves de PEGASE des attentes des dispositifs en termes curriculaire et en référence aux réquisits scolaires. Les élèves n'attendent

pas de l'école ou de ces projets qu'ils leur permettent une pratique artistique et culturelle telle qu'ils pourraient la trouver dans d'autres espaces d'encadrement socio-éducatif. On note en revanche un attachement largement majoritaire à une expérience que l'on pourrait qualifier de scolaro-culturelle, en cela qu'elle est inscrite dans un continuum de pratiques et de référentiels entre les deux champs.



Image 23 – PACTE RPI

Conclusions et synthèse

Cette recherche-évaluation s'appuie sur une méthodologie mixte qui articule des données quantitatives et qualitatives recueillies pendant trois années. Nous avons réalisé 227 entretiens semi-directifs en direction des enseignants (n=57), des élèves (n=109), des intervenants culturels et artistes (n=24), des professionnels des structures culturelles (n=18) et des promoteurs du programme (=19). La

quasi-intégralité des PACTE a été observée, et plus d'une quinzaine sur les trois années ont été suivis au long cours. Par ailleurs, nous avons élaboré un questionnaire autour des expériences scolaires, culturelles et artistiques des élèves (n=1428), répartis sur cinq établissements scolaires : une école primaire (n=44), deux collèges (n=819) et deux lycées (n=565).

Un programme qui trouve son public

Malgré un contexte de pandémie COVID 19 (fermeture d'établissements scolaires, de structures culturelles, difficultés rencontrées par les intervenants), le projet est largement parvenu à trouver sa cible. Ce sont près de **6 000 élèves qui sont** concernés au long cours. On considère que le programme a touché **par an** environ 2 500 élèves et 60 enseignants, pour un total de 30 projets articulés autour d'une cinquantaine de partenaires culturels (entre intervenants et responsables de structures culturelles).

En moyenne, on compte 4,46 projets par établissement et par an dans les établissements PEGASE contre 1,65 sur les autres établissements de l'académie, qui est pourtant déjà très dynamique sur cette question.

Cet élément signale donc une forte valeur ajoutée au programme dans sa capacité à promouvoir des actions liées à l'EAC dans les établissements bénéficiaires.

Sur la mobilisation des enseignants et des partenaires culturels

Le volume d'enseignants mobilisés est relativement continu dans 3 des 5 groupes scolaires bénéficiaires du programme. On observe en revanche deux établissements dans lesquels ce nombre s'effondre, passant de 14 à 7 enseignants puis 3 dans un cas, et de 19 à 5 dans l'autre. Les effets ne sont pas constants en fonction des projets, puisque dans le premier cas, on observe une logique de captation du programme par un ou quelques acteurs qui ne perturbent pas le volume général de l'action – on peut parler d'une surspécialisation autour du programme –, alors que dans le second cas l'incidence sur le nombre de projets est décisive, passant de 9 à 3 projets (avec 3 non validés), alors que le nombre d'enseignants impliqués est réduit dans les mêmes proportions.

Par ailleurs, si les enseignants des disciplines artistiques sont mobilisés régulièrement, ce ne sont pas eux qui portent majoritairement les actions du programme, y compris parce qu'ils sont relativement peu nombreux. Par contre, la différence est tout à fait significative entre les Lettres et Les Sciences et techniques, les premiers étant trois à quatre fois plus nombreux à être impliqués dans le programme (44% contre 15%).

Ces résultats interrogent les modalités de diffusion et d'appropriation du programme, et nécessitent sans doute un certain volontarisme si l'on veut éviter les risques de structuration de l'action autour de niches disciplinaires.

Préconisation 01

Il semble indispensable de consacrer une part de l'accompagnement aux logiques collectives d'équipe qui peuvent s'organiser autour du programme, voire au conditionnement de leur renouvellement. Il est nécessaire d'être prudent sur les risques de spécialisation d'un petit groupe d'acteurs voire de quelques-uns seulement dans la promotion du programme. Si leur mobilisation est précieuse, elle ne doit pas empêcher celle d'autres professionnels et il semble indispensable de créer les conditions nécessaires au renouvellement au moins partiel des enseignants participants, y compris pour tendre à une plus large transversalité des effets structurants du programme sur les dynamiques collectives au sein des établissements.

Un programme porteur de sens pour les acteurs mobilisés

Les enseignants mobilisés dans le programme identifient des gains professionnels à leur investissement (acquisition de compétences transversales, évolution des pratiques pédagogiques, ouverture aux logiques de travail inter catégoriel, etc.).

Cette valorisation professionnelle et personnelle, accompagnée de la croyance des bienfaits de l'EAC sur les élèves, compense en partie les désagréments liés au fort investissement : elles permettent ainsi de « tenir » dans les moments d'épuisement.

Il ne faut donc pas négliger les bénéfices perçus par les acteurs locaux vis-à-vis du programme PEGASE. Sa particularité, son périmètre comme les modalités d'accompagnement partagées entre la fondation et le rectorat sont des atouts décisifs dans l'implication au long cours des enseignants déjà engagés à son lancement.

Préconisation 02

Si les équipes se déploient et que de nombreux projets fonctionnent, ce succès repose sans doute sur des vocations personnelles qui ne formalisent pas suffisamment les registres de professionnalité nécessaires pour les dépasser. En d'autres termes, nous identifions chez les enseignants mobilisés des signes d'usure qui témoignent de la nécessité d'un accompagnement plus formalisé, à l'égard des référentes culture en particulier. L'idée de binômes de référents culture semble être une piste intéressante, tandis que les regroupements organisés (sur des formes non hiérarchiques d'échanges) entre référents sont toujours perçus très favorablement, y compris pour organiser des modèles de régulations des actions engagées.

Un programme porté par des femmes

Au sein des établissements scolaires, le programme repose en grande partie sur l'investissement des **référentes culture**, tandis que les chefs d'établissements sont les garants d'un bon fonctionnement d'ensemble. Exclusivement féminines, ces chevilles ouvrières de la mise en œuvre du programme s'attèlent à de nombreuses tâches, administratives, gestionnaires, organisationnelles et pédagogiques, avec lesquelles elles étaient plus ou moins familières avant leur engagement au sein du programme.

D'ailleurs, l'enquête fait la démonstration de la forte charge de travail éprouvée par les référentes et les enseignants mobilisés dans le programme, qui fait courir le risque de leur épuisement.

Les recherches autour des questions de genre montrent bien à quel point la féminisation de certaines tâches est largement liée à la valeur subalterne qui leur est attribuée.

La proportion de femmes impliquées dans le programme est donc fortement en leur faveur. Mais l'exclusivité qu'elles assurent dans les missions de coordination de l'action à l'échelle des établissements signe le statut peu enviable qui est accolé à la fonction de référent.

Préconisation 03

Il est indispensable de mieux valoriser le statut de référent culture, indispensable au fonctionnement du programme. Aujourd'hui, on peut considérer que les missions sont perçues essentiellement sur un registre subalterne, qui permet d'expliquer en grande partie la mobilisation exclusivement féminine autour du dispositif. Si ce n'était pas le cas, nul doute que la proportion d'hommes impliqués serait nettement plus élevée. Le prestige reconnu à l'EAC ne suffit pas à inverser les marqueurs symboliques de reconnaissance des fonctions de coordination autour du programme. Cette situation appelle sans doute à mieux définir et mieux valoriser cette fonction de référent pour qu'elle devienne plus attractive.

Préconisation 04

Les fondements du programme sont sans doute trop facilement perçus comme évidents par ses promoteurs, là où les ressorts collectifs, les logiques partenariales, les pratiques et les savoirs formels et informels qu'il encourage sont loin d'être lisibles pour l'ensemble du corps enseignant. Le programme gagnerait donc sans doute à faire sens pour ce qu'il est : un outil de développement de l'action locale, pouvant être intégré selon des registres différents à des conceptions pédagogiques qui sont loin d'être unifiées à l'école. Ces enjeux traversent la question de la formation initiale et continue des enseignants. Les ressources en la matière dans l'académie doivent continuer d'être mobilisées, en s'adaptant à l'hétérogénéité des expériences et des parcours des professionnels engagés.

Un programme porté par des enseignants chevronnés

On constate une surreprésentation des enseignants les plus âgés chez ceux qui sont investis d'une manière ou d'une autre dans le programme. Cet aspect est loin d'être anecdotique, y compris au regard des ambitions de généralisation que porte le dispositif. D'après nos relevés, on peut considérer que les trois quarts des enseignants investis dans PEGASE ont plus de quarante ans, et que les trois quarts encore ont plus de cinq ans d'ancienneté dans l'établissement.

Dans une perspective de généralisation, le risque est fort que les établissements de l'éducation prioritaire, qui concentrent les enseignants les plus jeunes, soient moins mobilisés que les autres.

La question de l'accompagnement des plus jeunes enseignants se pose donc à double titre : d'abord, elle est une condition pour assurer une meilleure équité dans la diffusion des pratiques liées à l'EAC à tous les élèves, et pas seulement dans les établissements plus favorisés, où les professeurs les plus chevronnés sont les plus nombreux. Ensuite, parce que l'accès à des pratiques de projet en lien avec l'EAC est un outil de développement professionnel dont on peut considérer qu'il sera d'autant mieux intégré qu'il sera mobilisé rapidement dans la carrière.

Préconisation 05

Les jeunes enseignants doivent être mieux associés au programme. L'idée d'un binôme de porteurs de PACTE associant un enseignant de moins de 5 ans d'ancienneté et un autre plus chevronné est sans doute à creuser. Il pourrait s'agir finalement d'encourager une forme paritaire pour ces enseignants : un homme et une femme, un jeune enseignant et un plus âgé.

Un réseau de partenaires variés et renouvelés

L'une des forces du programme est sa capacité à mobiliser des partenaires variés et nombreux sur l'ensemble des territoires mobilisés. On insistera sur la variété des thématiques mobilisées, mais aussi sur celle des structures culturelles impliquées.

Si un large spectre de partenaires a d'abord été mobilisé, on constate un resserrement sur moins de structures, mais avec des relations qui semblent plus solides. Plus précisément, les services du rectorat peuvent être perçus comme force de proposition pour définir un ou deux partenaires culturels incontournables qui servent de socle au développement des actions sur le territoire ; d'autres partenaires s'ajoutent en fonction des thématiques et des ressources locales. À noter par ailleurs que le programme a su se préserver des « effets de niche », c'est-à-dire d'une focalisation sur quelques partenaires.

C'est là sans doute une force non négligeable de la dynamique qui a été enclenchée : le dispositif et son encadrement permettent de développer une véritable stratégie de diversification des partenaires, évitant du même coup des effets de concentration sur certaines thématiques ou spécialités. Cet enjeu est fondamental pour ne pas céder à une tentation d'unification du propos ou des pratiques qui, si elle peut être consensuelle, dénature la démarche fondamentale du pouvoir émancipateur de l'art et de la culture.

Ce marqueur distingue le programme d'autres dispositifs qui, par des effets de routines, favorisent une forme d'homogénéisation de l'EAC. Ce n'est pas le cas de PEGASE qui a su se fondre dans une logique singulière de mobilisation des ressources locales.

Préconisation 06

La démarche de diversification et d'ajustement des partenaires culturels est cohérente avec une ambition de généralisation de l'EAC. L'équilibre entre le renouvellement de certains partenariats et le développement de nouvelles alliances liées aux ressources locales est une condition du déploiement du programme.

Les stratégies d'alliances et le modèle de mise en relation des artistes, des intervenants et des équipes éducatives sont très majoritairement favorables, et on peut sans doute y voir la marque d'un « savoir-faire » académique historique qu'il ne faut pas minimiser ;

il y a là sans doute un motif supplémentaire pour promouvoir un modèle qui affirme le caractère central de l'école dans le processus, tout en permettant à des professionnels non scolaires de se mobiliser pleinement dans un rapport de confiance assez rare pour être souligné. Pour autant, on note qu'un flou concernant le rôle de la structure culturelle partenaire aux différents stades du projet est plusieurs fois constaté et mériterait d'être clarifié pour tous les professionnels. Toutes les structures culturelles, les intervenants ou les artistes ne sont pas également dotés sur les conditions du travail de l'EAC en milieu scolaire et ses singularités.

Préconisation 07

Si la logique d'alliance qui s'organise autour de l'école semble favorable à l'implantation du programme, il est sans doute souhaitable de veiller à ce que les structures partenaires et les intervenants artistiques et culturels soient moins isolés les uns des autres. Ils apparaissent très inégalement dotés pour travailler d'un point de vue réflexif sur les modalités de l'action culturelle et artistique en milieu scolaire. Cette logique d'alliance doit trouver des espaces d'élaboration partagés.

Préconisation 08

PEGASE ne peut pas être un dispositif parmi d'autres si l'enjeu de son développement est celui d'une mobilisation collective de l'ensemble de l'équipe éducative en direction de tous les élèves de l'établissement. Aujourd'hui, la démultiplication de la forme du dispositif alimente la dilution des actions et des forces engagées. La labellisation d'écoles pour lesquelles l'EAC devient structurante pour le projet d'établissement est sans doute une piste à envisager.

Un dispositif parmi d'autres ?

PEGASE s'insère dans une logique caractéristique de « dispositifs » dans le champ de l'action éducative, mais il est loin d'être la seule organisation de ce type dans les établissements mobilisés.

Même s'il faut souligner les moyens financiers qui sont déployés, comme la forte valorisation par l'institution des actions engagées, force est de constater qu'à l'échelle des établissements et des écoles, et en dehors du périmètre des enseignants qui sont le plus fortement investis, il apparaît malgré tout comme un dispositif parmi d'autres.

La démultiplication des dispositifs fait courir le risque d'un morcèlement de l'action éducative, voire de son archipelisation (Fourquet & Manternach, 2019) : la prolifération des thématiques prises en charge et des sollicitations pour les enseignants et les acteurs scolaires peut aboutir à une forme de spécialisation de chacun sur une thématique particulière, dont le sens dans un projet global semble souvent peu lisible à l'échelle des établissements.

Un programme incident sur les pratiques artistiques et culturelles

Globalement, les activités pratiquées dans le cadre de PEGASE semblent renforcer la fréquentation ou la pratique de ces mêmes activités dans d'autres cadres, à l'extérieur de l'établissement scolaire. Ainsi, les enfants qui ont participé à des projets avec des intervenants en théâtre, en danse ou en arts plastiques par exemple semblent pratiquer un peu plus que les autres ces mêmes activités par ailleurs.

Il semble bien que la pratique des activités artistiques et culturelles dans PEGASE renforce la fréquentation de structures et les pratiques culturelles hors de l'école, même si ce ratio reste mesuré.

Le programme ne suffit pas à transformer radicalement les pratiques culturelles des enfants et des jeunes, mais il est sans doute décisif pour un nombre significatif d'entre eux pour assoir ou renforcer ces mêmes pratiques.

Une expérience du programme corrélée à l'expérience scolaire

L'expérience du programme semble nettement corrélée à l'expérience plus générale des élèves en termes de climat scolaire.

À partir du calcul d'un Indice de climat du programme, nous considérons que

27% des élèves ont une appréciation très favorable de leur expérience des projets, 48% favorable et 25% défavorable.

Les élèves des écoles primaires adhèrent plus encore que leurs homologues du secondaire aux activités engagées.

L'expérience du programme est nettement corrélée avec l'expérience plus générale des élèves en termes de climat scolaire.

Ce sont ainsi 52% des élèves qui signalent une appréciation très favorable du climat scolaire qui ont également une appréciation très favorable du programme. Inversement, 44% des élèves qui ont une appréciation négative du climat scolaire ont également une expérience négative du programme. Cette corrélation est très significative d'un point de vue statistique, et démontre le lien entre l'appréciation du programme et l'expérience scolaire des élèves d'un point de vue plus général.

Les contenus de ces projets comme leur modalité de développement ne peuvent suffire à inverser les tendances de l'expérience scolaire : les leviers sur lesquels ils

présent peuvent participer de l'amélioration de la situation, mais ne suffisent pas à la contrebalancer.

Ces résultats confirment l'incidence du contexte d'implantation du programme : plus le climat sera favorable, plus l'appréciation du programme par les élèves est susceptible d'être favorable.

Préconisation 09

Le programme doit être implanté dans les établissements où le contexte est favorable en termes de climat scolaire. Il ne peut pas, à lui seul, être un moyen de résoudre des crises. En revanche, il peut être un levier significatif de mobilisation collective, à condition de ne pas être accaparé par quelques acteurs locaux.

Une typologie du rapport des élèves au programme

Nous avons identifié **5 catégories d'élèves** qui visent à qualifier les rapports différenciés qu'ils entretiennent avec le programme.

- **5%** sont qualifiés **d'artistes**, en cela qu'ils sont pleinement entrés dans le programme et qu'ils s'y sont engagés bien au-delà des attendus ordinaires. Pour ces élèves le programme semble avoir été décisif à l'expression d'une « vocation » artistique et/ou culturelle dans laquelle ils restent engagés.
- **28%** sont qualifiés de **convaincus** : ils manifestent une forte satisfaction à l'égard du programme en s'attachant particulièrement à l'expression de son contenu et de ses modalités. En d'autres termes, ces élèves semblent adhérer au dispositif pour ce qu'il est : un programme d'enseignement des arts et de la culture. La pratique est souvent envisagée comme une continuité de l'exercice de la classe qui, si elle est engagée dans des dispositions différentes, doit également permettre de renforcer le curriculum « ordinaire ».
- **40%** sont qualifiés de **satisfaits** : ils sont très proches des convaincus dans leur rapport au programme,

mais ils sont un peu moins nombreux à manifester un degré maximum de satisfaction à l'égard du programme et semblent moins s'appropriier la démarche artistique. Ils restent cependant très positifs à l'égard des bénéfices perçus du programme et de ses activités.

- **21%** sont qualifiés **d'affectifs** : ils représentent environ un cinquième des élèves, et sont plus représentés que les autres dans le lycée professionnel. Ils ne manifestent ni opposition ni grand enthousiasme à l'égard du programme. Si les projets auxquels ils participent leur donnent plutôt satisfaction, ils s'y plient plutôt qu'ils ne les jugent indispensables. Pour ces élèves, le contenu du projet en lui-même tient moins d'importance que la valence relationnelle qu'il permet de déployer. L'enjeu du projet comme son objet apparaissent ainsi comme très secondaires, et c'est d'abord le renforcement de la sociabilité entre pairs et les bonnes relations entretenues avec les adultes participants qui les préoccupent.
- **7%** sont qualifiés de **réfractaires** : ils sont défiants à l'égard des projets et refusent généralement d'y participer pour des raisons variées (goûts, relations interpersonnelles, etc.). Ces élèves sont facilement identifiables dans les projets par leur comportement d'opposition, identifié aussi bien par les autres élèves que par les intervenants ou les enseignants.

Cette typologie révèle un rapport différencié des élèves au programme, qui témoigne aussi d'un degré d'appropriation de ses modalités qui ne peut pas être linéaire. Nos échantillons sont trop restreints pour tirer des considérations générales qui permettraient de conclure à une même distinction à grande échelle. Cependant, cette typologie peut être utile à l'heure de l'affirmation d'une forte volonté de développement de l'EAC. On peut sans doute considérer qu'à la condition d'un encadrement collectif et d'une appropriation par le corps enseignant de cette démarche, les élèves puissent y trouver dans leur immense majorité un intérêt sincère qui se révèle par une mobilisation significative.

Des élèves insuffisamment associés à l'élaboration des projets

Le principal reproche formulé par les élèves à l'égard des activités du programme est leur faible prise sur le choix des activités comme sur le déroulement des projets. Ce ne sont que 10% des élèves qui ont le sentiment d'être associés à l'élaboration des projets.

Même s'il faut différencier l'expression de ce ressenti entre groupes d'élèves, ils expriment une forte envie de participer à l'élaboration des projets et souhaitent expérimenter des dynamiques artistiques co-construites de manière plus innovante. Que ce soit chez les lycéens, les collégiens ou les écoliers, les élèves expriment régulièrement le fait d'être dépossédés du projet dans son ultime phase de réalisation (en raison de contraintes techniques et organisationnelles). Leur souhait d'aller « au bout » du projet est particulièrement fort et résonne avec l'enjeu plus général d'association des élèves aux démarches engagées.

Préconisation 10

La question de la participation des enfants déborde le seul cas de l'EAC, mais peu de champs disposent des moyens et d'un niveau d'expertise comparable à celui que nous avons observé. Les études sur la participation ont révélé l'éclipse du public dans les dispositifs participatifs. Ces études montrent « les impensés » caractérisant les dispositifs participatifs, ces derniers prenant des formes tantôt disciplinaires, tantôt technicistes et procédurales, aboutissant à une sous-représentation des catégories les plus démunies. Dans cette lignée, il serait sans doute profitable aux commanditaires de cette étude de travailler délibérément à favoriser les appropriations du programme par les élèves pour ses prochaines déclinaisons. Le fait que les enfants ne soient associés à aucune des phases préparatoires liées au choix de la thématique ou de l'activité par exemple est problématique. Le risque est sérieux dans le cas contraire de s'éloigner d'une démarche favorable au développement de l'esprit critique et de l'émancipation qui est pourtant au cœur de l'histoire de l'EAC. En d'autres termes, il nous semble indispensable de promouvoir des logiques d'appropriation favorable à un pouvoir d'agir qui ne peut se déployer qu'à la condition d'une mobilisation avec les élèves plutôt que pour eux. Cela suppose une évolution de la construction administrative et calendaire des projets.

Une adhésion au programme qui ne suffit pas à résoudre les tensions de l'école autour des enjeux d'apprentissages et d'émancipation

La forte adhésion mesurée à l'égard du programme ne suffit pas à résoudre l'épineuse question des effets de la démarche sur les apprentissages ordinaires ou l'émancipation des élèves. La tentation d'un rapport instrumental à l'activité artistique et culturelle se pose pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire.

Ce sont bien ceux qui sont le mieux scolairement dotés qui parviennent, comme c'est le cas pour les apprentissages ordinaires, à faire le lien entre les activités culturelles engagées au sein du programme et les bénéfices qu'elles sont susceptibles de produire sur le plan personnel ou scolaire.

Les usages pédagogiques utilisés dans le cadre du projet élargissent à ce que les travaux sur la question ont identifié comme forme ordinaire de l'EAC : pédagogies du détour, valorisation des épreuves de socialisation, découvertes d'œuvres et de répertoires patrimoniaux, initiation à l'approche esthétique et savante des œuvres, introduction à la création artistique. Mais les différents modes d'articulation de ces usages dans ces projets composites contribuent inégalement à l'appropriation par les élèves des contenus qu'ils connaissent le moins. Les intervenants, appuyés parfois par les enseignants, invitent à découvrir une appréciation savante des répertoires culturels travaillés. Ici ce seront les effets de styles qui seront mis en avant, là les ancrages historiques d'un courant plastique ou littéraire, ailleurs encore les critères esthétiques qui contextualisent une œuvre contemporaine.

Préconisation 11

Nous faisons l'hypothèse que le peu d'association des élèves à la démarche d'élaboration et/ou de finalisation des activités engagées renforce la difficulté, pour ceux qui sont les plus éloignés de la culture scolaire, à lier les activités engagées pour les remobiliser dans des tâches scolaires ordinaires ou sur un registre d'émancipation. Le travail d'explicitation de la démarche doit sans doute être renforcé, comme la légitimation du projet dans un cadre scolaire souvent envisagé comme saturé de contraintes et d'obligations par ailleurs. Si cet enjeu dépasse le seul cadre de l'EAC, il nous semble, en écho à quelques travaux qui le rappellent récemment, que les projets qui s'y déploient sont fortement contraints de travailler à cette explicitation, au risque de ne plus être lisibles par une partie des élèves qui constituent pourtant une cible de premier choix au regard des ambitions de généralisation du programme.

dynamiques et innovants privilégiant de bonnes relations entre les acteurs (élèves, enseignants et intervenants), tout en respectant le cadre scolaire (III).

C'est là finalement une vision de l'EAC qui, si elle est enfantine, nous semble parfaitement en phase avec les principes qu'affirme cette politique publique.

Le programme PEGASE contribue sans aucun doute au développement de cette ambition de promotion de l'éducation artistique et culturelle. Il ne suffit pas à épuiser les tensions exogènes et particulières que l'action engage, mais il est un moyen de poser les jalons de certaines conditions à l'intervention, non pas sur la base d'un « programme modèle » duplicable, mais plutôt à partir des nécessaires ajustements et considérations à porter aux dynamiques locales, aux cadres structurels de l'école, à la mobilisation singulière des acteurs du champ artistique et culturel. Dans le même sens, cette recherche-évaluation n'a pas la prétention d'épuiser le sujet des recommandations ou des analyses à propos des caractéristiques et des effets de ce programme. Les échantillons dont nous disposons du point de vue quantitatif restent restreints pour prétendre à des conclusions généralisées. Les corpus qualitatifs, bien que très significatifs, ne sont pas confrontés terme à terme à d'autres espaces scolaires immédiatement comparables ; la mesure des effets de long terme comme ceux qui existent peut-être dans d'autres sphères, telles que la famille, par exemple est aujourd'hui inaccessible. Ce rapport se veut en revanche une contribution à l'analyse collective des besoins comme des ressources disponibles dans ce programme, et plus largement à l'idée d'une généralisation de l'EAC qui devrait profiter au plus grand nombre. Tout au long de cette enquête, nous avons été vigilants à ne pas nous enfermer dans un rapport prescripteur aux terrains. Ce serait céder à la facilité des positions académiques plutôt que d'affronter les tensions de l'analyse et de ses complexités. Il nous semble que le temps de la généralisation de l'EAC pose des défis fondamentaux qu'il ne faut pas négliger, au risque de dénaturer profondément son ambition.

Quel projet « idéal » pour les enfants ?

Les méthodologies croisées proposées nous permettent de définir un « projet idéal » comme envisagé par les enfants. L'enjeu n'est pas ici de projeter, du point de vue institutionnel ou politique cette perspective, mais plutôt de l'utiliser pour comprendre les ressorts susceptibles d'accroître les processus d'adhésion au programme et aux démarches engagées autour de l'EAC en général. Trois marqueurs se détachent :

les projets doivent être co-construits avec les élèves (I), les projets doivent valoriser les sorties et privilégier la rencontre avec les œuvres en dehors de l'environnement scolaire (II) et les projets doivent prévoir des espaces d'interactions

Comme l'écrit très justement Alain Kerlan, « la politique éducative des arts est désormais au pied du mur. Ou bien elle persiste à peaufiner la façade consensuelle et, en effet, elle ne peut contribuer qu'à la dissolution du pouvoir émancipateur de l'art dans un faux partage du sensible. Ou bien elle veut être fidèle à cette mission émancipatrice et elle doit opposer la multiplication des hétérotopies à la généralisation

consensuelle. Cette politique est sans doute à inventer, mais elle consiste d'abord à porter ce qui existe déjà, et à conforter ce qui ne demande qu'à être : elle a la chance que cette politique-là ait déjà commencé avant elle, comme en témoigne la multiplicité trop méconnue des expériences et des initiatives. À la politique de généralisation "par le haut", préférons une politique de diffusion des hétérotopies "par le bas" ».



Bibliographie

- Ayoub, A., Berthomier, N., Octobre, S., Thoumelin, C., Touahir, M. (2019). Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle, *Culture chiffres*, (3), 1-16 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-culture-chiffres-2019-3-page-1.htm>>.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat*. Academia EDS.
- Barhoumi, M., Caille, J-P. (2022). *Les six manières dont les collégiens occupent leur temps libre*, INJEP <<https://shs.hal.science/halshs-03879533>>.
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents, *Déviance et Société*, (1), 3-19 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-deviance-et-societe-2002-1-page-3.htm>>.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Barrère, A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Armand Colin.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire, *Carrefours de l'éducation*, (36), 95-116 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-carrefours-de-l-education-2013-2-page-95.htm>>.
- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin.
- Barrère, A., Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et Malentendus*. L'Harmattan.
- Barthe, Y., de Blic, D., Heurtin, J-P., Lagneau, E., Lemieux, C., Linhardt, D., Moreau, C., Rémy, C., Trom, D. (2014). Sociologie pragmatique : mode d'emploi, *Politix*, (103), 175-204 <<https://www.cairn.info/revue-politix-2013-3-page-175.htm>>.
- Barthes, A. et Alpe, Y. (2016). *Utiliser les représentations sociales en éducation*. L'Harmattan.
- Barthes, A. et Blanc-Maximin, S. (2016). L'éducation au patrimoine, un outil pour un développement local durable, ou une instrumentalisation de l'éducation au service de la labellisation des territoires ?, *Revue francophone du développement durable, l'éducation au patrimoine*, Hors-série, (3), 8-22 <<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02471993W>>.
- Bautier, E., Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- Becker, H. (2006). *Les mondes de l'art*. Champs Arts.
- Becquemin, M., Montandon-Binet, C. (2014). *Les institutions à l'épreuve des dispositifs : Les recompositions de l'éducation et de l'intervention sociale*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local. Mixité, disparités, luttes locales*. PUF.
- Beuscart, J-S., Peerbaye, A. (2006). Histoires de dispositifs. Introduction, *Terrains & Travaux*, (11), 3-15 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm>>.
- Blondiaux, L. (2005). L'idée de démocratie participative : enjeux, impensés et questions récurrentes. In. Marie-Hélène Bacqué, M-H., Rey, H., Sintomer, Y. (dir.). *Gestion de proximité et démocratie participative. Une perspective comparative*. La Découverte (119-137).
- Bonnéry, S. Deslyper, R. (2020). Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France, *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (7), 5-40. <<https://journals.openedition.org/cres/4220>>.
- Bonnéry, S., Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux, *Revue Française de Pédagogie*, (185), 35-47 <<https://journals.openedition.org/rfp/4334>>.
- Bonnéry, S., Renard (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour, *Le Lien social et Politiques*, (70), 135-150 <<https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2013-n70-lsp01056/1021160ar/>>.
- Bordeaux, M-C. (2018). L'EAC ou la construction progressive d'un agenda politique en France pour les arts et la culture à l'école. In. Fourreau, E. (dir.). *L'éducation artistique dans le monde - Récits et enjeux*. L'Attribut (259-269).
- Bordieuc, S., Sonnet, A. (2020). *Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*. Champ Social.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès Édition.

- Buisson-Fenet, H., Pons, X. (2014). Entre état et professions : rôles et modalités de « l'expertise » en éducation, *Carrefours de l'éducation*, (37), 9-14.
- Cacouault-Bitaud, M. (2010). Les professions de l'Éducation nationale : analyse sociohistorique et problématique de genre. *Éducation et socialisation*, (27-28), 225-238 <<https://journals.openedition.org/edso/16278>>.
- Carrel, M. (2013). La gouvernance est-elle démocratique ? Les enjeux de la participation citoyenne, *Informations sociales*, (179), 144-151 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-informations-sociales-2013-5-page-144.htm>>.
- Caumont, D., Ivanaj. S. (2017). Comment construire et valider une typologie. In. Caumont, D., Ivanaj. S. (dir). *Analyse des données*. Dunod (161-198).
- Chabanne, J-C. (2019). Qu'est-ce qui s'enseigne en éducation artistique et culturelle : le couple savoir/compétence est-il pertinent pour évaluer ce qui y est « en-je » ?, In. Dupont, P., Buznic-Bourgeacq, P., Carnus, M-F. (dir.) *Compétence(s) et savoir(s) pour enseigner et pour apprendre Controverses, compromis ou compromissions ?*. L'Harmattan (179-189).
- Chopin, M-P., Saladain, L. (2017). La formation des artistes, un « modèle » pour la formation des enseignants ?, *Recherche et Formation*, (86), 41-54 <<https://journals.openedition.org/rechercheformation/2969>>.
- Chopin, M-P., Sinigaglia, J. (2023). Civiliser les individus : Les paradoxes de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle, *L'Observatoire*, (60), 15-19 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-l-observatoire-2023-1-page-15.htm>>.
- Commaille, Jacques. « Sociologie de l'action publique », Laurie Boussaguet éd., *Dictionnaire des politiques publiques. 5e édition entièrement revue et corrigée*. Presses de Sciences Po, 2019, pp. 576-584.
- Dahan, C., Detrez, C. (2020). *Goûts, pratiques et usages culturels de jeunes en milieu populaire*. INJEP <<https://injep.fr/publication/gouts-pratiques-et-usages-culturels-des-jeunes-en-milieu-populaire/>>.
- Debarbieux, E. (2001). « Noyaux durs ? », *Les cahiers de la sécurité intérieure* (42), 10925.
- Debarbieux, E., Moignard, B. (2016). Climat scolaire, violence, harcèlement : ce que disent les élèves et les personnels. In. Debarbieux, E. (dir.). *L'école face à la violence Décrire, expliquer, agir*. Armand Colin (32-51).
- Debarbieux, E., Moignard, B. (2022). Climat scolaire et relations dans les établissements. Association Autonomie et Solidarité Laïque (ASL) <<https://www.autonome-solidarite.fr/media/2022/05/CP-Barom%C3%A8tre-2021.pdf>>.
- Desplehin, M., Bouët, J. (2013). Consultation sur l'éducation artistique et culturelle - « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », Ministère de la Culture et de la Communication <<https://www.vie-publique.fr/rapport/32966-pour-un-acces-de-tous-les-jeunes-lart-et-la-culture>>.
- Dewey, *L'art comme expérience* (1934 trad. coordonné par Jean-Pierre Cometti, 2010). Gallimard.
- Dubet, F. (2003). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Dubouchet L., Vulbeau A. (2001). Des expérimentations sociales et des jeunes. Matrice. Broché.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Durlak, J., Roger, P., Weissberg, A., Dymnicki, T., et Kriston, S. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions, *Child Development* (82), 40532 <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>.
- Duru-Bellat, M-P., Jarousse, J-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats, *Education et Sociétés*, (8), 97-109 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-education-et-societes-2001-2-page-97.htm>>.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, (95), 81-97 <https://www-persee-fr.bibdocs.u-cergy.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_95_1_1358>.
- Eloy, F. (2021). Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations. DEPSDOC.
- Farges, G. (2017). *Les mondes enseignants. Identités et clivages*. Éducation et Société.

- Felouzis, G. (1997). L'efficacité des enseignants. Sociologie de la relation pédagogique. PUF.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Fourreau, E. (2018). *L'éducation artistique dans le monde. Récits et enjeux*. Éditions de l'Attribut.
- Garnier, P. (2008). Partenariat et réseaux éducatifs. In. van Zanten, A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. Presses Universitaires de France (515-517).
- Germain-Thomas, P. (2017). Artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? *Quaderni* (92), p. 5-11 <<https://www.cairn.info/revue-quaderni-2017-1-page-5.htm>>.
- Gottfredson, D.C., Philip C., Chongmin N. Schools and Prevention. *The Oxford Handbook of Crime Prevention* (1), 269-288 <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398823.013.0014>>.
- Jonchery, A., Octobre, S. (2022). *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*. Ministère de la Culture.
- Kerlan, A. (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne, *Éducation et sociétés* (1), 83-97 <<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-83.htm>>.
- Kerlan, A. (2017). L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. *Éléments de généalogie, Quaderni*, (92), 13-26 <<https://journals.openedition.org/quaderni/1031>>.
- Kerlan, A., Choquet, C., Langar, S. (2015). Un collègue saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique. Éditions de l'Attribut.
- Kerlan, A., Lemonchois, M. (2017). La formation comme expérience. Expérience esthétique, expérience culturelle, expérience professionnelle, *Recherche & Formation*, (3), 93-113 <<https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2017-3-page-93.htm>>.
- Lauret, J-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Éditions l'Attribut.
- Le Floch, M-C. (2008). Une relecture du sale boulot. Entre une division morale et une division sociale du travail éducatif, *Pensée plurielle*, (18), 31-48 <<https://www.cairn.info/bibdocs.u-cergy.fr/revue-pensee-plurielle-2008-2-page-31.htm>>.
- Lemoine, M. (2016). Différents registres d'engagement face à l'exclusion scolaire, *Diversité*, 184.
- Lemoine, M. (2020). Une chronique partenariale. Aux marges de la scolarité ordinaire : dynamiques partenariales et conditions de leur pérennité. In. Bordieuc, S., Sonnet, A. (dir.) *Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*. Champ social (182-196).
- Lesain-Delabarre, J-C. (2000). *L'adaptation et l'intégration scolaires. Innovations et résistances institutionnelles*. ESF Éditeur.
- Loncle, P., Rouyer, A. (2004). La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale, *Revue française des affaires sociales*, (4), 133-154.
- Mahmoudi, K. (2020). Esprit critique et pouvoir d'agir. Vers le développement d'une « attitude critique » ?, *Spirale - Revue de recherches en éducation*, (66), 51-63 <<https://www.cairn.info/bibdocs.u-cergy.fr/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3-page-51.htm>>.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat : histoire et essai de définition, Actes de la Journée nationale de l'OZP, 5 mai 2001 <<https://www.ozp.fr/IMG/pdf/merini.pdf>>.
- Merle, P. (2012). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?*. Presses Universitaires de France.
- Moignard, B. (2007). Bandes d'adolescents de la France au Brésil : comparer l'incomparable ?. In. Mohammed, M., Mucchielli, L. (dir.) *Les bandes de jeunes. Des « blousons noirs » à nos jours*. La Découverte (351-377).
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet, *Revue Française de Pédagogie*, (202), 65-75 <<https://journals.openedition.org/rfp/7486>>.
- Moignard, B., Rubi S. (2020). Gérer les « perturbateurs ». Partenariat ou délégation ?. In. Bordieuc, S., Sonnet, A. (dir.) *Action publique et partenariat(s). Enquêtes dans les territoires de l'éducation, de la santé et du social*. Champ social (55-58).
- Mollard, C. (2015). Les arts à l'école. Le plan Lang-Tasca (2000-2003). In. Mollard, C. (dir.) *La culture est un combat. Les années Lang-Mitterrand*, Presses Universitaires de France (413-425).

- Mons, N. (2009). Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée, *Revue Française de Pédagogie*, (169), 99-140 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-francaise-de-pedagogie-2009-4-page-99.htm>>.
- Netter, J. (2016). Une exposition « clés en main » : la difficile prise en compte des apprentissages dans le partenariat scolaire, *Carrefours de l'éducation* (41), 241-255 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-carrefours-de-l-education-2016-1-page-241.htm>>.
- Netter, J., Boulin, A. (2021). La règle du jeu. Des collégiens entre normes partagées et interprétations divergentes, *Revue Française de Pédagogie*, (213), 61-74 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-francaise-de-pedagogie-2021-4-page-61.htm>>.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., Chantepie, P., Berthomoyer, N. (2010). *L'enfance des loisirs : trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la Culture.
- Payet, J-P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue, *Les Annales de la recherche urbaine*, (75), 19-31 <https://www-persee-fr.bibdocs.u-cergy.fr/doc/ar_u_0180-930x_1997_num_75_1_2089>.
- Peeters, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif, *Hermès La Revue*, (25), 15-23 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm?contenu=resume>>.
- Progin, L., Marcel, J-F., Périsset, D., Tardif, M. (2015). *Transformation(s) de l'école : vision et division du travail*. L'Harmattan.
- Rayou P. (2009). *Faire ses devoirs. Enjeux cognitifs et sociaux d'une pratique ordinaire*. Presses universitaires de Rennes.
- Rayou, P. (2016). Enseignants et élèves. À la recherche d'un monde commun. In. Borer, V., Ria, L. (dir.) *Apprendre à enseigner*. Presses Universitaires de France (21-33).
- Read, H. (1943). *Education through art*, Faber & Faber.
- Revue Diversité (2017). *À l'école des dispositifs*, (190), 1-155 <https://www-persee-fr.bibdocs.u-cergy.fr/issue/diver_1769-8502_2017_num_190_1>.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Interéditions.
- Rosanvallon P. (1976). Pour une stratégie de l'expérimentation sociale, *Futuribles*, hors-série.
- Seiller, P., Silvera, R. (2020). « Sales boulots », *Travail, genre et sociétés*, (43), 25-30 <<https://www-cairn-info.bibdocs.u-cergy.fr/revue-travail-genre-et-societes-2020-1-page-25.htm>>.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Presses Universitaires de Rennes.
- Talpin, J., Mazeaud, A. (2010). Participer pour quoi faire ? Esquisse d'une sociologie de l'engagement dans les budgets participatifs, *Sociologie*, (3), 357-374.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses Universitaires de France.
- Winner, E., Goldstein, T., Vincent-Lancrin, S., (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Rapport pour l'OCDE <https://www.oecd.org/education/ceri/FR_overview_FINAL_print.pdf>.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Presses Universitaires de Rennes.

Circulaires, lois et décrets

- Circulaire DGER/SDEPC/C2006-2002 du 21 mars 2006 du ministère de l'Agriculture et de la Pêche ayant pour objet le référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités <<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-C2006-2002>>.
- Circulaire ministérielle n°2013- 073 du 9 mai 2013. Le parcours d'éducation artistique et culturelle <<https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>>.
- Circulaire N° 2001-104 du 14-6-2001 - MEN - DESCO A1, A2, A7, A9 - MCC <<https://www.education.gouv.fr/botexte/bo010614/MENE0101242C.htm>>.
- Décret n°88-247 du 15 mars 1988 relatif à la composition et au fonctionnement du Haut Comité des enseignements artistiques <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000684451/2005-10-17/>>.
- Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation. *Loi Haby* <<https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg75-620-du-11-juillet-1975-relative-l-education-3716>>

- Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques <<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000684067/>>.
- Protocole du 25 avril 1983 extrait du préambule. Ministère de l'Éducation nationale et ministère délégué de la Culture <<https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-referance/Protocole-d-accord-du-25-avril-1983-Ministere-de-L-Education-nationale-ministere-delegue-a-la-Culture>>

Références institutionnelles

- Brondeau-four, M-J., Colboc-Terville, M. (2018). Du dessin aux arts plastiques Repères historiques et évolution jusqu'en 1996, académie de Nantes <https://sites.ac-nancy-metz.fr/arts-plastiques/wp-content/uploads/2018_du_dessin_aux_arts_plastiques_brondeau_colboc_version_mise_a_jour_et_augmente_e_2018.pdf>
- Communiqué de presse des cabinets de Gilles de Robien ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et de Renault Donnedieu de Vabres ministre de la Culture et de la Communication. Intitulé « *Installation du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle* » du 19 octobre 2005.
- Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel adoptée par la Conférence Générale à sa dix-septième session Paris, 16 novembre 1972 <<https://whc.unesco.org/archive/convention-fr.pdf>>
- Doucet, S. (2017). *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*. Rapport au Premier ministre <<https://www2.assemblee-nationale.fr/static/14/comaffcult/170124%20Synth%C3%A8se%20du%20rapport%20EAC%20-%20Sandrine%20Doucet.pdf>>.
- EDUSCOL (2013). *Guide pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle* <<https://eduscol.education.fr/document/30883/download>>.
- EDUSCOL (2022). *Les parcours éducatifs à l'école, au collège et au lycée* <<https://eduscol.education.fr/676/les-parcours-educatifs-l-ecole-au-college-et-au-lycee>>.
- Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle* <<https://www.education.gouv.fr/le-haut-conseil-de-l-education-artistique-et-culturelle-11552>>
- Livre blanc (2020), La mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle, la Direction de l'enseignement scolaire, la Direction de l'enseignement supérieur, la Direction du Développement et de l'Aménagement du Territoire.
- Moirin, J-Y., Le Guevel, A-M., Lauret, J-M., État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication <<https://www.vie-publique.fr/rapport/36244-etat-des-lieux-des-dispositifs-deducation-artistique-et-culturelle>>.
- Plan d'Action « À l'école des Arts et de la Culture » (2018). Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture <<https://www.culture.gouv.fr/Presse/Dossiers-de-presse/A-l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-de-3-a-18-ans>>.
- Pour une école nouvelle : formation des maîtres et recherches en éducation. Actes du Colloque National d'Amiens, mars 1968 <https://www-persee-fr.bibdocs.u-cergy.fr/doc/rfp_0556-7807_1970_num_10_1_1987_t1_0043_0000_2>.

Annexes

Liste indicative des acronymes

ADAGE : Application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle

AEERS : Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique

ANRAT : Association nationale de recherche et d'action théâtrale

APAE : Application d'aide au pilotage et à l'auto-évaluation

BTS : Brevet de technicien supérieur

CFMI : Centres de formation des musiciens intervenants

CHA : Classes à horaires aménagés

CHAD : Classes à horaires aménagés danse

CHAM : Classes à horaires aménagés musique

CLEA : Contrats locaux d'éducation artistique

CNAM : Conservatoire national des arts et métiers

CAP : Certificat aptitude professionnelle

CRR : Conservatoires à rayonnement régional

DAAC : Délégation académique de l'action culturelle

DANE : Délégation académique au numérique éducatif

DEPS : Département des études, de la prospective, des statistiques

DESCO : Direction de l'enseignement scolaire

DGER : Direction générale de l'enseignement et de la recherche

DRAC : Direction régionale des affaires culturelles

EAC : Éducation artistique et culturelle

EMA : École, mutations et apprentissages

ESCOL : Laboratoire éducation et scolarisation

FIC : Fonds d'intervention culturelle

HCEA : Haut comité des enseignements artistiques

HCEAC : Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle

IA : Inspections académiques

IA-IPR : Inspecteurs pédagogiques régionaux

ICS : Indice climat scolaire

ICP : Indice de climat du programme

IENT : Inspecteurs de l'Éducation nationale

IMP : Indemnités pour mission particulière

INSEAC : Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle

LIRTES : Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MCC : Ministère de la Culture et de la Communication

MODAP : Module d'alphabétisation et de pré-professionnalisation

OUIEP : Observatoire universitaire international éducation et prévention

PAC : Projet artistique et culturel

PACTE : Projet artistique et culturel en territoire éducatif

PACTES : Projet d'activités éducatives et culturelles

PAE : Projets d'action éducative

PAF : Plan académique de formation

PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturelle

PEGASE : Programme expérimental de généralisation arts à l'école

PLEA : Plans locaux d'éducation artistique

SCCCC : Socle commun de connaissances de compétences et de culture

RC : Référent culture

SEGPA : Section d'enseignement général et professionnel adapté

Table des tableaux

Tableau 1 – Calendrier du travail de recherche.	30	activités artistiques ou culturelles avec un intervenant (en lien avec PEGASE) ? ».	
Tableau 2 – Les chiffres-clés des entretiens réalisés enseignants et élèves par genre.	34	Tableau 20 – Croisement : activités théâtrales réalisées dans le cadre de PEGASE et à l’extérieur de l’école. Questions : « Quelles activités as-tu faites avec cet intervenant à l’école ? / Est-ce que tu vas seul ou avec des amis dans les lieux ci-dessous ? ».	89
Tableau 3 – Les chiffres-clés des entretiens réalisés avec les acteurs du programme.	34	Tableau 21 – Croisement : sorties théâtrales réalisées dans le cadre de PEGASE et à l’extérieur de l’école. Questions : « Quelles activités as-tu faites avec cet intervenant à l’école ? / Est-ce que tu vas seul ou avec des amis dans les lieux ci-dessous ? ».	90
Tableau 4 – Les chiffres-clés du questionnaire Expérience Scolaire et Pratiques Culturelles.	34	Tableau 22 – Appréciation des activités et des sorties par les élèves. Questions : « En général, est-ce que tu aimes participer à ces sorties ? / En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ? ».	91
Tableau 5 – Répondants élèves par niveau scolaire.	34	Tableau 23 – Appréciation des élèves sur les projets et niveau scolaire. Question : « En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ? ».	92
Tableau 6 – Répondants élèves par genre.	34	Tableau 24 – Indice climat du programme (ICP).	92
Tableau 7 – PACTE RPI de 2018 à 2022. Source : ADAGE.	38	Tableau 25 – Croisement Indice de climat scolaire et Indice de climat du programme.	93
Tableau 8 – PACTE collège Jasmin de 2018 à 2022. Source : ADAGE.	40	Tableau 26 – Croisement : punitions dans le cadre scolaire et durant les sorties PEGASE. Questions : « As-tu été puni depuis le début de l’année dans cet établissement ? / As-tu été puni pendant les sorties culturelles ? ».	94
Tableau 9 – PACTE collège Lilas. Source : ADAGE.	41	Tableau 27 – Participer à la construction des projets. Question : « Est-ce que c’est toi qui choisis ces activités avec les intervenants ? ».	99
Tableau 10 – PACTE Lycée Jonquille de 2018 à 2022. Source : ADAGE.	42	Tableau 28 – Cinq expériences PEGASE.	105
Tableau 11 – PACTE au Lycée Dahlia de 2018 à 2022. Source : ADAGE.	43	Tableau 29 – Expériences PEGASE par établissement et typologie élèves.	105
Tableau 12 – Comparatif PACTE PEGASE et les autres établissements de l’académie de Versailles (nombre d’établissements / nombre de PACTE : Moyenne de PACTE). Source : ADAGE.	45	Tableau 30 – Croisement typologie PEGASE et appréciation des activités. Question : En général, est-ce que tu aimes participer à ces activités ?	110
Tableau 13 – Nombre de PACTE par établissement. Source : ADAGE.	46		
Tableau 14 – Nombre d’enseignants engagés dans les PACTE par établissement. Source : ADAGE.	46		
Tableau 15 – Nombre de partenaires culturels par établissement. Source : ADAGE.	47		
Tableau 16 – Nombre d’intervenants culturels par année et par établissement. Source : ADAGE.	48		
Tableau 17 – Nombre d’enseignants engagés par genre dans les PACTE par établissement. Source : ADAGE.	49		
Tableau 18 – % du nombre d’enseignants engagés par genre dans les PACTE par établissement. Source : ADAGE, APAE (2019), fiche des projets, recension de terrain.	49		
Tableau 19 – Avoir participé à une activité artistique et culturelle cette année. Question : « Cette année, avec ta classe, as-tu fait des	89		

Table des graphiques

Graphique 1 – % du nombre d’enseignants engagés par affiliation disciplinaire dans les PACTE second degré. Source : ADAGE, APAE, fiche des projets et recension terrain.	50
Graphique 2 – Activités artistiques et culturelles réalisées par les élèves en dehors de l’école. Question : « Est-ce qu’en dehors de l’école, tu fais une de ces activités ? ».	87
Graphique 3 – Lieux de fréquentation par les élèves en dehors de l’école. Question : « Est-ce que tu vas seul ou avec des amis dans les lieux ci-dessous ? ».	88
Graphique 4 – Participer à des projets artistiques et culturels depuis l’arrivée dans l’établissement scolaire. Question : « Depuis ton entrée dans l’établissement est ce que tu as fait des projets artistiques et culturels ? ».	88

Table des journaux de bord

Journal de bord 1.	70
Journal de bord 2.	72
Journal de bord 3.	72
Journal de bord 4.	73
Journal de bord 5.	74
Journal de bord 6.	74
Journal de bord 7.	74
Journal de bord 8.	77
Journal de bord 9.	79
Journal de bord 10.	80
Journal de bord 11.	81
Journal de bord 12.	81
Journal de bord 13.	82
Journal de bord 14.	82
Journal de bord 15.	106

Table des images

Image 1 – Évolution de l’éducation artistique et culturelle de 1965 à aujourd’hui	15
Image 2 – Le référentiel du parcours d’éducation artistique et culturelle et domaines du socle commun de connaissances	20
Image 3 – Page de présentation du guide pour la mise en œuvre du parcours d’éducation artistique et culturelle, MEN (2013)	21
Image 4 – Charte pour l’éducation artistique et culturelle, HCEAC (2016).	23
Image 5 – Document « À l’école des arts et de la culture », MEN, MCC (2018)	24
Image 7 – Questionnaire Expérience Scolaire et Pratiques Culturelles	30
Image 11 – PACTE Collège Jasmin	40
Image 12 – PACTE Collège Lilas	41
Image 13 – PACTE Collège Lilas	41
Image 14 – PACTE Lycée Jonquille	42
Image 15 – PACTE Lycée Jonquille	42
Image 16 – PACTE Lycée Dahlia	44
Image 17 – PACTE Lycée Dahlia	44
Image 18 – PACTE Lycée Jonquille	52
Image 19 – PACTE marrainage Françoise Pétrovitch	84
Image 20 – Assia en atelier	115
Image 21 – PACTE Lycée Jonquille	117
Image 22 – Nuage des mots du projet idéal.	119
Image 23 – PACTE RPI	125
Image 24 – PACTE Lycée Jonquille	136

Table des extraits d'entretiens

Extrait d'entretien 1 – Mathilde, membre de la DAAC.	35
Extrait d'entretien 2 – Stéphanie, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	35
Extrait d'entretien 3 – Maïtena, membre de la DAAC.	36
Extrait d'entretien 4 – Sigolène, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	36
Extrait d'entretien 5 – Gabrielle, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	36
Extrait d'entretien 6 – Gabrielle, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	36
Extrait d'entretien 7 – Stéphanie, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	37
Extrait d'entretien 8 – Sigolène, membre de la DAAC.	37
Extrait d'entretien 9 – Stéphanie, membre de la Fondation Daniel et Nina Carasso.	37
Extrait d'entretien 10 – Clémence, référente culture.	55
Extrait d'entretien 11 – Eugénie, référente culture.	55
Extrait d'entretien 12 – Solange, enseignante.	56
Extrait d'entretien 13 – Élise, enseignante.	56
Extrait d'entretien 14 – Lucie, enseignante.	56
Extrait d'entretien 15 – Lucie, enseignante.	57
Extrait d'entretien 16 – Eugénie, référente culture.	57
Extrait d'entretien 17 – Solange, enseignante.	57
Extrait d'entretien 18 – Mathilde, enseignante.	57
Extrait d'entretien 19 – Marjorie, enseignante.	58
Extrait d'entretien 20 – Laura, enseignante.	58
Extrait d'entretien 21 – Marjorie, enseignante.	58
Extrait d'entretien 22 – Lucie, enseignante.	58
Extrait d'entretien 23 – Romane, référente culture.	58
Extrait d'entretien 24 – Julie, enseignante.	59
Extrait d'entretien 25 – Jean-Baptiste, enseignant.	59
Extrait d'entretien 26 – Romain, enseignant.	60
Extrait d'entretien 27 – Marie, enseignante.	61
Extrait d'entretien 28 – Romain, enseignant.	61
Extrait d'entretien 29 – chef d'établissement.	62
Extrait d'entretien 30 – chef d'établissement.	62
Extrait d'entretien 31 – chef d'établissement.	62
Extrait d'entretien 32 – Sabine, professionnelle d'une structure culturelle.	68
Extrait d'entretien 33 – Françoise, professionnelle d'une structure culturelle.	69
Extrait d'entretien 34 – Auriane, enseignante.	69
Extrait d'entretien 35 – Coralie, intervenante.	69
Extrait d'entretien 36 – Lucie, enseignante.	70
Extrait d'entretien 37 – Marjorie, enseignante.	70
Extrait d'entretien 38 – Romane, référente culture.	71
Extrait d'entretien 39 – Hélène, enseignante.	71
Extrait d'entretien 40 – Monica, enseignante.	72
Extrait d'entretien 41 – Solange, enseignante.	73
Extrait d'entretien 42 – Lucie, enseignante.	73

Extrait d'entretien 43 – Monica, enseignante.	73
Extrait d'entretien 44 – Jean-Baptiste, enseignant.	74
Extrait d'entretien 45 – Solange, enseignante.	75
Extrait d'entretien 46 – Camille, enseignante.	75
Extrait d'entretien 47 – Marion, intervenante.	75
Extrait d'entretien 48 – Diego, intervenant.	76
Extrait d'entretien 49 – Hélène, enseignante.	77
Extrait d'entretien 50 – Coralie, intervenante.	77
Extrait d'entretien 51 – Louis, intervenant.	77
Extrait d'entretien 52 – Diego, intervenant.	78
Extrait d'entretien 53 – Louis, intervenant.	78
Extrait d'entretien 54 – Mélanie, intervenante.	78
Extrait d'entretien 55 – Jean, intervenant.	78
Extrait d'entretien 56 – Éléonore, intervenante.	79
Extrait d'entretien 57 – Dorian, intervenant.	79
Extrait d'entretien 58 – Adelmo, intervenant.	80
Extrait d'entretien 59 – Raphaël, intervenant.	80
Extrait d'entretien 60 – Mélanie, intervenante.	81
Extrait d'entretien 61 – Dorian, intervenant.	81
Extrait d'entretien 62 – Sofia, collégienne.	95
Extrait d'entretien 63 – Karin, lycéen.	96
Extrait d'entretien 64 – Alice, lycéenne.	96
Extrait d'entretien 65 – Mia, collégienne.	96
Extrait d'entretien 66 – Jérôme et Lola, collégiens.	96
Extrait d'entretien 67 – Mia, collégienne.	96
Extrait d'entretien 68 – Alain et Adeline, écoliers.	100
Extrait d'entretien 69 – Malo et Antoine, écoliers.	100
Extrait d'entretien 70 – Ella et Caroline, collégiennes.	100
Extrait d'entretien 71 – Ilyes, lycéen.	100
Extrait d'entretien 72 – Sylvie, intervenante.	101
Extrait d'entretien 73 – Raphaël, intervenant.	101
Extrait d'entretien 74 – Kevin et Guillaume, lycéens.	103
Extrait d'entretien 75 – Mohamed, lycéen.	103
Extrait d'entretien 76 – Mohamed, lycéen.	104
Extrait d'entretien 77 – Léon, Alain et Adeline, écoliers.	108
Extrait d'entretien 78 – Ilyes et Arnaud, lycéens.	108
Extrait d'entretien 79 – Sofia, collégienne.	108
Extrait d'entretien 80 – Lola, collégienne.	109
Extrait d'entretien 81 – Naël et Kaïs, lycéens.	109
Extrait d'entretien 82 – Jeanne, lycéenne.	109
Extrait d'entretien 83 – Léon, Basile et Léa, écoliers.	110
Extrait d'entretien 84 – Drystan, lycéen.	110
Extrait d'entretien 85 – Mamadou, lycéen.	111
Extrait d'entretien 86 – Camille, enseignante.	112

Extrait d'entretien 87 – Clarissa, étudiante.	113
Extrait d'entretien 88 – Clarissa, étudiante.	114
Extrait d'entretien 95 – Clarissa, étudiante.	115
Extrait d'entretien 89 – Assia, écolière.	116
Extrait d'entretien 90 – Léon et Noa, écoliers.	116
Extrait d'entretien 91 – Assia, écolière.	117
Extrait d'entretien 92 – Anne-Sophie et Aminata, collégiennes.	122
Extrait d'entretien 93 – Charlotte et Juliette lycéennes.	124
Extrait d'entretien 94 – Drystan, lycéen.	124

