

Les parcours « La Culture et l'Art au Collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle

Laboratoire CERLIS, Université Paris-Descartes

Synthèse et rapport d'étude : Géraldine Bozec
avec la collaboration d'Anne Barrère et Nathalie Montoya

Coordination et responsabilité scientifique : Anne Barrère, Nathalie Montoya, Bruno Péquignot

Enquêtes : Amélie de Bailliencourt, Anne Barrère, Géraldine Bozec, Nelly Daenen, Océane Decroze, Lolita Demiselle, Iona Dolcos, Elise Gutierrez, Nathalie Montoya, Camille Servari et Gautier Scheifler

*Synthèse du rapport pour le Conseil général de la Seine-Saint-Denis
Février 2013*

Introduction

Cette synthèse présente les principaux résultats d'une recherche collective menée par le laboratoire CERLIS (Centre de recherche sur les liens sociaux, Université Paris-Descartes), qui visait à évaluer un dispositif d'éducation artistique et culturelle, le dispositif « La Culture et l'Art au Collège » (CAC), financé et piloté par le Conseil général de la Seine-Saint-Denis et en son sein par la MICACO. **Cette étude vise à nourrir la réflexion sur les enjeux de l'éducation artistique et culturelle par une analyse proprement sociologique des représentations et des expériences des acteurs qui y sont engagés sur le terrain.**

A) Contexte : le dispositif « La Culture et l'Art au Collège »

Lancé pour la première fois en mai 2009, le plan départemental « La Culture et l'Art au Collège » représente une action territoriale inédite en matière d'éducation artistique et culturelle, par le nombre de classes concernées (301 parcours dans 118 collèges publics en 2011-2012), l'importance de son financement et le temps long des actions culturelles menées. Des parcours touchant à l'ensemble des champs de l'art, de la culture et de la science prennent place sur le temps scolaire, pour une quarantaine d'heures (la moitié est consacrée à des ateliers de pratiques, une dizaine d'heures à des sorties culturelles, une autre dizaine d'heures à des moments d'analyse critique et des restitutions). Chaque collège peut bénéficier de trois parcours au maximum. La mise en partage de processus de création artistique ou de découverte scientifique, via la rencontre avec un artiste/scientifique et des temps de pratique, constitue la spécificité de ce dispositif.

B) La recherche menée par le CERLIS

1) Les apports d'une recherche collective

La recherche interroge le fonctionnement du dispositif au regard des recherches récentes en sociologie de l'éducation, de l'art et de la culture, et de l'action publique. A cette fin, elle a été menée par une équipe composée de plusieurs chercheurs spécialisés dans ces différents champs de la sociologie. Huit étudiants issus de divers champs de formation (médiation culturelle, politiques culturelles, sciences de l'éducation) ont contribué à la réalisation de l'enquête de terrain.

2) Une enquête reposant sur plusieurs modes de recueil de données et intégrant le point de vue des élèves

Centrée sur les perceptions et les pratiques des acteurs engagés dans le dispositif, l'enquête a mobilisé **une approche qualitative fondée sur plusieurs types de recueil de données** (observations, discussions informelles et entretiens approfondis), ce qui a permis de diversifier les sources d'information et de confronter les discours et les comportements. **Son intérêt majeur est d'avoir inclus dans l'analyse l'expérience et la parole des élèves,** jusqu'alors peu prises en compte dans les études sur l'éducation artistique et culturelle.

Vingt neuf parcours ont été suivis de manière spécifique. **Des informations sur de nombreux autres parcours** ont en outre été collectées à l'occasion des entretiens conduits avec les acteurs. L'enquête a permis d'explorer une grande variété de parcours (en termes de domaines culturels, de profils des structures et des artistes) et d'environnements scolaires (22 collèges dans 18 villes, différents niveaux et types de classe, divers profils et disciplines des enseignants).

La parole des acteurs a été recueillie lors des nombreuses discussions informelles sur le terrain pour les 29 parcours observés ainsi que par entretiens approfondis avec : 11 chargés de projets des structures culturelles (5 de Citoyenneté Jeunesse, 3 de F93 ; 2 de Cinémas 93 et 1 d'Arkéomédia) ; 2 autres acteurs culturels (une médiatrice culturelle indépendante et une bibliothécaire) ; 12 artistes/scientifiques ; 16 enseignants, 2 chefs d'établissements et 1 CPE ; 111 élèves¹ (auxquels s'ajoutent des questionnaires incluant des questions ouvertes auprès d'une classe de 23 élèves).

3) Problématiques et axes d'analyse

L'analyse porte tout d'abord sur le fonctionnement du dispositif et ce qu'il révèle des modes d'engagement des acteurs et des significations attribuées aux parcours (partie I). On s'intéresse ensuite à la manière dont les parcours CAC font ou non évoluer la « forme scolaire », les logiques scolaires et la relation à l'école (partie II) puis à la transformation du rapport aux objets culturels et artistiques à l'œuvre dans les parcours (partie III).

Les recherches en sociologie de l'éducation montrent qu'il est très difficile d'isoler les effets d'un seul dispositif sur les représentations et les comportements des acteurs, car ceux-ci agissent dans des contextes scolaires complexes qui mettent en jeu une multiplicité de facteurs et d'actions éducatives. On a donc adopté **une position d'analyse centrée sur les points de vue et les expériences des acteurs plutôt que sur les effets du dispositif (notamment sur la réussite scolaire des élèves)**. Les parcours représentant **une certaine rupture par rapport à la vie scolaire quotidienne**, il est apparu d'autant plus pertinent d'analyser leur impact à l'aune de critères qui ne sont pas (ou pas seulement) **les catégories ordinaires de l'institution scolaire, telles que l'évaluation des performances des élèves**.

I- Le dispositif « La Culture et l'Art au Collège » : des formes d'appropriation et de mise en œuvre multiples

A) La préparation et le lancement des projets

1) L'appel à projets et la sélection des propositions

On relève globalement **une très forte adhésion de l'ensemble des acteurs au dispositif**. Les conditions et les critères de l'appel à projets ne soulèvent pas de grandes difficultés ni d'importantes réserves. Certains acteurs culturels évoquent les limites de la procédure de « relocalisation »², notamment pour les structures culturelles qui accordent le plus d'importance à la co-construction des parcours avec l'équipe pédagogique. Toutefois, cette procédure, malgré ses limites, semble aujourd'hui considérée comme un donné auquel les structures se sont adaptées. Par ailleurs, si le dispositif génère chez les structures culturelles un sentiment de mise en concurrence, celle-ci est considérée comme inévitable. Elle pourrait toutefois à leurs yeux être mieux encadrée. Des formes de mutualisation seraient aussi envisageables pendant l'année scolaire, entre les parcours qui portent sur des thématiques connexes.

¹ Les entretiens avec les élèves ont été conduits par groupes (de deux à six élèves).

² Les parcours sélectionnés qui concernaient initialement des collèges bénéficiant déjà de trois parcours peuvent être choisis en septembre-octobre par d'autres collèges (ils sont alors « relocalisés », cette procédure étant dénommée la « bourse »).

La constitution des équipes se fait, de manière dominante, par interconnaissance, aussi bien du côté des enseignants qui entrent en contact avec le dispositif, des artistes ou des structures par l'intermédiaire de leurs collègues (et qui, pour certains, travaillent avec une association depuis plusieurs années), que du côté des structures culturelles.

2) Les acteurs des structures culturelles : des conceptions différentes de leur implication, mais une philosophie éducative commune

Les habitudes de travail des structures culturelles sont diverses en termes de conception des parcours. Certaines accordent une grande importance à la co-construction des parcours avec les enseignants, tandis que d'autres élaborent davantage le projet en amont. Au-delà de ces différences, **les acteurs des structures culturelles se rejoignent sur des conceptions et des façons de faire communes**. Ils insistent tous sur la **confrontation à un processus de création artistique ou de recherche scientifique**, qui permet de sensibiliser les élèves à l'importance, dans différents métiers et au-delà, d'une posture active de questionnement et d'une mobilisation permanente. L'importance de cet idéal éducatif dans le discours des structures culturelles se traduit dans le choix des artistes/scientifiques, qui, au-delà de leur qualité, doivent témoigner de motivations proprement éducatives (vouloir impliquer activement les élèves pour développer en eux certaines compétences et attitudes).

3) Les acteurs scolaires : des engagements multiples

L'analyse a permis de dégager trois figures idéales-typiques d'engagement dans le dispositif chez les enseignants. Ces modèles ne se rencontrent pas de manière « pure » dans la réalité : les motivations des enseignants sont multiples, chaque enseignant participant donc, à des degrés variables, de l'ensemble des trois modèles.

Le premier mode d'engagement dans les parcours renvoie à la **figure de « l'enseignant-artiste » ou « amateur d'art »**. L'investissement dans un parcours CAC prend sens ici par rapport aux activités et aux goûts personnels de l'enseignant et permet de les concilier avec sa vie professionnelle : celui-ci a (ou a eu) une pratique artistique (en tant qu'amateur ou professionnel), ou bien s'intéresse particulièrement aux arts.

Les « pédagogues alternatifs » témoignent d'un deuxième type d'engagement dans les parcours CAC : ceux-ci sont l'occasion de développer de manière plus poussée qu'en classe ordinaire un certain type de pédagogie et de relation aux élèves fondé sur le recours aux projets, aux méthodes actives, aux découvertes concrètes et hors la classe. Pour les « pédagogues alternatifs », la simple transmission de savoirs savants ne s'opère pas facilement avec les publics qui sont les leurs. Comme d'autres projets, les parcours CAC permettent alors de mettre en œuvre d'autres pédagogies et ainsi de pouvoir valoriser des élèves qui souffrent d'ordinaire des classements scolaires.

Dans un troisième cas de figure, les enseignants sont avant tout **des « adeptes du changement »**. L'entrée dans le dispositif est plus souvent liée, dans ce cas, aux circonstances. Les parcours répondent à un besoin, positif, de renouveau, face à une vie scolaire ordinaire perçue comme relativement usante et rigide. Ils sont une occasion de découverte intellectuelle et culturelle pour l'enseignant, et, pour les élèves, apportent des contenus et des compétences nouveaux dans un cadre différent et sans évaluation.

Au-delà de ces distinctions, **les motivations des enseignants se rejoignent sur deux éléments. Les parcours CAC représentent toujours, plus ou moins fortement, un changement par rapport à la vie scolaire quotidienne**, même pour les « pédagogues alternatifs » et les « enseignants-artistes » qui développent déjà avec leurs élèves des projets qui se rapprochent par leurs méthodes (méthodes actives, expériences hors la classe) et/ou par leurs contenus (les arts) des parcours CAC. Les parcours peuvent selon les enseignants améliorer les rapports avec les élèves et même inverser le statut de certains (en difficulté scolaire ou indisciplinés), voire d'une classe entière (perçue d'ordinaire comme une « classe difficile »), contribuant ainsi à diversifier les talents reconnus par l'école.

Les parcours s'inscrivent dans le même temps dans une certaine continuité par rapport aux missions pédagogiques des enseignants. Ils représentent en fait un moyen « autre », très différent de la « classe », de développer chez les élèves des éléments qui font partie des objectifs de l'école (connaissances incluses dans les programmes ou connexes, compétences générales comme l'expression orale et l'argumentation, attitudes comme le respect des autres, le sens de la responsabilité et la rigueur).

4) Les artistes : une diversité de motivations initiales et des degrés d'engagement différenciés

On retrouve chez les artistes une diversité de modes d'engagement. Un premier modèle est constitué par la figure des « **artistes éducateurs** », qui ont parfois une longue expérience du travail avec les adolescents, et qui considèrent avant tout les parcours CAC en termes éducatifs : ils permettent aux élèves de découvrir de nouveaux univers et pour certains de sortir de la position d'échec qui est la leur à l'école.

Dans une autre configuration, les artistes/scientifiques sont des « **militants de la culture** » : ils ont une position plus engagée et plus politique en cherchant à favoriser via les parcours CAC et d'autres actions l'accès de tous aux arts et à la culture.

Dans un troisième cas de figure, les artistes s'apparentent à **des « adeptes de nouvelles expériences »**. Ils vivent les parcours sur un mode plus personnel et plus artistique : cette expérience leur offre un moyen de progresser eux-mêmes en tant que personnes (en dépassant leur mauvaise expérience de l'école, par exemple), mais aussi en tant qu'artistes (en redécouvrant sous un nouvel angle leur démarche artistique).

Au-delà de ces variations, il faut relever qu'à l'image des structures culturelles, **beaucoup d'artistes se définissent par opposition aux normes de l'univers scolaire.** Cette vision critique de l'institution scolaire se nourrit non pas de l'expérience concrète et actuelle que les artistes en font dans les parcours, mais de leurs propres souvenirs scolaires ou de représentations communes.

5) La définition du projet : construction commune, zones de flou et implicites

Les rencontres préalables entre les structures, les artistes/scientifiques et les enseignants sont surtout l'occasion d'évoquer le contenu global du projet, dans ses grandes lignes, ainsi que les questions d'organisation. **Elles occultent la manière dont les acteurs peuvent intervenir ensemble lors des parcours en termes à la fois d'implication pédagogique et de maintien**

de l'ordre dans la classe.

B) La mise en œuvre des projets : des variations d'une classe à l'autre

1) L'exercice de l'autorité : l'apanage des enseignants ?

La gestion de la discipline fait partie des éléments qui sont peu pensés et discutés en commun en amont. **Beaucoup d'artistes expriment des réticences dans ce domaine** du fait du rôle qu'ils revendiquent face aux élèves (faire une grande place à leur liberté d'expression et d'action). **Toutefois, ils interviennent de fait dans la pratique** pour rappeler les élèves à l'ordre. En réalité, ce que les artistes refusent de faire n'est pas d'exercer leur autorité mais d'adopter des sanctions disciplinaires (exclure un élève par exemple) et de gérer seuls l'ordre dans la classe. **Quant aux enseignants**, ils assument généralement ce rôle de maintien de l'ordre dans la classe. **Mais certains se sentent gênés d'interrompre l'artiste/le scientifique** et se placent alors davantage en position de retrait lors des ateliers, ce qui peut être interprété comme un désinvestissement par les artistes/scientifiques. **Expliciter les attentes de chacun permettrait d'éviter ces malentendus et ces difficultés.**

2) Des modalités d'implication et de relations diverses

La participation des enseignants dans les parcours dépend en partie de leurs motivations initiales : les « enseignants-artistes » et les « pédagogues alternatifs » sont ceux qui mobilisent le plus le parcours dans leurs séances en classe et qui s'investissent le plus lors des ateliers, au-delà du maintien de l'ordre. La participation des enseignants dépend aussi également de la relation personnelle qui se noue au fil du temps avec l'artiste et de l'évolution du projet (qui peut plus ou moins correspondre aux attentes et conceptions initiales de l'enseignant).

Au-delà de ces éléments de variation, il faut noter que la plupart des enseignants perçoivent les artistes/scientifiques comme des experts dans leur domaine et osent peu intervenir dans le déroulement du parcours. Du côté des artistes et des scientifiques, si beaucoup disent souhaiter que les enseignants s'impliquent davantage, c'est surtout en termes de maintien de l'ordre et de mobilisation des élèves entre les séances que cette implication est attendue. En définitive, **la place et le rôle des enseignants dans le temps même des parcours restent flous.**

3) La temporalité des projets

Pour la plupart des acteurs, la répartition des activités (ateliers, sorties, bilans et restitutions) est globalement satisfaisante mais est suivie de manière souple, en fonction des besoins de chaque parcours. Le nombre total d'heures allouées au projet est également jugé positivement ; il apparaît toutefois insuffisant pour certains parcours (créations qui nécessitent plusieurs étapes de travail telles que les spectacles musicaux ou qui exigent un long travail de montage, par exemple).

Les rythmes des parcours sont variables (ils peuvent être concentrés sur quelques semaines ou répartis tout au long de l'année). Il n'existe pas de formule faisant consensus, chacune présentant des avantages ou des inconvénients : les parcours menés tout au long de l'année permettent plus de souplesse et de réflexion sur le projet, mais demandent aux enseignants de s'investir davantage pour remobiliser constamment les élèves autour du parcours.

4) La visibilité des projets et la place des restitutions

La visibilité des parcours est faible au sein des établissements en dehors des moments de restitution. Les enseignants n'en discutent qu'avec les collègues dont ils sont proches. Les parcours font très peu l'objet d'échanges, lors de réunions pédagogiques notamment.

La restitution finale des parcours est alors considérée comme une étape très importante car elle est bien souvent le seul moment où les parcours sont rendus visibles au sein du collège et/ou auprès des familles. Les restitutions qui donnent lieu à un spectacle (ou à la projection d'un film) sont particulièrement marquantes pour les élèves, qui en retirent beaucoup de fierté – même ceux qui s'étaient montés critiques à l'égard de leur production pendant l'année. Les formes de la restitution dépendent de la nature du projet (certains ont une visibilité plus forte car ils impliquent une création finale), mais aussi des habitudes de travail des structures et des artistes.

II- La « forme scolaire » à l'épreuve des parcours culturels et artistiques

La « **forme scolaire** » représente une notion importante dans la sociologie et l'histoire de l'éducation. La scolarisation des enfants et des adolescents est allée de pair avec le développement de la « forme scolaire » à partir des 16^{ème}-17^{ème} siècles, qui se caractérise par plusieurs traits distinctifs : la séparation et la clôture de l'espace-temps scolaire ; un nouveau rapport au savoir, fondé sur l'écriture, formalisé et dissocié des pratiques particulières ; l'obéissance à des règles impersonnelles s'imposant à tous. Certains lisent dans les évolutions de l'école contemporaine une altération de cette « forme scolaire », notamment via l'ouverture croissante des établissements scolaires à leur environnement extérieur. Les parcours CAC contribuent-ils à faire évoluer la « forme scolaire », et plus généralement le mode de socialisation scolaire et si oui, par quels aspects ?

A) Des parcours qui libèrent des contraintes ordinaires de la vie scolaire

1) L'ouverture de l'espace-temps scolaire

Les parcours font évoluer l'espace-temps ordinaire de l'école en instaurant une temporalité moins réglée (compte tenu de la place accordée à la démarche créatrice des artistes et des élèves) et en l'ouvrant sur l'extérieur (séances se déroulant hors du collège et hors du temps scolaire). Si cette ouverture est ce qui est appréciée par les acteurs scolaires, de nouvelles difficultés peuvent apparaître. Les rythmes dans les parcours sont parfois plus lourds et contraignants (séquences de travail plus longues, temps de récréation qui peuvent disparaître, etc.). Le rapport au temps de certains artistes, marqué par une instabilité plus forte, entre également parfois en tension avec la temporalité plus programmée de l'école (retards ou absences de l'artiste mal vécus par les enseignants). Quant à l'espace, les lieux scolaires ne sont pas toujours adaptés à la conduite des activités (manque de place, mauvaise sonorité, etc.) ou peuvent de prime abord apparaître comme une contrainte pour la démarche artistique en rappelant trop « la classe » ; toutefois, beaucoup d'artistes s'adaptent à cet environnement et certains en font même l'objet d'un investissement artistique (affichages sur

les murs, films prenant pour décor l'établissement, etc.).

2) Un curriculum alternatif

Les parcours CAC peuvent se rapprocher sur certains points des apprentissages de type scolaire (par exemple, séquences « classiques » de transmission de connaissances, notamment dans les parcours de type scientifique) ou des objectifs généraux assignés à l'école (apprentissage de l'esprit critique, de la responsabilité, etc.). Toutefois, par bien des aspects, **ils permettent de travailler sur les « angles morts » du curriculum scolaire.**

Les parcours contribuent d'abord au relâchement du lien entre l'école et la culture savante et scripturale, favorisant ainsi la diversification de la culture scolaire. L'écrit occupe une place globalement plus restreinte que dans l'univers scolaire (supports pédagogiques moins présents, mobilisation d'autres modes de langage tels que le corps, l'image et/ou la parole). Les parcours impliquant un travail d'écriture promeuvent un type d'écrit plus libre, éloigné des codes scolaires (langage oralisé, faible importance de l'orthographe, notamment).

En mobilisant fortement **la créativité et l'expressivité des élèves, les parcours favorisent un rapport différent aux savoirs et plus largement au monde** : il s'agit moins d'acquérir et de reproduire des techniques et des savoirs formalisés et préexistants que de mobiliser son sens créatif pour produire du « nouveau ». Beaucoup de parcours valorisent également **le partage de sentiments et d'émotions** (exigeant alors un « lâcher prise » largement étranger aux logiques scolaires), de même que **la singularité individuelle** des élèves. Les parcours CAC contribuent donc à implanter dans l'enseignement secondaire **un modèle « expressif »**, qui jusqu'à présent s'était surtout développé à l'école maternelle et primaire.

Le curriculum alternatif à l'œuvre dans les parcours CAC peut buter sur certains obstacles liés aux logiques de conformation à l'œuvre à l'école (conformation à des savoirs et des démarches prédéfinis) et dans le groupe de pairs (conformisme des jeunes par rapport aux goûts et aux valeurs dominants). Ce n'est donc qu'au fil du temps que les élèves apprennent à se placer dans une démarche créatrice et plus personnelle.

3) Des formes pédagogiques et relationnelles différentes

En continuité par rapport aux visées des artistes et des structures culturelles, **les parcours instaurent de fait des formes éducatives alternatives, qui mobilisent davantage, par rapport à l'école, la figure d'un élève « acteur » et « auteur ».** Le dispositif CAC contribue donc à modifier un élément central de la « forme scolaire » : **la séparation entre le savoir et le faire.** C'est en pratiquant et en produisant soi-même que l'on apprend.

Si l'élève acquiert une place nouvelle dans les parcours, cela ne signifie pas pour autant que toute relation hiérarchique adultes-élèves disparaisse. **Les problèmes de discipline s'observent aussi dans les parcours et des gestions proches des régulations scolaires ordinaires se donnent à voir** (rappels directs à l'ordre, isolement, voire exclusion de certains élèves de tout ou partie des activités). Les punitions et les exclusions sont légitimées au nom de la bonne conduite des ateliers et du collectif, mais donnent lieu à des discours gênés chez les acteurs, en particulier les artistes.

Les parcours mettent aussi en place **des formes de travail différentes, plus collectives.** Le contexte scolaire y prépare peu les élèves, qui peuvent parfois faire prévaloir des logiques d'affirmation de soi et de compétition (entre individus, entre sous-groupes) pour faire reconnaître la valeur de leurs propres propositions.

Enfin, les parcours n'étant pas notés, ils s'inscrivent en décalage par rapport à l'expérience scolaire ordinaire. Beaucoup d'enseignants refusent d'évaluer les parcours et lorsqu'ils le font, ce n'est pas sur un mode proprement scolaire, mais par le biais d'une appréciation qui porte sur l'implication de l'élève. Quant aux artistes, ils introduisent de fait des formes d'évaluation et de hiérarchisation du travail des élèves (commentaires sur leurs prestations, sélection de leurs propositions pour faire partie ou non de la réalisation finale, etc.). **Mais par rapport à la notation scolaire, ces formes d'évaluation sont moins productrices d'une éventuelle dévalorisation de soi et de hiérarchisation.** Les artistes évitent le plus souvent de rendre publics les choix qu'ils opèrent pour éviter de dévaloriser les élèves ; ils portent très souvent un regard encourageant sur leurs réalisations et s'attachent à accorder un rôle à chacun (lors des tournages ou des créations de spectacles, par exemple). Enfin, les formes d'évaluation en jeu dans les parcours se fondent en grande partie sur **des critères distincts des catégorisations scolaires** (originalité, expression d'émotions, qualités spécifiques à un domaine artistique, etc.). **La motivation des élèves** est aussi davantage prise en compte que dans la vie scolaire ordinaire (la notation scolaire restant dominée par les critères de la qualité et de la « justesse » des productions).

4) Une autre ambiance dans l'école

Les parcours contribuent également à **instaurer davantage de proximité entre les adultes et les élèves.** Les artistes/scientifiques cherchent en effet souvent à établir des relations fondées sur une certaine familiarité (en parlant d'eux mêmes, en se laissant tutoyer et en cherchant à connaître la personnalité des élèves). Les rapports entre enseignants et élèves se modifient également. Les élèves expérimentent des activités plus ludiques que d'ordinaire à l'école et sont souvent fiers de leurs réalisations finales ; en retour ils manifestent une certaine reconnaissance vis-à-vis de leur(s) enseignant(s). Les parcours modifient aussi le regard des enseignants sur leurs élèves. Placés très souvent en position d'observateurs, ils voient évoluer leurs élèves dans des situations différentes et découvrent certains aspects de leur personnalité et de leur vie. L'enseignant donne aussi à voir davantage de lui-même lors des parcours (découverte par les élèves de ses loisirs culturels, famille de l'enseignant présente lors de la restitution, par exemple), ce qui contribue à personnaliser davantage les relations.

B) L'expérience des élèves : une recomposition des rapports et des positions scolaires ?

1) L'attrait des projets : une expérience à part

De la même manière que les adultes, les élèves perçoivent en grande partie les parcours comme **des moments à part**, plus proches de la « détente » que du travail scolaire. Dans cette logique, **ce sont les activités qui s'apparentent le moins à la forme et aux contenus scolaires qui recueillent le plus les suffrages des élèves.** Ils préfèrent ainsi les moments où ils peuvent « bouger », « parler », « s'exprimer » (théâtre, création littéraire libre, expression corporelle, etc.). Ils décrochent davantage lors des activités qui impliquent une écriture très encadrée ou l'apprentissage de savoirs et de techniques dissociés de la pratique (d'autant plus s'il donne lieu à des temps longs d'explication).

Dans le même temps, **les élèves peuvent réintroduire des logiques scolaires au cœur même des parcours.** Ils cherchent parfois à faire valoir leurs efforts et leur implication dans les parcours par des manières tout à fait scolaires, en demandant par exemple à être « notés ».

classe de troisième, les parcours peuvent aussi être jugés peu rentables scolairement ; ils font « perdre du temps » et « rater des cours » en vue de la préparation du brevet. Cette attitude s'observe surtout chez les élèves en difficulté scolaire, qui craignent davantage l'échec scolaire et qui perçoivent moins l'intérêt culturel des parcours et leur lien avec certaines compétences scolaires.

2) Une recomposition limitée et sous conditions des attitudes et des positions scolaires

Une partie des élèves reproduit lors des parcours CAC les comportements habituels qui sont les leurs en classe : indiscipline, application et sérieux, participation ou retrait. Les exclusions d'élèves de tout ou partie des activités des parcours concernent ainsi systématiquement les élèves étiquetés comme « perturbateurs » à l'école.

Toutefois, des cas de « conversion » et de reconfiguration s'observent également. Ces repositionnements concernent surtout les élèves en échec scolaire et/ou indisciplinés. Certains de ces élèves témoignent d'une attitude de sérieux, d'une forte implication et de capacités expressives et artistiques lors des parcours. Ces reconfigurations jouent en retour sur la relation à l'école en général. Ces élèves se montrent ensuite différents en classe : ils sont plus positifs et ont une meilleure image d'eux-mêmes. Si les effets sur la réussite scolaire d'un seul dispositif sont impossibles à isoler, on peut cependant noter que les **parcours CAC contribuent à « raccrocher » à l'école, sur le temps même des parcours, certains élèves en rupture scolaire.**

Deux éléments apparaissent particulièrement importants pour comprendre les repositionnements de certains élèves. **Le premier est le décalage du parcours par rapport aux activités scolaires ordinaires :** les élèves en échec ou en rupture scolaire s'investissent d'autant plus que les parcours mettent en jeu des contenus peu présents à l'école (réalisation de films, travail mobilisant l'expression orale ou corporelle, par exemple) et impliquent des formes éducatives différentes (pratique, création). L'attitude de l'artiste/scientifique et celle des enseignants entrent aussi en ligne de compte. **Le souci d'impliquer tous les élèves, en particulier ceux perçus d'ordinaire comme « en difficulté » et/ou « perturbateurs » en portant sur eux un regard positif est ici décisif.**

III. Les parcours CAC au regard du projet de démocratisation de la culture

L'école apparaît aujourd'hui comme le nouvel horizon du projet de démocratisation culturelle, pourtant pensé à son origine contre l'institution scolaire. Comment l'expérience des parcours CAC infléchit-elle les rapports aux objets culturels et artistiques ?

A) L'ambition des parcours : éduquer à l'art ou éduquer par l'art ?

1) « Démocratiser la culture » : une ambition plurielle

La visée de démocratisation culturelle est présente de manière variable et selon des acceptions multiples dans les discours des acteurs impliqués dans les parcours.

Dans les discours des acteurs des structures culturelles, la démocratisation culturelle n'est pas évoquée systématiquement ni très explicitement : **que l'action en milieu scolaire y**

contribue est conçu comme une évidence. Deux acceptions de la démocratisation culturelle apparaissent toutefois de manière sous-jacente dans leurs discours, qui sont relativement homogènes sur ce point : il s'agit à la fois de **donner accès à des univers culturels peu familiers aux élèves et de valoriser leurs propres productions culturelles** via la pratique artistique.

Les représentations sont plus hétérogènes parmi les enseignants. Certains d'entre eux évoquent peu la démocratisation de la culture. **Ceux qui l'investissent le plus sont les enseignants qui se rapprochent du modèle des « enseignants-artistes »** (ou « amateurs d'art »), qui, dans leurs activités personnelles, valorisent fortement l'art et la culture. **Dans le discours de ces enseignants, la démocratisation culturelle fait référence à des objectifs plus explicites et plus précis,** renvoyant à des pratiques artistiques et des objets culturels spécifiques, alors que l'ambition des chargés de projet et des artistes dépasse bien souvent l'éducation aux arts pour toucher à celle de la personne et du citoyen (voir infra). En outre, chez les enseignants, la démocratisation culturelle est surtout conçue comme la découverte d'univers culturels peu familiers pour les élèves.

Concernant les artistes, là aussi la visée de démocratisation culturelle est diversement appréhendée et investie. Certains cherchent simplement à faire découvrir aux élèves l'art qui est le leur. D'autres, les plus proches du modèle des « **militants de la culture** », **s'investissent dans les parcours CAC de manière plus engagée sur ce plan.** Comme dans les discours des chargés de projet, ces artistes cherchent à la fois à diffuser des objets culturels auprès des publics qui en sont les plus éloignés et à valoriser la création culturelle des élèves.

2) Le rapport à la démarche artistique

Les acteurs culturels n'ambitionnent pas de transformer les élèves en artistes : ils insistent sur le long processus qui permet la création d'une œuvre et la formation d'un artiste et qui engage des compétences professionnelles spécifiques. **Cette conception de l'art n'en reste pas moins démocratique :** ces dispositions et ces compétences peuvent s'apprendre et se développer dans tous les milieux sociaux. S'il ne s'agit pas de faire des élèves des artistes, les acteurs culturels cherchent à sensibiliser les élèves à ce qui constitue le propre de l'art et de la création (l'imagination, le don de soi, le sentiment du « beau ») et à développer en eux **le désir de culture.**

La démarche artistique a une visibilité variable dans les parcours. Cette dimension est plus ou moins présente dans les motivations initiales des artistes, certains valorisant davantage la relation avec les adolescents. Dans certains cas, c'est la difficulté de l'artiste à faire partager sa démarche de création qui le conduit progressivement à mettre en retrait cette dimension et à mettre en place un cadre de création plus souple et plus proche des désirs et aptitudes des élèves. Certaines démarches artistiques sont aussi plus difficiles à partager avec les élèves parce qu'elles sont plus abstraites ou moins ludiques.

En retour, les artistes puisent pour la plupart dans l'expérience des parcours une matière à réinvestir, de manière indirecte, dans leur démarche créatrice. Les parcours favorisent une réflexivité nouvelle sur leurs pratiques professionnelles, sur des thématiques ou des formes expressives qu'ils ont souvent déjà explorées ; ils sont aussi une occasion de rencontres et de nouvelles expériences, qui nourrit leur imagination (et leur personne).

3) L'ambition émancipatrice

La transformation du rapport à l'art et à la culture est en fait largement débordée par d'autres objectifs, qui concernent **la formation de la personne et du citoyen.**

Les acteurs culturels prêtent à l'art une vertu émancipatrice : il « ouvre à des possibles qu[e les élèves] n'imaginent pas » selon l'expression d'une chargée de projet. Est ici en jeu **un projet global qui dépasse la démocratisation de la culture pour désigner l'ouverture, proprement démocratique, des horizons d'attentes pour tous**. L'art autorise plus que d'autres expériences cette libération par rapport aux contraintes et aux rôles de la vie ordinaire et en particulier, pour les adolescents, ceux imposés par l'école.

4) La fonction cathartique de l'expression artistique

L'expression artistique est également dotée de vertus cathartiques dans les parcours qui impliquent fortement des formes d'expression de soi (théâtre, danse, écriture, etc.). Cette fonction cathartique prend un relief particulier dans le cas d'adolescents, perçus classiquement par les acteurs culturels sous le jour de la souffrance et du malaise, notamment dans leur relation à l'école ou à leur corps.

5) « Eduquer par l'art » : former la personne et le citoyen

Dans le droit fil des Lumières, les acteurs engagés dans le dispositif CAC soulignent l'utilité civique et politique des arts. La liberté dans la création comme l'expression du jugement esthétique sont considérées comme **une propédeutique en vue de l'exercice futur de la liberté et du jugement politiques**.

Les parcours permettent aussi de valoriser **un rapport moins consumériste et marchand à la culture et au monde** en général par l'apprentissage d'une manière plus contemplative de regarder les œuvres (contraire à la culture du « zapping »), ainsi que par la confrontation à des œuvres et des artistes dont la valeur ne s'exprime pas en termes marchands ou médiatiques.

Enfin, les acteurs culturels et les enseignants soulignent tous que les parcours CAC permettent **de manière très concrète d'expérimenter l'importance du « respect des autres » et de l'esprit collectif** et aboutissent alors à « fédérer » les classes.

B) L'expérience des élèves

1) L'affaiblissement des barrières symboliques dans le rapport à l'art

Une grande partie des élèves enquêtés appréhende les formes d'art les plus classiques, les plus consacrées et les plus proches de l'univers scolaire (telles que la visite de musées ou le théâtre) sur un mode distancié. Ils les opposent à leurs propres codes culturels et modes de vie, décrits en entretien sous le jour de la culture « jeune » ou « de banlieue » (musiques actuelles, communication sur Internet, séries télévisées, films grand public, etc.). Ces représentations négatives de certaines formes d'art ne se rencontrent cependant pas chez tous les élèves et ne coïncident pas avec les comportements effectifs, les élèves se montrant dans l'ensemble plutôt contents d'aller voir des pièces de théâtre ou de visiter un musée. **Obtenir l'adhésion des élèves concernant ce type de formes culturelles nécessite en tout cas un travail d'apprentissage préalable et une confrontation pratique**.

Les parcours CAC peuvent permettre la réévaluation des jugements antérieurs et **l'affaiblissement des barrières symboliques entre l'univers des élèves et le monde de l'art, y compris dans ses formes les plus consacrées. La bonne entente avec l'artiste s'avère une condition indispensable** : la distance ou la méfiance des élèves vis-à-vis de l'artiste est en effet transférée sur les pratiques et objets culturels dont il est porteur. Le fait

que certains parcours utilisent des référents culturels proches de la culture juvénile (outils numériques, musiques actuelles, etc.) peut faciliter l'adhésion des élèves mais ne suffit pas. Ce qui apparaît comme le plus déterminant est bien la relation avec l'artiste et sa volonté de faire sentir aux élèves que tous les univers culturels sont compréhensibles et dignes d'intérêt pour eux.

Les parcours contribuent également à **diversifier et à moderniser les représentations qu'ont les élèves sur l'art**, qui apparaissent initialement comme très classiques car fortement modelées par une grille de lecture scolaire (l'écriture littéraire doit ainsi être formelle, la danse est associée à des mouvements spécifiques, etc.).

Le goût pour l'art que les parcours peuvent développer dépend étroitement de processus d'apprentissage. Les élèves apprécient d'autant mieux les œuvres et les institutions culturelles qu'ils en ont compris les significations et les codes. L'apprentissage qui est en jeu relève aussi bien de l'acquisition de savoirs de type scolaire (connaître et reconnaître un auteur, un style, etc.) que du développement d'attitudes spécifiques (manières de voir et de ressentir une œuvre).

2) Les pratiques culturelles

La sociologie de la culture a depuis longtemps montré que le rapport à l'art pouvait être le support d'un phénomène de distinction sociale. On retrouve ce phénomène ici, cette fois au sein même d'une population scolaire issue en majorité des milieux populaires. **Les élèves s'approprient fortement les projets CAC et en sont fiers ; ils mettent en avant les parcours et leurs nouvelles connaissances sur l'art pour se distinguer des autres classes et de leurs camarades.** Plus fondamentalement, la participation à un parcours CAC est perçue comme **une expérience valorisante, pour la classe qui a été « choisie » aussi bien que pour les élèves qui s'engagent dans un travail de création et d'expression artistique.**

3) La pratique artistique et la rencontre avec l'artiste

La pratique artistique permet bel et bien « l'ouverture des possibles » que les acteurs culturels appellent de leurs vœux. Certains élèves se découvrent des goûts et/ou des « talents » artistiques lors des parcours (ou se les voient confirmer). En outre, beaucoup d'élèves vivent les parcours sur un mode libérateur dans la mesure où leurs productions ne donnent pas lieu à des jugements négatifs de la part des artistes. Enfin, par l'intermédiaire des parcours, les élèves découvrent aussi, en la personne de l'artiste, d'autres façons de vivre (au double sens de « gagner sa vie » et de « style d'existence »).

Conclusion générale

S'il n'est pas possible d'identifier les effets propres du dispositif CAC (qui a en outre un caractère limité), il est toutefois clair que celui-ci **participe d'un double renouvellement : celui de la « forme scolaire » comme celui du projet de démocratisation de la culture.**

Les parcours contribuent d'abord, à côté d'autres initiatives, à libérer une école « prisonnière de la forme scolaire » en promouvant la créativité, l'expression et la singularité des élèves ainsi que des relations pédagogiques fondées sur plus de souplesse et de

proximité. En ce sens, l'expérience incarne la possibilité d'une école de la « bienveillance », non entièrement soumise aux logiques de l'évaluation individuelle.

Les parcours CAC s'inscrivent aussi dans une **conception plus contemporaine et plus globale de la démocratisation culturelle, qui renvoie à une ouverture des horizons et des champs du possible pour tous**. Les relations à la culture en jeu dans cette expérience semblent engager des transformations d'ordre éthique (le rapport aux valeurs, la formation de la personne et du citoyen par l'art) et pas seulement esthétique (l'éducation aux arts).

Ce double renouvellement nécessite **deux conditions**. **La relation avec l'artiste, la volonté dont il témoigne d'impliquer tous les élèves**, en particulier ceux qui sont en rupture par rapport à l'école et/ou les plus démunis face aux savoirs et à la culture, s'avèrent des éléments décisifs. Plus les projets sont non seulement pensés mais aussi conduits de cette manière inclusive, plus ils font évoluer l'école, parce qu'ils en atténuent la logique prévalente, celle de l'évaluation hiérarchisée des performances des élèves. **Cela nécessite aussi qu'un processus d'apprentissage soit bel et bien à l'œuvre** : la fréquentation de l'art, comme la capacité à créer exigent des dispositions qui doivent effectivement être éveillées par un travail pédagogique réfléchi, explicite et progressif lors des parcours.