



L E R F A S
LABORATOIRE
Étude • Recherche • Formation
EN ACTION SOCIALE

Evaluation de l'expérimentation
HAP Culture
Accès aux activités périscolaires et aux initiatives
d'accès précoce à la culture
RAPPORT D'EVALUATION

Rapport réalisé par le LERFAS
Auteures : Laure FERRAND et Estelle DURAND-GIRARDIN

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports

Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13
www.experimentation.jeunes.gouv.fr



MINISTÈRE
DE LA VILLE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS

INTRODUCTION

Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets AP5 lancé en 2014 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports
Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'Animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France – 75650 Paris CEDEX 13

Pour plus d'informations sur le déroulement des projets, vous pouvez consulter sur le site <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr/> la note de restitution finale soumise au FEJ par les porteurs de projets.

FICHE SYNTHÉTIQUE

Intitulé du projet

Evaluation de l'expérimentation « Accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture »

Mots clés :

Education artistique et culturelle, socialisation, capital culturel, école élémentaire, pratiques artistiques, inégalités sociales, périscolaire.

Structures porteuses des projets, nom et prénom de la personne en charge du projet, Fonction dans la structure (pour chaque structure)

HAP 17 – Môm'artre, Chantal Mainguené, Fondatrice et Directrice de l'association ;
HAP 18 – Les Concerts de Poche, Nathalie Roudaut, administratrice de l'association ;
HAP 19 – Centre National de la Danse, Edith Girard, Chargée de coordination EAC,
HAP 20 – Théâtre de la Ville de Paris, Sabine Revert, Responsable du Pôle Aménagement des Rythmes Educatifs ;
HAP 21 – 1000 Visages, Flora Marchand, Responsable pédagogique ;
HAP 22 – Le Poème Harmonique / L'Ecole Harmonique, Marie Emond, Responsable pédagogique et partenariats ;

Structure porteuse de l'évaluation : LERFAS

Nom et Prénom de la personne en charge de l'évaluation, Fonction dans la structure

Laure FERRAND & Estelle DURAND-GIRARDIN,
Sociologues, chargées de recherche

Durée d'expérimentation : 18 mois

Date de remise du rapport d'évaluation : Février 2017

RÉSUMÉ (UNE PAGE MAXIMUM)

L'expérimentation HAP Culture intervient dans un contexte de réformes des politiques publiques concernant l'aménagement des rythmes scolaires et le parcours d'éducation artistique et culturelle des enfants d'école élémentaire. Afin de favoriser l'éducation à l'art et par l'art, six actions ont été mises en œuvre sur le territoire français entre 2015 et 2016, sur les temps scolaires et périscolaires. Sous forme d'ateliers artistiques et en présence d'artistes, l'objectif est de démocratiser l'accès à la culture pour tous les enfants, de favoriser l'ouverture culturelle et de permettre une égalité d'accès à des disciplines artistiques, quel que soit le milieu social de l'enfant. Ces disciplines – danse, théâtre, musique classique, musique baroque, cinéma, arts plastiques – sont portées par le Centre National de la Danse, le Théâtre de la Ville de Paris, les Concerts de Poche, le Poème Harmonique, 1000 Visages et Môm'artre.

L'objectif de l'évaluation est de mesurer les effets et impacts de l'expérimentation auprès d'enfants d'écoles élémentaires, âgés de 6 à 12 ans. A partir d'une interrogation sur le poids de la socialisation familiale, de l'origine sociale, du caractère éducatif et ludique des actions mises en œuvre, du rôle et de la place des artistes dans ce « parcours » d'éducation artistique et culturelle, plusieurs enseignements et résultats viennent alimenter la réflexion sur la place de l'art à l'école et de son effet sur les enfants.

La passation d'un questionnaire ludique auprès d'enfants, d'entretiens avec les porteurs de projet, des artistes et des enseignants, la passation d'un questionnaire et la réalisation d'entretiens avec des parents permettent de restituer les regards de chaque acteur de l'expérimentation. Il apparaît alors que les activités proposées forment un « autre temps éducatif », complémentaire à celui de l'école. Il revêt une dimension socialisatrice, dans le sens où les artistes mobilisent un savoir expérientiel, les enseignants engagés une démarche de co-éducation, les porteurs de projet une recherche d'égal accès à la culture, les parents un objectif de développement de leur enfant, les enfants un intérêt pour les disciplines artistiques à travers le jeu. Cependant, les résultats montrent que l'acquisition du capital culturel reste dépendante de l'origine sociale et de la socialisation familiale de l'enfant. Le fait d'amener l'art aux enfants ne préjuge pas de la construction de leur goût. Enfin, deux enseignements retiennent l'attention. Le premier concerne la fonction du spectacle comme support d'interaction, de rencontre de l'ensemble des acteurs. Le second est la figure de l'artiste qui apparaît comme un « passeur » du goût et comme le porteur d'une « idéologie du don » qui vient dissimuler les inégalités sociales derrière un discours autour de la créativité, de la liberté et de qualités exceptionnelles.

La professionnalisation des artistes intervenants, la coordination et le pilotage des projets, la recherche de complémentarité avec l'école, le temps des sessions d'ateliers artistiques, la place du spectacle, la nécessité d'une articulation entre temps scolaire et périscolaire forment autant de pistes de réflexion nécessaires au développement d'un égal accès à la culture. Celles-ci visent à affirmer et reconnaître la place et le rôle de chacun, tout en respectant les besoins de socialisation de l'enfant. Finalement, l'Art et l'Ecole, séparément, ne déjouent pas les inégalités sociales. Mais ensemble, ils peuvent œuvrer à l'actualisation d'un enjeu collectif et individuel primordial : être et avoir une culture.

NOTE DE SYNTHÈSE (6 PAGES MAXIMUM)

Une expérimentation, un questionnement : évaluer les conditions sociales de l'éducation à l'art par l'art

L'expérimentation HAP Culture intervient dans un contexte de réformes des politiques publiques : celles des rythmes scolaires et du parcours d'éducation artistique et culturelle, toutes deux datant de 2013. L'éducation à l'art et par l'art est l'enjeu central de l'expérimentation. En effet, à travers elle, il s'agit d'apporter à tous les enfants un égal accès à la culture et de leur offrir une ouverture culturelle à un ensemble de disciplines artistiques.

La démarche de recherche-évaluation interroge l'expérimentation à plusieurs niveaux. Le premier concerne les inégalités sociales dans l'accès à la culture. A partir du concept de capital culturel, il s'agit de rendre compte du poids de l'école et de la famille dans l'acquisition d'une culture. Une question irrigue notre propos : le capital culturel des familles a-t-il un impact dans l'accès aux activités dans le cadre des différentes expérimentations ? La notion d'éducation est également centrale puisqu'elle vient interroger le rôle des activités artistiques et de mesurer si elles participent à une nouvelle institutionnalisation de l'enfance. Enfin, en appréhendant le travail artistique en acte à partir d'une théorie de la médiation et de l'action collective, il s'agit d'appréhender l'activité artistique comme construction collective. Comment les ateliers artistiques permettent-ils aux enfants d'entrer au contact de l'art ? En bref, ce sont les conditions sociales d'acquisition de la culture auprès des enfants en école élémentaire qui sont au cœur de notre questionnement.

Les actions investiguées

Les activités artistiques proposées par les six expérimentations engagées dans la démarche « *Faire, voir et réfléchir* » auprès des enfants d'écoles élémentaires sont conçues comme une ouverture à différentes formes de pratiques artistiques, et plus globalement comme une éducation à la culture. Cette démarche s'appuie sur une collaboration institutionnelle entre l'Éducation Nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication.

La recherche-évaluation des six expériences proposant des disciplines artistiques différentes telles que l'audiovisuel et le cinéma, le théâtre, la musique baroque, la musique classique, la danse et les arts plastiques, dans des contextes sociaux et territoriaux hétérogènes (milieux urbain, péri-urbain, rural, semi-rural, écoles classées ou non REP ou REP+ ...) propose de mettre en perspective les « parcours artistiques et culturels » des enfants.

- ✓ Môm'arte : concilier mode de garde et épanouissement des enfants à travers la pratique artistique.
- ✓ Les Concerts de Poche : faire vivre la musique classique et la rendre accessible à un public qui en est socialement et géographiquement éloigné.

- ✓ Le Centre National de la Danse (CND) : permettre aux enfants d’aborder la danse et la culture chorégraphique dans les temps scolaire et périscolaire.
- ✓ Le Théâtre de la Ville de Paris : mettre en place des spectacles pour enfants afin de permettre l’accès de tous au théâtre à partir d’un projet d’éducation artistique et culturelle dans des écoles.
- ✓ 1000 Visages : des ateliers périscolaires centrés sur l’éducation à l’image à partir des pratiques de l’audiovisuel et du cinéma.
- ✓ Le Poème Harmonique : un accès à la culture à travers la sensibilisation et l’apprentissage de la musique baroque pour les élèves de CP et CE1 sur le territoire haut-normand.

Un protocole méthodologique diversifié

L’objectif de cette recherche évaluative est de produire des connaissances sur les différents moyens d’acquisition de « capital culturel » à partir de l’investigation des six expérimentations. Ainsi, le protocole méthodologique mis en œuvre s’appuie sur des modalités d’évaluation communes et transversales.

Dans cette optique, il nous a semblé nécessaire de mettre en place une démarche méthodologique mixte alliant outils qualitatifs et quantitatifs afin de recueillir des données diversifiées et de croiser les regards des acteurs concernés.

L’ensemble des outils méthodologiques utilisés s’adresse à des publics précis. En effet, nous avons tenu compte, dans la mesure du possible, des particularités des personnes concernées en termes d’accessibilité, de rapport à l’écrit et de disponibilité : les enfants, les enseignants, les artistes... Autant de profils qui obligent à une réflexion préalable quant à la pertinence de nos choix méthodologiques, sans perdre de vue que la sociologie est une science qui part des conduites, les décrit et les interprète pour les comprendre, sans porter aucun jugement moral.

Ainsi nous avons utilisé :

- Des entretiens semi-directifs auprès des porteurs de projet,
- Des observations non participantes des ateliers,
- Des entretiens semi-directifs avec les artistes intervenants,
- Des grilles de suivi des ateliers à destination des artistes intervenants,
- Des questionnaires auto-administrés auprès des enfants,
- Des questionnaires auto-administrés et des entretiens avec les parents,
- Des entretiens collectifs avec les acteurs institutionnels.

Le regard des parties prenantes

Pour les porteurs de projet, l’enjeu des activités artistiques se joue sur deux aspects : transmettre des compétences sociales, des savoir-être, en complémentarité aux savoirs disciplinaires des enseignants. Ils s’astreignent dès lors à mettre en place des formes pédagogiques différentes et prônent le savoir expérientiel à travers un leitmotiv « apprendre en s’amusant ». Ainsi, forts de cette expérience, ils estiment que les modalités de mise en œuvre méritent d’être harmonisées. Nous avons pu observer toute l’importance de l’articulation des temps entre scolaire et périscolaire, lorsque les activités sont construites en collaboration avec l’équipe enseignante.

Cette harmonisation, ou mise en synergie, permet aux enfants de porter un regard sur les NAP comme un temps de découverte, d'apprentissage mais aussi de jeu. Les enfants se font ainsi les porte-paroles des porteurs de projet.

Les artistes, dans ce cadre, ont quant à eux encore besoin de se professionnaliser et de faire évoluer leurs représentations des enfants et des territoires investis. La professionnalisation des artistes intervenants constitue un enjeu fort, tant en termes de pratiques professionnelles que de reconnaissance vis-à-vis de la communauté enseignante.

Ainsi, les enseignants et directions des écoles sont un maillon important dans la mise en synergie. Lorsqu'ils sont mobilisés, nous pouvons parler d'un « effet enseignant » participant à la construction d'une démarche partenariale entre communauté enseignante et artistes intervenants.

Et enfin, au sein de l'ensemble des acteurs, deux grands absents : les parents et les acteurs institutionnels. Les parents sont les plus invisibles dans la mise en œuvre. Ils ne sont présents que lors du spectacle, c'est-à-dire à la fin des ateliers. Les relations sont quasi inexistantes entre les parents et les artistes. De l'autre côté de la chaîne, les acteurs institutionnels sont aussi invisibles car ils se situent davantage en amont du projet et de sa mise en place dans les écoles que dans le déroulé ordinaire des activités.

Le besoin de coordination

Le regard que posent les différents acteurs met en évidence un premier constat : le besoin de coordination. Celle-ci est essentielle afin que chaque partie, chaque communauté, puisse créer une mise en synergie autour des enjeux de la transmission culturelle comme facteur de lutte contre les inégalités sociales. Les valeurs et les postures des communautés sont différentes mais complémentaires, elles devraient pouvoir s'harmoniser pour faire face aux enjeux soulevés par la transmission mais aussi plus concrètement aux questions logistiques telles que la répartition des espaces et des temps de l'Ecole et des écoles.

Les enjeux de la transmission artistique auprès des enfants

Au regard des objectifs fixés par le Parcours d'éducation artistique et culturelle, les ateliers artistiques répondent aux exigences de découverte et de sensibilisation. Le questionnaire ludique passé auprès des enfants montre que ceux-ci déclarent globalement apprécier les activités qui sont proposées. Cependant, si les enjeux de la transmission sont ceux de la découverte, de la sensibilisation, de la formulation d'un avis critique, de la connaissance d'une discipline artistique, il apparaît que l'origine sociale et le sexe des enfants ont un impact sur l'appréciation des activités. La socialisation familiale demeure un facteur déterminant dans l'intérêt porté par les enfants. La « prise de plaisir » est corrélative d'une appartenance sociale, elle n'est pas donc pas donnée à tout le monde.

Par ailleurs, qu'il s'agisse des ateliers ou d'un spectacle/restitution, il apparaît qu'il existe plusieurs séquences d'apprentissage qui amènent les enfants à apprécier pour savoir conscientiser leur goût. Les ateliers apportent plusieurs types de savoirs : des connaissances historiques, artistiques, des savoir-faire liés aux disciplines, un apprentissage de l'expression des émotions et de l'imagination, et enfin un vivre ensemble qui participent à la formation du plaisir.

L'artiste, ou l'art de l'adaptation permanente

L'artiste occupe une place centrale dans l'action expérimentée. Il est celui qui prescrit et transmet la culture artistique aux enfants dans le cadre des ateliers, puis dans la construction du spectacle ou de la restitution. Il est le garant de la mise en œuvre des ateliers, de leur conduite, de leur contenu, de leur finalité. L'évaluation montre que les artistes engagés dans les expérimentations sont porteurs de codes, normes et valeurs qui ont un impact dans le déroulé des activités. En effet, leur profil social – artistes précaires multipliant les activités pour vivre de leur art –, la place qui leur est donnée par les porteurs de projet et leur place dans l'école font d'eux des « experts précaires ». Majoritairement diplômés, ils mobilisent des valeurs artistiques associées à la créativité, à la liberté, au don. Aussi, au regard de leur savoir-faire en formation, ils développent un « art de la débrouille » qui consiste à « faire avec » ce qu'ils ont et à être soumis à des ajustements permanents. Ce qui est en jeu est la reconnaissance de leur statut, de leur identité d'artiste au regard d'une situation sociale précaire et d'une place dans l'école qui mérite d'être davantage légitimée.

Les conditions de généralisation/préconisations

L'évaluation des conditions de mise en œuvre des actions expérimentées nous permet d'énoncer un certain nombre de pistes de réflexion visant à la généralisation des dispositifs. Ces pistes concernent :

Le besoin d'une mise en synergie des acteurs des actions expérimentées. Au regard des entretiens menés avec les différents acteurs du projet, une attente de complémentarité est exprimée. Elle concerne à la fois les temps des activités (temps scolaire/temps périscolaire) et des acteurs. Afin de rendre la co-éducation effective et de pouvoir œuvrer en synergie, il s'agit de mener une réflexion mutuelle sur les pratiques pédagogiques et éducatives, de penser sur un même pied d'égalité l'apport de l'Art à l'Ecole et réciproquement, et de construire un référentiel commun autour de l'Art et de l'Ecole.

La prise en considération des temps d'apprentissage et de socialisation. Là où les projets scolaires permettent de mettre en place des projets artistiques sur un temps long (plusieurs trimestres ou une année scolaire), le temps périscolaire s'inscrit dans un temps plus court qui permet peu l'interconnaissance des acteurs éducatifs et l'appréhension complète de la discipline artistique par les enfants. Il semble nécessaire de porter un point de vigilance à l'articulation entre les temps scolaires et périscolaires afin de les rendre complémentaires. Aussi, privilégier le temps long, qu'il s'agisse des activités artistiques ou de leur évaluation, semble une condition nécessaire à l'analyse des modalités de transmission culturelle.

Le regard porté sur l'enfant et son autonomie. Si l'autonomie est une valeur centrale de l'EAC, il apparaît que le « choix » par l'enfant de son activité est limité (projet scolaire obligatoire et/ou poids de l'origine sociale, du sexe) et que sa place personnelle au sein du collectif n'est que peu reconnue. Ainsi, la recherche de l'autonomie ne doit pas se résumer à la seule démarche de sensibilisation, mais également à la recherche de l'émancipation. A ce titre, il semble judicieux de mener une réflexion sur la place de l'enfant et du respect de son temps intime, tout en envisageant le collectif dans lequel il

évolue comme un support d'autonomisation et d'émancipation. Il s'agit de considérer l'enfant pour ce qu'il est tout en respectant son rythme, ses envies, etc.

Le lien social dont le dispositif du spectacle est porteur. Pour les différents acteurs, le spectacle/restitution représente un temps fort de l'activité artistique. Conçu comme l'aboutissement du travail artistique, il est un temps de mise à l'épreuve de soi et des autres, et un espace d'interaction entre les différentes parties prenantes de l'expérimentation. En cela, il semble judicieux de valoriser le dispositif qu'est le spectacle afin qu'il opère comme vecteur de reconnaissance des enfants, des artistes intervenants, des enseignants et des parents. Par ailleurs, le spectacle/restitution est le seul moment où l'ensemble des acteurs peut être mis en présence ; sa généralisation en est d'autant plus pertinente.

La reconnaissance sociale des artistes intervenants. Les NAP constituent des opportunités d'emploi pour les artistes. Cependant, celles-ci s'accompagnent d'un statut précaire, de difficultés à faire preuve d'autorité, du sentiment d'être seul face à des enfants que l'on ne sait pas gérer, de la nécessité de s'adapter en permanence aux aléas matériels et humains qui se présentent à eux., Améliorer leurs conditions de travail en termes de rémunération et de statut, leur apporter une formation en autorité éducative et les sensibiliser aux inégalités sociales, sont autant de pistes de réflexion car ce qui est en jeu est leur propre émancipation et celle des enfants.

Au final, rendre compte de l'impact de l'action expérimentée en terme d'acquisition d'un capital culturel durable paraît difficile. Deux raisons permettent d'expliquer cette difficulté. Tout d'abord, parce que le temps court de certains ateliers (sur un trimestre par exemple) constitue un frein dans l'atteinte des objectifs de l'EAC. Ensuite, parce que le temps de l'évaluation nécessite du recul. Il s'agirait plutôt d'observer dans un temps plus long les effets de ce type d'activité auprès des enfants, qu'il s'agisse d'un projet scolaire ou d'activités périscolaires.

PLAN DU RAPPORT

L'expérimentation « Accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture » 13

1. Des ateliers artistiques pour permettre l'accès à la culture 13

- 1.1. Eduquer à l'art, éduquer par l'art. Un projet éducatif et culturel dans un contexte de réforme des politiques publiques 13
- 1.2. « Faire, voir et réfléchir » : six expériences au cœur de la démarche..... 16
- 1.3. Le rôle de l'évaluateur : une démarche menée avec les porteurs de projet..... 24

2. Objectifs et modalités de l'évaluation 26

- 2.1. Problématique, objectifs et hypothèses..... 26
 - 2.1.1 Problématique : appréhender les impacts et les enjeux de la socialisation culturelle..... 26
 - 2.1.2. Les objectifs de l'évaluation..... 29
 - 2.1.3. Les hypothèses..... 30
- 2.2. Une méthodologie mixte au service de l'évaluation 31
 - 2.2.1. Produire des connaissances..... 31
 - 2.2.2 Une méthodologie mixte 31
 - 2.2.3. Des outils innovants..... 51
- 2.3. Les limites de l'évaluation : des difficultés rencontrées aux réponses proposées 60
 - 2.3.1. Choix des écoles : un biais topologique à avoir en tête 60
 - 2.3.2. Une expérimentation achevée en début d'évaluation : Môm'artre 61
 - 2.3.3. Un aléa temporel : un retard rattrapé avec le Théâtre de la Ville de Paris..... 62
 - 2.3.4 Rencontrer les enseignants : faisabilité limitée et biais contextuel 62
 - 2.3.5. Des difficultés d'accès au point de vue des parents 63
- 2.4. Pour conclure, la question de la validité de nos résultats 64

Du point de vue des acteurs aux effets des expérimentations : résultats et enseignements 67

1. HAP Culture : des acteurs, des publics, des regards et des pratiques..... 67

- 1.1. Le regard des porteurs de projet 67
 - 1.1.1 Des représentations de l'école et le sens donné à la pratique artistique à l'école : des savoirs au savoir-être..... 68
 - 1.1.2 Des représentations des enfants et des territoires 69
 - 1.1.3 Proposer une démarche pédagogique innovante 76
 - 1.1.4 Les Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) : une opportunité..... 78
 - 1.1.5 Les effets des NAP sur les porteurs de projet : une posture d'employeur 81
- 1.2. Le regard des enfants 82
 - 1.2.1. Présentation sociodémographique de notre échantillon : quelques constats préalables..... 83
 - 1.2.2. Les activités extra-scolaires pratiquées par les enfants..... 84
 - 1.2.3. Le regard des enfants sur les NAP..... 89
 - 1.2.4. La perception des activités artistiques par les enfants en fonction de leur sexe et de leur âge 90
- 1.3. Le regard des artistes 93
 - 1.3.1 Des disciplines artistiques différentes : des rôles différents ?..... 93
 - 1.3.2 Une démarche pédagogique en opposition et/ou complémentaire à celle des enseignants ... 94
 - 1.3.3 Les artistes et les enfants : des représentations liées aux territoires d'intervention..... 96
 - 1.3.4 Leurs représentations du périscolaire et des NAP..... 96

1.4. Le regard des parents	97
1.4.1 Qui sont-ils ?	97
1.4.2 Les loisirs et pratiques culturelles : que font-ils et que font-ils faire à leurs enfants ?	98
1.4.3 Les activités périscolaires : les NAP	99
1.4.4 Les conditions des NAP : perception de leur mise en place	102
1.4.5 Une présence invisible des parents	104
1.5. Le regard des enseignants et directions des écoles	105
1.5.1 La mobilisation des enseignants	106
1.5.2 Un « effet enseignant » : des profils singuliers.....	106
1.5.3 Leur vision des NAP	107
1.5.4 Les NAP : le passage de la communauté à la société au sein de l'Ecole	109
1.6. Le regard des autres acteurs	109
1.6.1 Les acteurs de terrain : les animateurs et les REV pour la ville de Paris.....	109
1.6.2 Les institutionnels : la Ville, la Drac et les conseillers 'Arts plastiques', les conseillers pédagogiques et l'Inspection.....	111
2. Les effets du dispositif expérimenté	113
2.1. Sur les acteurs, leur organisation et leurs représentations sociales	113
2.1.1 Les limites de l'associatif comme support des activités salariées	113
2.1.2 Des jeux d'acteurs : un besoin de coordination.....	116
2.1.3 Les espaces et les temps.....	117
2.2. Transmettre la discipline artistique : tout un art !	119
2.2.1 Sensibiliser, transmettre, apprendre : ce qu'en disent les enfants	120
2.2.2 Le poids de l'origine sociale des enfants	124
2.2.3 Des filles qui « aiment » plus que les garçons	129
2.2.4 Un processus d'apprentissage du goût : apprendre à prendre plaisir.....	133
2.2.5 Conclusion. Les ateliers comme espace-temps socialisateur et conventionnel	144
2.3. Faire un spectacle, temps de l'exceptionnel et de la mise à l'épreuve	146
2.3.1 Des ateliers, un spectacle. Le spectacle comme aboutissement et initiation	148
2.3.2 « Le jour du spectacle ». Une mise à l'épreuve de soi et des autres	151
2.3.3 Le spectacle comme espace de rencontre et d'interaction.....	154
2.3.4 Conclusion. Un impact du spectacle « récompense » difficile à mesurer dans le long terme.	156
2.4. La figure de l'artiste. Un « expert précaire » au service de la transmission	157
2.4.1 Entre précarité et flexibilité. Des artistes aux multiples casquettes.....	158
2.4.2 Un art de la débrouille, « faire avec les moyens qu'on a ».....	163
2.4.3 Une idéologie du don qui hiérarchise les valeurs et nie les inégalités sociales	167
2.4.4 Conclusion. La reconnaissance du travail artistique : un enjeu de l'action expérimentée.....	171
POUR CONCLURE : DE LA TRANSFERABILITE DES ACTIONS AUX PRECONISATIONS.....	173
1. Les acteurs	174
2. Le temps d'apprentissage et de socialisation	175
3. La question de l'autonomie de l'enfant.....	176
4. Le spectacle comme créateur de lien social	177
5. La professionnalisation des artistes.....	177
Bibliographie	179
Index des tableaux et graphiques	183
Table des annexes	185

RAPPORT D'ÉVALUATION

L'expérimentation « Accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture »

1. Des ateliers artistiques pour permettre l'accès à la culture

1.1. Eduquer à l'art, éduquer par l'art. Un projet éducatif et culturel dans un contexte de réforme des politiques publiques

Rendre la culture et l'art accessibles à tous les jeunes est au cœur du projet HAP Culture. Trois axes majeurs le définissent : permettre l'accès à la culture de tous les enfants, réduire les inégalités sociales, comprendre quelles sont les conditions favorables à l'acquisition du capital culturel.

La mise en place de ce projet éducatif et culturel intervient dans un contexte de réformes des politiques publiques. En effet, deux réformes datant de l'année 2013 l'alimentent et en définissent les principaux objectifs.

La première est celle des rythmes scolaires : entrée en vigueur à la rentrée scolaire 2013-2014, elle allège les journées d'enseignement. Le décret relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires « prévoit la mise en place d'une semaine scolaire de 24 heures d'enseignement réparties sur 9 demi-journées afin d'alléger la journée d'enseignement »¹. Cet allègement doit permettre une articulation des temps scolaire et périscolaire pour que les enfants aient accès à des activités culturelles, artistiques, sportives. Il s'agit de mettre en place un projet éducatif global afin d'assurer le développement de l'enfant, de faciliter les apprentissages et d'améliorer la maîtrise des savoirs fondamentaux. C'est notamment dans cette optique du projet éducatif global que l'éducation artistique et culturelle (EAC) trouve toute sa place. En effet, la loi d'orientation pour la refondation de l'école du 8 juillet 2013 insiste sur le fait que les élèves doivent suivre, tout au long de leur scolarité, un parcours dédié à l'art et à la culture. Les grands objectifs en éducation artistique et culturelle sont ainsi énoncés : il s'agit de « Fréquenter », « Pratiquer » et de « S'approprier »². « La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de vision un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, dans le respect de la liberté et des initiatives de l'ensemble des acteurs concernés. Le parcours d'éducation artistique et culturelle a donc pour objectif de mettre en cohérence enseignements et actions

¹ Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, JORF n°0022 du 26 janvier 2013, texte n°3, p. 1627.

² « Parcours d'éducation artistique et culturelle », arrêté du 1^{er} juillet 2015 – JO du 7 juillet 2015. Disponible sur : education.gouv.fr

éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier. »³ L'objectif est d'offrir aux enfants un « parcours » leur permettant, dans un premier temps, d'accéder à la culture et aux arts, puis de s'y sensibiliser. Il s'agit de les accompagner à la formation du goût, à la connaissance du monde, à travers celle des œuvres et des courants artistiques⁴. L'article L121-6 publié au Bulletin Officiel du 9 juillet 2015 précise et affirme la place de l'EAC dans le cadre de l'Ecole, en insistant sur l'intervention d'« experts » dédiés au domaine : l'éducation artistique et culturelle « *nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonnance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses* »⁵. Ce parcours est mis en place sur les territoires à partir d'un partenariat entre l'Etat et les collectivités locales et d'une cohérence avec le projet éducatif territorial. L'éducation artistique et culturelle met en présence plusieurs acteurs : des équipes éducatives aux municipalités, des départements à l'Etat.

De plus, avec la réforme des rythmes scolaires en 2013, les activités artistiques et culturelles se développent dans le cadre des activités périscolaires. En 2013, un *Guide pratique*⁶ est publié, visant à aider les collectivités territoriales dans l'application de la réforme et le développement des activités artistiques et culturelles dans le cadre du temps périscolaire.

Ainsi, l'éducation à l'art par l'art fait pleinement partie du projet HAP Culture. Il répond au double enjeu porté par les politiques publiques : engager les collectivités territoriales à s'impliquer et à pérenniser l'accès à l'éducation artistique et culturelle, et assurer aux enfants un accès à la culture. Cet accès, travaillé par les collectivités territoriales, doit répondre à un objectif précis, qui fait partie prenante du projet HAP Culture : la mobilisation d'intervenants culturels comme acteurs de l'éducation artistique et culturelle.

Le projet est composé de six expérimentations réparties sur le territoire français. Elles proposent des dispositifs sous forme d'ateliers artistiques à la fois sur le temps scolaire, dans le cadre de projets scolaires, et sur le temps périscolaire dans le cadre des NAP (Nouvelles Activités Périscolaires). Les six expérimentations sont portées par des structures à caractère associatif ou public :

³ Circulaire ministérielle « Le parcours d'éducation artistique et culturelle », n°2013-073 du 3 mai 2013, Bulletin Officiel n°19 du 9 mai 2013. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673 (consulté le 3 janvier 2017).

⁴ Enel F., « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », DEPS « Culture, études », 2011-2. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>

⁵ « Parcours d'éducation artistique et culturelle », arrêté du 1^{er} juillet 2015 – JO du 7 juillet 2015. Disponible sur : [education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr).

⁶ Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Guide pratique des rythmes à l'école. Créer les conditions pour la réussite de tous les élèves », édition 2014/2015.

Tableau 1 : Les expérimentations HAP Culture

Expérimentation	Description des actions
HAP Culture 17 Môm'artre « Concilier mode de garde et épanouissement des enfants à travers la pratique artistique »	Inscrire les enfants dans un projet artistique : animer, monter un projet artistique et valoriser l'enfant à travers toutes les étapes de celui-ci. Toute discipline artistique (arts plastiques, théâtre, danse, etc.) Temps périscolaire.
HAP Culture 18 Les Concerts de Poche « Musique itinérante, une dynamique pour la jeunesse »	Associer l'action culturelle (ateliers), les concerts et la sensibilisation à la pratique musicale classique. Amener des grands concertistes à la rencontre de nouveaux publics : les enfants des zones rurales et des quartiers prioritaires de la ville. Temps périscolaire et projet scolaire.
HAP Culture 19 Centre National de la Danse « Entrons dans la danse »	Permettre aux enfants d'aborder la danse et la culture chorégraphique. Temps périscolaire et projet scolaire.
HAP Culture 20 Théâtre de la Ville « PARCOURS, le Théâtre de la Ville s'engage auprès des enfants »	Faire rencontrer le théâtre à travers l'école. Ouvrir gratuitement le théâtre et les spectacles aux enfants. Temps périscolaire et projet scolaire.
HAP Culture 21 1000 Visages « Cinéma et temps périscolaire : promouvoir l'égalité d'accès aux arts et à la culture »	Appréhension de la grammaire du cinéma par le « faire » : initier les enfants au travail d'équipe à travers l'initiation aux différents métiers du cinéma. Temps périscolaire.
HAP Culture 22 Le Poème Harmonique « L'Ecole Harmonique »	Sensibiliser et pratiquer la musique baroque. Fabrication d'instruments en carton, sensibilisation aux sons, mise à disposition d'instruments de musique (violon et violoncelle). Un projet d'action pédagogique : l'action est intégrée au projet de l'école. Temps périscolaire et scolaire.

Les objectifs du projet HAP Culture se résument en deux points clés. Le premier concerne les enfants. L'expérimentation vise à favoriser l'accès à la culture des enfants et à permettre la construction de la personnalité de chacun. Le second point est relatif à la mise en œuvre des actions. Il s'agit d'accompagner la réforme des rythmes scolaires en développant des activités artistiques et culturelles en cohérence avec les territoires et permettant la coopération entre les différents acteurs des dispositifs. Au final, HAP Culture recouvre une dimension éducative devant favoriser la réussite scolaire et a pour ambition la démocratisation culturelle comme vecteur d'égalité entre tous.

1.2. « *Faire, voir et réfléchir* » : six expériences au cœur de la démarche

Les activités artistiques proposées par les six expérimentations engagées dans la démarche « *Faire, voir et réfléchir* » auprès des enfants et des jeunes sont le fait de partenariats entre écoles élémentaires et organisations culturelles et artistiques. Conçue comme une ouverture aux différentes formes de pratiques artistiques, et plus globalement comme une éducation à la culture, cette démarche s'appuie sur une collaboration institutionnelle entre l'Éducation Nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication.

L'étude-évaluation des six expériences proposant des disciplines artistiques différentes telles que l'audiovisuel et le cinéma, le théâtre, la musique baroque, la musique classique, la danse et les arts plastiques, dans des contextes sociaux et territoriaux hétérogènes (milieux urbain, péri-urbain, rural, semi-rural, écoles classées ou non REP ou REP+...) propose de mettre en perspective les « parcours artistiques et culturels » des enfants.

Outre les disciplines, ces expérimentations convoquent des modes d'organisation différents. Elles inscrivent leur action dans un projet porteur de valeurs singulières mais dont l'objectif commun est d'initier une démarche pédagogique et artistique en temps scolaire et/ou périscolaire. Il s'agit dans un premier temps d'en décrire les modèles de construction en nous appuyant sur les principales caractéristiques qui servent de support à notre évaluation⁷.

⁷ Voir les monographies détaillées des expérimentations en Annexe C.

« Une garde artistique »

Môm'artre est un réseau associatif dont l'idée fondatrice est de proposer une solution de garde pour faciliter la vie professionnelle des parents en s'appuyant sur des activités supports : en dominante les arts plastiques, mais également le théâtre et des activités corporelles. Le travail artistique, dans son sens le plus large, doit permettre aux enfants « *de s'ouvrir au monde* ». Ainsi, l'association se présente comme participant à la promotion de l'égalité professionnelle et l'accès à l'emploi des femmes en apportant une solution de garde innovante.

Les valeurs affichées par l'association sont celles de la citoyenneté et de la mixité sociale à travers son inscription sur des territoires : le quartier et la proximité. Môm'artre s'adresse aux enfants âgés de 6 à 11 ans. La garde s'organise dans des antennes dont la première à avoir vu le jour est située dans le 18^{ème} arrondissement de Paris. En 2015, cinq antennes sont réparties dans Paris (18^{ème}, 20^{ème}, 14^{ème}, 13^{ème} et 12^{ème} arrondissements) ainsi que deux dans les villes de Nantes et Arles.

Les antennes, ouvertes à différents moments de la semaine⁸, proposent des activités organisées en dehors du temps scolaire. Après l'école, les enfants sont accueillis pour le temps du goûter et l'aide aux devoirs. Ce n'est qu'ensuite que les ateliers artistiques (d'une durée de 45 minutes à 1 heure), animés par plusieurs animateurs, sont proposés. Les sessions d'ateliers varient entre 6 et 7 semaines et sont organisées en fonction du calendrier des vacances scolaires. Une session d'ateliers donne lieu à un vernissage ou à un spectacle en fonction de son contenu (arts plastiques, activité corporelle, etc.). Chaque antenne dispose de 2 à 3 salariés organisant l'activité quotidienne, il existe trois types d'intervenants :

- Les intervenants/artistes extérieurs (3 à 4 personnes),
- Les permanents (3 à 4 personnes),
- Des personnes en service civique et des bénévoles (2/3 personnes).

⁸ Les antennes sont ouvertes à différents moments de la semaine :

- Tous les soirs, de la sortie de l'école à 20h,
- Les journées du mercredi,
- Des sorties exceptionnelles le samedi.

"Pas de concert sans ateliers, pas d'ateliers sans concert"

L'association Les Concerts de Poche rayonne sur l'ensemble du territoire français. Sa vocation est double : faire vivre la musique classique et la rendre accessible à un public qui en est socialement et géographiquement éloigné. La culture est mise en avant, à travers la musique classique comme « véhicule social ».

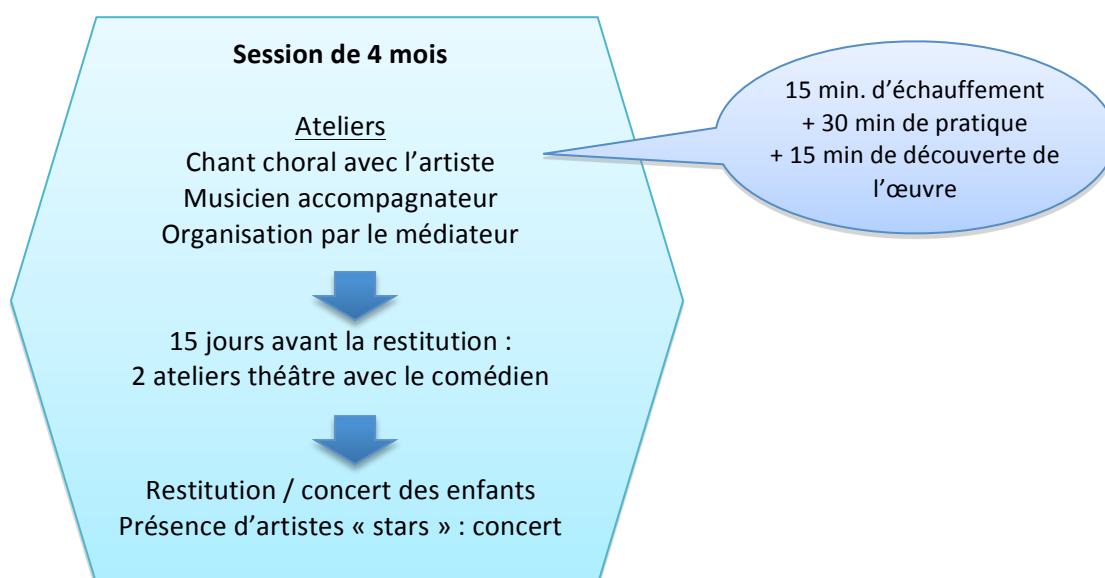
Concernant le public des enfants, les actions réalisées revêtent une dimension éducative : *« par l'accès à la culture, ils [les enfants] accèdent à une meilleure connaissance de soi-même, au développement de leur esprit critique, à leur insertion dans la vie, etc. Et puis prendre confiance dans leur avenir »* (Fondatrice et directrice des Concerts de Poche).

L'accès à la culture est donc envisagé comme un accès à la connaissance, à la découverte de la musique, au « *développement et à l'épanouissement des jeunes* », au « *partage* ».

Les Concerts de Poche proposent des ateliers sur les temps scolaire et périscolaire, sur des territoires ruraux et urbains, notamment au sein de quartiers prioritaires de la Politique de la ville. Sur le temps scolaire, les ateliers sont le fruit d'un travail en lien avec l'équipe éducative des écoles. Tandis que sur le temps périscolaire, la collaboration avec l'équipe enseignante n'est pas systématique.

La durée des ateliers peut varier, l'association privilégiant des actions longues de 3 mois à 1 année, aboutissant à la réalisation d'un concert qui mobilise l'ensemble des acteurs⁹ et où la présence des artistes est indispensable pour répondre aux objectifs de l'association. L'artiste, qu'il soit musicien et/ou comédien, légitime la dimension artistique de création.

Exemple de mise en œuvre d'une action de longue durée :



⁹ Un musicien intervenant auprès des enfants, un musicien accompagnateur, un comédien, un médiateur qui construit l'action sur le territoire et organise les ateliers, un ou des musiciens « stars » pour le concert.

« **Education à la culture chorégraphique** »

Le Centre National de la Danse s'inscrit dans la démarche à partir d'un projet, *“Entrons dans la danse”*, s'adressant aux enfants et leur permettant d'aborder la danse et la culture chorégraphique dans les temps scolaire et périscolaire, dans quatre régions : Ile-de-France, Franche-Comté, Rhône-Alpes et Basse-Normandie.

La question de la démocratisation de la danse est au cœur de la démarche du CND. Il s'agit pour les enfants d'acquérir une culture chorégraphique à partir de la connaissance de l'histoire ou encore du vocabulaire spécifique au monde de la danse. Au-delà de la pratique, il s'agit de faire des enfants des connaisseurs de cette culture.

Les actions du CND permettent de faire travailler en partenariat artistes et enseignants. Les municipalités et l'Éducation Nationale sont des interlocuteurs privilégiés du CND pour mettre en œuvre et mener à bien toute action.

Le « réseau » est au centre de la démarche initiée par le CND, que ce soit dans le travail en partenariat avec les territoires ou dans la formation des artistes. La visée pédagogique et éducative est très forte. A la demande des municipalités concernées, le CND a mis en place des formations pour les artistes, un outil pédagogique, *« À chaque danse ses histoires »*, à destination des acteurs du projet tels que les enseignants. Cet outil *« est composé de dix panneaux thématiques, d'un livret pédagogique, d'un CD de données et d'un DVD. Le livret pédagogique vise à fournir des pistes et des connaissances pour concevoir un projet de classe autour du spectacle chorégraphique et de la danse. Une fiche thématique reliée à chaque panneau y est proposée. »*¹⁰

Deux types d'actions coexistent :

- Des actions réalisées sur le temps scolaire, se déroulant sur une durée totale de 20 heures et s'étalant sur plusieurs mois, dont chaque séance (ou atelier) dure entre 1h30 et 2h.
- Des actions sur le temps périscolaire. Ce sont des sessions de 4 mois et demi. En fonction des villes, la durée de l'atelier n'est pas la même. Par exemple, à Pantin, elle se déroule sur le temps de la pause méridienne.

Les ateliers peuvent aboutir à la réalisation d'un spectacle.

Exemple de mise en œuvre d'une session inscrite dans le projet scolaire :



¹⁰ Site internet du Centre National de la Danse, disponible sur : <http://www.cnd.fr/> (consulté le 25 juin 2016).



« *Parcours {enfance & jeunesse}* »

Depuis 2009, le Théâtre de la Ville de Paris met en place des spectacles pour enfants afin de permettre l'accès de tous au théâtre. Saisissant la réforme des rythmes éducatifs, le Théâtre de la Ville, accompagné par 5 théâtres partenaires, a initié un projet d'éducation artistique et culturelle dans 31 écoles parisiennes réparties sur 12 arrondissements¹¹.

Trois valeurs essentielles sont au fondement du projet à destination des enfants : garantir l'égalité d'accès, faire accéder à une connaissance du patrimoine culturel et favoriser l'épanouissement culturel des enfants¹². Le but visé est le « *mélange des publics* » à caractère intergénérationnel et social. L'accès gratuit au théâtre et à la pratique théâtrale doit permettre de « *donner le goût* » ou encore de « *partager* » de nouvelles pratiques culturelles. Les actions menées dans les écoles amènent les enfants au théâtre et les font accéder à une pratique artistique qui peut être socialement éloignée d'eux, les écoles visées par le Théâtre de la Ville dans le cadre de l'expérimentation étant majoritairement inscrites au réseau d'éducation prioritaire (REP).

L'action proposée par le Théâtre de la Ville s'inscrit sur le temps d'activité périscolaire mais aussi dans le cadre de projets scolaires. Concernant les activités périscolaires, ce sont les créneaux du mardi après-midi et du vendredi après-midi qui sont occupés. Les ateliers peuvent accueillir jusqu'à 18 enfants. D'une durée d'1h30, ils sont trimestriels. Pour chaque trimestre, tous les enfants de l'école où a lieu l'activité théâtre vont assister à une représentation théâtrale dans un des théâtres partenaires. Quel que soit le type d'atelier, la fin d'une session peut correspondre à une restitution, soit au théâtre, soit à l'école s'il n'y a pas de théâtre à proximité.

La spécificité de la mise en œuvre des activités périscolaires dans la ville de Paris est sa gestion au niveau de la DASCO (Direction des affaires scolaires de la ville de Paris). Dans chaque école, nous retrouvons des REV (Responsables Éducatifs Ville) chargés de mettre en place les activités périscolaires. Au sein de ce dispositif, plusieurs acteurs sont ainsi mobilisés :

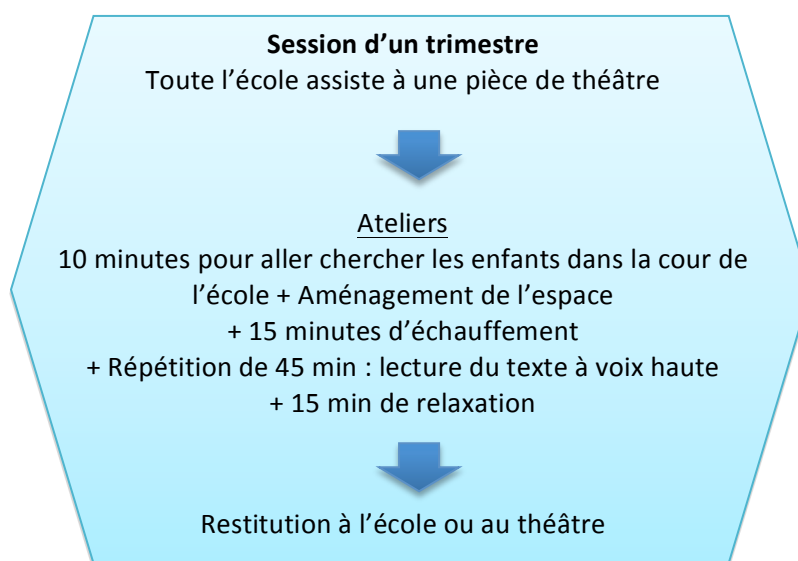
- Un ou deux comédien(s) en fonction de l'école,
- Un REV,
- Deux chargées de mission Aménagement des rythmes éducatifs du Théâtre de la Ville (l'une pour le nord de Paris, la seconde pour le sud).

Concernant spécifiquement les ateliers et leur organisation, il s'agit pour les acteurs du Théâtre de la Ville de faire « à la carte » en fonction des situations de chaque école. Ainsi, le spectacle qui représente l'aboutissement final d'une session d'ateliers ne constitue pas un objectif pédagogique immuable.

¹¹ Compte-rendu d'exécution du projet au 31 juillet 2015.

¹² Théâtre de la Ville pour le FEJ, « Dossier de demande de subvention pour un projet d'expérimentation ».

Exemple de mise en œuvre d'un atelier de lecture à haute voix :



1000 Visages Production - HAP 21



« Actions de solidarité et de citoyenneté »

1000 Visages est une association créée par des professionnels du cinéma, issus des écoles du secteur de l'audiovisuel et originaires de quartiers populaires, partant du constat de leur difficulté d'insertion dans le milieu professionnel. Depuis ses origines, 1000 Visages prône la lutte contre l'inégalité d'accès aux arts cinématographiques et audiovisuels de masse, dénonce l'absence de diversité et le monopole des « élites » dans l'univers cinématographique¹³. Le cinéma constitue un médium de l'accès à la culture. À travers la mise en place de dispositifs tels que « Cinétalents » ou « Cinéactions », 1000 Visages ne se revendique pas comme une école de cinéma et d'audiovisuel mais plutôt comme un relais vers la professionnalisation de jeunes artistes. L'objectif est de maintenir du lien social à travers l'accompagnement des jeunes issus de quartiers prioritaires de la Politique de la Ville dans l'apprentissage des métiers du cinéma.

1000 Visages met en place des ateliers centrés sur l'éducation à l'image à partir des pratiques de l'audiovisuel et du cinéma. L'objectif est l'apprentissage de techniques audiovisuelles et cinématographiques auprès d'enfants d'écoles élémentaires, dans des communes d'Ile-de-France et sur des territoires inscrits dans la politique de la Ville.

Les ateliers se déroulent essentiellement sur le temps périscolaire et proposent une initiation au cinéma sous la forme d'une sensibilisation à des films et des pratiques perçues comme nouvelles par les enfants de ces quartiers. Ainsi, les ateliers permettent de faire découvrir aux enfants des techniques, des outils, et le langage cinématographique.

¹³ Appel à projet, 1000 Visages.

L'ensemble des séances est construit sur le même modèle : « apprendre en s'amusant ». L'aspect ludique des ateliers constitue un aspect important. Les notions éducatives sont orientées vers un savoir expérientiel. La pratique par la manipulation des outils cinématographiques (caméra, micro, etc...) et leurs usages sont au cœur de l'initiation.

Les ateliers durent 1h30, de 15h à 16h30, une fois par semaine, hors vacances scolaires, sur des cycles de 7 séances. Après les vacances scolaires, un nouveau cycle commence avec de nouveaux enfants, afin que la plus grande partie des enfants de l'école puisse participer à l'initiation. Sur la commune de Paris (nouveau territoire pour l'association) le cycle est de 12 semaines, ce qui constitue d'ailleurs, pour les porteurs de projets et les intervenants, un temps idéal.

Les séances sont assurées par des intervenants en audiovisuel, salariés (en CUI-CAE) ou en Emploi Tremplin. 1000 Visages recrute, dans la mesure du possible, des jeunes professionnels diplômés en « cinéma et audiovisuel » et s'assure qu'ils soient titulaires du BAFA, afin de garantir un bagage pédagogique et un minimum d'expérience auprès d'enfants.

Exemple de mise en œuvre d'un atelier :

Temps 1

En introduction, lors de la première séance d'une session, l'intervenant explique aux enfants le but des ateliers :

« Le cinéma est un monde avec différents métiers. Il faut être une équipe pour faire un film. Je vais vous montrer ces différents métiers »,

« Tout ce que je sais, et bien à la fin, vous en saurez autant que moi »,

« On va faire une vidéo ensemble, mais le but ce n'est pas de faire une vidéo, le but c'est que vous appreniez à faire des vidéos. »

Une discussion sur le cinéma s'initie avec les enfants sous forme de questions/réponses telles que : le cinéma existe depuis combien de temps ? - un siècle dans les années 1900 etc. ; qui a inventé le cinéma ?

Temps 2

Après la discussion, commence une phase d'apprentissage des différents plans : avec son ordinateur et son Smartphone, l'intervenant montre aux enfants des exemples de cadrage.

Temps 3

Enfin, pour terminer l'atelier, l'intervenant passe à l'apprentissage des différentes focales : *« Je vais sortir du matériel et là on va commencer à parler de choses sérieuses »*. L'intervenant sort un appareil photo avec objectif et passe en revue les différents éléments : la batterie, l'objectif, le zoom, l'optique qui fonctionne comme une loupe.

LE POÈME HARMONIQUE

« Un projet novateur d'action sociale et artistique »

L'École Harmonique a vu le jour en septembre 2014 à l'école élémentaire Debussy à Rouen, située au cœur d'une zone prioritaire de la Politique de la ville, le Plateau. Cet établissement scolaire fait partie du réseau d'éducation prioritaire (REP) Rouen-Nord.

L'École Harmonique est un projet accolé à l'activité artistique du Poème Harmonique¹⁴ et met en place des temps de rencontre et de travail entre des musiciens professionnels et des enfants. S'inspirant des orchestres juvéniles vénézuéliens¹⁵, elle offre aux enfants issus de milieux sociaux défavorisés une formation musicale régulière et inscrite dans la durée.

L'accès à la culture s'effectue à travers la sensibilisation et l'apprentissage de la musique baroque. L'action mise en place par l'École Harmonique répond à trois objectifs¹⁶ :

- « Permettre à de jeunes enfants non musiciens d'accéder à une formation artistique exigeante et de qualité, développer leur ouverture culturelle et leurs connaissances musicales,
- Lutter contre l'exclusion d'enfants issus de milieux sociaux défavorisés et/ou de l'immigration, contribuer à leur réussite scolaire et leur intégration,
- Transmettre à ces enfants des valeurs humanistes telles que la solidarité, l'entraide, l'épanouissement personnel à travers l'émotion collective que procure une pratique orchestrale ».

Pour la première année, le projet a réuni tous les élèves de CP de l'école élémentaire Debussy, soit au total 60 enfants. La deuxième saison de l'École Harmonique suit ces élèves de CP, dorénavant en CE1, et intègre les classes de CP de l'année 2015-2016, pour un orchestre de 130 jeunes.

Les séances de l'École Harmonique se déclinent autant sur le temps scolaire que périscolaire. Le projet est d'ailleurs inscrit dans le projet de l'école, ce qui favorise grandement la participation des enseignants lors des séances. Les activités se déroulent sur toute l'année scolaire de septembre à fin juin.

L'année de CP, les enfants construisent leur instrument en carton et commencent à s'initier à la pratique. L'année de CE1, ils jouent sur des instruments prêtés par le Poème Harmonique et s'initient à la lecture des notes à travers le chant. Les instruments sont mis à la disposition des enfants le weekend.

¹⁴ Structure associative qui comprend six salariés permanents.

¹⁵ Créé au Venezuela en 1975, le réseau des orchestres juvéniles est un programme social d'aide à l'enfance basé sur la pratique collective de la musique. Il a été fondé par José Abreu afin de lutter contre la violence et l'extrême pauvreté des jeunes vénézuéliens. La pratique orchestrale est la clé de voûte de cette formation de haut niveau.

¹⁶ Appel à projet, L'École Harmonique.

Les lundis après-midi, mardis matin et jeudis matin se déroulent en même temps les interventions auprès de classes de CP et de CE1. Chaque atelier est géré par un binôme de musiciens professionnels (violon et contrebasse). Chacun a des techniques pédagogiques différentes. Le porteur de projet avait, au départ, construit les binômes en fonction d'un équilibre entre un intervenant expérimenté et l'autre débutant.

Acteurs essentiels du projet, ces intervenants n'ont pas de profil type, mais sont pour la plupart musiciens professionnels et parfois professeurs de musique.

Organisation d'une semaine type :

3 ateliers par semaine pour chaque enfant, à la fois sur le temps scolaire et le temps périscolaire. Les intervenants enchaînent parfois 3 séances sur un même après midi.

Les ateliers se déroulent au sein de l'école dans deux salles mitoyennes dédiées aux activités artistiques : une salle de musique et une salle d'art plastique.

Chaque séance dure 45 minutes. Sur chacune, nous notons une alternance d'activités : danse/musique/instrument/exercices corporels/éveil musical.

Les six expérimentations ont comme point commun d'élaborer des projets favorisant l'accès à la culture à partir de pratiques artistiques différentes mais toutes perçues comme vecteur de mixité sociale et d'acculturation.

1.3. Le rôle de l'évaluateur : une démarche menée avec les porteurs de projet

Comme l'indique l'étymologie 'ex valuer', le mot évaluation vient de « valeur ». De ce fait, comme l'affirme Patrick Viveret, « *définir l'évaluation comme une délibération sur les valeurs, ce qui correspond à l'étymologie du terme, c'est refuser de la réduire à un simple exercice de mesure, lui-même référé aux catégories dominantes d'un économisme qui a coupé ses liens avec l'éthique et le politique* »¹⁷.

Même si l'évaluation est avant tout destinée à fournir des informations systématiques, sûres et utilisables, relatives à l'efficacité mais aussi à l'efficience des prestations et/ou des services rendus, elle doit aussi s'accompagner d'un sens aigu de la déontologie et de l'éthique. Comme il s'agit d'apporter une aide à la décision, tant aux opérateurs qu'aux décideurs, l'évaluation porte de manière simultanée sur plusieurs aspects¹⁸ :

- ✓ l'évaluation des besoins, qui précise les effets attendus,
- ✓ l'évaluation de l'activité, qui renvoie à l'organisation,
- ✓ l'évaluation des effets produits, qui interroge à la fois le degré de satisfaction des personnes concernées, explique les causes, rend certains effets compréhensibles, et, enfin, accepte de prendre en compte les constats inattendus qui en ressortent.

¹⁷ Viveret P., *Reconsidérer la Richesse*, Paris, Editions de l'Aube, 2002, p. 5.

¹⁸ Bouquet B., « Du sens de l'évaluation dans le travail social », *Informations sociales*, 2009/2, n° 152, p. 34.

Cette évaluation, complexe, présuppose d'établir des relations de confiance avec les différents acteurs afin de dépasser les craintes et de se projeter dans une acception de l'évaluation qui ne soit pas systématiquement corrélée à la sanction mais qui, par ailleurs, n'est pas non plus la panacée. Car l'évaluation est une démarche aux ambitions limitées, au moins pour deux raisons :

- ✓ elle ne saurait, à elle seule, prétendre à une connaissance totale, parfaite et absolue,
- ✓ elle ne saurait se prévaloir de méthodes ou d'outils uniques et universels qui ont réponse à toutes les formes d'interrogation.

L'évaluation est donc une pratique incertaine, aux résultats qui peuvent ne pas donner satisfaction à tout le monde. Sa mise en œuvre est difficile, elle doit souvent s'accompagner de négociations sur ses objectifs, les méthodes qu'elle utilise et le cadre dans lequel elle se réalise.

Afin de pallier à ces difficultés, le chercheur-évaluateur privilégie les relations avec les acteurs de terrain et les partenaires. Les relations avec les porteurs de projet des six expérimentations ont été au cœur de la mise en place de l'étude. Dans la mesure du possible, c'est avec eux que nous avons mis en œuvre et mené à bien notre protocole méthodologique. Les porteurs de projet ont été nos premiers interlocuteurs, lors d'un entretien exploratoire permettant de déterminer conjointement les écoles et les territoires à investiguer. Ils ont ensuite, tout au long de notre enquête, régulièrement été interpellés pour :

- Co-construire la grille de suivi. Cette co-construction a fait l'objet d'échanges de courriers numériques et d'appels téléphoniques. Ce sont ensuite les porteurs de projet qui ont transmis la grille à leurs artistes/intervenants pour remplissage au fur et à mesure des ateliers.
- Transmettre les questionnaires ludiques à destination des enfants à leurs artistes/intervenants, ainsi que l'information aux parents.
- Nous mettre en relation avec les artistes/intervenants, les équipes d'animation, les enseignants, les conseillers pédagogiques... En effet, pour chacun de nos déplacements sur le terrain, nous avons convenu en avance, avec l'accord du porteur de projet, de notre date et de nos horaires d'observation. Pour la réalisation des entretiens sur le terrain, nous avons eu deux possibilités : soit le porteur de projet organisait nos rencontres, soit il nous mettait en contact avec les personnes à interroger (artistes/intervenants, etc.) afin de convenir ensemble des modalités de déroulement des entretiens.

Chaque porteur de projet a ainsi été informé du déroulé de l'évaluation et de ses différentes étapes. De plus, dans le respect de la déontologie et de la transparence, lors de chaque entretiens avec les acteurs de terrain (artistes/intervenants, enseignants, animateurs, etc.), nous avons systématiquement rappelé le cadre de la démarche ainsi que les modalités de déroulement de l'entretien. Cela permet de créer un accord de confiance entre l'évaluateur et la personne interrogée¹⁹.

¹⁹ L'accord de confiance entre dans le contrat de communication préalable à tout entretien semi-directif qui permet aussi de rappeler que la situation d'entretien est anonyme et confidentielle.

Ainsi, le plan d'observation mis en place, s'appuyant comme nous allons le préciser ensuite sur une méthodologie mixte, a permis de faire en sorte que les regards se croisent, que les points de vue se partagent.

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

2.1. Problématique, objectifs et hypothèses

La démarche d'évaluation propose de comprendre et d'analyser les conditions d'accès à la culture des enfants scolarisés en école élémentaire au travers des six expérimentations inscrites dans la démarche « *Faire, voir et réfléchir* ». Les enjeux sont multiples puisqu'il s'agit d'observer la manière dont les expérimentations s'implantent sur les territoires, de porter un regard sur la pédagogie mise en place, afin de saisir l'impact de l'Éducation artistique et culturelle (EAC) auprès des enfants et réfléchir à la transférabilité des actions : autant d'enjeux autour de la question centrale des inégalités sociales.

2.1.1 Problématique : appréhender les impacts et les enjeux de la socialisation culturelle

La problématique fait appel à plusieurs concepts et travaux développés en sociologie, et plus précisément en sociologie de l'éducation, de l'école, des pratiques culturelles, de la culture et de l'enfance. Trois axes théoriques irriguent notre questionnement : un premier axe privilégiant une approche sociologique en termes de déterminisme social à travers le concept de **capital culturel** ; un deuxième s'interrogeant sur le rôle des activités artistiques et de l'École via les notions de **socialisation** et d'**éducation** ; un troisième proposant d'observer les conditions de mise en œuvre des activités artistiques à travers l'étude de la **médiation et des intermédiaires**.

Tout d'abord, la question des inégalités est au cœur de la démarche. En effet, les enquêtes sociologiques, même les plus récentes, montrent une persistance de l'inégalité d'accès à la culture entre les enfants issus de différents milieux sociaux. L'école et la famille y jouent un rôle déterminant.

Comme le souligne le sociologue François Dubet, si la massification de l'École a permis la participation, en revanche elle n'a pas réduit les inégalités. S'interrogeant sur la place et le rôle de l'école dans un contexte de massification scolaire, François Dubet fait plusieurs constats. Pour lui, l'« École démocratique de masse » n'intègre plus culturellement. Elle aurait perdu son rôle de transmission culturelle. Dans ce constat, il va plus loin en indiquant : « *Le problème de l'ouverture de l'école sur la "vie", qui ne se posait guère, devient essentiel, que la "vie" soit définie comme l'économie, comme le temps de la jeunesse ou encore, comme la diversité des cultures* »²⁰. Les attentes en direction de l'école sont donc de plus en plus fortes, puisqu'elle affiche une mission intégratrice. François Dubet souligne que, paradoxalement, l'école « *a renforcé ses fonctions d'intégration en intervenant dans des*

²⁰ Dubet François, « Paradoxes et enjeux de l'école de masse », in Olivier Donnat et Paul Tolila, *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P), 2003, p. 29.

domaines où elle était peu présente »²¹. Pourtant, bien avant l'intégration sociale, l'école favoriserait l'intégration culturelle et nationale, les individus ayant de plus en plus d'attentes vis-à-vis d'elle.

De plus, les différentes enquêtes effectuées, notamment par Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des français²², continuent de mettre en avant le fait que, 30 ans après les travaux de Pierre Bourdieu²³, « le désir de culture », loin d'être « *spontané et universel, fait souvent partie du legs hérité du milieu familial* ». L'admettre conduit à voir l'éducation artistique et culturelle dès le plus jeune âge comme le véritable levier de transformation des conditions de production du « désir » de culture, et l'École comme ayant un rôle déterminant dans cette éducation.

En ce sens, le concept de capital culturel initié par Pierre Bourdieu est une clé de compréhension de l'objet. En distinguant l'état incorporé, l'état objectivé et l'état institutionnalisé qui forment le capital culturel, Bourdieu souligne que celui-ci est lié à l'incorporation²⁴. En introduisant et mobilisant ce concept, nous faisons appel à tout un pan de la sociologie française qui observe un lien de corrélation entre l'appartenance sociale et les pratiques culturelles. Ainsi, le **capital culturel**, qui a une « valeur de rareté », et plus largement la **socialisation**²⁵ **culturelle**, qui est intériorisée par l'individu tout au long de sa vie, sont des facteurs déterminants dans l'accès, l'appréhension, la pratique ou non, le développement du goût pour une ou des pratiques culturelles. Ce qui est en jeu dans ce phénomène est le caractère distinctif de certaines pratiques, et ainsi la distinction entre culture savante (culture légitime) et culture non savante²⁶.

Au regard de l'expérimentation, plusieurs questions se posent : le capital culturel des familles a-t-il un impact dans l'accès aux activités, dans le cadre des différentes expérimentations ? Notamment lorsque les expérimentations sont proposées directement aux familles, ou par l'intermédiaire de l'école. La question des inégalités est-elle pensée par les différents acteurs de l'expérimentation ? L'accès aux activités proposées par ces expérimentations, mises en œuvre dans des contextes territoriaux différents d'un point de vue social, économique et culturel, a-t-il un impact sur les inégalités ? Les réduit-il ? Les renforce-t-il ? N'a-t-il aucun effet ?

D'autre part, en faisant appel à la sociologie de l'éducation, ce sont les notions **d'éducation et de socialisation** qui sont au cœur de la réflexion. Ici, l'école joue un rôle déterminant puisqu'elle est le lieu, en plus de la famille, qui a une fonction socialisatrice fondamentale²⁷. Ce sont donc les « métiers d'élève » et « d'enfant », ainsi que l'intériorisation de ces rôles, qui entrent en ligne de compte, à la fois pour les acteurs institutionnels et en répercussion pour les enfants. Le « métier d'enfant », tel qu'il est envisagé par Jean-Claude Chamboredon

²¹ *Ibid.*, p.30.

²² Donnat O., « Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique », *Culture et études*, Éléments de synthèse 1997-2008, disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>

²³ Bourdieu P., *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.

²⁴ Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, novembre, vol.30, pp. 3-6.

²⁵ Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996 (1966).

²⁶ Grignon C., Passeron J.-C., *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard, 1989.

²⁷ Durkheim E., *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1985 (1922).

et Jean Prévot, implique alors une institutionnalisation de l'enfance²⁸. De même, « (...) il s'agit dès la naissance de consacrer le meilleur de soi-même à se conformer aux attentes des adultes et, en particulier, de se préparer à devenir un bon élève »²⁹. Avec la réforme des rythmes scolaires et l'éducation artistique et culturelle, c'est le « métier d'enfant » qui vient être réinterrogé, ainsi que le rôle de l'école, qui apparaît comme espace socialisateur multipliant les « temps éducatifs »³⁰. Car en effet, et comme le souligne Philippe Meirieu : « La réforme des rythmes scolaire, à l'école primaire, va donner lieu à un certain nombre d'activités, nouvelles pour une part. On ne sait pas encore bien comment elles vont pouvoir s'articuler avec celles qui sont menées par les enseignants, ni quelle sera la place et les modalités de rencontre avec l'art... Il y a là, tout à la fois, la perspective d'une véritable intégration de l'art dans l'école et le danger de son externalisation. »³¹

Dès lors, de nouvelles questions apparaissent : quelles sont les attentes et les compétences attendues des enfants ? Qu'en est-il au fur et à mesure qu'ils bénéficient des différents dispositifs ? Quelles sont les attentes des parents ? Qui sont les intervenants culturels ? Comment permettent-ils l'accès à la culture ? Quelles sont leurs compétences attendues ? Aussi, en référence aux travaux de Jean-Claude Chamboredon et Jean Prévot sur l'apprentissage du métier d'enfant à l'école maternelle, nous pouvons également poser la question suivante : les activités culturelles et artistiques proposées en plus de l'activité scolaire ne participent-elles pas à une nouvelle « institutionnalisation de l'enfance » ?³²

Enfin, afin de rendre compte des disciplines, des pédagogies et des conditions de mise en œuvre de chaque expérimentation, il s'agit de mobiliser un des domaines théoriques développés en sociologie de la culture : celui de l'étude des **intermédiaires**³³, ou encore la **théorie de la médiation**³⁴ afin de **saisir les pratiques en acte**. Comme le souligne le sociologue Bruno Péquignot, « l'activité artistique a reçu une forme de légitimité sociale très particulière la plaçant parmi les pratiques sociales les plus valorisées et les plus valorisantes »³⁵. En cela, les travaux de Howard Becker ont été essentiels car ils ont fait des pratiques artistiques des actions et constructions collectives. En les étudiant ainsi, la place et le rôle des intermédiaires (artistes/intervenants), les dispositifs mis en place et les moments « en train de se faire », la théorie de la médiation apporte un regard innovant quant à la construction du goût. Ce regard, qui comporte une dimension ethnographique, est complémentaire de l'approche des déterminants sociaux qu'implique le concept de capital culturel. Ici, c'est le rapport direct à l'œuvre qui est au centre de la réflexion, et ce sont les ateliers artistiques qui sont les porteurs sociaux de ce rapport, et plus largement l'éducation artistique et culturelle.

²⁸ Chamboredon J.-C., Prévot J., « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 1973, 14-3, pp. 295-335.

²⁹ Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail*. ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 2010 (1994), p. 13.

³⁰ Sue R., « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, 2006/2 (n°28), p. 200.

³¹ Meirieu P., « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement », *La scène*, n°72, 2014, pp. 28-33.

³² Chamboredon J.-C., Prévot J., « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 1973, 14-3.

³³ En référence aux travaux du sociologue américain Howard Becker (*Les mondes de l'art*) et des travaux français contemporains, notamment ceux du sociologue Olivier Roueff qui a étudié la place et le rôle des intermédiaires dans la musique jazz.

³⁴ En référence aux travaux du sociologue français Antoine Hennion.

³⁵ Péquignot B., *Sociologie des arts*, Paris, Armand Colin, 2009, p. 5.

Au final, former des « spectateurs de demain », « stimuler le potentiel créatif des enfants et des adolescents », tels sont les enjeux d'un projet éducatif et d'un projet de société. En effet, il s'agit de poser l'éducation artistique comme socialisation à l'expérience sensible, et la possibilité pour des enfants et des jeunes d'**Avoir une culture et Être une culture**. Les pratiques culturelles – musique, arts plastiques, danse, théâtre – permettent la formation d'un capital culturel ainsi que la possibilité d'un espace de valorisation, et d'avoir une place « d'acteur dans la société ». Ce sont tous ces enjeux qui sont au cœur de notre évaluation. « *L'éducation artistique et culturelle vise à former chez les enfants et les adolescents la capacité à poser un regard personnel sur le monde, grâce à la connaissance des œuvres et des courants artistiques qui ont marqué l'histoire de l'humanité* »³⁶. Notre problématique répond aux défis que l'EAC relève : celui de participer pleinement à la socialisation et à l'éducation de l'enfant, celui de participer à la formation de son capital culturel et celui de lui offrir un cadre d'appréhension d'un goût se formant et devenant une disposition culturelle et sociale durable.

2.1.2. Les objectifs de l'évaluation

L'évaluation comporte quatre objectifs :

- Évaluer des expériences de Parcours en Éducation artistique et culturelle, et la démarche « *Faire, voir et réfléchir* » auprès des enfants et des jeunes, ainsi que la manière dont ce parcours permet l'acquisition de compétences transversales, réinvestissables à l'école et ailleurs.
- Repérer les « modalités de transmission et de socialisation culturelle par et en direction des jeunes » ainsi que les mécanismes d'appropriation pour les enfants, mais aussi les adultes qui les entourent au quotidien (familles, enseignants).
- Saisir les représentations des enfants et des jeunes en matière de socialisation culturelle, de rôle de l'art et de la culture.
- Repérer l'implantation des expérimentations sur les territoires et les relations avec les autres acteurs (Projet Éducatif Local, Éducation Nationale, DRAC, ...) ainsi que les conditions de mise en œuvre de ces partenariats.

Les objectifs énoncés visent donc à saisir, à comprendre et à rendre compte de la socialisation culturelle à l'œuvre et en jeu dans les six expérimentations. Ils englobent l'ensemble des acteurs participant à la démarche : artistes/intervenants, familles, enseignants, partenaires (municipalités, etc.), porteurs de projet. Au cœur des objectifs, c'est la place de l'enfant qui est centrale, et notamment son rapport à l'éducation artistique et culturelle. Il s'agit d'évaluer et de rendre compte de l'impact des expérimentations sur les pratiques et les représentations sociales dont les enfants sont les porteurs. Pratiques et représentations dépendant d'une multiplicité de facteurs sociaux qui sont énoncés dans la problématique et les hypothèses de travail.

³⁶ Enel F., « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », DEPS « Culture, études », 2011-2. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>

2.1.3. Les hypothèses

Cinq hypothèses nourrissent le travail d'évaluation. Chacune d'entre elles cherche à répondre aux objectifs posés et à la problématique énoncée. Elles rendent compte du phénomène étudié, à la fois dans les facteurs déterminant le rapport à la culture et à la pratique artistique, et dans les impacts de l'expérimentation concernant la socialisation culturelle des enfants.

Hypothèse 1 : L'expérimentation aura des impacts différents sur les enfants en fonction de leur origine sociale et de leur bagage culturel. Le capital culturel déjà accumulé lors de la socialisation périscolaire est facilitateur dans la mise en œuvre des modalités de transmission et de socialisation. Le fait de pratiquer une activité culturelle et artistique en amont de l'expérimentation, et même de la réforme des rythmes scolaires, varie selon l'origine sociale des parents. Cette hypothèse reprend les principaux constats émis par la sociologie depuis la fin des années 1960 sur l'école et la réussite scolaire.

Hypothèse 2 : Les différentes instances que sont la famille, l'école, les réseaux de sociabilité, ont une influence sur la socialisation culturelle de l'enfant. Si la socialisation familiale joue un rôle prépondérant dans l'accès à la culture des enfants, il ne faut pas omettre que les enseignants, les autres élèves et les intervenants en éducation artistique et culturelle peuvent également apparaître comme étant des « autrui significatifs »³⁷ pour le jeune. L'ensemble de ces acteurs participe à la formation de l'habitus chez l'enfant. En effet, il s'agit bien de mobiliser la notion d'habitus et sa formation chez l'enfant en interrogeant le poids de la reproduction sociale des parents.

Hypothèse 3 : Le projet éducatif et culturel des parents a un impact sur la participation et l'investissement des élèves dans les activités mises en place par l'expérimentation. Les « stratégies éducatives » des parents ont un impact sur l'investissement des activités culturelles associées à la réforme des rythmes scolaires. En fonction de la catégorie sociale d'appartenance, les fonctions sociales de l'école ne sont pas envisagées de la même manière par les parents.

Hypothèse 4 : À partir des travaux du sociologue Olivier Roueff sur le rôle des intermédiaires dans la production et la réception de la musique jazz, nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : les formateurs/ intervenants en éducation artistique permettent et assurent une transmission de valeurs et de goûts. Ils sont à l'interface entre la production culturelle et artistique et sa réception par le public, ici les enfants. Pour reprendre les travaux d'Olivier Roueff, ces intermédiaires transmettent une perception sensorielle permettant de classer le goût en deux entités « j'aime » et « je n'aime pas », et de construire un répertoire de classement artistique (par exemple, le répertoire musical). Ils développent également chez les personnes « réceptionnant » l'art et la culture, un jugement évaluatif qui est une objectivation des perceptions sensorielles. Elles sont objectivées dans des dispositifs particuliers : concerts, disques, etc.³⁸. En ce sens, l'observation monographique de séances des dispositifs mis en œuvre permet d'appréhender le rôle des intervenants dans la transmission de l'expérience artistique et culturelle.

³⁷ Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996 (1966).

³⁸ Roueff O., *Jazz. Les échelles du plaisir*, Paris, La Dispute, 2013, p. 15.

Hypothèse 5 : Ce que l'on nomme « culture » comprend une diversité d'activités, de pratiques, de disciplines qui évoluent en permanence en termes de forme mais aussi d'accès. Olivier Donnat précise que « *l'accès au cinéma et à la musique, et au stockage via les nouvelles technologies, entraîne un nouveau contexte d'accès à la culture* »³⁹. Ces éléments nous amènent à formuler l'hypothèse suivante : **les différentes disciplines, la pédagogie utilisée pour les transmettre, l'ancrage dans l'innovation culturelle, sont autant de moyens permettant d'éduquer à la culture**. Ce sont les choix des disciplines, des moyens d'accès à celles-ci, de la pédagogie utilisée, peut-être même du lien entre culture « populaire » et « culture savante »⁴⁰ que nous nous proposons d'étudier, afin de considérer l'aspect « bouillonnant » de la culture, en perpétuelle évolution.

2.2. Une méthodologie mixte au service de l'évaluation

2.2.1. Produire des connaissances

L'objectif de cette recherche évaluative est de produire des connaissances sur les différents moyens d'acquisition de « capital culturel » à partir de l'investigation des six expérimentations précédemment présentées. Ainsi, le protocole méthodologique mis en œuvre s'appuie sur des modalités d'évaluation communes et transversales. En effet, même s'il n'existe pas de méthode universelle satisfaisante, et si chaque démarche d'étude doit elle-même construire sa propre méthodologie, le choix de cette dernière doit toujours être fait dans une double perspective :

- ✓ celle d'un modèle idéal qui présente des garanties de fiabilité méthodologique,
- ✓ celle d'une nécessaire adaptation à l'objet évalué.

Dans cette optique, il nous a semblé nécessaire de mettre en place une démarche méthodologique alliant outils qualitatifs et quantitatifs afin de recueillir des données diversifiées et de croiser les regards de l'ensemble des acteurs en présence pour chaque expérimentation : les porteurs de projets associatifs, les artistes et les animateurs d'ateliers artistiques, les enfants et leurs parents, les équipes pédagogiques (enseignants, directions des écoles, ...) et enfin les institutionnels (conseiller Drac, inspecteur,...). L'utilisation d'une diversité de méthodes mêlant recueil de données qualitatives et quantitatives permet également d'aborder finement notre objet et d'éviter les biais entraînés par chaque méthode.

2.2.2 Une méthodologie mixte

L'ensemble des outils méthodologiques utilisés s'adresse à des publics précis. En effet, nous avons tenu compte, dans la mesure du possible, des particularités des personnes concernées en termes d'accessibilité, de rapport à l'écrit et de disponibilité : les enfants, les enseignants, les artistes... Autant de profils qui obligent à une réflexion préalable quant à la pertinence de nos choix méthodologiques, sans perdre de vue que la sociologie est une science qui part des conduites, les décrit et les interprète pour les comprendre sans porter aucun jugement moral.

³⁹ Donnat O., *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique*, Paris, La Découverte, 2010.

⁴⁰ Grignon C., Passeron J-C., *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard, 1989.

Une démarche qualitative à partir d'entretiens et d'observations non participantes

Une étude qualitative s'appuie sur des outils afin d'appréhender finement des publics et des contextes différents. Dans la posture qualitative, l'écoute, la réactivité et l'empathie sont nécessaires à l'élaboration de l'analyse approfondie. Les études qualitatives s'attachent avant tout à recueillir et à comprendre des situations et leurs effets sur les logiques subjectives des différents acteurs et à les comparer.

L'échantillonnage des études qualitatives répond à ses propres critères et n'a pas pour objectif d'estimer des variables dans le public étudié. L'échantillonnage ne s'appuie donc pas sur une méthode représentative au sens statistique du terme, mais sur une démarche raisonnée.

Les entretiens semi-directifs

« ...ils apprirent à faire parler les autres, et à mesurer leurs propres paroles : ils surent déceler, sous les hésitations embrouillées, sous les silences confus, sous les allusions timides, les chemins qu'il fallait explorer ; ils percèrent les secrets de ce « hm » universel, véritable intonation magique, par lequel l'interviewer ponctue le discours de l'interviewé, le met en confiance, le comprend, l'encourage, l'interroge... », Georges Perec, Les Choses, 1965.

L'entretien se fait à partir d'orientations prédéfinies et a pour objectif d'étudier les imaginaires, représentations, opinions, perceptions, valeurs constitutives de l'identité des individus. Il suit la « pratique de l'entonnoir », évoluant dans son objet du plus général vers le plus particulier.

Dans la mesure du possible, les entretiens ont lieu en face à face. Sur la base du volontariat, ils sont anonymes et reposent sur l'acceptation conjointe d'un contrat de communication : présentation du chercheur et du sujet de l'étude, des commanditaires et des règles propres au déroulement de l'entretien (respect de l'anonymat et de la confidentialité, liberté d'expression pour l'interviewé, possibilité pour ce dernier de poser des questions). Il est l'outil requis au sein d'une démarche qualitative qui garantit au chercheur la distance impérative.

Les entretiens sont organisés à partir d'un guide d'entretien qui contient les thématiques essentielles de l'étude. Il est un support pour le chercheur et lui permet de faire évoluer l'entretien au fur et à mesure de son déroulement et en fonction des propos de l'interviewé. Ainsi, pour chaque catégorie d'acteurs investiguée, nous avons construit un guide d'entretien⁴¹. Ces derniers ne sont pas toujours exhaustifs, les entretiens réalisés suivent les logiques des individus et s'y adaptent. Qu'il s'agisse des artistes ou des enseignants, pour qui cet outil a été majoritairement utilisé, la parole donnée reste libre et anonyme afin que les points de vue exprimés sur la question du capital culturel des enfants puissent être analysés en parallèle.

⁴¹ Tous les guides d'entretien sont présentés dans leur intégralité dans les annexes.

Afin de contextualiser le ou les publics étudiés, l'entretien semi-directif répond aux trois objectifs suivants :

- l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leur système de valeurs, leurs repères, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences,
- l'analyse d'un problème précis : ses données, les points-de-vue en présence, ses enjeux, ses systèmes de relations, le fonctionnement de l'organisation,
- la reconstitution de processus d'actions, d'expériences ou d'événements du passé.

Les observations non participantes

Dans l'observation non participante (ou désengagée), le chercheur adopte une position extérieure au groupe, c'est-à-dire qu'il ne participe pas à l'activité du groupe. Cette méthode permet d'appréhender les actes, les actions des membres d'un groupe à un moment donné, sans pour autant y participer. L'observation permet au chercheur d'analyser les rapports que les membres du groupe entretiennent entre eux, les caractéristiques de ces rapports (coopération, hostilité) ou encore les événements qui se produisent dans le groupe et les réactions des membres face à ces événements. Les différents terrains permettent de comparer l'évolution des interactions dans le temps et l'espace. Le choix de l'observation des interactions appropriées à l'objet s'appuie sur la théorie de l'interactionnisme symbolique développé par Erving Goffman (1974) qui part de l'interaction et remonte au social.

Plus particulièrement par rapport à notre objet d'enquête, nous nous sommes rapprochés des idées d'Antoine Hennion qui, dans le chapitre « Ethnographie d'une classe de solfège » de son ouvrage *La passion musicale*⁴², note que l'observation permet de saisir les différences entre les élèves. Celles-ci sont notamment sociales. La médiation, c'est-à-dire le déroulement d'un cours avec la présence d'objets et d'intervenants/professeurs, actualise les différences sociales entre les élèves. L'espace-temps du dispositif rend opérationnel ces différences. Il permettra d'appréhender ce qui est précisément en jeu : le rapport à l'intervenant, les relations entre les enfants, le rapport de l'enseignant à la discipline artistique, celui des enfants à la discipline, le rapport aux objets (instruments, pinceaux, scène...).

Cette méthode d'investigation nous permet d'observer le déroulement des ateliers artistiques mis en place, mais aussi les relations s'instaurant entre les enfants et les artistes. Certes, chaque atelier reste singulier, mais nos différentes observations permettent d'interroger l'ensemble des pratiques des artistes et leur réception auprès des enfants.

Une démarche quantitative à partir de questionnaires et de grilles de suivi

La démarche quantitative désigne l'ensemble des méthodes et des raisonnements utilisés pour analyser des données standardisées. S'appuyant sur les méthodes statistiques, l'analyse quantitative produit des informations chiffrées qui ne constituent toutefois pas une fin en soi : les chiffres ne sont que des intermédiaires ou des étapes dans l'analyse. Ils

⁴² Hennion A., *La passion musicale*, Paris, Éditions Métailié, 1993.

permettent de saisir des régularités dans les comportements ou opinions, des liens entre des variables décrivant des comportements, des attitudes, des caractéristiques sociales des individus. Il s'agit aussi d'estimer la fiabilité d'un résultat établi sur un échantillon, de classer des individus ou des situations et finalement de hiérarchiser les facteurs concourant à la production d'un fait social.

L'analyse quantitative ne se suffit pas à elle-même ; elle est complémentaire de l'analyse qualitative, et c'est d'ailleurs cette complémentarité qui crée la mixité méthodologique dont nous nous prévalons.

Les questionnaires

Dans le contexte d'une sociologie explicative, le questionnaire est central pour mettre en évidence les raisons objectives des actions (l'entretien est plus approprié pour aborder des raisons subjectives) sans pour autant s'interdire de poser des questions portant sur des aspects subjectifs.

Selon François De Singly «*l'enquête par questionnaire a pour fonction de mettre à jour les déterminants sociaux, inconscients des pratiques*»⁴³. D'où deux parties au questionnaire : le repérage de la détermination sociale et la description des pratiques et des goûts.

L'enquête par questionnaire s'inscrit donc plutôt dans le cadre d'une démarche hypothético-déductive : «*chaque question, sa place dans le questionnaire, sa forme, doivent avoir une fonction précise indissociable des hypothèses et de la problématique*»⁴⁴.

Ainsi, les enfants et les parents, destinataires des questionnaires, se sont exprimés sur les activités artistiques mises en place dans les écoles.

Les grilles de suivi

Le suivi d'une activité, ou comme ici d'un atelier, correspond à la collecte et à l'analyse systématique des informations au fur et à mesure de la progression d'un projet. Le but est d'améliorer la rentabilité et l'efficacité d'un projet ou d'une organisation. Le suivi, à travers la mise en place de grilles de suivi, fournit une base utile pour l'évaluation. Il permet de savoir si les ressources utilisées sont suffisantes. Il s'agit donc de suivre l'activité de chaque atelier et de mesurer l'évolution d'un indicateur sur une période de temps donné.

Ainsi, les grilles de suivi associées à une démarche d'évaluation permettent aux individus d'une organisation ou d'un projet de savoir d'eux-mêmes s'ils sont en accord avec les objectifs, s'ils ont un impact, s'ils travaillent efficacement, et ainsi de rassembler toutes ces informations de manière plus efficace.

Sous forme de tableau, la grille de suivi est remplie au fur et à mesure de l'activité par l'enquêté. Elle évolue en fonction du déroulement des activités et de nouveaux indicateurs peuvent apparaître et enrichir cette grille. Les indicateurs sont essentiels dans le système de

⁴³ De Singly F., *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992, pp. 11-36.

⁴⁴ *Ibid.*

suivi et d'évaluation parce qu'ils font partie intégrante de ce que le chercheur souhaite mesurer et/ou évaluer.

Différents éléments peuvent être évalués dans une activité :

- le taux de présence des participants ;
- le degré de participation des participants ;
- la satisfaction des participants ;
- l'atteinte des résultats et des objectifs fixés (de façon quantitative et qualitative) ;
- les activités réalisées et non réalisées, et les causes expliquant les écarts observés ;
- les difficultés rencontrées dans la réalisation de l'activité.

Plus spécifiquement, dans un atelier, l'évaluation doit prendre en compte :

- la réaction des enfants : il s'agit d'évaluer leur degré de satisfaction afin d'améliorer la qualité des prochaines prestations (dans le contenu et la forme) ;
- les compétences acquises par les enfants, c'est-à-dire l'atteinte des objectifs pédagogiques ;
- le dispositif de formation (méthodologie, modalités pratiques, organisation, etc.).

Mise en place d'un protocole méthodologique afin de favoriser la mixité des points de vue

Les entretiens semi-directifs avec les 6 porteurs de projet⁴⁵

✓ **Présentation et objectifs des entretiens**

Les entretiens semi-directifs réalisés avec les porteurs de projet ont constitué une phase exploratoire primordiale dans le sens où ils nous ont permis une première prise de contact. Lors de cette phase exploratoire, nous cherchons à dégager des thèmes et des points d'approche sur l'objet. Nous apprenons à nous orienter dans le milieu enquêté, à prendre des marques et des repères. Ces entretiens servent également de test, c'est-à-dire voir les questions les plus pertinentes, les thèmes récurrents chez l'enquêté et ce qui l'intéresse le plus, ce sur quoi il parle le plus. Nous avons pu également récolter un certain nombre de données liées au terrain, réutilisables par la suite. Ces entretiens sont donc souvent utilisés en parallèle des premières lectures pour mettre au jour la problématique et définir de manière plus précise l'objet à l'étude.

Cette première prise de contact a aussi été le moment de présenter et d'organiser les différentes phases de l'évaluation : présentation des outils méthodologiques, phasage de la démarche, choix des terrains d'enquête...

Lors des six entretiens, les porteurs de projets nous ont présentés dans le détail les actions mises en place dans les écoles.

✓ **Thématiques abordées lors des entretiens**

Les entretiens ont permis d'aborder les thématiques suivantes :

⁴⁵ Voir le guide d'entretien en Annexe B-1.

Au sujet de la structure :

- Les valeurs, les rôles et les missions de la structure
- Le profil des intervenants/artistes : formation, expérience professionnelle, titres détenus, rôle

Au sujet de l'expérimentation :

- Perception des notions d'égalité des chances, d'éducation et accès à la culture, et de citoyenneté
- Perceptions des activités périscolaires
- Quels territoires ? Quels publics ? Quelles écoles ?
- Pédagogie mise en place et outils pédagogiques utilisés
- Les objectifs de l'expérimentation : portées et limites
- Améliorations potentielles

Au sujet de la notion de culture et des activités artistiques :

- Mise en acte de la pratique artistique
- Spécificités de la discipline artistique : média utilisé, ses apports aux enfants
- Évaluation de la réception des enfants

Public et territoire d'intervention :

- Profils des enfants participants
- Bagage culturel des enfants
- Relations avec les parents
- Liens avec les acteurs de la ville (élus, ...)
- Relations avec l'école et avec les enseignants

✓ Échantillon

Ces entretiens se sont déroulés lors de la première phase de l'évaluation en octobre 2015 auprès des six porteurs de projet. Dans presque tous les cas, sauf pour le Poème Harmonique, les entretiens ont été réalisés dans les locaux des associations.

- Môm'artre avec la fondatrice de l'association.
- Les Concerts de Poche avec la fondatrice et directrice de l'association, la responsable de l'action culturelle, l'administratrice de l'association et la chargée de développement.
- 1000 Visages, avec la directrice de l'association et la responsable pédagogique.
- Le Poème Harmonique avec la responsable pédagogique et partenariats.
- Le Théâtre de la Ville de Paris avec l'Adjoint relations extérieures et partenariats, et deux chargées de mission aménagement des rythmes éducatifs.
- Le Centre National de la Danse avec la directrice du département Formation et pédagogie et la chargée de la coordination Éducation artistique et culturelle

Les observations non participantes

✓ Présentation et objectifs des observations

Nous avons réalisé des observations *in situ* d'ateliers, en adoptant une position extérieure au groupe, ne participant pas à l'activité. Les observations des ateliers artistiques mettant parfois en présence différents acteurs (artistes/intervenants, enfants, et en fonction de l'atelier, professeur des écoles, médiateur, assistant de vie scolaire, etc.), il s'agissait, dans tous les cas de figure, de saisir l'acte en train de se faire, les interactions, les coopérations, les événements qui se produisent au sein du groupe.

De plus, les observations des ateliers ont été réalisées à différents moments de leur déroulement : en début, milieu ou fin de session (du premier atelier à la répétition générale avant concert). Ces observations multiples ont permis une mise en perspective afin de saisir l'évolution des interactions dans le temps et des modes d'organisation des différents ateliers (pédagogie, discipline, rapports sociaux).

✓ Thématiques

Des grilles d'observation ont été élaborées en fonction des terrains et des circonstances des observations. De façon systématique, nous avons décrit l'environnement du lieu (le quartier, l'école, la salle), les personnes présentes : le nombre de personnes, leur position dans l'espace ; concernant ces personnes, leur sexe, leur âge apparent, les indices éventuels d'appartenance sociale, les liens d'interconnaissance.

Les temps des ateliers et les activités proposées aux enfants ont également été décrits afin de comprendre comment un atelier est organisé et pouvoir, par la suite, comparer le déroulement effectif des activités entre les structures : **qui fait quoi ?** L'activité centrale a été ainsi décrite en portant une attention particulière au comportement des enfants et à leurs interactions verbales.

✓ Les terrains d'observation

Avec les porteurs de projet, nous avons sélectionné comme lieu d'observation une à deux écoles par expérimentation, en prenant soin de choisir, lorsque les dispositifs touchaient des territoires différents, des terrains en milieux urbain ou péri-urbain, et rural ou semi-rural.

Les observations ont été réalisées de novembre 2015 à juin 2016⁴⁶.

⁴⁶ Voir le calendrier détaillé en Annexe A.

Tableau 2 : récapitulatif des temps d'observation

Expérimentation	Ville	École	Date
1000 Visages	Grigny	Lucie Aubrac	02/11/2015
1000 Visages	Paris 13ème	Ivry A	13/11/2015
École Harmonique	Rouen	Debussy	3 ateliers le 16/11/2015 2 ateliers le 17/11/2015
Concerts de Poche	Reims	Maison de quartier (école Ravel)	03/12/2015
Concerts de Poche	Féricy	Féricy	10/12/2015
Centre National de la Danse	Pantin	Joséphine Baker	2 ateliers le 01/02/2016
Centre National de la Danse	Falaise	Espace Danse de Falaise (école Bodereau)	08/03/2016
Centre National de la Danse	Falaise	Gymnase de Falaise (école Bodereau)	08/03/2016
Théâtre de la Ville de Paris	Paris	Arbre sec	10/05/2016
Théâtre de la Ville de Paris	Paris	Rouvier	21/06/2016
Théâtre de la Ville de Paris	Paris	Rouvier	21/06/2016

Les entretiens individuels ou collectifs avec les artistes/intervenants

✓ Présentation et objectifs des entretiens

Interroger les pratiques professionnelles des artistes permet d'appréhender la question de la transmission culturelle. Les entretiens cherchent alors à interpréter des opinions ou des représentations, à mettre en cohérence les pratiques, mais également les opinions et imaginaires.

Les entretiens avec les artistes ont été l'occasion de récolter deux types de données :

- des données dites objectives : la description du monde, les formes de pratiques et les variables sociologiques (âge, sexe, profession, statut matrimonial, recueil de données statutaires spécifiques à l'individu, etc.)
- des données dites subjectives : la relation au monde, qui correspond à l'espace des points des vues, aux prises de positions, aux opinions etc.

Il s'agissait de comprendre leurs perceptions, les méthodes pédagogiques mises en place, de se renseigner sur leur formation, leur participation au sein de la structure, de savoir quels sont les objectifs fixés, les potentialités et limites des ateliers.

En fonction du contexte de chaque terrain (situation géographique, planning des ateliers, etc.) et de l'organisation propre à chaque association, les entretiens avec les intervenants se sont généralement déroulés avant ou suite à un atelier. De même, certains entretiens ont donc été individuels et d'autres collectifs, les ateliers étant animés par un ou plusieurs intervenants. Nous nous sommes donc adaptés aux conditions de déroulement et d'organisation des activités.

✓ Thématiques⁴⁷

Les thématiques investiguées auprès des artistes/intervenants sont :

À propos des artistes/intervenants :

- leur profil : formation, expérience professionnelle, titres détenus, rôle
- leur parcours au sein de la structure porteuse de l'expérimentation

À propos de l'expérimentation :

- leur positionnement par rapport aux notions d'égalité des chances, d'éducation et d'accès à la culture et de citoyenneté
- leur perception des activités périscolaires
- la pédagogie mise en place lors des activités menées avec les enfants
- les outils pédagogiques utilisés
- les objectifs de l'expérimentation : portées et limites

À propos des activités artistiques :

- la mise en place de la pratique artistique
- les spécificités de cette discipline artistique, ses apports aux enfants
- les media utilisés
- l'évaluation de la réception des enfants

À propos du public et des territoires d'intervention :

- Les profils des enfants participant à ces activités
- Le bagage culturel des enfants
- Les relations avec les parents
- Les relations avec l'école et avec les enseignants

✓ Échantillon

En fonction du contexte de chaque terrain, les entretiens se sont déroulés entre novembre 2015 et juin 2016.

Comme explicité plus haut, les acteurs étant sélectionnés sur la base du volontariat, notre échantillon ne s'appuie pas sur une méthode représentative, mais sur une démarche raisonnée et adaptée à la réalité du terrain. Malgré tout et dans la mesure du possible, nous avons veillé à un équilibre quant aux caractéristiques sociodémographiques des interviewés.

16 artistes/intervenants ont été rencontrés sur l'ensemble des 6 expérimentations qui composent l'échantillon.

⁴⁷ Voir le guide d'entretien dans Annexe B-2.

Tableau 3 : récapitulatif des entretiens avec les artistes

Expérimentation	Artistes	Fonctions / Missions	Date entretien
Les Concerts de Poche	Claire	Reims Intervenante sur un atelier long Chef de chœur, en formation au conservatoire de Reims	03/12/2015
	Aurélie	Réside à Paris / Reims Intervenante sur un atelier ponctuel Pianiste, professeur d'accompagnement en musique de chambre au Conservatoire de Reims	03/12/2015
	Jérôme	Reims Intervenant en atelier ponctuel Comédien improvisateur, membre d'un collectif de comédiens	03/12/2015
	Claude	Féricy Intervenant en atelier ponctuel Comédien professionnel	10/12/2015
	Alexandra	Féricy Intervenante en atelier ponctuel Comédienne professionnelle et chanteuse	10/12/2015
Centre National de la Danse	Céline	Falaise Danseuse - Diplômée du DE de Danse Travaille à mi-temps au conservatoire de Caen Membre de l'association Chorège Intervient en maternelle, école élémentaire, collège	08/03/2016
	Sandra	Pantin - École Baker - Danseuse	01/02/2016
Môm'artre	Olivier	Paris - animateur à Môm'artre Diplômé du BAFA - Artiste amateur	10/03/2016
	Morgane	Paris - Artiste plasticienne A travaillé une année à Môm'artre	10/03/2016
1000 Visages	Abdel	Grigny - École Lucie Aubrac Intervenant atelier cinéma	02/11/2015
	Mohamed	Paris 13 ^{ème} - École Ivry A Intervenant atelier cinéma	13/11/2015
Le Poème Harmonique	Muriel et Laurent	Rouen - École Debussy Musiciens professionnels (violon et contrebasse) Par atelier, un binôme de musiciens professionnels	17/11/2015
	Carole et Sylvie	Rouen - École Debussy Musiciennes professionnelles et professeurs au Conservatoire (violon et contrebasse)	16/11/2015
Théâtre de la Ville de Paris	Julien	Comédien au Théâtre de la Ville École Arbre Sec	10/05/2016
	Émeline	Comédienne en CDD au Théâtre de la Ville École Rouvier	21/06/2016
	Christina	Comédienne en CDD au Théâtre de la Ville École Rouvier	21/06/2016

Les entretiens individuels ou collectifs auprès des acteurs du territoire (représentants de la DRAC, inspection d'académie ou de circonscription, élus)

✓ Présentation et objectifs des entretiens

Les entretiens réalisés auprès des acteurs du territoire nous ont permis de mettre en perspectives les besoins d'un territoire et les actions associatives réalisées lors des NAP.

Nous avons rencontré, sur la base du volontariat et lorsque cela était possible, les acteurs du territoire ayant participé à la mise à place des activités périscolaires sur les territoires concernés par l'évaluation. L'objectif, ici, était de comprendre quelles sont leurs représentations et dans quels contextes la mise en œuvre s'est effectuée.

✓ Thématiques

Sur le format d'une discussion libre, chaque acteur a pu s'exprimer sur différents thèmes et enjeux autour des activités périscolaires, des pratiques artistiques et des expérimentations. Plus précisément, ce sont les questions autour du temps, du volontariat, des territoires et du contenu pédagogique qui ont été évoquées.

Ils ont également pu, lors de cette rencontre, montrer tout leur intérêt pour l'évaluation à travers l'attente des résultats.

✓ Échantillon

Une dizaine d'entretiens sur l'ensemble des 6 expérimentations était initialement prévue. Cependant, en raison du manque de disponibilité de cette catégorie d'acteurs, il n'a pas été possible d'organiser des entretiens sur chaque territoire.

Seulement un entretien collectif a été possible à Rouen réunissant le directeur de l'école, le coordinateur des activités périscolaires, le conseiller pédagogique, l'inspecteur de circonscription, le conseiller DRAC et la responsable pédagogique et partenariats du Poème Harmonique.

✓ Difficultés rencontrées

Les difficultés pour organiser ces entretiens sont également liées à la mise en forme de notre protocole méthodologique qui, par sa complexité, nous a conduit à nous concentrer sur les populations « cibles ». En effet, la passation des deux questionnaires (auprès des enfants et des parents) sur des territoires différents a occasionné une logistique chronophage avec un nombre important de relances pour le retour des questionnaires. Nous notons aussi que l'accès aux écoles, notamment sur Paris, dans un contexte tendu lié aux attentats de 2015 et 2016, n'a pas été favorable, ceci accentué par un refus de la DASCO d'intervenir.

Enfin, l'expérimentation Môm'artre n'a pu être investiguée avec le même protocole méthodologique suite à un décalage de calendrier puisque l'évaluation a débuté (au mois de septembre 2015) lorsque l'association Môm'artre achevait son expérimentation (au 30 septembre 2015).

✓ Présentation et objectifs des entretiens

Toujours sur la base du volontariat, nous avons rencontré des enseignants des écoles investiguées afin d’appréhender leurs représentations des NAP, mais aussi leurs représentations et leurs expériences des projets réalisés dans le cadre scolaire et relevant de l’expérimentation. Ils ont également été interrogés sur l’impact de l’expérimentation auprès des enfants ; impact potentiellement mesurable dans l’implication scolaire des enfants et dans leur intérêt pour la discipline artistique pratiquée.

Nous soulignons qu’en fonction des écoles observées, une seule ou plusieurs classes sont impliquées dans les activités concernées par l’évaluation. C’est pourquoi les entretiens ont eu lieu soit en individuel, soit en collectif, en fonction du nombre d’enseignants impliqués dans l’expérimentation.

✓ Thématiques

Auprès des enseignants, les thématiques retenues sont :

Profil des enseignants

- Classe (niveau) d’enseignement
- Expériences professionnelles

Perception des Nouvelles Activités Périscolaires (NAP)

- Les expérimentations en cours sur l’école

Culture et activité artistique

- Le rôle d’une pratique artistique au sein d’une école

Public et territoire d’intervention

- Les caractéristiques (sociales et culturelles) des élèves
- Le bagage culturel des enfants

Impact de l’expérimentation sur la vie et le temps de l’élève

- Les bénéfices pour les enfants

⁴⁸ Voir le guide d’entretien en Annexe B-3.

✓ Échantillon

7 entretiens ont permis d'interroger 11 personnes sur l'ensemble des expérimentations.

Tableau 4 : Récapitulatif des entretiens avec les enseignants

Classe	École	Ville	Association	Date
Directeur	Debussy	Rouen	Poème Harmonique	16/11/15
CE1	Debussy	Rouen	Poème Harmonique	17/11/15
3 enseignants CP, CP, CE1	Debussy	Rouen	Poème Harmonique	17/11/15
Enseignante CM2 + directrice	J. Baker	Pantin	Centre National de la Danse	01/02/16
CE2	Bordereau	Falaise	Centre National de la Danse	19/04/16
Enseignante CE2/CM1 + directeur	Ravel	Reims	Concerts de Poche	21/04/16
Directeur	Rouvier	Paris	Théâtre de la Ville	21/06/16

✓ Difficultés rencontrées

Le contexte de chaque terrain d'enquête, ici les écoles, est un facteur déterminant dans la réalisation des entretiens. Nous entendons par contexte à la fois la disponibilité des enseignants en dehors du temps scolaire, leur appréhension, voire même leur adhésion ou non aux activités se déroulant sur le temps périscolaire et l'intégration ou non des activités au projet de l'école.

Ainsi, nous analysons une limite dans notre approche puisque l'ensemble des entretiens a été réalisé auprès d'enseignants mobilisés et participant aux ateliers. Il aurait été pertinent de réaliser des entretiens avec des enseignants ayant une vision extérieure. Cependant, l'accès à leur point de vue n'a pas été possible : soit par un manque de contact des porteurs avec la communauté éducative, soit par un refus des enseignants eux-mêmes.

Le questionnaire ludique à destination des enfants⁴⁹

✓ Présentation et objectifs du questionnaire

Le questionnaire ludique est un questionnaire adapté, dans sa forme, à la compréhension des enfants. L'objectif était de créer un support de recueil de données innovant et ludique devant permettre aux enfants d'évoquer leurs pratiques artistiques (danse, musique, théâtre, audiovisuel) et leur ressenti quant à ces activités.

Pour recueillir les représentations des enfants concernés par les NAP, et en évitant d'imposer le regard des adultes, nous avons élaboré un questionnaire ludique, méthode déjà testée dans une précédente évaluation réalisée pour le FEJ⁵⁰.

⁴⁹ Voir le questionnaire dans son intégralité en Annexe B-6.

⁵⁰ De l'Empathie Pour Lutter Contre le Harcèlement à l'École – Projet FEJ APSCO4_12 (2012-2014)

Afin de tester nos hypothèses, celui-ci comportait deux parties : une première, relative à la pratique artistique expérimentée dans le cadre de l'évaluation ; une seconde, consacrée aux pratiques culturelles des enfants en dehors de l'école.

Notre échantillon ayant évolué⁵¹ et comprenant des enfants dont le niveau scolaire s'étalait du CP au CM2, nous avons dû tenir compte de leur (non) maîtrise de la lecture. Afin d'apprécier leur ressenti (ce qu'ils aiment ou ce qu'ils n'aiment pas), nous avons mobilisé une série de visages dessinés exprimant des ressentis différents (l'un heureux, un deuxième neutre, le troisième mécontent).

Concernant la passation de ce questionnaire, elle s'est effectuée lors des ateliers avec l'aide des artistes/intervenants. En effet, étant donné les différentes catégories d'âge des enfants, il nous a semblé primordial que ces derniers soient accompagnés pour répondre aux questions. De plus, dans un souci de transparence et parce que nous interrogeons des mineurs, nous avons informé les parents d'élèves de l'existence du questionnaire par une note d'information transmise via les cahiers de liaison. Cette note précisait les procédures CNIL et rappelait les conditions de participation des enfants à l'évaluation.

✓ Thématiques⁵²

Les trois thématiques principales sont :

- L'activité artistique pratiquée par l'enfant dans le cadre de l'expérimentation : ce qu'il aime ou n'aime pas
- Les activités de loisirs en dehors de l'école
- Un talon sociologique

✓ Échantillon

La passation du questionnaire, initialement prévue entre décembre 2015 et janvier 2016, concernait 600 enfants, soit 100 questionnaires par expérimentation.

Les 600 questionnaires ont été envoyés aux porteurs de projet des expérimentations⁵³ qui, via les artistes, ont distribué le questionnaire en version papier aux enfants lors des ateliers, à partir du mois de mars 2016. Nous avons réceptionné les derniers questionnaires renseignés en septembre 2016.

Sur 600 questionnaires envoyés, nous comptabilisons 401 retours, ce qui correspond à un taux de retour de 66,83%, taux estimé comme une représentativité correcte et permettant l'exploitation statistique des données.

⁵¹ Dans notre protocole initial, il était prévu de se focaliser sur les enfants ayant entre 9 et 12 ans. Certaines expérimentations ne concernant que des classes de CP et CE1, nous avons dû élargir la tranche d'âge de notre échantillon.

⁵² Pour le détail des thématiques, se reporter à la partie « Outils innovants »

⁵³ A l'exception de Môm'artre.

Le questionnaire à destination des parents⁵⁴

✓ Présentation et objectifs du questionnaire

La culture repose sur un effet systémique d'une socialisation primaire et secondaire. Au sein de la socialisation primaire, le rôle des parents est fondamental. Ainsi, même si effectivement, le recueil d'expériences des enfants est au cœur de notre travail, il se doit d'être croisé avec celui des parents. Le questionnaire est destiné aux parents dont les enfants ont participé aux différents ateliers concernés par l'évaluation. Il vise à saisir leurs représentations et leurs opinions quant aux activités artistiques de leurs enfants. Afin de pouvoir passer le questionnaire, nous nous sommes de nouveau appuyés sur les porteurs de projet et les intervenants.

Le questionnaire proposé aux parents est auto-administré et la participation des parents à la démarche repose sur le volontariat.

✓ Thématiques

Le questionnaire comporte 4 thématiques :

- « Votre enfant, son école et les Nouvelles activités périscolaires » : cette thématique comporte des questions relatives aux activités périscolaires suivies par l'enfant.
- « L'activité artistique de votre enfant à l'école » : il s'agit de rendre compte de la connaissance que les parents ont de la nature de l'activité suivie par l'enfant et de mesurer leur intérêt dans cette activité.
- « Les loisirs en dehors de l'école » : cette thématique s'intéresse aux activités extrascolaires de l'enfant et aux activités de loisirs de ses parents.
- « Renseignements sur la personne répondante » : cette partie correspond au talon sociologique (âge, situation matrimoniale, profession, niveau de diplôme, etc.)

✓ Échantillon

Dans le souci d'une représentativité des parents en termes de catégorie socioprofessionnelle, de pratiques culturelles et de positionnement quant à l'expérimentation en question, nous avons constitué un échantillon de 300 parents soit 50 parents par expérimentation. La représentativité de l'échantillon est liée aux mêmes conditions que celles du questionnaire destiné aux enfants (territoire, répartition des écoles en REP ou non REP).

Le questionnaire étant auto administré, nous avons prévu un taux de retour d'au moins 50% pour que le traitement des données soit pertinent. Les questionnaires ont été distribués une fois l'ensemble des sessions d'ateliers terminées, ce qui correspond à la fin de l'année scolaire. Deux temps ont été respectés :

1^{er} temps : l'information de la démarche aux parents. En accord avec les porteurs de projet et avant la passation effective du questionnaire, une note d'information a été rédigée en direction des parents les informant de la démarche d'évaluation et de la

⁵⁴ Le questionnaire à destination des parents et le courrier d'accompagnement figurent en Annexes B-7 et B-8.

procédure CNIL. Cette note a été passée par le biais des professeurs des écoles ou des artistes via les enfants.

2^{ème} temps : la passation effective du questionnaire auprès des parents. En accord avec les porteurs de projet, les questionnaires ont été passés selon les mêmes modalités que la note d'information précédente.

Sur les 300 questionnaires envoyés aux porteurs de projet, nous en avons reçus 75, ce qui correspond à un taux de retour de 25%, taux que nous estimons comme trop bas pour une analyse quantitative représentative. Les données recueillies ont néanmoins été utilisées pour effectuer une analyse descriptive⁵⁵ de cette population, couplée à des entretiens.

✓ Difficultés rencontrées

Le taux de retour de ce questionnaire étant insuffisant, nous avons choisi de compléter nos informations par la réalisation d'entretiens téléphoniques avec des parents d'élèves en septembre-octobre 2016. Cette alternative nous a malgré tout permis de comprendre les modalités de l'accès à la culture des enfants via les représentations et les pratiques de leurs parents.

Les parents interrogés ont été ceux dont les enfants avaient suivi une session d'ateliers intégrés à l'expérimentation. Afin de pouvoir réaliser ces entretiens, nous nous sommes appuyés sur les porteurs de projet, qui nous ont orientés vers les parents d'élèves concernés.

Les entretiens téléphoniques avec les parents

Comme indiqué précédemment, afin de compléter les données jugées insuffisantes suite à l'analyse descriptive des données recueillies par le questionnaire, nous avons jugé pertinent de réaliser des entretiens téléphoniques auprès de parents dont les enfants avaient participé aux ateliers.

Il s'agissait principalement de les interroger sur les activités artistiques.

✓ Thématiques

Votre enfant, les NAP et l'activité artistique :

- Identité de l'enfant : âge, classe, sexe
- Perception des nouvelles activités périscolaires mises en place depuis 2013
- Participation à des activités organisées lors des TAP
- La question des restitutions/concerts

Votre enfant et ses loisirs

- Les activités de loisirs pratiquées en dehors de l'école
- Les activités de loisirs communes avec l'enfant

⁵⁵ Nous insistons sur le terme « descriptif » que nous opposons ici à « statistique ». Etant donné le faible taux de retour, l'ensemble des données recueillies ne peut être considéré comme significatif.

Fiche signalétique

- Age
- Profession
- Niveau de diplôme

✓ Échantillon

À partir des contacts donnés par les Concerts de Poche et le Poème Harmonique, 5 entretiens téléphoniques⁵⁶ ont été réalisés auprès de parents dont les enfants avaient participé aux ateliers organisés sur l'année scolaire 2015-2016 :

- 3 entretiens avec des parents dont les enfants ont participé au projet du Poème Harmonique,
- 2 autres avec des parents dont les enfants ont participé au projet des Concerts de Poche.

La grille de suivi co-construite avec les porteurs de projet

✓ Présentation et objectifs de la grille de suivi

Comme nous l'avons déjà précisé, l'évaluation ne peut se faire sans un va-et-vient entre terrain et théorie, et donc sans la collaboration entre porteurs de projet et chercheurs-évaluateurs.

L'objectif de la grille de suivi à destination des artistes/intervenants est de recueillir des données sur l'organisation et le déroulement des sessions d'ateliers, les enfants et leurs degrés de participation et d'engagement dans les activités proposées. La grille est à la fois thématique et chronologique. Thématique parce qu'elle intègre des variables relatives à la mise en place pédagogique des activités et à leur réception par les enfants ; chronologique, parce qu'elle suit le déroulé des sessions d'ateliers de leur début (premier atelier) à leur fin, en y intégrant le spectacle/ la représentation s'il y a lieu.

Cette base de données a été traitée quantitativement et qualitativement en fonction des indicateurs co-construits.

⁵⁶ Les entretiens ont été réalisés entre le 3 et le 25 novembre 2016.

✓ Thématiques

Chaque artiste devait renseigner les informations suivantes :

Des informations générales

Association porteuse du projet
Discipline artistique
Média utilisé
Commune
Nom de l'école
Durée d'une session (en semaines)
Durée d'un atelier (en heures)
Date de début de la session
Date de fin de la session
Dans le temps scolaire et/ou périscolaire
Date d'implantation dans l'école

Le déroulement de l'atelier

Déroulement de l'atelier
Semaine de l'atelier
Lieu de l'atelier
Durée de la séance
Participation (obligatoire ou volontaire ?)
Nombre d'enfants présents
Tranche d'âge des enfants présents
Répartition par sexe (nombre garçons / filles)
Professions/statuts des parents les plus représentés (Inactif/ Ouvrier/ Employé/ Cadre)

Les indicateurs

Occupation de l'espace
Prise de parole
Capacité à répondre aux consignes demandées
Capacité à aider les autres
Interaction avec l'intervenant
Respect des règles
Respect du matériel
Enfant à l'aise avec le média utilisé
Écoute active
Assiduité
Enfants qui souhaitent poursuivre l'atelier
Facilités d'appréhension de la pratique
Intérêt des enfants
Connaissance préalable de la discipline
Activités extra-scolaires pratiquées
Influence culturelle de l'entourage
Présence des enseignants
Présence des parents
Évolution du goût de l'enfant
Capacité de l'enfant à formuler un avis artistique
Capacité de l'enfant à être force de proposition
En fin de session, nombre d'enfants qui souhaitent poursuivre
Le comportement le plus et le moins actif durant la séance
Ce qui plaît et ne plaît pas aux enfants

✓ Échantillon

En novembre 2015, les grilles de suivi ont été envoyées aux artistes animant les ateliers qui avaient été préalablement observés.

En novembre 2016, nous avons comptabilisé un retour de 17 grilles de suivi. Une grille de suivi compte pour un artiste et pour une session d'ateliers. Ainsi, pour chaque grille, un artiste fournit les observations sur l'ensemble d'une session, c'est-à-dire du premier au dernier atelier.

Pour finir, au total, **59 personnes** ont été interrogées dans le cadre de cette recherche-évaluation (porteurs de projet, artistes, enseignants, parents, autres acteurs institutionnels). Le tableau ci-dessous recense l'ensemble des personnes interviewées et indique le porteur de projet auquel elles sont rattachées et leurs missions/fonctions. Le mode de sélection des personnes interrogées tient compte de l'échantillon défini avec les porteurs de projet sur les différents territoires.

Pour rappel : Afin de respecter l'anonymat des personnes, nous nous référons au statut des porteurs de projet dans les structures. Pour les artistes et les enseignants, nous avons référé les missions des personnes à des prénoms fictifs mobilisés dans l'analyse à travers les extraits d'entretiens.

Tableau 5 : Récapitulatif des entretiens réalisés

Porteur de projet	Personnes interrogées	Fonctions / Missions	Date de l'entretien
Les Concerts de Poche		Fondatrice et directrice de l'association	15/11/2015
		Responsable de l'action culturelle	15/11/2015
		Administratrice de l'association	15/11/2015
		Chargée de développement	15/11/2015
		Chargée de l'action culturelle en région Champagne-Ardenne.	13/05/2016
	Elsa	En service civique depuis le 3 septembre 2015. En poste sur l'action culturelle pour le territoire du Grand Est. Suivi des actions en Champagne-Ardenne. Mise en place et suivi des ateliers longs et ponctuels sur le territoire.	29/03/2016
	Claire	Reims Intervenante sur un atelier long Chef de chœur, en formation au conservatoire de Reims	03/12/2015
	Aurélie	Réside à Paris / Reims Intervenante sur un atelier ponctuel Pianiste, professeur d'accompagnement en musique de chambre au Conservatoire de Reims	03/12/2015
	Jérôme	Reims Intervenant en atelier ponctuel Comédien improvisateur Membre d'un collectif de comédiens	03/12/2015
	Patrick	Reims -Directeur de l'école Ravel	21/03/2016
	Olivia	Reims – École Ravel Professeur des écoles	21/03/2016
	Claude	Féricy Intervenant en atelier ponctuel Comédien professionnel	10/12/2015
	Alexandra	Féricy Intervenante en atelier ponctuel Musicienne et chanteuse professionnelle	10/12/2015
	Mme A.	Parent d'élève en CM1 – école de Féricy	17/11/2016
	M B.	Parent d'élève en CE2 – école Ravel - Reims	25/11/2016
Centre National de la Danse		Chargée de coordination Éducation artistique et culturelle / Éducation à la culture chorégraphique (EAC / ECC)	20/10/2015
		Directrice du département « Formation et pédagogie » Responsable de la « Formation pédagogique des artistes chorégraphiques », coordination Danse contemporaine	20/10/2015

	Céline	Falaise Danseuse - Diplômée du DE de Danse Travaille à mi-temps au conservatoire de Caen Membre de l'association Chorège Intervient en maternelle, école élémentaire, collège	08/03/2016
	Karen	Falaise – École Bodereau Professeur des écoles	19/04/2016
	Sandra	Pantin - École Baker - Danseuse	01/02/2016
	Mélanie	Pantin - École Baker Animatrice centre de loisir	01/02/2016
	Gaëlle	Pantin – École Baker Professeur des écoles Classe de CM2 participant aux ateliers sur le temps scolaire	01/02/2016
	Hélène	Pantin - École Baker - Directrice de l'école	01/02/2016
	Bruno	Pantin - École Baker Responsable du centre de loisirs	01/02/2016
Môm'artre		Fondatrice et directrice de l'association	08/10/2015
	Morgane	Paris - Artiste plasticienne A travaillé une année à Môm'artre	10/03/2016
	Olivier	Paris - Animateur à Môm'artre Diplômé du BAFA - Artiste amateur	10/03/2016
1000 Visages		Directrice de l'association	08/10/2015
		Responsable pédagogique Mise en œuvre des projets pédagogiques (périscolaire)	08/10/2015
	Abdel	Grigny - École Lucie Aubrac Intervenant atelier cinéma	02/11/2015
	Mohamed	Paris 13 ^{ème} - École Ivry A Intervenant atelier cinéma	13/11/2015
Le Poème Harmonique		Responsable pédagogique et partenariats Chargée de diffusion Pilote du projet « Poème Harmonique » en école élémentaire (Rouen)	08/10/2015
	Carole et Sylvie	Rouen - École Debussy Musiciennes professionnelles et professeurs au Conservatoire (violon et contrebasse)	16/11/2015
	Muriel et Laurent	Rouen - École Debussy Musiciens professionnels (violon et contrebasse) Par atelier, un binôme de musiciens professionnels	17/11/2015
	François	Rouen - École Debussy - Directeur	16/11/2015
	Quentin	Rouen - École Debussy Coordinateur des activités périscolaires	16/11/2015
	Nicolas	Rouen - École Debussy Conseiller pédagogique	16/11/2015
	Jean-Marc	Rouen - École Debussy Inspecteur de circonscription	16/11/2015
	Pierre	Rouen - École Debussy Conseiller DRAC	16/11/2015
	Nadine	Rouen - École Debussy Responsable du temps périscolaire sur l'école	17/11/2015
	Bernard	Rouen - École Debussy Professeur des écoles dont la classe participe aux ateliers sur le temps scolaire A l'initiative du projet dans l'école	17/11/2015

	Laurence, Fabienne et Fabrice	Rouen - École Debussy Professeurs des écoles dont les classes participent aux ateliers sur le temps scolaire Laurence : classe de CP Fabienne : classe de CE1 avec CLISS Bruno : classe de CP	16/11/2015
	M. C.	Parent d'élève en CE2 – école Debussy	04/11/2016
	Mme D.	Parent d'élèves en CE2 et CM2 – école Debussy	04/11/2016
	Mme E.	Parent d'élèves en CP et CE2 - école Debussy	08/11/2016
Théâtre de la Ville de Paris		Adjoint Relations extérieures et partenariats	15/10/2015
		Responsable du pôle Aménagement des rythmes éducatifs	10/05/2016
		Chargée de mission Aménagement des rythmes éducatifs	15/10/2015
		Chargée de mission Aménagement des rythmes éducatifs	15/10/2015
	Julien	Comédien au Théâtre de la Ville École Arbre Sec	10/05/2016
	Christèle	Responsable éducative ville École Arbre Sec	10/05/2016
	Émeline	Comédienne en CDD au Théâtre de la Ville École Rouvier	21/06/2016
	Christina	Comédienne en CDD au Théâtre de la Ville École Rouvier	21/06/2016
	Nicole	Responsable éducative ville École Rouvier	21/06/2016
	Denis	Adjoint de la Responsable éducative ville École Rouvier	21/06/2016
	Claude	Directeur de l'école élémentaire Rouvier	21/06/2016

2.2.3. Des outils innovants

Un questionnaire ludique destiné aux enfants pour appréhender les expériences et les pratiques

Saisir le goût et l'activité des enfants bénéficiaires de l'expérimentation

Le questionnaire ludique a été élaboré suite aux entretiens conduits avec les porteurs de projet et les artistes, et aux premières observations réalisées lors des ateliers artistiques. Les entretiens et les observations ont mis en lumière plusieurs éléments de compréhension nécessaires à la construction du questionnaire. D'abord, les observations ont révélé que les ateliers artistiques constituent un moment particulier impliquant, pour les enfants, plusieurs choses : être dans un collectif, suivre les consignes de l'artiste, participer avec lui à la création d'un spectacle (quand c'est le cas) et aussi aux moments de jeux et exercices se succédant les uns aux autres. Les ateliers reposent sur une succession de petits temps où ce qui est en jeu est la transmission ludique de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être relatifs à la discipline artistique. Les entretiens avec les porteurs de projet et les artistes montrent que les notions de découverte et d'appropriation de la discipline sont centrales.

Ces premiers constats nous ont permis de dégager des pistes pour élaborer le questionnaire à destination des enfants. Son intérêt est d'appréhender l'expérience vécue des ateliers et de connaître les activités de loisirs pratiquées en dehors de l'école. La conception du questionnaire ludique doit impérativement tenir compte du public auquel il s'adresse : des enfants âgés de 6 à 12 ans. Ce public comprend à la fois des enfants qui sont en plein apprentissage de la lecture et de l'écriture (CP-CE1-CE2) et des enfants qui sont familiers de ces deux savoirs (CM1-CM2). Au regard de ce public, le renseignement du questionnaire doit être le plus simple et ludique possible, aussi bien en termes de compréhension de la part des enfants, qu'en termes de temps pour les enseignants ou les artistes qui le font remplir.

Ce questionnaire fait appel au regard que l'enfant porte sur l'activité : regard spontané et regard en cours d'intellectualisation.

« Spontanée, peu, très peu maîtrisée dans les premiers temps, l'activité se met progressivement au service d'une intention et des premières velléités de la conscience d'agir. Le monde est, du point de vue de l'enfant, créé par son activité : est bien connu ce sur quoi on agit, à l'aide des instruments sensoriels et moteurs les premières années, des instruments de la pensée plus tard »⁵⁷. L'appréhension de l'activité de l'enfant dans le questionnaire ludique consiste à articuler sensorialité (aimer ou non) et action (faire quelque chose). Pour permettre cette articulation, trois visages d'enfants ont été dessinés avec la collaboration d'une professionnelle art-thérapeute. Chaque visage exprime la sensibilité de l'enfant : aimer, sans intérêt particulier, ne pas aimer.

⁵⁷ Le Capitaine B., Karpowicz A., *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Dunod, 2011 (4^{ème} édition).



Parlons de ton activité DANSE



Est-ce toi qui a choisi cette activité ? ☐ oui ☐ non

Si oui, pourquoi l'as-tu choisie ?

☐ Cette activité
t'intéresse

☐ Tes copains / copines
s'y sont inscrits

☐ Tu aimes bien
l'animateur / l'artiste

Relie le visage qui correspond à ce que tu aimes ou pas pendant cette activité.

Découvrir de nouvelles choses

Jouer

Faire un spectacle

Apprendre à faire cette
activité

Etre avec les autres enfants

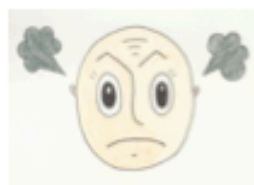
L'artiste / l'animateur



J'aime



Ca m'est égal



Je n'aime pas

Partager un moment
avec un artiste

En parler à tes parents

Le moment de la journée
pour cette activité

Le nombre de séances
de l'activité

Les locaux où se
passe l'activité

Qu'est-ce que tu préfères pendant cette activité ?

.....

.....

.....

.....

Outre les visages exprimant un ressenti, plusieurs dessins agrémentent le questionnaire. Ils illustrent différentes disciplines artistiques et activités de loisirs.



Ce que tu fais A LA MAISON



Fais-tu des activités de loisirs en dehors de l'école ? Lesquelles ?

.....

.....

Entoure les activités que tu as déjà faites avec ta famille et relie-les au visage correspondant.



Aller au théâtre



Aller au cinéma



Aller voir un concert



Aller voir un spectacle de danse



J'ai aimé



Ca m'était égal



Je n'ai pas aimé



Aller à la bibliothèque / médiathèque



Visiter des monuments, des châteaux



Aller au musée

Les étapes de construction et de passation du questionnaire ludique

- 1/ Exploration : observations d'ateliers, entretiens avec les porteurs de projet et les artistes.
- 2/ Élaboration de l'outil et d'un fascicule explicatif, en collaboration avec des formatrices Éducateur de jeunes enfants de l'Institut du travail social de Tours⁵⁸.
- 3/ Test de l'outil auprès d'enfants non concernés par l'expérimentation : évaluation du temps de renseignement du questionnaire, évaluation de la compréhension des questions par l'enfant.
- 4/ Révision et finalisation du questionnaire.
- 5/ Transmission des questionnaires et du fascicule explicatif (dont procédure CNIL) aux porteurs de projet.
- 6/ Démarche d'information auprès des parents (procédure CNIL).
- 7/ Passation des questionnaires par le biais des artistes ou des enseignants.
- 8/ Saisie des questionnaires retournés dans un logiciel de traitement des données.
- 9/ Analyse des données (recodages, tris à plat, croisements des données).

Le questionnaire se décompose en quatre parties :

- ✓ Un talon sociologique du profil de l'enfant : prénom, âge, sexe, classe, école.
- ✓ Une partie intitulée « Parlons de ton activité Danse/Théâtre/Musique/Cinéma ». Pour chaque porteur de projet, le titre indique la discipline artistique concernée. Trois questions composent cette partie. Une question relative au choix de l'activité, une deuxième demandant aux enfants de relier « le visage qui correspond à ce que tu aimes ou non pendant cette activité ». La troisième question est ouverte et demande à l'enfant ce qu'il préfère durant l'activité. Cette partie est relative à la pratique artistique expérimentée dans le cadre de l'évaluation.
- ✓ Une partie intitulée « Ce que tu fais à la maison ». Deux questions sont posées : une première question ouverte demande à l'enfant s'il a des activités de loisirs en dehors de l'école et si oui, lesquelles. La seconde lui demande d'entourer et de relier les activités qu'il a déjà faites à un visage exprimant sa sensibilité.
- ✓ Une quatrième partie comprenant des questions relatives à la situation professionnelle des parents. Il est demandé aux enfants si leurs parents travaillent, quels sont les métiers de leur mère et père.

Du ludique au traitement statistique des données

Les réponses reçues ont ensuite été saisies dans un logiciel de traitement des données statistiques, Modalisa. Les questions ouvertes ont fait l'objet d'un recodage, les transformant en questions fermées.

Concernant les métiers des parents (question ouverte) et leur recodage, plusieurs étapes ont été nécessaires pour répertorier l'ensemble des réponses et les associer aux catégories socioprofessionnelles déterminées par l'INSEE : Agriculteur exploitant / Artisan, commerçant, chef d'entreprise / Cadres, professions intellectuelles supérieures / Professions intermédiaires / Employés / Ouvriers / Sans activité professionnelle. En effet, les

⁵⁸ Le LERFAS étant situé dans les locaux de l'ITS Tours (Institut du Travail Social), nous avons sollicité les formatrices Éducateur de jeunes enfants pour nous aider à la construction du questionnaire ludique. Il s'agissait de mobiliser leur savoir-faire professionnel pour récolter de manière efficiente les données. Ce travail de collaboration nous a permis de réaliser un questionnaire simple et accessible à tous les enfants, quel que soit leur classe.

renseignements donnés par les enfants quant à la profession de leurs parents ne sont pas systématiquement fiables. Pour cela, nous avons classé les réponses en fonction d'un critère de fiabilité, numéroté de 1 à 4 (1/ Très fiable, 2/ Fiable, 3/ Non fiable, 4/ Non réponse.)

Ce premier tri fait apparaître que plus les enfants sont issus d'une famille dotée en capital économique, culturel et social, plus ils sont en capacité d'énoncer avec précision ce que font leurs parents.

Tableaux 6 : Recodages des CSP des parents (Source LERFAS, 2016. Répondants : 401)

Recodage du critère 1 « Très fiable »

CSP	Effectifs	%
Agriculteur exploitant	1	1,1%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	3	3,2%
Cadre, prof. intellectuelle supérieure	12	12,6%
Employé	27	28,4%
Ouvrier	17	17,9%
Profession intermédiaire	33	34,7%
Sans activité professionnelle	2	2,1%
Total	95	100,0%

Recodage du critère 2 « Fiable »

CSP	Effectifs	%
Agriculteur exploitant	2	1,4%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	8	5,6%
Cadre, prof. intellectuelle supérieure	17	12,0%
Employé	51	35,9%
Ouvrier	47	33,1%
Profession intermédiaire	16	11,3%
Sans activité professionnelle	1	0,7%
Total	142	100,0%

Recodage du critère 3 « Non fiable »

CSP	Effectifs	%
Employé	31	51,7%
Ouvrier	17	28,3%
Profession intermédiaire	2	3,3%
Sans activité professionnelle	10	16,7%
Total	60	100,0%

Recodage du critère 4 « Non réponse »

CSP	Effectifs	%
Sans activité professionnelle	11	10,6%
Non réponse	93	89,4%
Total	104	100,0%

Ces quatre tableaux présentent les différentes étapes du recodage et illustrent que la précision des réponses est dépendante de la catégorie socioprofessionnelle.

Par exemple, le recodage du critère 1 (très fiable) est composé à 34,7% de professions intermédiaires. Le tableau suivant recense 11,3% de ces mêmes professions. Enfin, le tableau relatif au critère 3 « Non fiable » ne compte plus que 3,3% de professions intermédiaires. Précisons que les cadres et professions intellectuelles supérieures en sont absents.

Le tableau de recodage du critère 3 montre que le manque de précision au sujet de la profession des parents concerne davantage les Employés et les Ouvriers.

Enfin, sur les 401 répondants, il y a 93 non réponses.

La finalisation du travail de recodage a consisté à conserver le taux de non réponse (23,2%) et à convertir les données non fiables en données fiables. Afin d'approcher d'une manière fine la catégorie sociale d'appartenance des parents, nous avons mis en perspective la profession du père et celle de la mère. Par exemple, si pour la mère la réponse « Rien » est indiquée et que pour le père la réponse est « Usine de sucre », nous avons classé les parents dans la catégorie Ouvriers. Aussi, s'il est indiqué pour la mère « Elle aide sa patronne » et le père « Il éteint des incendies », nous avons opté pour la catégorie Employés. En opérant de cette manière, nous avons pu associer des catégories socioprofessionnelles à des données au départ non fiables. Au final, nous obtenons le tableau suivant :

Tableau 7 : Catégories socioprofessionnelles des parents (selon réponses des enfants)

CSP	Effectifs	%	Données INSEE 2014 France
Agriculteur exploitant	3	0,7%	1,0%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	11	2,7%	3,4%
Cadre, profession intellectuelle supérieure	29	7,2%	9,1%
Profession intermédiaire	51	12,7%	13,8%
Employé	109	27,2%	16,0%
Ouvrier	81	20,2%	12,2%
Sans activité professionnelle	24	6,0%	12,3%
Non réponse	93	23,2%	
Total	401	100,0%	

Sources : LERFAS 2016 et INSEE - enquêtes Emploi 2014

Comparativement aux données nationales de l'INSEE, notre échantillon comprend une part très forte d'employés et ouvriers. Les artisans, commerçants, chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures sont sous-représentés par rapport à la moyenne nationale. Ces différences tiennent compte des expérimentations mises en place sur les territoires, la plupart d'entre elles privilégiant des quartiers populaires, des quartiers prioritaires de la ville. En ce sens, l'échantillon que nous avons constitué est illustratif des expérimentations menées.

La co-construction d'une grille de suivi⁵⁹ à destination des artistes

Pour une co-construction de références communes

Comme pour l'élaboration du questionnaire ludique, la co-construction de la grille de suivi s'est inspirée des entretiens réalisés auprès des porteurs de projet, des artistes et des premières observations d'ateliers. Cependant, la démarche de co-construction implique davantage qu'une inspiration des entretiens et observations. En effet, elle engage la participation des acteurs du projet, et plus particulièrement ici, les porteurs. En ce sens, la grille de suivi à destination des artistes est doublement innovante. Premièrement, elle invite les différents acteurs de l'expérimentation à élaborer, avec les chercheurs-évaluateurs, des références communes. Secondement, la grille de suivi est un outil permettant de recueillir, autrement que par questionnaire ou entretien, des données quantitatives et qualitatives. Plus qu'un outil technique et rationnel de recueil des données, elle recouvre un caractère heuristique, c'est-à-dire qui invite à la découverte.

⁵⁹ La grille de suivi figure en Annexe B-9.

Qu'il s'agisse des porteurs de projet, des artistes ou des évaluateurs, la grille de suivi doit permettre à tous « *de développer leur capacité à la réflexivité afin de faciliter le transfert de questionnements dans leurs contextes singuliers au sein desquels ces acteurs voudraient faire émerger et développer des processus co-constructivistes* »⁶⁰. L'ambition de la grille de suivi est de recouvrir un caractère dialogique, c'est-à-dire qu'elle est censée impliquer communication et relations langagières. Mise en place dans les premiers mois de l'évaluation, elle doit faciliter les interactions entre les différents acteurs. Elle conduit chacun à s'évaluer, s'ajuster, s'adapter au regard des expériences. La grille est conçue comme un outil visant à « *faciliter le travail de mise en commun des différents points de vue sur l'objet en question et développer le travail de création d'une définition partagée, acceptable et acceptée* »⁶¹. Les entretiens et les échanges menés avec les porteurs de projet ont porté à notre connaissance plusieurs éléments nécessaires à l'élaboration de la grille : les modalités de déroulement des ateliers (durée, lieu, etc.), le rôle des artistes intervenants, la portée des actions oscillant entre découverte, pratique et créativité.

« Donc on a plusieurs types d'actions, mais toujours avec ce principe de pratique musicale qui est au centre. (...) Et là, l'idée, c'est vraiment de les impliquer pour inventer une histoire, mais surtout pour inventer la musique qui va avec, ça va être l'occasion de découvrir du rythme, des chants en lien avec le répertoire qui existe, de découvrir cette musique-là, de l'associer à des éléments de l'histoire qu'on a inventée, et surtout d'un travail de pratique musicale, le chant, le rythme, pour incorporer tout ça. »
(Responsable de l'action culturelle, Les Concerts de Poche)

« On n'est pas dans une salle de théâtre, on est dans une salle de classe. Une classe informatique, etc. Forcément, il faut s'adapter à ça... »
« Il faut s'adapter à ça. Après on fait l'atelier. Y'a toute une partie discipline. Donc finalement, on a une heure d'atelier de pratique par séance. Et au maximum sur les longs trimestres, on a 13/14 séances. »
(Chargées de mission aménagement des rythmes scolaires, Théâtre de la Ville)

Ces deux extraits d'entretiens illustrent la démarche qui a été engagée pour la construction de la grille : relever les différents indicateurs relatifs aux sessions d'ateliers et intégrer une dimension chronologique afin de saisir les évolutions dans les appréhensions des ateliers (la participation des enfants, les moyens mobilisés pour mettre en œuvre les ateliers, les manières de faire travailler, les espaces, le temps, l'évaluation des sessions d'ateliers.)

Les étapes de co-construction et de passation de la grille de suivi :

- 1/ Exploration : observations d'ateliers, entretiens avec les porteurs de projet et les artistes
- 2/ Échange d'informations avec les porteurs de projet
- 3/ Élaboration d'une première grille de suivi
- 4/ Mise en circulation de l'outil auprès des porteurs pour ajouts, modifications, validation
- 5/ Révision et finalisation de la grille
- 6/ Passation de la grille auprès des artistes via les porteurs de projet
- 7/ Saisie de l'outil et des réponses dans un logiciel de traitement des données
- 8/ Analyse des données (analyse de contenu et quantitative)

⁶⁰ Foudriat M., *La co-construction. Une alternative managériale*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2016, p. 16.

⁶¹ *Ibid.*, p. 32.

La grille de suivi co-construite avec les porteurs de projet cherche à être rendue intelligible auprès des artistes intervenants. Élaborée à partir d'une échelle de valeurs⁶², de questions fermées à réponse unique (Oui/Non/Ne sait pas) et de commentaires libres, elle comporte les parties suivantes :

- ✓ Une énonciation des consignes de remplissage.
- ✓ Des « Informations générales » : discipline artistique concernée, durée d'une session, nom de l'école, etc.
- ✓ Un talon sociologique relatif au « Profil intervenant » : âge, sexe, formation, diplôme.
- ✓ « Le déroulement des ateliers ». Quatre temps sont distingués : « Au premier atelier », « À mi-parcours de la session », « Au dernier atelier », « Restitution/spectacle ». Pour chaque temporalité, les mêmes indicateurs sont renseignés à partir d'un menu déroulant et de commentaires libres. 34 indicateurs sont listés. Ils sont majoritairement dédiés aux attitudes des enfants : assiduité, écoute active, capacité à répondre aux consignes demandées, prise de parole, respect du matériel, etc. Quatre questions concluent chaque temps renseigné : « Quel a été le comportement le plus actif durant la séance ? », « Quel a été le comportement le moins actif durant la séance ? », « Qu'est-ce qui plaît aux enfants ? », « Qu'est-ce qui ne plaît pas aux enfants ? ».
- ✓ Une « Synthèse générale de la session ». Les commentaires à renseigner sont libres et relatifs aux aspects positifs et négatifs de la session.

Extrait de la grille de suivi – Déroulement des ateliers

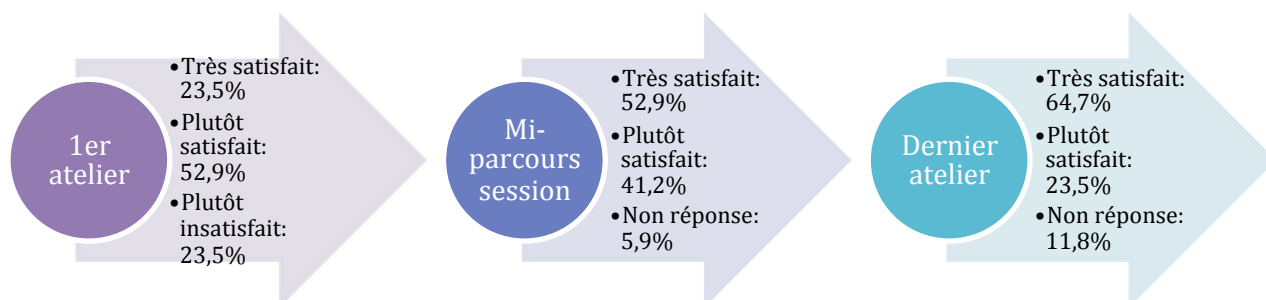
Indicateurs	Echelle (menu déroulant)	Commentaires libres / exemples
Occupation de l'espace		
Prise de parole		
Capacité à répondre aux consignes demandées		
Capacité à aider les autres (entraide et bienveillance)		
Interaction avec l'intervenant		
Durée de la séance		
Respect des règles		
Respect du matériel		

De la grille de suivi à la grille d'analyse

Les 17 grilles de suivi réceptionnées font l'objet de deux analyses : une analyse statistique et de contenu. Un logiciel de traitement est utilisé pour compiler les données recueillies. L'objectif est de proposer une lecture diachronique des réponses, c'est-à-dire de pouvoir comparer les trois temporalités distinguées dans la grille : au premier atelier, à mi-parcours de la session, au dernier atelier. Qu'il s'agisse des données quantitatives (questions fermées) ou des commentaires libres (questions ouvertes), chaque indicateur fait l'objet d'un tri à plat puis est positionné dans une lecture chronologique. Nous avons mobilisé le symbole de la flèche afin de rendre compte de notre analyse de manière dynamique.

⁶² Un type d'échelle de valeurs figure dans la grille. Elle mesure la satisfaction avec les items « Très satisfait, Plutôt satisfait, Plutôt insatisfait, Très insatisfait ».

A propos de la « Prise de parole » des enfants :



Par exemple, le processus fléché ci-dessus montre que plus les ateliers avancent dans le temps, plus les artistes sont satisfaits de la prise de parole des enfants. Celle-ci semble être de plus en plus efficiente au fil des ateliers. En effet, si la modalité de réponse « Plutôt insatisfait » est présente au premier atelier, elle en est ensuite absente. Le taux de satisfaction augmente au fil des ateliers. Le fait d'être très satisfait passe de 23,5% au premier atelier à 52,9% à mi-parcours de la session, puis à 64,7% au dernier atelier.

2.3. Les limites de l'évaluation : des difficultés rencontrées aux réponses proposées

Tout projet de recherche ou d'évaluation comporte une marge d'incertitude concernant la faisabilité. Il existe des contraintes matérielles, temporelles⁶³, humaines, qui impliquent pour le chercheur-évaluateur de s'adapter, de repenser en permanence le rapport au terrain, pour récolter des données de la manière la plus exhaustive possible. Des éléments liés aux spécificités des acteurs à interroger et à la mise en œuvre de la démarche ont pu entraîner une évolution et une adaptation des méthodes. Cette partie rend compte des différentes limites rencontrées et des réponses que nous avons mises en place afin d'y pallier.

2.3.1. Choix des écoles : un biais topologique à avoir en tête

Le biais présenté dans cette partie concerne la constitution de l'échantillon, c'est-à-dire les territoires et écoles choisis pour mener l'évaluation. En concertation avec les porteurs de projet, nous avons sélectionné des écoles représentatives des publics ciblés par les différentes expérimentations. Cette sélection revêt deux caractéristiques : une orientation des porteurs de projet vers le choix de certaines écoles et le respect par les évaluateurs d'une constitution de territoires divers (zone rurale/zone urbaine/zone périurbaine, écoles élémentaires classées ou non en REP / REP+).

L'échantillon constitué vise à respecter au maximum la diversité sociale, démographique et économique du territoire métropolitain, tout en prenant en considération les particularités des expérimentations. En ce sens, il répond bien aux démarches engagées par les six expérimentations. Cependant, au regard des spécificités de chaque territoire – quartiers

⁶³ Quivy R., Van Campenhoudt L., *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995.

prioritaires de la politique de la ville, quartiers en cours de gentrification, quartiers respectant une certaine mixité sociale, etc., le terrain investigué est limité à ses propres caractéristiques. En ce sens, la généralisation et la transférabilité des expérimentations devra tenir compte de ce cadrage territorial. L'énonciation de ce biais topologique est nécessaire à la fois pour les évaluateurs dans la formulation des préconisations et pour les parties prenantes intéressées par le rapport final dans la considération de la diversité des territoires investigués et de leur caractère relatif.

2.3.2. Une expérimentation achevée en début d'évaluation : Môm'artre

A l'origine de notre démarche, l'association Môm'artre fait partie des porteurs de projet concernés par l'évaluation. La difficulté rencontrée porte sur un problème de calendrier puisque l'évaluation a débuté – au mois de septembre 2015 – lorsque l'association achève son expérimentation – au 30 septembre 2015. Si nous avons pu réaliser un entretien avec la fondatrice de l'association, le protocole méthodologique qui constitue notre évaluation n'a pas pu s'appliquer dans sa totalité : pas d'observations des ateliers artistiques possibles, pas de passation de questionnaires ludiques auprès des enfants, absence de co-construction et de renseignement de la grille de suivi par les artistes intervenants et impossibilité de passer le questionnaire auprès des parents.

En accord avec le FEJ et afin d'intégrer Môm'artre à l'évaluation, nous avons réalisé deux entretiens avec des artistes intervenants qui ont participé à l'expérimentation achevée. Tout comme celui réalisé avec la fondatrice, ces deux entretiens sont pleinement intégrés à l'analyse transversale figurant dans la partie dédiée aux enseignements et résultats obtenus.

De plus, nous avons traité statistiquement une base de données des parents ayant inscrit leur(s) enfant(s) à l'association durant l'expérimentation. Cette base de données – transmise par Môm'artre – concerne l'antenne du 18^{ème} arrondissement de Paris. Elle comporte 1 069 individus et 35 variables (nom, prénom, adresse, code postal, profession, aide sociale, etc.) Le traitement statistique de cette base comporte plusieurs limites et biais qui sont énoncés en Annexe C-1. Cependant, il nous permet d'entrevoir que l'action de Môm'artre dans le 18^{ème} arrondissement durant l'expérimentation, bénéficie essentiellement aux cadres et professions intellectuelles supérieures.

Ces entretiens et le traitement de la base de données nous ont permis de rédiger une monographie – au même titre que pour les autres expérimentations – présentée en annexe. Elle s'intéresse aux valeurs et missions portées par l'association, présente le territoire investigué (le 18^{ème} arrondissement parisien), propose une analyse statistique descriptive du public ayant fréquenté l'antenne du 18^{ème} arrondissement lors de l'expérimentation, et offre des clés d'analyse éclairantes au regard de la démarche d'évaluation et de la problématique formulée. Par exemple, la monographie propose une réflexion sur le concept de mixité sociale affichée comme valeur centrale de l'association. Cette monographie complète figure en Annexe C-1 du rapport.

2.3.3. Un aléa temporel : un retard rattrapé avec le Théâtre de la Ville de Paris

Suite à notre rencontre avec les porteurs de projet du Théâtre de la Ville de Paris, le 15 octobre 2015, et à la définition conjointe de deux écoles parisiennes à investiguer, le Théâtre a informé la DASCO (Direction des Affaires Scolaires) de la ville de Paris de notre démarche afin d'obtenir son autorisation pour que nous puissions mener notre évaluation. Des observations ont été prévues, en accord avec le porteur de projet, en janvier 2016. Cependant, suite aux attentats de Paris et à la propre démarche d'évaluation des NAP que la DASCO souhaitait engager, l'accès aux terrains nous a été refusé. Suite à plusieurs rencontres du porteur avec la DASCO, un retard de six mois a été pris dans la réalisation du travail d'enquête. C'est au mois d'avril 2016 que la Responsable du Pôle Aménagement des rythmes éducatifs, nous a informées que la DASCO donnait son autorisation pour que nous puissions mener notre investigation.

A partir du 10 mai 2016, nous avons pu mettre en œuvre notre protocole méthodologique : réalisation d'un entretien avec le porteur du projet, observations des ateliers artistiques dans les écoles Rouvier et Arbre Sec, réalisation d'entretiens avec des artistes, REV (responsables éducatives ville), directeur d'école, passation de la grille de suivi, du questionnaire ludique et du questionnaire « parents ». Ainsi, le retard a pu être rattrapé avec la réception, en dernier lieu, des grilles de suivi au mois de novembre 2016.

2.3.4 Rencontrer les enseignants : faisabilité limitée et biais contextuel

Le protocole méthodologique prévoyait la réalisation d'entretiens avec des enseignants de chaque école investiguée, sur la base du volontariat et lorsque cela était possible. L'anticipation de cette difficulté à rencontrer les enseignants a été prouvée lors de cette évaluation. En effet, la conduite d'entretiens individuels ou collectifs n'a pas pu être réalisée dans l'ensemble des écoles concernées par l'évaluation.

Au total, nous avons pu mener des entretiens, individuels ou collectifs, avec 7 professeurs des écoles et 4 directeurs d'école, et 5 entretiens avec des coordinateurs d'activités périscolaires ou REV (responsable éducative ville), dans le cas de la ville de Paris. Ces entretiens ont davantage été menés dans des écoles où les expérimentations sont réalisées dans le cadre d'un projet scolaire, c'est-à-dire dans le temps de l'école et avec l'investissement de la communauté éducative. Nous n'avons pas pu réaliser ces entretiens dans les écoles où l'expérimentation ne concerne que des activités périscolaires. Par exemple, dans une des écoles investiguées, la communauté éducative a refusé qu'il y ait un lien entre elle et les animateurs en charge des activités périscolaires.

« Alors il y a peu de lien avec les enseignants, malheureusement, entre le périscolaire et le scolaire. Donc c'est un souhait de l'équipe éducative scolaire et du directeur d'école qui ne souhaitent pas que, pour le moment, il y ait un travail commun entre les deux. Donc on est sur de la passation, ça reste quand même très cordial. »

(Christèle, Responsable éducative ville)

Cette question du travail en collaboration entre communauté éducative et équipe du périscolaire est un point d'analyse important dans le cadre de l'évaluation. La difficulté à accéder à certains enseignants ou directeurs est révélatrice d'une mise en œuvre encore

fragile des activités périscolaires dans certaines écoles. Cette fragilité semble être une conséquence de l'adhésion plus ou moins forte à la réforme des rythmes scolaires de 2013. Le temps périscolaire n'est plus le temps de la scolarité, même s'il respecte les règles des établissements. Ainsi, ce biais méthodologique énoncé relève d'un biais contextuel relatif à l'univers social étudié. Le chercheur-évaluateur est dépendant de ce biais, devant s'adapter au terrain d'enquête et à ses acteurs (refus d'entretiens) et respecter les actions menées par les porteurs de projet sans venir modifier l'activité ordinaire⁶⁴.

2.3.5. Des difficultés d'accès au point de vue des parents

Si les biais induits par la démarche de recherche-évaluation sont tout aussi bien liés aux conditions générales de la démarche d'enquête sociologique qu'à la particularité de l'univers social étudié, la difficulté à recueillir des données auprès des parents relève de ces deux conditions. L'accès à un type de population en marge de l'univers social étudié peut induire de l'incertitude quant à l'accès à des éléments de compréhension, ici le point de vue des parents.

Circonsrites à l'espace de l'école, les expérimentations mises en place ont pour public « captif » les enfants. Contrairement à eux, les parents ne le sont pas. De plus, les porteurs de projet, avec qui la démarche d'évaluation a été menée pour la mise en place des outils méthodologiques, n'ont pas tous accès de manière égale aux parents. La plupart ne les côtoie pas ou ne les rencontre que lors des temps de spectacles, qu'il s'agisse des activités périscolaires ou scolaires. Mais ce sont les activités périscolaires qui marquent le plus souvent une frontière étanche entre les parents, les enseignants et les artistes intervenants (représentants des porteurs de projet dans les écoles).

La réception de 75 questionnaires au total⁶⁵ renvoie à ces difficultés, mais d'autres raisons expliquent également ce très faible retour. Le protocole méthodologique initial prévoyait la passation du questionnaire au mois de juin 2016. Suite aux échanges avec les porteurs de projet, il apparaît que le mois de juin, c'est-à-dire la fin de l'année scolaire, est un temps trop court pour la passation. Il aurait été plus judicieux de le faire passer dès le mois d'avril par exemple, pour espérer un retour plus important. Par ailleurs, le caractère auto-administré du questionnaire a constitué un frein important dans l'efficacité du taux de retour. Il est apparu que le renseignement du questionnaire est complexe. Il comporte beaucoup de questions dont certaines formulations ne sont pas accessibles à certains parents, notamment ceux ne maîtrisant pas la langue française. L'auto-administration du questionnaire a montré ses principales limites⁶⁶ : faible retour, taux de non réponse élevé, auto-sélection des répondants, etc.

Afin de pallier à l'ensemble de ces biais méthodologiques rendant difficile la passation du questionnaire, nous avons opté en novembre 2016 pour la réalisation d'entretiens avec les parents. Initialement, il était prévu de réaliser des entretiens collectifs. Cependant et suite à des échanges avec les porteurs de projet volontaires (Concerts de Poche et Poème Harmonique), nous avons privilégié des entretiens individuels et par téléphone. Cette

⁶⁴ Peretz H., *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2004.

⁶⁵ Dans le protocole méthodologique initial, il était prévu de recueillir 300 questionnaires.

⁶⁶ Là où il a pour avantage de pouvoir toucher un large public.

démarche a impliqué pour ces deux porteurs de retrouver et contacter des parents dont le(s) enfant(s) ont participé à l'expérimentation. Ce sont donc eux qui nous ont orientés vers les parents. Au total, ce sont 5 entretiens individuels qui ont été réalisés : 3 entretiens avec des parents dont les enfants ont participé au projet du Poème Harmonique, 2 autres avec des parents dont les enfants ont participé au projet des Concerts de Poche (expérimentation sur l'année scolaire 2015-2016).

Malgré tout, le traitement du questionnaire « parents » s'est avéré possible et est ainsi mobilisé dans les résultats obtenus. Au regard du faible taux de retour (25%), nous avons privilégié une lecture descriptive des données recueillies. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu, ont été mis en perspective avec les données du questionnaire parents et font donc pleinement partie de l'analyse transversale.

2.4. Pour conclure, la question de la validité de nos résultats

Dans le cadre d'une évaluation, la validité des résultats est un enjeu important. En effet, elle assure la possibilité d'un essaimage des actions réalisées. Différents aspects de notre démarche sont donc à préciser afin d'initier la réflexion sur la généralisation des expérimentations.

- Une posture sociologique objective et sans jugement de valeur

L'un des fondements de la discipline sociologique réside dans l'objectivité par rapport au phénomène étudié et, comme le soulignait déjà Émile Durkheim dans *Les règles de la méthode sociologique*, de « considérer les faits sociaux comme des choses » et « d'écarter systématiquement les prénotions », autrement dit d'écarter tout jugement de valeurs. Ce positionnement, constitue la règle fondamentale de la déontologie et permet d'objectiver le sens subjectif dans le souci de comprendre l'activité sociale dans sa complexité.

- Une sociologie compréhensive qui permet de recouper les données qualitatives et quantitatives.

La sociologie compréhensive s'intéresse particulièrement au sens que les gens et les organisations donnent à leurs pratiques et représentations : elle ne questionne pas seulement ce qu'ils font ou disent, mais aussi le pourquoi de ce qu'ils font ou disent.

Nous rejoignons Max Weber qui, dans *Economie et Société*, définit la sociologie compréhensive ainsi : « *Nous appelons sociologie [...] une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par-là explique causalement son déroulement et ses effets.* ». Il ajoute que « *“Comprendre” signifie saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif (...) pour dégager le type pur (idéal type) d'un phénomène se manifestant avec une certaine fréquence* »⁶⁷.

⁶⁷ Weber M., *Économie et société*, Paris, Plon, 1922, p. 35.

- La comparaison avec des données nationales

Dans le rapport intermédiaire de Juillet 2016, nous avons construit des monographies des différents territoires concernés par les expérimentations en présentant les données sociodémographiques pertinentes. Ces données sont présentées en Annexes C dans les monographies des expérimentations.

De plus, nous avons effectué, lors de notre analyse, des croisements systématiques des données recueillies avec les CSP, tout en respectant la rigueur statistique et en restant au plus proche de la représentativité de notre échantillon, au regard des données nationales.

- Une analyse de contenu rigoureuse

Au terme de la réalisation des différentes phases de l'observation recensée ci-dessus, nous avons procédé aux étapes suivantes :

Le traitement des entretiens et des observations à partir de leur transcription nous a permis une première hiérarchisation et compréhension des données recueillies déterminantes à l'analyse de contenu. L'analyse qualitative des résultats exige que l'on réfléchisse sur leur signification, car les données recueillies peuvent porter sur des coutumes, des faits, des gestes, des comportements et des mots. C'est donc à partir de concordances, de rapports de cause à effet que l'analyse s'élabore.

Les types d'analyse de contenu sont multiples. Nous avons favorisé une analyse thématique des entretiens. Ce type d'analyse permet d'identifier et d'organiser les données et de repérer les thèmes et sous thèmes qui font sens, mais également les modes d'expression (affirmé, hésitant, inquiet, coopératif, méfiant, neutre, etc.), le niveau de vocabulaire utilisé, la construction de l'argumentation, la logique du discours, le recours à des anecdotes ou à un discours plus conceptuel, ainsi que d'aborder des éléments de psychologie sociale tels que les postures physiques pendant l'entretien.

Ce type d'analyse permet ensuite d'établir la mise en rapport de variables telles que les références culturelles, historiques, idéologiques, familiales, professionnelles...

Ensuite, les entretiens ont été découpés en extraits suivant les catégories identifiées. Cette pratique permet à la fois d'établir des comparaisons entre les sujets, d'étudier des rapprochements ou des antagonismes de thèmes, mais également de repérer des extraits significatifs et illustratifs (*verbatim*) de chaque thème et sous thème.

Puis, pour faire un choix parmi les entretiens et les données recueillies dans ces entretiens, nous avons pu distinguer quatre types d'informations :

- **Les informations d'ordre général** aisément vérifiables sans qu'il soit franchement besoin de les prouver. Ces données peuvent recouvrir le statut informatif. Elles servent à dresser un panorama relatif à certains points explorés. Ces données participent donc davantage à la connaissance générale du sujet.
- **L'expression des points de vue, des jugements de valeurs, des prises de position**, d'explications ou même de descriptions spécifiques liées à notre objet. Ces points de vue doivent être distingués des informations précédentes. Ces données sont intéressantes car l'individu parle en son nom, exprime une position particulière dans le champ.

- **Le recueil d'informations liées au positionnement institutionnel de l'interviewé**, à la fois dans son univers de pratique et dans la société au sens large. Autrement dit il convient de cerner à quel titre il est porteur d'une vérité (de SA vérité) sur l'objet de recherche en question et sur le social en général.
- **Le recueil d'informations liées à sa trajectoire personnelle** qui détermine à la fois l'expression de son point de vue au même titre que sa position institutionnelle. Comprendre une position et un point de vue c'est aussi comprendre une trajectoire sociale.

Du point de vue des acteurs aux effets des expérimentations : résultats et enseignements

1. HAP Culture : des acteurs, des publics, des regards et des pratiques

« Faire, voir et réfléchir »

Tout en contribuant à favoriser l'égal accès à l'offre culturelle et à la pratique artistique de jeunes qui en sont territorialement et socialement éloignés, les six projets du programme d'expérimentation du FEJ ont pour finalité première de contribuer à l'épanouissement du jeune par la construction de son identité, l'apprentissage d'une discipline notamment par la pratique artistique, le développement de la confiance et de l'estime de soi, l'écriture de son histoire, le développement de son imagination. Ainsi, les projets intègrent dans leurs démarches d'expérimentation, ces trois piliers complémentaires : faire, voir et réfléchir et échanger. Suivant ce triptyque, il s'agit ainsi d'inciter les jeunes à produire eux-mêmes des œuvres artistiques, à éveiller la curiosité et la découverte de l'art et du patrimoine culturel tout en développant un regard critique ainsi qu'une culture personnelle sur les œuvres⁶⁸.

La démarche implique dans ses modalités de mise en œuvre une diversité d'acteurs, chacun d'entre eux posant un regard sur les expérimentations. Des porteurs de projet, chargés de mettre en œuvre les activités artistiques, aux enfants destinataires de ces activités, il se construit autour des pratiques artistiques initiées par les expérimentations des perceptions et représentations sociales.

La question de la transmission culturelle à travers l'art soulève de nombreux enjeux et permet d'initier des réflexions quant à sa mise en œuvre concrète sur le temps périscolaire, ainsi que sa possible généralisation.

Avant de présenter les enseignements pertinents, nous avons choisi, à partir des propos des acteurs concernés, de décrire les populations au cœur et à la périphérie du dispositif, afin d'en appréhender au plus près les perceptions, les besoins et les pratiques.

1.1. Le regard des porteurs de projet

Les données recueillies auprès des porteurs de projet à partir des entretiens réalisés permettent une analyse thématique que nous avons organisée autour des axes suivants :

- Leurs représentations de l'École,
- Leurs représentations des territoires et des enfants,
- La démarche pédagogique mise en place,
- Leurs perceptions des NAP et de leurs effets.

⁶⁸ FEJ, Priorité Jeunesse, Note de présentation du programme d'expérimentation d'accès aux activités périscolaires et aux initiatives d'accès précoce à la culture, Juin 2015.

1.1.1 Des représentations de l'école et le sens donné à la pratique artistique à l'école : des savoirs au savoir-être

La discipline artistique est présentée, quelle que soit la structure investiguée, comme favorisant l'ouverture et comme vecteur de valeurs morales participant à un processus d'émancipation, ou du moins en ce qui concerne sa transmission auprès des enfants, d'autonomie. La sensibilisation à travers les pratiques artistiques est l'occasion de transmettre un savoir-être aux enfants : un savoir-être conçu comme une modalité du vivre ensemble. Le respect, l'écoute de l'autre, l'ouverture, sont autant de valeurs morales déterminantes aux yeux des porteurs de projet, dans la construction du comportement individuel et collectif des enfants. En ce sens, les porteurs de projet se voient comme participant à la socialisation des enfants, comme des passeurs au sein de la transmission culturelle.

« On leur transmet le message que « si tu ne travailles pas, tu vas pas y arriver ». Et créer un film ensemble, ça permet à des jeunes qui sont en train de se construire vraiment de voir une cohésion de groupe, on fait tourner chaque jeune à chaque poste pour qu'il se rende compte que si y en a un qui n'est pas au taquet bah c'est tout le film qui va pas être bon. »

(Directrice et porteur du projet 1000 Visages)

« À propos de l'accès à la culture des enfants, parce que notre objet, nous, c'est effectivement que ce soit un véhicule, la culture des enfants, pour une sociabilisation plus large, plus de confiance en soi... Façon de s'intégrer dans la classe, dans la vie scolaire, dans la société, etc... Et voilà, la culture chez nous c'est un postulat de départ [...] Mais en même temps, ça reste un véhicule social la culture. C'est-à-dire que le but des Concerts de Poche n'est pas de faire accéder les enfants à la culture, mais que par l'accès à la culture, ils accèdent à une meilleure connaissance de soi-même, au développement de leur esprit critique, à leur insertion dans la vie, etc... Et puis prendre confiance dans leur avenir. »

(Directrice de l'association, Porteur de projet, Concerts de Poche)

« Y'a toute une philosophie derrière ce projet. Le fait d'une démarche collective, d'apprendre la musique tous ensemble, ça veut dire d'écouter l'autre, respecter l'autre, respecter la hiérarchie que l'on peut avoir dans un orchestre. En fait, un des fondements de ce projet, la philosophie de ce projet, c'est de se dire que l'orchestre est finalement un peu le reflet d'une microsociété et comment les enfants peuvent grandir à travers cet orchestre. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, Poème Harmonique/École Harmonique)

Nous constatons, comme le soulignent Roger Sue et Marie-Françoise Caccia dans « *Autres temps, autre école* »⁶⁹ à propos des rythmes scolaires, un partage des tâches, entre l'école comme institution délivrant des savoirs, et l'art (et les pratiques artistiques) comme transférant des compétences relationnelles, des savoir-être. En conséquence, les échanges autour des pratiques artistiques favorisent la production de lien social. À travers l'apprentissage de l'altérité et de la participation, les enfants (et surtout les « *enfants difficiles* ») sont alors en meilleure capacité de s'intégrer.

⁶⁹ Sue R., Caccia M-F., *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*, Paris, Retz, 2005.

Les expérimentations s'attachent donc plus précisément à la question de l'acquisition de compétences sociales favorisant une meilleure intégration sociale et un meilleur vivre ensemble.

« [...] De faire vivre à un groupe classe ensemble une découverte artistique, de leur faire découvrir des choses qu'ils ne connaissent pas facilement, on va dire, d'avoir accès à la culture, ça c'est un des premiers enjeux. Après il y a aussi des enjeux sous-jacents qui sont ceux du vivre ensemble, du respect, des compétences transversales qui vont être développées à l'école aussi et que la danse va permettre, entre autres, de mettre en avant, mais c'est pas les objectifs principaux. Ça découle de cette question de l'accès à la culture pour une classe d'âge. Et puis il y a aussi comment ces activités, dans le temps scolaire, sont relayées dans d'autres champs d'apprentissage de l'école par l'enseignante, et de coup comment le projet Danse va faire sens, non seulement en termes de moments pratiques, qui vont se dérouler tous les 15 jours pendant 2 heures, mais va faire sens dans toute la scolarité de l'enfant et comment des liens vont être tissés avec l'usage du français, avec l'histoire, avec les maths, avec tout ce qui peut être du registre des apprentissages scolaires, et aussi du projet du volet culturel des établissements. »

(Chargée de coordination EAC/ECC, Porteur de projet, Centre National de la Danse)

Les porteurs de projet expriment ainsi leur attachement à la valorisation de l'enfant à travers des activités autres que scolaires. Les activités artistiques mises en place ont initialement une fonction de socialisation, au sens d'un processus au cours duquel l'individu apprend à vivre en société, et durant lequel il intériorise les normes et les valeurs des groupes sociaux auxquels il appartient, lui permettant ainsi de construire son identité psychologique et sociale. Dès lors, on suppose que la socialisation favorise la reproduction sociale, sans éliminer les possibilités de changement social. Ce qui se joue à travers les pratiques artistiques mises en place, c'est à la fois un transfert de compétences vers les situations scolaires et des impacts en termes d'effets sociaux et culturels. Aspects que les porteurs de projet partagent avec la communauté scolaire.

En outre, il est un autre enjeu dont il faut tenir compte concernant les valeurs. Ces dernières reposent également sur le souhait qu'à travers la pratique artistique, l'art participe aussi au sein des écoles à un processus d'acculturation. En effet, ce processus culturel, emprunté à l'anthropologie, est perçu comme une transformation réciproque engagée à la suite de la rencontre de deux groupes humains de culture différente : les artistes et les enseignants pour ce qui nous concerne. Cette question soulève un enjeu identitaire fort entre des communautés professionnelles amenées à travailler ensemble sur un même espace (l'école) et auprès d'un même public (les élèves).

1.1.2 Des représentations des enfants et des territoires

La présentation des « valeurs » portées par les associations et structures de l'expérimentation offre une lecture de leurs objectifs et interroge la mise en œuvre de leurs actions sur les territoires. Ce sont les valeurs et les moyens de mise en œuvre de l'action qui sont décrits et qui viennent interroger la question centrale de l'accès à la culture.

Le choix des territoires, classés en grande majorité dans des quartiers prioritaires de la Politique de la Ville, vient légitimer les actions mises en place : ouvrir les enfants aux pratiques culturelles dont ils n'ont pas l'habitude sociale. Les porteurs de projet se font alors l'écho de l'École en voulant lutter contre les inégalités sociales. Leurs discours sur les enfants

partent de ces constats sociodémographiques⁷⁰. Constats que nous pouvons préciser grâce au travail de monographie effectué lors des rapports intermédiaires mettant en avant les actions développées par les porteurs de projet : actions qui visent avant tout à la démocratisation culturelle à travers un accès égalitaire à la discipline artistique.

La présentation sociodémographique des territoires a été une étape nécessaire pour dégager et rendre compte de l'origine géographique et, intrinsèquement, sociale des enfants et des parents. Comme le souligne Pierre Bourdieu en 1993 dans son ouvrage *La misère du monde* : « la position d'un agent dans l'espace social s'exprime dans le lieu de l'espace physique où il est situé »⁷¹.

Les données statistiques présentées comportent des caractéristiques sociodémographiques relatives à l'emploi ou encore au niveau de diplôme. Il est donc important de présenter et de mettre en perspective les données sociodémographiques de l'ensemble des communes investiguées et de les comparer aux données nationales.

Tableau 8 : Données sociodémographiques des communes - Les Concerts de Poche

	Unité urbaine de Reims	Féricy	France métropolitaine
<i>Population en 2013</i>	210 995	581	63 697 865
<i>Taux de pauvreté en 2013</i>	18,80%	n.d.	14,50%
<i>Taux de chômage 2013</i>	16,90%	6,60%	13,10%
<i>Taux d'activité des 15-64 ans en 2013</i>	69,10%	80,50%	73,30%
<i>Médiane du revenu disponible / UC en 2013</i>	18 749 euros	26 978 euros	20 184 euros
<i>Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle, en 2013</i>	Agriculteurs, exploitants : 0,2% Artisans, chefs d'entrep. : 2,2% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures : 9,2% Prof. intermédiaires : 14,2% Employés : 17,2% Ouvriers : 12,8% Retraités : 22,7% Autres sans activité prof. : 21,5%	n.d.	En 2014 Agriculteurs, exploitants : 0,9% Artisans, chefs d'entrep. : 3,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures : 9,1% Prof. intermédiaires : 14,2% Employés : 16,5% Ouvriers : 13,0% Retraités : 26,9% Autres sans activité prof. : 16,0%
<i>Pourcentages de propriétaires et locataires en 2013</i>	Propriétaires: 31,5% Locataires: 66,7% Logé gratuitement: 1,7%	Propriétaires: 82,6% Locataires: 12,2% Logé gratuitement: 5,2%	Propriétaires: 57,8% Locataires: 39,9% Logé gratuitement: 2,3%
<i>Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, en 2013</i>	Diplôme de l'enseignement supérieur: 28,8% Niveau BAC: 16,0% CAP/BEP: 21,4% Aucun diplôme ou BEPC: 33,8%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 44% Niveau BAC: 19,3% CAP/BEP: 20,8% Aucun diplôme ou BEPC: 15,9%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 27,1% Niveau BAC: 16,7% CAP/BEP: 24,0% Aucun diplôme ou BEPC: 32,2%
<i>Population par tranches d'âges en 2013</i>	0 à 14 ans: 16,9% 15 à 29 ans: 26,1% 30 à 44 ans: 18,4% 45 à 59 ans: 17,4% 60 à 74 ans: 13,0% 75 ans ou plus: 8,1%	0 à 14 ans: 21,6% 15 à 29 ans: 13,7% 30 à 44 ans: 20,6% 45 à 59 ans: 24,2% 60 à 74 ans: 13,1% 75 ans ou plus: 6,7%	0 à 14 ans: 18,3% 15 à 29 ans: 18,0% 30 à 44 ans: 19,5% 45 à 59 ans: 19,9% 60 à 74 ans: 13,4% 75 ans ou plus: 8,7%

Source : INSEE

⁷⁰ Pour plus de détails statistiques sur les quartiers d'implantation, se référer aux monographies des territoires présentées en Annexes C.

⁷¹ Bourdieu P., *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

Tableau 9 : Données sociodémographiques des communes - Centre National de la Danse

	Falaise	Pantin	France métropolitaine
<i>Population (en habitants) en 2013</i>	8 343	53 471	63 697 865
<i>Taux de pauvreté en 2013</i>	20,90%	32,30%	14,50%
<i>Taux de chômage en 2013</i>	17,90%	18,70%	13,10%
<i>Taux d'activité des 15-64 ans en 2013</i>	71,70%	75,70%	73,30%
<i>Médiane du revenu disponible par UC en 2013</i>	17 568 euros	15 440 euros	20 184 euros
<i>Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle, en 2013</i>	Agriculteurs, exploitants: 0,4% Artisans, chefs d'entreprise: 3,2% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 4,4% Professions intermédiaires: 11,5% Employés: 17% Ouvriers: 14% Inactifs ayant déjà travaillé: 33,8% Autres sans activité professionnelle: 15,7%	Agriculteurs, exploitants: 0,0% Artisans, chefs d'entreprise: 3,1% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 11,4% Professions intermédiaires: 15,4% Employés: 20,7% Ouvriers: 13% Retraités: 16,4% Autres sans activité professionnelle: 20,1%	En 2014 Agriculteurs, exploitants: 0,9% Artisans, chefs d'entreprise: 3,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 9,1% Professions intermédiaires: 14,2% Employés: 16,5% Ouvriers: 13,0% Retraités: 26,9% Autres sans activité professionnelle: 16,0%
<i>Pourcentages de propriétaires et locataires en 2013</i>	Propriétaires: 37,3% Locataires: 61,4% Logé gratuitement: 1,4%	Propriétaires: 30,0% Locataires: 67,4% Logé gratuitement: 2,6%	Propriétaires: 57,8% Locataires: 39,9% Logé gratuitement: 2,3%
<i>Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, en 2013</i>	Diplôme de l'enseignement supérieur: 18,8% Niveau BAC: 13,8% CAP/BEP: 25,4% Aucun diplôme ou BEPC: 41,9%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 29,6% Niveau BAC: 16,2% CAP/BEP: 14,8% Aucun diplôme ou BEPC: 39,4%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 27,1% Niveau BAC: 16,7% CAP/BEP: 24,0% Aucun diplôme ou BEPC: 32,2%
<i>Population par tranches d'âges en 2013</i>	0 à 14 ans: 18,4% 15 à 29 ans: 17,4% 30 à 44 ans: 17,6% 45 à 59 ans: 18,4% 60 à 74 ans: 15,2% 75 ans ou plus: 13,2%	0 à 14 ans: 20,5% 15 à 29 ans: 19,5% 30 à 44 ans: 24,7% 45 à 59 ans: 19,0% 60 à 74 ans: 10,9% 75 ans ou plus: 5,5%	0 à 14 ans: 18,3% 15 à 29 ans: 18,0% 30 à 44 ans: 19,5% 45 à 59 ans: 19,9% 60 à 74 ans: 13,4% 75 ans ou plus: 8,7%

Source : INSEE

Tableau 10 : Données sociodémographiques des arrondissements - Théâtre de la Ville de Paris

	1er arrond. de Paris	14ème arrond. de Paris	France métropolitaine
<i>Population (en habitants) en 2013</i>	17 022	140 799	63 697 865
<i>Taux de pauvreté en 2013</i>	10,50%	12,80%	14,50%
<i>Taux de chômage en 2013</i>	9,70%	11,30%	13,10%
<i>Taux d'activité des 15-64 ans en 2013</i>	80,20%	73,90%	73,30%
<i>Médiane du revenu disponible par UC en 2013</i>	31 804 euros	26 821 euros	20 184 euros
<i>Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle, en 2013</i>	Agriculteurs, exploitants: 0,0% Artisans, chefs d'entreprise: 5,2% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 34,7% Professions intermédiaires: 13,3% Employés: 11% Ouvriers: 2,8% Retraités: 17,9% Autres sans activité professionnelle: 15%	Agriculteurs, exploitants: 0,0% Artisans, chefs d'entreprise: 2,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 28,5% Professions intermédiaires: 13,9% Employés: 12% Ouvriers: 3,5% Retraités: 20,1% Autres sans activité professionnelle: 19,5%	En 2014 Agriculteurs, exploitants: 0,9% Artisans, chefs d'entreprise: 3,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 9,1% Professions intermédiaires: 14,2% Employés: 16,5% Ouvriers: 13,0% Retraités: 26,9% Autres sans activité professionnelle: 16,0%
<i>Pourcentages de propriétaires et locataires en 2013</i>	Propriétaires: 31,1% Locataires: 62,1% Logé gratuitement: 6,8%	Propriétaires: 30,3% Locataires: 64,5%	Propriétaires: 57,8% Locataires: 39,9% Logé gratuitement: 2,3%
<i>Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, en 2013</i>	Diplôme de l'enseignement supérieur: 63,8% Niveau BAC: 14,9% CAP/BEP: 6,1% Aucun diplôme ou BEPC: 15,1%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 58,7% Niveau BAC: 13,6% CAP/BEP: 8,7% Aucun diplôme ou BEPC: 19%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 27,1% Niveau BAC: 16,7% CAP/BEP: 24,0% Aucun diplôme ou BEPC: 32,2%
<i>Population par tranches d'âges en 2013</i>	0 à 14 ans: 11,1% 15 à 29 ans: 22,6% 30 à 44 ans: 25,2% 45 à 59 ans: 19,1% 60 à 74 ans: 13,3% 75 ans ou plus: 8,7%	0 à 14 ans: 12,7% 15 à 29 ans: 26,4% 30 à 44 ans: 21,1% 45 à 59 ans: 17,1% 60 à 74 ans: 14,3% 75 ans ou plus: 8,5%	0 à 14 ans: 18,3% 15 à 29 ans: 18,0% 30 à 44 ans: 19,5% 45 à 59 ans: 19,9% 60 à 74 ans: 13,4% 75 ans ou plus: 8,7%

Source : INSEE

Tableau 11 : Données sociodémographiques des communes - 1000 Visages

	Grigny	13ème arrond. de Paris	France métropolitaine
<i>Population (en habitants) en 2013</i>	27 716	183 713	63 697 865
<i>Taux de pauvreté en 2013</i>	44,80%	17,00%	14,50%
<i>Taux de chômage en 2013</i>	23,30%	12,30%	13,10%
<i>Taux d'activité des 15-64 ans en 2013</i>	68,00%	75,10%	73,30%
<i>Médiane du revenu disponible par UC en 2013</i>	12 933 euros	22 993 euros	20 184 euros
<i>Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle, en 2013</i>	Agriculteurs, exploitants: 0,0% Artisans, chefs d'entreprise: 4,1% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 3,9% Professions intermédiaires: 12,2% Employés: 20,1% Ouvriers: 30,8% Retraités: 18,1% Autres sans activité professionnelle: 10,9%	Agriculteurs, exploitants: 0,0% Artisans, chefs d'entreprise: 3% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 28,9% Professions intermédiaires: 15,6% Employés: 13,9% Ouvriers: 5,6% Retraités: 25,3% Autres sans activité professionnelle: 7,7%	En 2014 Agriculteurs, exploitants: 0,9% Artisans, chefs d'entreprise: 3,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 9,1% Professions intermédiaires: 14,2% Employés: 16,5% Ouvriers: 13,0% Retraités: 26,9% Autres sans activité professionnelle: 16,0%
<i>Pourcentages de propriétaires et locataires en 2013</i>	Propriétaires: 35,1% Locataires: 63,5% Logé gratuitement: 1,4%	Propriétaires: 27,7% Locataires: 67,4% Logé gratuitement: 4,9%	Propriétaires: 57,8% Locataires: 39,9% Logé gratuitement: 2,3%
<i>Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, en 2013</i>	Diplôme de l'enseignement supérieur: 48,1% Niveau BAC: 17,8% CAP/BEP: 18,3% Aucun diplôme ou BEPC: 19%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 51,8% Niveau BAC: 14,3% CAP/BEP: 10,2% Aucun diplôme ou BEPC: 23,7%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 27,1% Niveau BAC: 16,7% CAP/BEP: 24,0% Aucun diplôme ou BEPC: 32,2%
<i>Population par tranches d'âges en 2013</i>	0 à 14 ans: 29,8% 15 à 29 ans: 22,8% 30 à 44 ans: 20,8% 45 à 59 ans: 16,1% 60 à 74 ans: 7,6% 75 ans ou plus: 2,9%	0 à 14 ans: 14,4% 15 à 29 ans: 23,5% 30 à 44 ans: 20,5% 45 à 59 ans: 19,3% 60 à 74 ans: 14,6% 75 ans ou plus: 7,7%	0 à 14 ans: 18,3% 15 à 29 ans: 18,0% 30 à 44 ans: 19,5% 45 à 59 ans: 19,9% 60 à 74 ans: 13,4% 75 ans ou plus: 8,7%

Source : INSEE

Tableau 12 : Données sociodémographiques des communes - Poème Harmonique

	Rouen	France métropolitaine
<i>Population (en habitants) en 2013</i>	110 755	63 697 865
<i>Taux de pauvreté en 2013</i>	20,90%	14,50%
<i>Taux de chômage en 2013</i>	17,80%	13,10%
<i>Taux d'activité des 15-64 ans en 2013</i>	68,10%	73,30%
<i>Médiane du revenu disponible par UC en 2013</i>	19 263 euros	20 184 euros
<i>Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle, en 2013</i>	Agriculteurs, exploitants: 0,1% Artisans, chefs d'entreprise: 2,2% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 13,1% Professions intermédiaires: 15,9% Employés: 16,0% Ouvriers: 8,8% Retraités: 19,5% Autres sans activité professionnelle: 24,5%	En 2014 Agriculteurs, exploitants: 0,9% Artisans, chefs d'entreprise: 3,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 9,1% Professions intermédiaires: 14,2% Employés: 16,5% Ouvriers: 13,0% Retraités: 26,9% Autres sans activité professionnelle: 16,0%
<i>Pourcentages de propriétaires et locataires en 2013</i>	Propriétaires: 28,3% Locataires: 69,8% Logé gratuitement: 1,9%	Propriétaires: 57,8% Locataires: 39,9% Logé gratuitement: 2,3%
<i>Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, en 2013</i>	Diplôme de l'enseignement supérieur: 36,9% Niveau BAC: 16,1% CAP/BEP: 17,6% Aucun diplôme ou BEPC: 29,4%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 27,1% Niveau BAC: 16,7% CAP/BEP: 24,0% Aucun diplôme ou BEPC: 32,2%
<i>Population par tranches d'âges en 2013</i>	0 à 14 ans: 14,2% 15 à 29 ans: 32,0% 30 à 44 ans: 19% 45 à 59 ans: 15,9% 60 à 74 ans: 11% 75 ans ou plus: 8,0%	0 à 14 ans: 18,3% 15 à 29 ans: 18,0% 30 à 44 ans: 19,5% 45 à 59 ans: 19,9% 60 à 74 ans: 13,4% 75 ans ou plus: 8,7%

Source : INSEE

Tableau 13 : Données sociodémographiques des communes - Mom'artre

	18ème arrondissement de Paris	France métropolitaine
<i>Population (en habitants) en 2013</i>	199 519	63 697 865
<i>Taux de pauvreté en 2013</i>	24,00%	14,50%
<i>Taux de chômage en 2013</i>	13,70%	13,10%
<i>Taux d'activité des 15-64 ans en 2013</i>	79,20%	73,30%
<i>Médiane du revenu disponible par UC en 2013</i>	20 247 euros	20 184 euros
<i>Population de 15 ans ou plus selon la catégorie socioprofessionnelle, en 2013</i>	Agriculteurs, exploitants: 0,0% Artisans, chefs d'entreprise: 3,3% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 25,5% Professions intermédiaires: 16,5% Employés: 15% Ouvriers: 7,5% Retraités: 16,1% Autres sans activité professionnelle: 16,2%	En 2014 Agriculteurs, exploitants: 0,9% Artisans, chefs d'entreprise: 3,5% Cadres, prof. Intellectuelles supérieures: 9,1% Professions intermédiaires: 14,2% Employés: 16,5% Ouvriers: 13,0% Retraités: 26,9% Autres sans activité professionnelle: 16,0%
<i>Pourcentages de propriétaires et locataires en 2013</i>	Propriétaires: 33,4% Locataires: 62,9% Logé gratuitement: 3,8%	Propriétaires: 57,8% Locataires: 39,9% Logé gratuitement: 2,3%
<i>Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus, en 2013</i>	Diplôme de l'enseignement supérieur: 49,8% Niveau BAC: 14,9% CAP/BEP: 9,6% Aucun diplôme ou BEPC: 25,8%	Diplôme de l'enseignement supérieur: 27,1% Niveau BAC: 16,7% CAP/BEP: 24,0% Aucun diplôme ou BEPC: 32,2%
<i>Population par tranches d'âges en 2013</i>	0 à 14 ans: 15,0% 15 à 29 ans: 22,7% 30 à 44 ans: 27,1% 45 à 59 ans: 17,6% 60 à 74 ans: 11,7% 75 ans ou plus: 5,8%	0 à 14 ans: 18,3% 15 à 29 ans: 18,0% 30 à 44 ans: 19,5% 45 à 59 ans: 19,9% 60 à 74 ans: 13,4% 75 ans ou plus: 8,7%

Source : INSEE

« *Des enfants difficiles* » sur des territoires « *difficiles* » est un prérequis lié aux territoires et légitime les partis pris des porteurs de projet, estimant que les enfants ont besoin des pratiques artistiques, un besoin social avant tout. Par conséquent, les actions mises en place dans le cadre de l'expérimentation répondent à un besoin identifié par les acteurs, et parfois, comme c'est le cas de 1000 Visages, identifié de longue date. Plus précisément, les ateliers se déroulent en grande majorité sur des territoires où les infrastructures culturelles sont peu nombreuses.

« *Les territoires qu'on connaît, sur lesquels on travaille, donc on a quand même une expertise. Et du coup sur des territoires où il n'y a pas du tout d'offre culturelle. A Grigny, il n'y a pas de cinéma, donc on a des enfants qui ne sont jamais allés au cinéma.* »

(Directrice de l'association, Porteur de projet, 1000 Visages)

« Les parents des enfants à Grigny sont beaucoup moins présents dans leur éducation personnelle. Dans l'analyse qu'on avait faite du territoire à Grigny, quand on avait monté le projet, c'est beaucoup, beaucoup de familles monoparentales, avec souvent des familles nombreuses, dont les parents n'ont pas les moyens de structurer une vie, avec des activités etc. Donc souvent c'est des enfants qui ne font rien. Et nous dans les ados qu'on a, c'est ça aussi qui ressort, on a des enfants qui ne font rien, qui passent leur temps juste à trainer. Bon j'imagine qu'il y a beaucoup la télé et tout. Dès qu'on est dans des zones pas ZUS on voit qu'il y a des parents à la maison qui leur demandent des choses, ou ils ont des activités extra scolaires, etc. [...] Donc je pense que c'est beaucoup l'éducation à la maison qui crée la différence. Bien sûr, si on est dans une région un peu plus aisée, où les gens ils gagnent un peu plus d'argent, les parents ils ont plus le temps et puis plus les moyens de leur offrir aussi ça. Après il y a aussi beaucoup de primo arrivants encore, l'immigration à Grigny, et du coup il y a des familles non francophones par exemple, donc j'imagine que dans le rapport à la culture ça doit aussi changer beaucoup de choses. Et puis il y a une précarité énorme, c'est une ville vraiment où il y a qu'un tiers je crois de la population qui est solvable au niveau des impôts, c'est vraiment du coup beaucoup de chômage. C'est tout ça, une précarité énorme, sociale, qui fait que ça a des répercussions, où la culture n'est pas la priorité pour les gens, ils essaient avant tout de manger. »

(Directrice de l'association, Porteur de projet, 1000 Visages)

« On est sur 4 régions complètement différentes. A Pantin, même si c'est pas le fond de la Seine St Denis, on a quand même 2 écoles en politique de la ville. Sur la Franche Comté et la Basse Normandie on est sur de la ruralité extrême, donc vraiment en zone blanche, du coup avec toutes les problématiques aussi de transports et puis de disponibilité des artistes, enfin de la ressource artistique sur le territoire. Et du coup d'organisation temporelle. [...] Après quels sont pour nous les moyens de connaître davantage l'origine sociale aussi des enfants ? C'est très limité. Nous on n'a pas l'outil pour le faire davantage. On a juste cette histoire de politique de la ville qui nous permet un petit peu de voir... politique de la ville ou ruralité. »

(Chargée de coordination EAC, Porteur de projet, Centre National de la Danse).

1.1.3 Proposer une démarche pédagogique innovante

Dans ce contexte d'innovation sociale propre à l'existence même des expérimentations, mais aussi en réponse aux contextes sociaux des territoires et des écoles d'implantation, les porteurs de projet mettent en œuvre une ou des démarches pédagogiques qui, à la fois, prônent des axes innovants, mais qui se veulent aussi différentes de ce qui est traditionnellement proposé à l'école. Se différencier de l'enseignement, du scolaire, est un enjeu fondamental pour marquer la complémentarité souhaitée entre les différentes pratiques éducatives et qui rejoint cette forme d'acculturation que nous soulignons précédemment.

« Il y a en général une pratique sous forme d'ateliers et pas de cours technique, on est absolument pas sur un enseignement, mais vraiment sur un travail d'ateliers, un travail créatif aussi, et puis il y a tout le contexte culturel qui est très fortement porté par ces artistes en termes de culture chorégraphique, mais aussi en termes de culture du spectateur, c'est-à-dire que les enfants qui vont pratiquer les projets vont avoir un regard réel sur la création chorégraphique, connaître l'histoire de la culture chorégraphique et l'histoire de la danse, comprendre et analyser à leur niveau aussi et avec l'artiste ce qu'est cette pratique qu'ils sont en train de vivre avec lui et pas seulement être usagers d'une technique ou d'une pratique justement ».

(Chargée de coordination EAC, Porteur de projet, Centre National de la Danse).

« En fait, les ateliers périscolaires, comme tous les autres ateliers qu'on mène, aboutissent à un concert. Et donc les expériences périscolaires NAP permettent de rentrer dans ce processus d'ateliers longue durée dont elle parlait tout à l'heure, qu'on a avec notre fameux opéra, là, et que maintenant on quitte plus ce type d'ateliers. C'est-à-dire qu'on met vraiment les enfants sur la scène au moment du 'Concert de Poche', et ce qui fait qu'on fait pas de périscolaire dans un endroit qui voudrait pas de 'Concert de Poche' avec. Enfin si vous voulez, le 'Concert de Poche' c'est des ateliers et un concert, et quelqu'un qui voudrait que les ateliers et pas le concert avec, ben non. Voilà. L'idée c'est que le périscolaire aboutisse sur la scène, avec les artistes. Parce que sinon c'est pas nous, c'est pas... on est trop loin de notre objet, c'est plus notre identité, y a plein d'autres gens pour le faire, enfin... »

(Directrice de l'association, Porteur de projet, Concerts de Poche).

En parallèle, les structures s'appuient sur leur expérience pour légitimer leur présence dans l'école et auprès des enfants. Les modalités d'apprentissage d'une nouvelle pratique artistique ont souvent été éprouvées par l'association. La mise en place des ateliers correspond à une expertise des acteurs, forme de légitimité rationnelle-légale au sens wébérien du terme : expertise qui repose sur leurs compétences, leur statut, leur professionnalisme, etc...

Professionnalisme qui s'exprime ici à travers la mise en place de différents types d'atelier, révélateur de ce besoin de légitimité dans les détails donnés.

« Donc on a plusieurs types d'actions, mais toujours avec ce principe de pratique musicale qui est au centre. **Un premier type d'atelier** qui existait dès le départ, ce sont des ateliers qui sont menés en général sur deux journées, sur la quinzaine de jours qui précède le concert, où on voit des groupes pendant une heure, avec un binôme constitué d'un comédien et d'un musicien improvisateur. [...] Et là l'idée c'est vraiment de les impliquer pour inventer une histoire, mais surtout pour inventer la musique qui va avec, ça va être l'occasion de découvrir du rythme, des chants en lien avec le répertoire qui existe, de découvrir cette musique-là, de l'associer à des éléments de l'histoire qu'on a inventée, et surtout d'un travail de pratique musicale, le chant, le rythme, pour incorporer tout ça. Et chaque séance du cours se termine par un temps de restitution, donnée par le comédien et le musicien. Du coup les participants voient vraiment l'histoire qu'ils ont créée qui se déroule sous leurs yeux, ils y participent, par le chant, qu'ils ont travaillé pendant la séance. [...] **Et après donc vous avez le deuxième type d'ateliers**, qu'on a mené pour la première fois à l'occasion d'un opéra Carmen qu'on a monté vraiment de toutes pièces, où là du coup le projet c'était d'associer les habitants, pour chanter les chœurs les plus emblématiques de l'opéra, en première partie, accompagnés par l'orchestre de l'opéra. Et ce travail, on avait eu envie de le poursuivre dans d'autres concerts, ce qui a donné lieu à ce qu'on appelle les actions longue durée, d'écriture et de chant-choral, où là en fait on mêle à la fois la découverte d'un répertoire existant. [...] Et du coup, au concert, en première partie, les participants qui ont travaillé pendant 3, 4, 6 mois parfois toute l'année dans le cadre notamment des rythmes scolaires, se retrouvent sur scène, à chanter avec les concertistes qu'ils ont vu avant plusieurs fois en amont, pour à la fois chanter leurs créations, et puis aussi en lien directement avec les programmes du concert. Voilà un petit peu les deux formes principales qu'on développe. »

(Responsable de l'action culturelle, Porteur de projet, Concerts de Poche)

Et enfin, ce sont tous les aspects pédagogiques innovants qui sont mis en avant dans les discours des porteurs de projet. Le savoir expérientiel constitue la base des apprentissages des pratiques artistiques initiées. Ainsi, chaque atelier doit permettre de faire découvrir aux enfants des techniques, des outils et le langage associé à la pratique. La pratique et les usages sont au cœur de l'initiation. À travers l'expression récurrente d'« *apprendre en s'amusant* », c'est aussi une position éducative qui s'affirme en se différenciant des apprentissages dits classiques, et donc scolaires.

« Méthode reprise de l'expérience vénézuélienne : on commence avec les enfants sur de faux instruments en carton qu'ils fabriquent eux-mêmes. Y'a un vrai sens par rapport à ça : plutôt que de mettre tout de suite un instrument dans les mains d'un enfant qui ne comprend pas ce que c'est, qui va peut-être l'abimer parce que c'est fragile, qui ne va pas savoir comment le tenir, qui va le faire tomber. L'enfant fabrique son propre instrument donc il se l'approprie, ensuite il découvre toutes les parties, comment il se tient. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

« Il y a les notions éducatives, mais il faut que ça reste un temps ludique, il faut que ça reste un temps où les enfants s'éclatent. C'était aussi un des objectifs qu'on s'était donnés. (...) On leur propose en général des choses qu'on a réfléchies pour qu'ils s'amusent, qu'ils apprennent en s'amusant. »

(Responsable pédagogique, Porteur de projet, 1000 Visages)

1.1.4 Les Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) : une opportunité

Les NAP produisent des opportunités de créer des passerelles entre la communauté enseignante et les professionnels de l'art. Inscrites initialement sur le temps périscolaire, les NAP sont l'occasion d'initier une collaboration entre acteurs, et plus précisément avec les enseignants, à travers leur inscription dans le projet de l'école.

Certaines expérimentations se sont saisies de cette opportunité, d'autres non.

- **Celles qui inscrivent leurs activités dans le projet de l'école : le Théâtre de la Ville de Paris, le Poème Harmonique, le Centre National de la Danse, les Concerts de Poche.**

La participation des dispositifs au projet scolaire est un choix délibéré de la part des acteurs et participe à la légitimité des activités mises en place. La synergie entre communautés artistique et éducative permet également une organisation plus fluide entre le temps scolaire et périscolaire. Les modalités d'animation des ateliers se déroulant sur le temps scolaire sont différentes : les artistes sont accompagnés de l'enseignant. Lors de nos observations, nous avons constaté que l'implication de l'enseignant est variable. Par contre, quels que soient l'atelier et la discipline artistique, l'enseignant est souvent en retrait par rapport aux enfants et à l'artiste. Il assure ainsi avant tout un rôle traditionnel d'autorité : une autorité incarnée par la légitimité de son statut d'enseignant en opposition à celui de l'artiste, perçu comme un animateur.

« Muriel et Laurent, ils ont un bon contact, ils ont une rigueur qu'est pas forcément... qu'est pas la même que nous, mais bon voilà c'est en musique quoi, nous on est là en tant qu'apprenant, mais on est là aussi pour encadrer quoi, on est toujours là, responsable de la classe donc c'est à nous de faire le gendarme aussi. »

(Enseignante école Debussy, Rouen, Poème Harmonique)

Focus sur le Poème Harmonique

Le Poème Harmonique, sans obliger les enseignants à participer aux ateliers, favorise malgré tout cette implication des enseignants dans le déroulé des ateliers et l'apprentissage de la musique. En effet, lors de nos observations, les enseignants ont participé de manière souvent très active en chantant, dansant avec les enfants. De plus, lors des concerts, les enseignants participent au même titre que les enfants.

« Les enseignants sont présents à chaque intervention. La classe vient toujours avec un enseignant avec son instrument, à sa demande. On se dit que quand même cette implication c'est très très fort. [...] On a tout construit main dans la main. On a tout mis en place avec l'école, avec l'Education Nationale, avec un conseiller pédagogique. Et on s'est dit, voilà on veut faire trois interventions par semaine. [...] On échange beaucoup avec les enseignants. Ils ne sont pas porteurs directement de ce projet, mais ils sont vraiment impliqués dedans. Ils apprennent en même temps que les enfants. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

Les modalités d'organisation des ateliers rendent propice cette collaboration avec les enseignants. En effet, sous le vocable de l'École Harmonique, c'est aussi la régularité des séances (3 par semaine pour chaque enfant), le suivi des enfants (du CP au CE1) qui construisent un projet sur le même modèle pédagogique/éducatif que celui de l'école.

« La réussite de ce projet, c'est avoir quelque chose de très régulier, tous les jours à la même heure il y a musique. C'est comme ça, c'est instauré, ça fait partie du projet de l'école. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

➤ Celles qui n'inscrivent pas leurs activités dans le projet de l'école : 1000 Visages et Môm'artre

Focus sur 1000 Visages

Le projet mis en place par 1000 Visages ne s'inscrit pas dans le projet de l'école. Les relations avec l'école sont minimales. Le besoin de formaliser les relations entre les différentes communautés se fait, dans ce cas, ressentir.

« Mon objectif c'était vraiment d'avoir un lien avec la communauté éducative, voir les professeurs, discuter, pour vraiment se mettre en lien avec ce qu'ils font à l'école, par exemple s'ils étudient tel truc, qu'on puisse le prolonger... donc je m'attendais vraiment à ce qu'il y ait une réunion, et en fait il y a aucun cadre mis en place où on peut rencontrer les professeurs, où on peut rencontrer les parents, ça n'existe pas, donc c'est super compliqué. On a finalement au bout du bout peu de lien avec l'école. »
(Directrice de l'association, Porteur de projet, 1000 Visages)

Afin d'illustrer les difficultés inhérentes à ce cloisonnement entre la communauté enseignante et les NAP, voici l'extrait d'une observation d'atelier 1000 Visages.

Observation réalisée à Grigny le 2 novembre 2015 de 15h-16h30, dans une école élémentaire classée REP, lors du 1^{er} atelier de la session. Un groupe de 12 enfants avec 7 filles et 5 garçons.

Les enfants se retrouvent dans la salle polyvalente avec quelques animateurs/intervenants qui cherchent avec une liste papier quels sont les enfants qu'ils auront dans leur groupe. Les enfants arrivent classe par classe, sans la présence des enseignants pour faire le relais.

L'intervenant compte sur l'interconnaissance des enfants de son groupe. *« Ils se connaissent entre eux donc ils vont me dire qui est qui ».*

Il faut environ 15 minutes pour que le groupe soit constitué.

L'intervenant reste seul à la recherche des enfants de son groupe.

Il y a très peu d'adultes présents : 3 animateurs/intervenants.

Les enfants sont agités, ils courent, crient....

Départ ensuite pour une salle de classe dans laquelle l'atelier cinéma va se dérouler. Nous sommes refoulés d'une première salle qui est occupée par une enseignante qui travaille dans sa classe. Il nous faut trouver le directeur de l'école pour savoir où nous allons nous installer. Les enfants ont du mal à rester calmes durant cette attente.

Nous sommes dirigés ensuite vers une autre salle de classe, pas du tout appropriée à un atelier. Il ne faut toucher à rien. La disposition est une disposition classique avec des bureaux pour chaque enfant et des balles de tennis aux pieds des chaises pour éviter le bruit.

L'intervenant explique aux enfants ce qu'ils vont faire ensemble : savoir ensemble et apprendre à faire des vidéos. Puis il fait l'appel.

« On va faire une vidéo ensemble mais le but ce n'est pas de faire une vidéo, le but c'est que vous appreniez à faire des vidéos. »

Il doit jongler entre des enfants curieux et d'autres en retrait, et doit aussi faire preuve d'une certaine autorité pour régulièrement faire revenir au calme.

Une discussion sur le cinéma s'initie avec les enfants sous forme de questions/réponses. Mais dès que l'intervenant a le dos tourné c'est la débandade : les enfants veulent changer de place.

Remarques générales

- ✓ Le cadre matériel n'est pas évident. Il y a peu d'espace, les enfants ne peuvent pas bouger. Beaucoup de rires, de discussion entre enfants.
- ✓ La concentration des enfants est très compliquée, tous n'ont pas choisi cet atelier et un enfant demande à aller faire du sport.

- ✓ Rappel constant de l'intervenant pour que les enfants se concentrent. *« On est là pour apprendre donc quand vous êtes dissipés on perd du temps. Moi j'ai envie que l'on s'amuse et que ça se passe bien, mais pour ça, il faut faire des efforts. On peut faire cet effort ensemble ? »*

L'inscription de l'activité artistique dans le projet de l'école participe de sa reconnaissance au sein de la communauté éducative et ainsi l'exercice d'une co-éducation entre enseignant et artiste. Le cas de figure concernant l'articulation des NAP à un projet scolaire, comme c'est par exemple le cas pour le Poème Harmonique, permet de donner un sens à l'action, du point de vue de la communauté éducative. C'est lorsqu'elles sont isolées de tout projet scolaire que les NAP ont le plus de difficultés à occuper une place reconnue au sens pédagogique au sein de l'école. L'activité est bien identifiée comme « périscolaire », c'est-à-dire « autour » de l'école pour reprendre l'étymologie du terme « péri ». Cette périphérie de l'activité périscolaire peut alors être synonyme de relégation et donc de non-reconnaissance de son rôle, de sa place et de sa portée par différents acteurs : enseignants, parents, etc.

1.1.5 Les effets des NAP sur les porteurs de projet : une posture d'employeur

Les porteurs de projet, à travers le poste de chargé de mission mis en place pour gérer les NAP se trouvent, à plus ou moins grande échelle, obligés d'envisager de nouvelles formes d'organisation du travail : le passage vers le statut d'employeur, avec les questions afférentes telles que le recrutement, la formation, le management. De structure culturelle favorisant les pratiques artistiques, elles se voient évoluer vers des fonctions gestionnaires avec davantage de tâches administratives.

« Moi en fait j'ai été embauchée pour mettre en place ce projet, il y avait déjà le directeur, et la Ville de Paris avait déjà commencé à travailler dessus, et moi j'ai vraiment été embauchée pour coordonner le projet. Donc mon titre c'est vraiment coordinateur de tous ces ateliers et ces spectacles qui sont en temps périscolaire. Donc mon travail ça va à la fois de participer à la recherche de programmation, à la recherche de... sur les spectacles, de coacher avec (les porteurs du projet) et les équipes voilà... recruter les comédiens qui participent aux ateliers, organiser des séances de formation pour eux... et développer aussi, et créer des projets parallèles quand on voit que le projet a besoin de se renforcer à certains endroits. »

(Responsable du Pôle Aménagement des Rythmes Educatifs, Porteur de projet, Théâtre de la Ville)

Les porteurs de projet soulignent, dans leurs propos, que des questions de management émergent : le recrutement des intervenants constitue un enjeu important. Au-delà du profil d'artiste recherché, c'est aussi la question de l'implication des intervenants en terme de temps qui pose certaines difficultés. Ainsi, autour de la professionnalisation recherchée et souhaitée, la question est de savoir quel type de profil doit être développé sur ces nouvelles activités périscolaires : des animateurs ? des artistes professionnels ? des « artistes-animateurs » ?

« Et au final, maintenant, on a une équipe qui est exclusivement rouennaise. C'est des locaux, les musiciens qu'on a recrutés, ils sont vraiment locaux. Mais c'est difficile de trouver des gens qui ont à la fois les compétences, l'envie de s'investir dans ce type de

projet, parce que c'est à la fois extrêmement gratifiant mais c'est assez ingrat aussi : un groupe de vingt gamins, des fois je pense qu'ils ont envie d'en jeter par la fenêtre, enfin voilà, c'est pas toujours facile. Y'a des jours où ça se passe bien, y'a des jours où ça se passe moins bien, c'est trois fois par semaine, enfin c'est... faut quand même vouloir faire ça, quoi. Et puis la disponibilité, parce que ça demande beaucoup de temps quoi. Vraiment, moi j'ai eu une inquiétude cette année, parce que j'ai eu deux musiciens en plus, la deuxième je l'ai trouvée même pas une semaine avant le démarrage des interventions. Voilà, c'était vraiment du dernière minute, donc ça c'est des problématiques qui sont internes au projet, mais qui sont réelles, et qui se posent, et qui vont se poser à l'avenir. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

Les enjeux de professionnalisation sont perceptibles au fur et à mesure de la pérennisation des activités. Le besoin de former les artistes/intervenants correspond également à une volonté de se déployer sur l'ensemble du territoire. En échos à cette généralisation, c'est un moyen de valoriser les pratiques professionnelles des artistes et donc à travers elles, les missions des structures : missions éducative, artistique et culturelle.

« La mission de formation de danseurs professionnels recouvrait aussi le champ de l'éducation artistique et culturelle et, depuis le début du CND, le département « Formation Pédagogie » s'est préoccupé d'une façon ou d'une autre de former les artistes à ces questions, en dehors de tout diplôme pour le coup. Le CND travaillait aussi sur des formations nationales interministérielles avec l'EN sur ces questions et du coup cette mission est restée fortement ancrée et est maintenant sur une dimension nationale dans la question du réseau. La question est de former des professionnels de la culture, artistes, médiateurs, enseignants, aussi l'Education Nationale, à ces questions d'éducation artistique et culturelle. »

(Chargée de coordination EAC, Porteur de projet, Centre Nationale de la Danse)

Ainsi, le regard des porteurs de projet montre que la démarche d'ouverture culturelle ne va pas de soi. Celle-ci est dépendante des ressources locales, de la connaissance des territoires, du respect des valeurs artistiques, de l'acceptation ou non par la communauté éducative, de la distinction par la mise en œuvre d'activités pédagogiques innovantes, en bref de la reconnaissance d'une légitimité d'action. La présence de chargés de mission sur les territoires, comme c'est le cas pour le Théâtre de la Ville, les Concerts de Poche et le Poème Harmonique par exemple, constitue un enjeu majeur de cette reconnaissance au même titre que la formation professionnelle des artistes, participant à leur reconnaissance en tant qu'artiste au sein de l'école. C'est une légitimité à part entière dans le cadre de l'école qui se joue pour les porteurs de projet ; une place qui nécessite des ajustements à travers une présence continue des artistes et des chargés de mission.

1.2. Le regard des enfants

L'analyse du regard que portent les enfants sur les activités artistiques auxquelles ils participent est principalement le fruit des données recueillies par les questionnaires « ludiques ». Nous avons croisé ces données avec les études déjà réalisées sur cette population afin de les mettre en perspective.

Le tri à plat du questionnaire ludique est présenté dans son intégralité en annexe D.

1.2.1. Présentation sociodémographique de notre échantillon : quelques constats préalables

Sur les 401 enfants ayant répondu au questionnaire, la répartition entre les sexes est la suivante : 60,3% de filles et 39,7% de garçons. A ce stade, nous ne pouvons faire aucune conclusion quant au taux de réponse en fonction des sexes. Les données seront croisées avec d'autres variables afin de proposer des profils marquant certaines différences de genre, notamment en ce qui concerne les aspects d'une socialisation genrée.

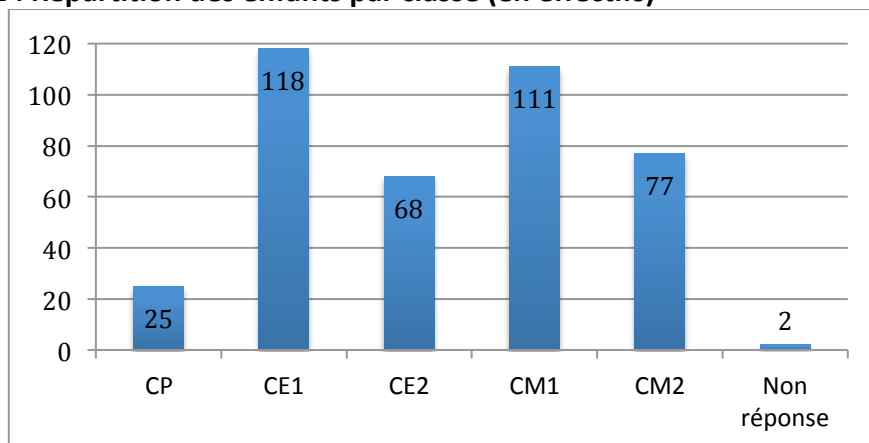
Tableau 14 : Répartition des enfants par sexe

	Effectifs	Fréquence
Fille	242	60,3%
Garçon	159	39,7%
Total	401	100,0%

Source : LERFAS 2016. 401 répondants

L'âge des enfants est obtenu à partir de leur niveau de classe. Même si effectivement, cette représentation statistique ne tient pas compte des éventuels redoublements ou retards scolaires des enfants, nous pouvons constater que les enfants de CE1 ont davantage répondu à nos questions. Il s'agit ici d'un effet de structure propre au Poème Harmonique dont les ateliers ne concernent que les classes de CP et CE1, au moment de l'évaluation.

Graphique 1 : Répartition des enfants par classe (en effectifs)



Source : LERFAS 2016. 401 répondants

Activité professionnelle des parents

À hauteur de 85,5%, les parents des enfants ayant répondu au questionnaire sont en situation d'activité professionnelle. Peu d'enfants déclarent que leurs parents ne travaillent pas.

Tableau 15 : Activité professionnelle des parents

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	26	6,5 %
Oui	343	85,5 %
Non	32	8,0 %
Total	401	100,0 %

Source : LERFAS 2016. 401 répondants

Après quelques redressements⁷², nous obtenons la représentation statistique suivante où la part des employés et des ouvriers est la plus importante. En termes d'analyse, nous pouvons conclure que notre échantillon se compose d'enfants issus des classes moyennes et des classes populaires, ce qui correspond aux enjeux posés par l'évaluation en ce qui concerne la question de la transmission culturelle sur des territoires classés « Politique de la Ville ».

Tableau 16 : CSP des parents

	Effectifs	Fréquence	Données INSEE 2014 France
Agriculteur exploitant	3	0,7 %	1,0%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	11	2,7 %	3,4%
Cadre, profession intellectuelle supérieure	29	7,2 %	9,1%
Professions intermédiaires	51	12,7 %	13,8%
Employé	109	27,2 %	16,0%
Ouvrier	81	20,2 %	12,2%
Sans activité professionnelle	24	6,0 %	12,3%
Non réponse	93	23,2 %	
Total	401	100,0 %	

Sources : LERFAS 2016, INSEE - enquêtes emploi

1.2.2. Les activités extra-scolaires pratiquées par les enfants

Pour commencer, il nous faut énoncer quelques constats posant notre cadre de référence. Concernant les pratiques culturelles des enfants à l'école élémentaire (entre le CP et le CM2), il faut souligner, dans un premier temps, qu'il y a peu de données. Les enquêtes réalisées dont nous nous sommes inspirées concernent les enfants et les jeunes de 10 à 24 ans, tranche d'âge très large, peut-être même trop large, et qui concerne des étapes différentes de la vie (enfance, préadolescence, adolescence, post-adolescence etc...). De plus, comme le soulignait Pierre Bourdieu dans un texte célèbre « *La jeunesse n'est qu'un mot* »⁷³, la variable d'âge est moins puissante que la variable de classe sociale. Plusieurs facteurs peuvent influencer le comportement des individus appartenant aux différentes générations : le genre, l'éducation, la culture, la famille, les lieux de vie (urbain vs rural), etc

⁷² Voir la partie sur le questionnaire ludique dans « Des outils innovants » qui présente dans le détail les étapes du redressement statistique concernant la CSP des parents.

⁷³ Bourdieu P., « *La jeunesse n'est qu'un mot* » in *Questions de sociologie*, Éditions de Minuit, 1984, pp.143-154.

En complément, Sylvie Octobre⁷⁴, travaillant sur cette catégorie, précise dans son enquête sur les loisirs culturels des 6-14 ans quelques effets qu'il nous semble pertinent de rappeler :

- ✓ On assiste aujourd'hui à une généralisation de l'accès à la culture via l'institution scolaire. La démocratisation obligée de l'accès à la culture par l'École et les institutions culturelles avec des enfants/publics captifs ne préjuge en rien de la construction durable d'un goût pour l'activité.
- ✓ Les objets culturels sont en évolution, avec le rôle et les impacts produits par les pratiques numériques.
- ✓ Ces mêmes pratiques numériques interrogent le rôle et les missions des institutions dans la transmission des pratiques culturelles de manière singulière pour les 10-24 ans (les *Digitals Natives*), nés dans un monde dominé par les médias (TIC). Le tableau ci-dessous, « les *Digitals Natives* et la culture », montre que, en ce qui concerne précisément les pratiques artistiques, 58% des 10-14 ans déclarent avoir une pratique artistique. Plus l'âge augmente, moins les jeunes déclarent avoir ce type de pratique culturelle : 49,5 des 15-19 ans et 45% des 20-24 ans.
- ✓ Concernant la transmission culturelle, l'appartenance générationnelle des parents pose de nouvelles questions. En effet, les évolutions générationnelles influent aussi sur le contenu des transmissions culturelles, le répertoire de loisirs est bien entendu différent selon les âges, mais également selon les générations.

Aussi, précisons que sur les 75 parents ayant répondu au questionnaire, 42 d'entre eux ont entre 33 et 45 ans, ce qui laisse supposer un effet générationnel.

Tableau 17 : Classes d'âge des parents

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	15	20,0%
Moins de 33 ans	9	12,0%
de 33 à 37 ans	15	20,0%
de 37 à 41 ans	15	20,0%
de 41 à 45 ans	12	16,0%
de 45 à 49 ans	7	9,3%
49 ans et plus	2	2,7%
Total	75	100,0%

Minimum=29, Maximum=52, Moyenne=38,35, Écart-type=5,26, Classes d'amplitude égale : 6
Source : LERFAS 2016. 75 répondants

⁷⁴ Octobre S., *Les loisirs des 6-14 ans*, Paris, DEPS/La Documentation française, 2004.

Octobre S., « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? », in *Culture Prospective : transmission et légitimation*, DEPS, 2009-1, janvier 2009.

Tableau 18 : Les 'Digital Natives' et la culture

Consomme ou pratique	10-14 ans	15-19 ans	20-24 ans
Télévision (tous les jours)	83,0%	82,0%	83,0%
Écoute de radio (tous les jours)	68,5%	68,0%	73,0%
Écoute musicale (CD, cassettes, disques, radio, etc.) (tous les jours)	62,0%	69,0%	69,0%
Lecture de livres (en lire)	88,0%	71,0%	80,0%
Lecture de presse, de magazines (en lire)	87,0%	96,0%	93,0%
Sport (en faire)	78,0%	90,0%	90,0%
Pratique artistique amateur (en avoir une)	58,0%	49,5%	45,0%
Fréquentation des bibliothèques (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	40,5%	38,0%	32,0%
Fréquentation des cinémas (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	71,0%	91,0%	85,0%
Fréquentation des lieux de patrimoine et/ou des lieux de spectacles (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	45,5%	70,0%	72,0%

Source : DEPS, 2009-1, janvier 2009

Ceci dit, on ne peut ignorer que la fracture sociale perdure entre ouvriers et cadres, entre culture légitime et culture populaire, comme le montre le tableau suivant concernant les variations sociales des niveaux de pratiques selon deux grandes catégories sociales, les ouvriers et les cadres.

Tableau 19 : Part des enfants et des parents ayant un niveau de pratique ou de consommation quotidienne (France)

	Parents		Enfants	
	Cadres (en %)	Ouvriers (en %)	Cadres (en %)	Ouvriers (en %)
Ordinateur	46	10	36	23
Activité artistique	14	3	22	22
Musique	91	78	80	79
Lecture	80	61	48	28
Sport	13	10	25	20
Jeux vidéo	3	5	36	33
Télévision	69	92	77	86

Source : Enquête les Loisirs culturels des 6-14 ans, 2002, DEPS, Ministère de la Culture.

A la lumière de ces données, les loisirs et activités extra-scolaires pratiqués par les enfants de notre échantillon sont représentatifs des tendances sociologiques énoncées. Ils se regroupent classiquement en deux grandes catégories : les activités sportives et les activités culturelles. 46,60% d'entre eux déclarent pratiquer une activité sportive et 28,40% une activité culturelle et artistique.

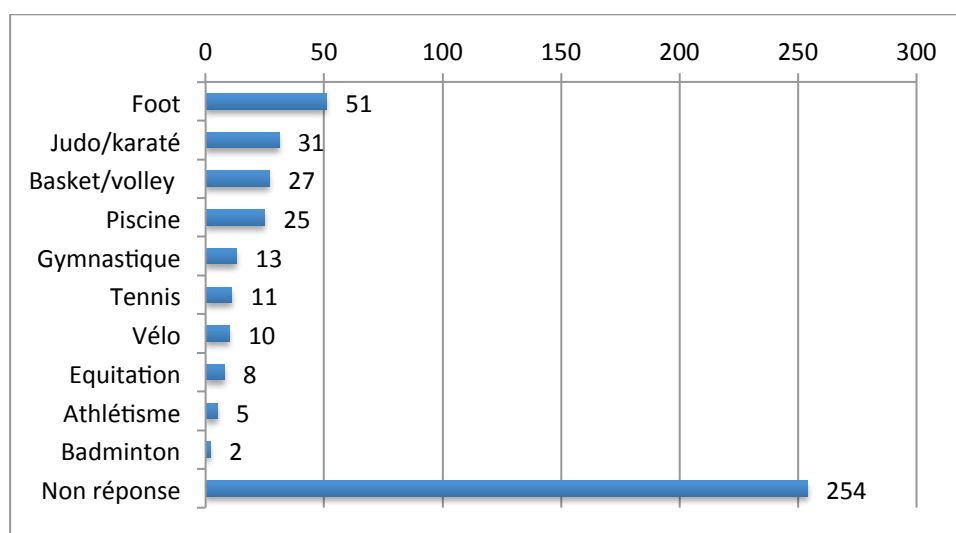
Tableau 20 : Loisirs et activités extra-scolaires des enfants de notre échantillon

Activités en dehors de l'école	Effectifs	Fréquence
Activité sportive et extérieure	187	46,6%
Activité culturelle et artistique	114	28,4%
Pas d'activité de loisir	74	18,5%
Non réponse	53	13,2%
Autre réponse	47	11,7%

Interrogés : 401 / Répondants : 398 / Réponses : 472 Pourcentages calculés sur la base des interrogés
Source : LERFAS, 2016.

Nous avons choisi de présenter les détails de ces deux catégories. Ainsi, pour les activités sportives, football et basketball sont les deux sports collectifs pratiqués majoritairement.

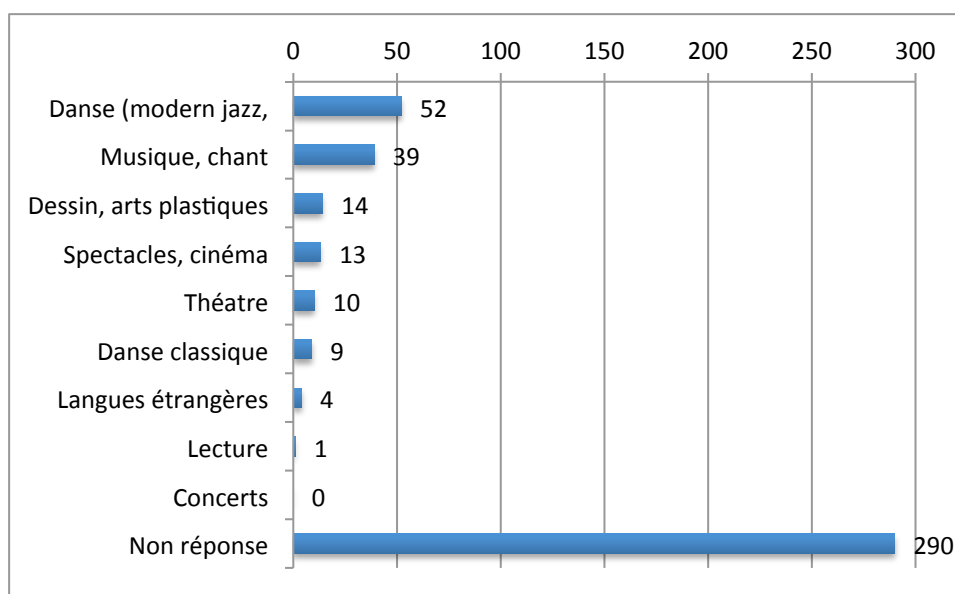
Graphique 2 : Activités sportives des enfants



Source : LERFAS, 2016. Répondants : 401 / Réponses : 437

Pour les activités culturelles, la danse et le chant sont les deux activités pratiquées de manière dominante. En effet, nous avons délibérément choisi de considérer la danse avant tout comme une pratique culturelle, étant donné que cette activité est proposée dans une association de notre évaluation au titre d'une discipline artistique et culturelle. Nous retrouvons la danse, et de manière générale, la danse moderne, ainsi que la musique, comme activités pratiquées majoritairement par les enfants.

Graphique 3 : Activités artistiques et culturelles des enfants



Source : LERFAS, 2016, Questionnaire ludique. Répondants : 401 / Réponses : 437

La question posée « Fais-tu des activités de loisirs en dehors de l'école ? Lesquelles ? » invite les enfants à parler de leurs activités extrascolaires. Cependant, au regard des différentes réponses données par ceux-ci, il apparaît que certains indiquaient comme loisirs des activités réalisées dans le cadre des NAP. Ces quelques réponses peuvent être révélatrices de la place centrale des NAP comme modalité d'accès à la culture pour certains enfants.

On retrouve une distribution classique entre les catégories d'activités extra-scolaires pratiquées par les garçons et les filles, puisque 49,7% des garçons déclarent pratiquer une activité sportive contre 32,9% des filles. Schéma inverse pour les activités culturelles et artistiques avec 13,7% pour les garçons et 30,5% pour les filles.

Tableau 21 : Loisirs et activités extra-scolaires des enfants selon le sexe

	Filles	Garçons	Total
Activité sportive et extérieure	32,9%	49,7%	39,4%
Activité culturelle et artistique	30,5%	13,7%	24,0%
Autres activités	10,7%	8,7%	9,9%
Pas d'activité de loisir	17,5%	12,6%	15,6%
Non réponse	8,5%	15,3%	11,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Source : LERFAS, 2016. 401 répondants.

Khi2=32,61 / Degré de liberté : 8 / Probabilité de corrélation : 0,999

Les données présentées dans ce tableau ont fait l'objet d'un recodage permettant de passer d'une question ouverte posée aux enfants (« Fais-tu des activités de loisirs en dehors de l'école ? Lesquelles ? ») à une question dont les réponses sont classées en 5 items.

Ce premier constat laisse présager d'une socialisation dite « genrée » quant aux activités pratiquées en dehors de l'école.

Tableau 22 : Loisirs et activités extra-scolaires en fonction des CSP des parents

	Agriculteur exploitant	Artisan, commerçant, chef d'ent.	Cadre, prof. intellectuelle sup.	Employé	Ouvrier	Prof. Interm.	Sans activité pro.	Non réponse	Total
Activité culturelle et artistique⁷⁵		38,46%	35,90%	17,32%	14,61%	28,99%	22,22%	31,78%	24,00%
Activité sportive	75,00%	23,08%	43,59%	31,50%	34,83%	40,58%	29,63%	37,38%	35,79%
Centre de loisir, TAP, passeport découverte	25,00%		2,56%	3,15%	4,49%	10,14%	3,70%	1,87%	4,21%
Etre avec les autres (famille, amis, voisins)				4,72%	3,37%				1,89%
Jouer dedans				5,51%	4,49%	2,90%	7,41%	3,74%	4,00%
Jouer dehors (aller au parc, ...)		7,69%	5,13%	5,51%	4,49%	2,90%			3,37%
Pas d'activité de loisir		23,08%	7,69%	21,26%	22,47%	8,70%	22,22%	8,41%	15,58%
Non réponse		7,69%	5,12%	11,02%	11,24%	5,80%	14,81%	16,82%	11,16%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Source : LERFAS 2016. 401 répondants

Khi2=81,59 / Degré de liberté : 56 / Probabilité de corrélation : 0,985

Toutes CSP confondues, les activités sportives (à hauteur de 35,79%) sont davantage pratiquées que les activités culturelles et artistiques (24%). Cette tendance est représentative des pratiques de loisirs de l'ensemble de la population française.

À propos de ces deux activités de loisirs que sont le sport et les pratiques artistiques, la répartition par CSP montre que l'origine sociale est déterminante dans le choix des loisirs. En effet, pour les activités sportives, en dehors des agriculteurs exploitants qui sont une minorité dans notre échantillon, nous constatons que ce sont les cadres et professions intellectuelles supérieures (43,59%) avec les professions intermédiaires (40,58%) qui favorisent le sport.

Quant aux activités culturelles et artistiques, nous retrouvons certes les cadres et professions intellectuelles supérieures (35,90%) mais, ces derniers sont précédés des artisans, commerçants et chefs d'entreprise (38,46%).

1.2.3. Le regard des enfants sur les NAP

Avant toute chose, il faut considérer l'influence du choix ou non des enfants quant aux activités auxquelles ils participent. En effet, au sein de notre échantillon, 59,1% des enfants déclarent ne pas avoir choisi leur activité. Ainsi, ces enfants sont dits « captifs » puisque les activités sont organisées sur le temps scolaire.

⁷⁵ Sont comprises dans cet item les activités périscolaires, activités dites culturelles et artistiques.

Tableau 23 : Choix de l'activité pratiquée

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	12	3,0%
Oui	152	37,9%
Non	237	59,1%
Total	401	100,0%

Source : LERFAS 2016. 401 répondants

Pour les enfants ayant choisi leur activité, lorsqu'on leur demande les raisons de ce choix, ils expriment dans une grande majorité un intérêt pour l'activité, quelle qu'elle soit.

Tableau 24 : Raisons du choix de l'activité pratiquée

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	241	/
Cette activité t'intéresse	120	48,6%
Tes copains/copines s'y sont inscrits	59	23,9%
Tu aimes bien l'animateur/l'artiste	68	27,5%
Total/ interrogés	401	100,0%

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401 / Répondants : 160 / Réponses : 247

Afin d'apporter quelques détails sur cet intérêt porté par les enfants, nous leur avons demandé ce qu'ils préféreraient dans cette activité. Deux items se dégagent : 'faire les exercices proposés' et 'jouer'.

Tableau 25 : Préférences des enfants dans l'activité

Préférences des enfants dans l'activité	Effectifs	Fréquence
Jouer, s'amuser, rigoler	58	14,5%
Apprendre et découvrir de nouvelles choses	39	9,7%
Faire le ou les exercices proposés	235	58,6%
"J'aime" la discipline artistique	28	7,0%
"J'aime" tout	40	10,0%
Faire un spectacle	22	5,5%
Etre avec l'artiste	24	6,0%
Etre avec les autres	25	6,2%
Faire des sorties (aller voir un spectacle)	20	5,0%
Se sentir valorisé	10	2,5%
Ne sait pas	1	0,2%
Autre	27	6,7%
Sans réponse	24	6,0%
Total/ interrogés	401	

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401 / Réponses : 549

1.2.4. La perception des activités artistiques par les enfants en fonction de leur sexe et de leur âge

Comme le précisent les tableaux suivants, il n'y a pas de distinction opérante entre le sexe des enfants et leur âge. Ainsi, « *faire les exercices proposés* » apparaît comme la préférence des enfants quels que soient leur âge et leur sexe. Dans l'ordre décroissant des réponses, cette proposition est suivie par « *jouer, s'amuser, rigoler* ». Nous ne notons pas de différences flagrantes entre les sexes et les âges.

Ces constats laissent supposer que les enfants ont intégré le rôle et le statut des activités proposées : des activités certes en dehors du temps scolaire, des ateliers animés par des artistes et non des enseignants, mais avant tout des activités qui se déroulent en grande majorité à l'école, en tant que territoire. Les réponses données intègrent donc toute la difficulté des activités périscolaires au sens propre du terme : des activités qui complètent l'enseignement scolaire, en dehors de l'école, tout en conservant un lien direct avec elle ; des activités qui, sans relever de l'instruction proprement dite, complètent l'éducation de l'élève.

Tableau 26 : Préférences des enfants dans l'activité selon le sexe (en %)

	Filles	Garçons	Total
Non réponse	2,9	7	4,3
Jouer, s'amuser, rigoler	11,7	8,5	10,6
Apprendre et découvrir de nouvelles choses	8,0	3,5	6,
Faire le ou les exercices proposés	43,4	40,7	42,4
"J'aime" la discipline artistique	5,7	4,0	5,
"Jaime" tout	6,6	8,5	7,3
Faire un spectacle	4,3	3,5	4,0
Être avec l'artiste	3,7	5,5	4,4
Être avec les autres	6,0	2,0	4,6
Ne sait pas	0,3		0,2
Autre	7,4	16,6	10,7
Total	100,0	100,0	100,0

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401

Khi2=30,23 / Degré de liberté : 11 / Probabilité de corrélation : 0,998

Tableau 27 : Préférences des enfants dans l'activité selon la classe (en %)

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	Total
Jouer, s'amuser, rigoler	12,9	8,3	10,1	12,	10,8	10,6
Apprendre et découvrir de nouvelles choses	3,2	3,8	6,7	6,9	9,2	6,4
Faire le ou les exercices proposés	32,3	48,1	47,2	38,5	40,0	42,2
"J'aime" la discipline artistique	19,4	3,0	3,4	6,9	2,5	5,1
"Jaime" tout	3,2	12,0	9,0	5,7	4,2	7,3
Faire un spectacle	9,7	2,3	5,6%	3,4	4,2	4,0
Être avec l'artiste	3,2	1,5%	3,4	6,9	5,0	4,4
Être avec les autres	3,2	2,3	3,4	5,2	7,5	4,6
Ne sait pas				0,6		0,2
Autre	6,5	6,8	11,2	11,5	15,0	10,8
Sans réponse	6,5	12,1		2,3	1,7	4,0
Total	100,0	100,	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401

Khi2=79,6 / Degré de liberté : 44 / Probabilité de corrélation : 0,999

À partir des données obtenues en croisant les associations et les préférences des enfants, il nous semble possible d'extrapoler certains résultats concernant les goûts des enfants quant aux activités artistiques pratiquées. Pour cela, nous avons croisé les items proposés aux enfants et l'association, dans l'objectif de mettre en exergue certaines thématiques nous semblant pertinentes.

Un premier élément de compréhension apparaît : les enfants, quelle que soit la pratique artistique, aiment « apprendre à faire cette activité ». Ce qui laisse supposer que les enfants posent un regard positif sur cette pratique artistique. Ce regard des enfants se précise lorsque l'on considère que « découvrir de nouvelles choses » est aussi un aspect apprécié. Mais, il faut nuancer notre interprétation, en considérant que « jouer » reste le point d'entrée de cette appréciation enfantine.

Tableaux 28 : Préférences des enfants selon l'association

Item « Apprendre à faire cette activité » en fonction de l'association (en %)

	Poème Harmonique	1000 Visages	Les Concerts de Poche	CND	Théâtre de la Ville	Total
Non réponse	4,4	19,0	2,3	1,2	3,3	4,5
J'aime	85,3	76,2	79,1	70,2	63,6	73,3
Ça m'est égal	4,4	2,4	17,4	22,6	27,3	17,7
Je n'aime pas	5,9	2,4	1,2	6,0	5,8	4,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401

Khi2=50,01 / Degré de liberté : 12 / Probabilité de corrélation : 1,000

Item « Découvrir de nouvelles choses en fonction de l'association » (en %)

	Poème Harmonique	1000 Visages	Les Concerts de Poche	CND	Théâtre de la Ville	Total
Non réponse	5,9	23,8	3,5	1,2	5,0	6,0
J'aime	88,2	66,7	90,7	82,1	76,0	81,5
Ça m'est égal	4,4	7,1	4,7	15,5	14,9	10,2
Je n'aime pas	1,5	2,4	1,2	1,2	4,1	2,2
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401

Khi2=42,53 / Degré de liberté : 12 / Probabilité de corrélation : 0,999

Item « Jouer » en fonction de l'association (en %)

	Poème Harmonique	1000 Visages	Les Concerts de Poche	CND	Théâtre de la Ville	Total
Non réponse	4,4	11,9	2,3		3,3	3,5
J'aime	75,0	88,1	89,5	90,5	89,3	87,0
Ça m'est égal	17,6		8,1	7,1	5,8	8,0
Je n'aime pas	2,9			2,4	1,7	1,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source : LERFAS 2016. Interrogés : 401

Khi2=28,79 / Degré de liberté : 12 / Probabilité de corrélation : 0,995

Des tableaux présentés ci-dessus, nous pouvons formuler une première conclusion : les enfants apprécient tout particulièrement de « faire » les activités qui sont proposées. Qu'il s'agisse de jouer ou de découvrir, l'aspect ludique est primordial. Celui-ci passe par la réalisation d'exercices, d'activités qui permettent d'entrer en contact avec la discipline artistique concernée. Les préférences des enfants oscillent entre trois éléments : faire, apprendre et réaliser ; aimer ce qui est proposé ; réaliser des activités en présence d'un tiers (artistes, pairs).

A travers le regard des enfants, ces trois éléments permettent de réfléchir sur le caractère socialisateur des ateliers artistiques. En effet, il s'agit 1/ d'apprendre en faisant, 2/ en présence d'un tiers significatif (l'artiste), 3/ en vue d'« aimer » ce qui est proposé.

1.3. Le regard des artistes

1.3.1 Des disciplines artistiques différentes : des rôles différents ?

Au regard des entretiens avec les artistes, nous ne pouvons pas préciser si leur regard sur les NAP est différent en fonction des disciplines artistiques. Par contre, il semblerait que chaque discipline induise un rapport à la culture singulier. Ce rapport à la culture peut avoir des conséquences sur le positionnement des artistes et la perception de leur rôle.

« Les enfants c'est un métier, et c'est pas le nôtre, principalement quand on est au Théâtre de la Ville, ce qui n'empêche que voilà, on peut avoir quelque chose à leur apporter. Mais faut prendre le temps d'apprendre à savoir comment ça marche, un groupe d'enfants, résoudre les conflits, les tenir... donc voilà, c'est en ça que moi je trouve que le projet du Théâtre de la Ville est très bien, c'est qu'il y a un vrai projet [...] et qu'il y a les moyens mis en œuvre pour. C'est aussi un peu idiot à dire mais le fait d'être rémunéré convenablement, ça fait qu'on n'a pas envie de le prendre par-dessus la jambe. En fait parce que ça peut être aussi... je veux dire si on est comédien, metteur en scène ou quoi, et que c'est juste un petit truc de complément, si c'est pas très bien payé, qu'on fait ça voilà 1h30 par semaine, on peut le prendre un peu comme ça. Accepter de venir faire un peu 1h30 la garderie, même si ça nous prend la tête, et voilà. Là, il y a le projet, le suivi, et la rémunération qui sont en conséquence de faire en sorte qu'on a la sensation, et qui est réelle, de faire un vrai travail. Un vrai travail... artistique je sais pas... mais au moins de transmission réelle. Qu'il y ait quelque chose qui est pas juste faire 2-3 jeux avec les enfants. »

(Julien, Comédien, Théâtre de la Ville)

« Moi c'est important dans ma vie en tous cas, de manière subjective, de respecter l'autre, d'être à l'écoute, de pas être dans la précipitation, d'être patient tout ça... c'est des valeurs humaines. Apprendre à accepter les défauts, les failles, ... »

(Emeline, Comédienne, Théâtre de la Ville)

« Je ne suis pas un artiste mais un créatif. La première valeur que j'estime la plus importante pour les enfants, c'est le libre arbitre, c'est pouvoir leur donner la capacité d'être en mesure de choisir eux-mêmes ce qu'ils ont envie de faire. On est obligés d'avoir quand même certaines barrières à respecter, on a des règles à respecter. Notamment sur le respect de l'autre, sur le respect de soi. En fait, la première règle qu'on apprend ici, c'est « Je fais attention à moi et je fais attention aux autres ». « Je fais attention au matériel, je fais attention au local ». Après y'a les règles de politesse évidemment, des règles de sécurité qui sont importantes. On ne peut pas courir et sauter les deux marches des escaliers, moi ça me fait un peu peur. »

(Olivier, Artiste/animateur, Môm'artre)

Ces trois extraits d'entretien illustrent les points communs sur le sens que les artistes donnent au travail qu'ils réalisent au sein des ateliers artistiques. Le premier est en lien avec la finalité même des ateliers. Il ne s'agit pas de faire de la « garderie » auprès des enfants

mais d'entamer un travail artistique dont le but est la transmission et l'apprentissage des codes artistiques. Pour cela, l'artiste doit adopter une attitude précise : être patient, être engagé dans la démarche, prendre le temps de transmettre son savoir-faire. Le second point commun à ces propos concerne l'apprentissage des règles de vie. Le terme de « respect » des uns et des autres est révélateur de ce qui est en jeu. Il s'agit d'apprendre les règles de vie commune à travers les particularités des disciplines artistiques. Dans ce cadre, nous retrouvons des savoir-être communs à la transmission de la discipline artistique : la patience, la concentration, la prise en considération de l'autre, le respect des règles de sécurité. L'extrait d'entretien de Julien est illustratif de la manière dont les artistes intervenants se représentent les ateliers artistiques. Ils doivent être synonymes de « projet » et de « travail » dans un objectif de transmission et non être un support de « garderie ». Les propos des artistes dégagent tous une volonté d'engager une démarche pédagogique auprès des enfants.

1.3.2 Une démarche pédagogique en opposition et/ou complémentaire à celle des enseignants

Le format des sessions d'atelier constitue à la fois un enjeu pédagogique fort et une manière de se distinguer du temps scolaire et de la pédagogie des enseignants. En ce sens, la durée d'une session d'atelier correspond autant à un enjeu organisationnel que pédagogique. En effet, d'un point de vue organisationnel, l'enjeu est de pouvoir sensibiliser une grande part des enfants. Ainsi, démultiplier le nombre de sessions en raccourcissant le nombre d'ateliers permet de toucher sur une même école beaucoup plus d'enfants. Cependant, cette question se télescope avec celle de la qualité des sessions et de leur contenu.

« La sensibilisation est différente sur un format 12 semaines ?

- *Oui car du coup on peut vraiment approfondir avec les jeunes. C'est vrai que 7 séances c'est très, très rapide, on survole. Le but c'est quand même qu'ils ressortent avec les différentes étapes du film, qu'est-ce qu'il faut pour faire un film, mais du coup on ne peut pas vraiment approfondir. »*

(Responsable pédagogique, Porteur de projet, 1000 Visages)

Mais aussi en affichant un positionnement éducatif fort, tel que l'on pourrait le retrouver dans les discours des enseignants.

« J'ai pas fait un casting drastique mais j'ai vu en gros ceux que... voilà j'ai demandé à ce que ce soit des enfants que j'avais déjà eus, que je savais qu'ils pouvaient vraiment être intéressés par le théâtre et qu'ils n'avaient pas juste envie de suivre le copain. Parce que ça peut être bien de vouloir suivre le copain pour un trimestre, parce que ça peut être une bonne découverte, c'est comme ça que ça marche aussi, c'est pas forcément un problème, c'est vrai qu'on leur laisse le choix, ce qui est très bien mais finalement c'est un choix assez léger quoi de leur part. C'est pas le choix de leur vie du tout donc ils peuvent le faire de façon très désinvolte, mais finalement bon, pour nous c'est un ressort pour dire vous avez choisi l'activité, alors maintenant vous vous y tenez et voilà, c'est de leur faire prendre conscience de ce que c'est qu'un choix. Et de leur dire maintenant vous êtes là, vous participez à l'atelier, enfin vous avez choisi donc vous faites pas n'importe quoi. »

(Julien, Comédien, Théâtre de la Ville)

D'un point de vue pédagogique, c'est l'aspect innovant qui est mis en avant dans les propos tenus par les artistes. La sensibilisation et/ou l'apprentissage s'effectuent en mobilisant des compétences avant tout relationnelles, des savoir-être, en opposition aux enseignants et aux savoirs qu'ils délivrent.

Ces aspects font écho à l'analyse proposée par Roger Sue et Marie-Françoise Caccia, à propos des impacts et des enjeux des rythmes scolaires⁷⁶. Ainsi, même si les rythmes ont évolué, un point majeur à souligner est celui de la diminution du temps d'une année scolaire et de la conciliation de tous les intérêts à la fois : les enfants, les enseignants, les parents,... Cette diminution du temps scolaire, par effet ricochet, augmente le temps non scolaire ou extra-scolaire et oblige à mettre en place de nouvelles pratiques éducatives avec, comme idéologie, une individualisation des savoirs et des expériences. Il existe donc un temps libre qui peut être éducatif et qui, par effet rebond, octroie un autre statut au temps scolaire. Le temps scolaire n'est plus le seul temps éducatif. Il existe également aujourd'hui un temps de reliance, temps intermédiaire entre temps scolaire et temps libre. A la fois un temps d'apprentissage, encore sous l'influence de l'Ecole mais avec des missions éducatives différentes, mais aussi un temps de loisirs.

Les activités périscolaires construisent cette « reliance éducative », notion qui permet de rendre complémentaire les différentes formes d'apprentissage dans un contexte de diminution du temps scolaire ; un temps social intermédiaire entre le temps personnel de l'enfant et le temps de l'école. Cette notion de reliance éducative participe pleinement à établir des liens entre les catégories d'acteurs proches des enfants : les enseignants, la famille et aujourd'hui les artistes. En effet, chacun développe des missions éducatives singulières mais complémentaires. Ce temps de reliance permet aux enfants de s'intégrer dans une communauté et de construire leur identité personnelle et sociale. La notion de reliance éducative construit un temps pour penser l'enfant au centre du système éducatif afin de développer des compétences transversales autour des savoir-faire, des savoir-être, des savoir vivre... La reliance, en référence au lien social, permettrait aussi la synergie éducative entre champs éducatifs hétérogènes. Elle s'élabore comme une médiation éducative ou culturelle afin de développer une culture de la compétence centrée sur l'être, s'opposant à celle de la performance scolaire centrée sur l'avoir.

A travers cette notion de reliance éducative, l'enjeu est de permettre aux enfants d'« avoir une meilleure image de soi » qui se décline en :

- Un temps de reliance psychosociologique correspondant au temps d'accomplissement de l'enfant, dans une logique de construction identitaire (capacité à dire « je »),
- Un temps de reliance cognitive correspondant au développement des savoirs et des compétences transversales telles que la curiosité, la participation au groupe et la créativité,
- Un temps de reliance sociale avec la prise en compte de l'enfant et son environnement social grâce aux rencontres créatrices de liens, permettant de répondre aux difficultés sociales, familiales, scolaires dans l'objectif de les prévenir,
- Un temps de reliance culturelle correspondant à un temps de sensibilisation à des activités nouvelles et permettant de construire un référent culturel commun.

⁷⁶ Sue R., Caccia M-F, *Autres temps autre école, Impacts et enjeux des rythmes scolaires*, Paris, Retz, 2005, p.55.

1.3.3 Les artistes et les enfants : des représentations liées aux territoires d'intervention

Du côté des artistes, la perception des enfants est directement à mettre en relation avec leurs zones d'intervention. Les écoles, souvent implantées en zone urbaine sensible et classées REP ou REP+⁷⁷, sont des écoles « difficiles » avec des enfants « difficiles ». Représentation qui renforce la pratique artistique comme un moteur de lutte contre les inégalités et l'exclusion sociales. Les artistes doivent, eux aussi, développer de nouvelles aptitudes : un rôle d'animateur socio-culturel. Ainsi, c'est également des questions de postures professionnelles qui vont se poser : quel niveau d'empathie ? quel type de gestion de groupe ? quelle posture et quel rôle auprès des enfants ?

«Christina : C'est leur chance parce qu'ils sont très bordéliques, ils sont très difficiles, ils s'insultent beaucoup, ils sont sales, c'est bizarre à dire mais c'est un groupe vraiment sale, ils font des trucs du genre ils se mettent les doigts sous le bras et ils se sentent, ils foutent la main dans le pantalon, ils enlèvent leurs chaussures... ils font vraiment des choses absolument dégueulasses, je sais pas pourquoi, c'est un groupe, on a 4-5 vraiment dégoutants, et du coup ça dégoute tout le monde. C'est toujours un peu le bazar, par contre dès que ça joue, c'est incroyable ce qui s'opère là sur scène, ils ont une maîtrise de l'espace incroyable.

Emeline : Et ils sont très jeunes pourtant. »

(Emeline et Christina, comédiennes, Théâtre de la Ville)

1.3.4 Leurs représentations du périscolaire et des NAP

Les NAP sont donc l'occasion pour les artistes d'ajouter de nouvelles aptitudes ou compétences professionnelles et de développer une expérience pédagogique et éducative.

« C'est pour compléter mon poste au conservatoire. En fait, j'ai une triple casquette : j'ai un poste au Conservatoire, j'interviens en milieu scolaire et puis je danse pour une compagnie. Alors moins ces derniers temps. Et puis j'ai ma compagnie aussi. J'essaie de garder autant que possible, mais pas autant que je veux, un travail d'interprète pour nourrir ça. »

(Céline, Danseuse, Centre National de la Danse)

Par contre, en tant qu'artiste professionnel, c'est aussi le moment de la confrontation avec l'institution scolaire dans laquelle cohabitent différentes visions du monde.

« C'est vrai que les premières réunions qu'on a pu avoir, où on réunissait tous les intervenants, au début c'était un peu le bureau des pleurs, parce qu'on ne savait pas comment ça marchait, c'était le bazar, la place des intervenants ARE dans les écoles était pas claire, ni envers les élèves, ni envers les profs... et c'est vrai que ça a mis du temps à Enfin c'est normal, vu que la réforme est passée très vite, ça a mis du temps à s'installer. Moi, par exemple, la chose qui a été très claire c'est de reprendre la deuxième année dans la même école... ça change tout, ça change le rapport à

⁷⁷ Sauf certaines écoles, par exemple, Arbre Sec à Paris (expérimentation Théâtre de la Ville) ou encore Féricy (expérimentation Concerts de Poche), comme les données sociodémographiques peuvent l'illustrer.

l'école. On connaît l'école, on connaît les locaux, on connaît les professeurs, même de loin, au moins de vue. On sait qui on est. Ils se disent pas c'est qui celui-là, qu'est-ce qu'il va faire avec nos enfants ? »
(Julien, Comédien, Théâtre de la Ville)

« C'est l'organisation générale de l'école. C'est-à-dire qu'il n'y a personne derrière nous. Si moi j'étais toute seule en tant qu'intervenante, bah je serais toute seule. C'est-à-dire que la responsable de l'ARE, quand il y a un vrai problème, je me sens toute seule, on se sent seules. (La chargée de Mission) c'est notre responsable, supérieure, mais on l'appelle d'accord, mais elle n'est pas non plus là au moment où il y a le problème. Les enseignants de l'école, on n'a pas de contact avec eux. Le directeur, on lui dit bonjour très cordialement, mais pareil si j'avais un problème avec un gamin, je pourrais pas l'emmener et lui dire voilà, en fait pour moi la limite c'est dommage qu'il y ait pas de relation entre ce qui se passe dans le temps scolaire et le périscolaire. »
(Christina, Comédienne, Théâtre de la Ville)

Pour conclure, les extraits d'entretiens révèlent toute la complexité de l'interpénétration d'univers professionnels différents. Dans le cadre des NAP, et plus précisément lorsque ces dernières sont des activités artistiques, gérées et animées par des artistes, des représentations sociales s'entrecroisent : celles des artistes et celles de la communauté enseignante. L'Ecole s'impose comme une organisation à part entière, où l'action collective nécessite parfois une redéfinition des rôles de chacun. Les artistes soulignent dans leur propos un manque d'interaction entre les différentes parties prenantes, manque d'interaction qu'ils perçoivent et expriment par leur isolement.

1.4. Le regard des parents

Le regard posé par les parents sur notre objet est, avant toute chose, à nuancer. Comme nous l'avons précisé, les données recueillies par questionnaire ne permettent pas de généraliser nos propos. L'analyse proposée ici est avant tout descriptive. Nous pouvons malgré tout interpréter ce manque de réponse de la part des parents comme un élément de l'invisibilité qui les caractérise.

1.4.1 Qui sont-ils ?

Même si le niveau de diplôme n'est pas systématiquement associé à une appartenance sociale, il reste une variable corrélable à cette dernière. En dehors du niveau du diplôme, c'est donc plutôt à partir de la CSP que nous pourrions considérer leur appartenance sociale. Pour cela, nous avons croisé les données obtenues grâce au questionnaire ludique, données que nous précisons ici avec la profession exacte de certains parents. Ainsi, nous croisons le regard des enfants et les données produites par les parents.

Tableau 29 : Niveau de diplôme des parents

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	12	16,0%
Sans diplôme ou BEPC	13	17,3%
CAP ou BEP	16	21,3%
Baccalauréat (général, technique ou professionnel)	11	14,7%
DUT, BTS, DEUG, École des formations sanitaires et sociales	13	17,3%
Licence, maîtrise, master	5	6,7%
DEA, DESS, Doctorat ou diplôme de Grande École	5	6,7%
Total	75	100,0%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 75.

Répartition par CSP des professions déclarées par les parents

Agriculteur exploitant

- Exploitant agricole

Artisan, commerçant, chef d'entreprise

Cadre, profession intellectuelle supérieure

- Adjoint de patrimoine, bibliothécaire, cadre de santé, psychologue, inspecteur commercial, pharmacien hospitalier

Employé

- Agent d'entretien, assistante maternelle, vigile, auxiliaire de puériculture, caissière, serveuse, femme de ménage, repasseuse, secrétaire, secrétaire médicale

Ouvrier

- Pâtissière, électricien, couturière

Profession intermédiaire

- Agent commercial, agent de production, technicien, surveillante infirmière, animatrice, bibliothécaire assistante, opticienne, éducatrice spécialisée, enseignante, expert comptable, préparatrice en pharmacie

Sans activité professionnelle

- Mère au foyer, femme au foyer

1.4.2 Les loisirs et pratiques culturelles : que font-ils et que font-ils faire à leurs enfants ?

La culture est un terme polysémique car correspondant à des représentations différentes en fonction des CSP et des générations. Mais les individus s'accordent pour dire que la culture est importante, socialisatrice, et elle est rarement perçue de manière négative. Ainsi, 41% des français définissent la culture comme des savoirs et des connaissances et 71% l'associent à une discipline artistique.

Tableau 30 : Satisfaction des enfants (selon les parents)

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	2	2,7%
0 (Pas satisfait)	1	1,3%
1	1	1,3%
5	2	2,7%
6 (Neutre)	4	5,3%
7	14	18,7%
8	15	20,0%
9	13	17,3%
10 (Très satisfait)	23	30,7%
Total	75	100,0%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 75.

Minimum=0 Maximum=10 Moyenne=8,22 Écart-type=1,91

Les raisons de satisfaction exprimées peuvent être répertoriées sous différentes thématiques :

- ✓ Les apprentissages : faire de nouveaux apprentissages
« Apprentissage de nouveaux rythmes », « Faire des films » « Tenir une caméra »,
- ✓ La découverte et le changement d'habitudes
« Changer les habitudes », « Découvrir une activité nouvelle », « Découvrir à l'école la musique classique », « cela les change de l'école »,
- ✓ Le jeu et la détente dans un cadre scolaire
« S'amuser », « se détendre et s'amuser », « s'amuser avec ses amis »,
- ✓ La sociabilisation, être en société
« Chanter ensemble », « création faite par les enfants », « rencontre avec l'intervenant », « partage avec les amies », « faire du cinéma avec ses amis », « travailler en groupe »,
- ✓ La valorisation de l'enfant
« Il a beaucoup aimé la mise en pratique et s'est senti écouté et valorisé », « il a pris confiance en lui ».

Finalement, ces quelques réponses sont en adéquation avec celles données par les enfants, mais aussi les attentes de l'ensemble des acteurs : apprendre en s'amusant car les activités se déroulent en dehors du temps scolaire.

« Parce que cela lui plait, elle trouve que c'est en même temps du sérieux et de l'amusement »),
« Parce qu'elle aime travailler en équipe et s'amuser »,
« Parce que c'est un travail de classe et c'est amusant. »

Très peu de parents se sont exprimés sur les raisons d'insatisfaction :

« Car il n'aime pas trop la danse »,
« Cela ne l'intéresse pas »,
« Je n'ai pas beaucoup de retours sur cette activité ».

L'utilité des NAP perçue par les parents

Les parents considèrent majoritairement que les NAP sont utiles à leurs enfants.

Tableau 31 : Utilité des NAP selon les parents

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	9	12,0%
Oui	59	78,7%
Non	7	9,3%
Total	75	100,0%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 75.

Les NAP sont utiles parce que⁷⁹ :

✓ Elles permettent la découverte et l'apprentissage

Une découverte et un apprentissage flous, qui restent perçus comme une sorte d'absolu dans le sens où, puisque ces activités sont proposées par l'école et pratiquées à l'école, elles se doivent d'être un moyen d'ouverture.

« Aller à la découverte de nouvelles choses »

« Cela leur fait découvrir des activités auxquelles on n'aurait pas forcément pensé »

« Découverte d'activités pas proposées à l'école »

« Découverte de nouvelles activités, vie en collectivité »

« Elle permet à ma fille de découvrir une activité très différente de ce qu'elle a l'habitude de faire »

« Elles permettent aux enfants de découvrir le cinéma »

« Faire découvrir de nouvelles activités aux enfants, qu'ils n'auraient pas expérimenté dans leur quotidien »

« Pour proposer d'autres choses à découvrir aux enfants »

« Les enfants découvrent de nouvelles activités qu'ils n'ont pas l'habitude »

« Apprendre des choses »

✓ Elles occupent les enfants

« Après l'école, ils ne savent pas quoi faire »

« Les activités peuvent les occuper et c'est gratuit »

« Elles occupent mon enfant »

✓ Elles sont bénéfiques pour l'équilibre des enfants

« Parce que c'est très bien pour la santé »

« Parce que c'est un genre d'exercice physique »

« Pour entretenir le corps, la santé, etc.... »

✓ Elles participent à « renforcer le lien social »

« Ça pourrait l'aider après, cela laisse possibilité à l'enfant de découvrir, d'essayer de nouvelles choses, activités importantes pour s'exprimer, découvrir son potentiel, avoir confiance en lui, le rapport aux autres... »

« Cela permet aux enfants de pouvoir se connaître et partager leurs idées »

⁷⁹ Toutes les citations entre guillemets sont extraites des réponses données par les parents dans les questionnaires.

« Elles permettent à des enfants qui ne pratiquent pas certaines activités de les découvrir »

« Elles permettent à l'enfant de pratiquer une activité qu'ils n'ont pas la possibilité de pratiquer d'habitude »

« Elles permettent aux enfants de développer leur créativité et leur confiance en soi en dehors du cadre scolaire plus strict »

« Elles permettent de développer d'autres centres d'intérêts »

« Pour les enfants où les parents n'ont pas les moyens financiers de financer des activités extra scolaires »

« Permettent aux enfants des activités auxquelles nous n'aurions pas eu accès »

Mais pour certains parents, les NAP ne sont pas perçues comme prioritaires et entrent en opposition avec les activités scolaires.

« Il serait préférable de mettre à profit ce temps pour renforcer le niveau d'orthographe et de lecture des élèves »

« Oui et non, il fait moins souvent ses devoirs »

« Pas forcément d'accord avec les nouveaux rythmes scolaires, mais si les NAP existent autant qu'elles soient enrichissantes »

« Pas utile par rapport à la lecture et les maths, mais intéressantes pour l'ouverture d'esprit des enfants. »

Pour une majorité d'entre eux (72% déclarent que c'est la première fois que leur enfant pratique cette discipline artistique), cette première initiation mérite d'être poursuivie. Même si nous devons rester vigilants quant à l'âge des enfants, qui se cherchent des passions et qui « papillonnent » encore. La pratique initiée, comme le souligne Sylvie Octobre, ne préjuge pas toujours de la construction du goût.

Tableau 32 : Réponse à la question : Est-ce que votre enfant souhaite continuer cette activité artistique ?

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	5	6,7%
Oui	47	62,7%
Non	9	12,0%
Ne sait pas	14	18,7%
Total	75	100,0%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 75.

1.4.4 Les conditions des NAP : perception de leur mise en place

Nous avons interrogé les parents sur la mise en place des NAP afin d'apporter quelques éléments de compréhension concernant leur présence.

De l'avis de parents, en grande majorité, les enfants n'ont pas choisi leur activité. Cette question du choix est un enjeu fort concernant la perception des NAP et des associations qui les organisent. En effet, ces activités sont donc perçues comme des activités relevant du temps scolaire, car inscrites dans le projet de l'école. Ainsi, cela nous renvoie à un vieux débat sur les parents et l'école. Dès lors, les activités artistiques entrent dans un cadre où la place des parents n'est pas toujours la plus légitime : les activités scolaires. Ainsi, le temps périscolaire réinterroge la place des parents et leur rôle dans l'École.

« En fait, tout est entièrement gratuit pour l'école, les enfants et les parents. Ils ne payent rien, ni l'instrument, le projet est entièrement gratuit pour eux. C'est nous qui faisons l'acquisition de l'instrument, c'est nous qui en sommes propriétaires. Nous signons un contrat avec eux, un contrat de mise à disposition pour responsabiliser les parents. Aussi parce que les enfants ramènent leur instrument le week-end à la maison et aussi les vacances scolaires. Quand on a dit ça à l'école, ils nous ont dit « vous êtes fous, ils vont les casser vos instruments ». On a dit « attendez, faisons un test, on va voir ». Y'avait souvent de la méfiance au niveau de l'école, de peur que ça n'accroche pas, que ça ne se passe pas bien. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

Une façon, plus ou moins déguisée ou inconsciente, de remettre en cause la place des parents peut se lire quant à la question sur le choix de l'activité, le volontariat, qui est pourtant une condition des NAP dans la réforme des rythmes scolaires.

En effet, le volontariat comme synonyme d'autonomie et de valorisation de soi à travers le choix d'une activité est remis en cause lorsque les activités proposées s'inscrivent dans le cadre du projet d'école.

Tableau 33 : Le choix de l'activité (questionnaire parents)

	Effectifs	Fréquence
Non réponse	1	
Votre enfant a choisi seul	12	16,0%
Vous l'avez aidé	6	8,0%
Vous avez choisi pour lui/elle	1	1,3%
Vous n'avez pas choisi, c'est un projet d'école	53	70,7%
Autre	3	4,0%
Total/ interrogés	75	

Source : LERFAS, 2016. Interrogés : 75 / Répondants : 74 / Réponses : 75

« Question : Concernant le volontariat des enfants. Pourquoi ne pas avoir fait ce choix ?

Directeur : le volontariat c'est très volatile. Pour nous, c'était aussi une question que l'on s'est tous posée ne serait-ce que par rapport aux instruments. Mais il a fallu réduire la voilure. [...] Mais d'un autre côté, permettre le volontariat encore une fois c'est permettre à quelqu'un de ne plus être volontaire déjà, comme on voit dans des groupes où les enfants s'engagent sur un atelier et puis finalement cela ne leur plaît pas, donc ils disent non... enfin voilà ! Et en plus cela donnait une cohérence au pur scolaire, c'est-à-dire ben c'est l'école ! Et à l'école on ne choisit pas non plus, on ne choisit pas de faire des maths ou du français ou de la musique. De mettre en place comme ça, cela permettait aussi de solidifier le dispositif.

Conseiller pédagogique : c'est mettre le dispositif dans une logique d'apprentissage. On ne choisit pas etc.... donc ça donne à voir quelque chose qui est de l'ordre de « ce dispositif apprend quelque chose » et il apprend quelque chose finalement d'important et de sérieux. »

(Entretien collectif acteurs institutionnels, école Debussy, Rouen, Poème Harmonique).

Ainsi, les parents ont beaucoup de mal à identifier le nom de l'association qui organise l'activité suivie par leur enfant, montrant ainsi le peu de connaissances qu'ils peuvent avoir des associations porteuses.

1.4.5 Une présence invisible des parents

Les parents déclarent ne pas participer aux activités proposées à leurs enfants. Ce qui est d'ailleurs relayé dans tous les entretiens que nous avons réalisés auprès des différentes parties prenantes. Les parents sont les grands invisibles ! Ils n'apparaissent qu'en fin de session, lors du spectacle/restitution.

« Sur les concerts de fin d'année, y'a beaucoup de familles africaines qui viennent, avec les frères et sœurs, les oncles et tantes, les cousins ... »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

« En fait, je ne les vois pas. À part pour leur rendre leur enfant à 5h. Là, je leur ai fait un courrier pour leur dire pour le spectacle du 30 avril. Le moment de la restitution, c'est un moment important, c'est un moment de rencontre, c'est un moment privilégié où les parents peuvent être là. Sinon, y'a pas de lien. Même pour décrire l'activité aux parents, c'est hyper compliqué, de mettre ça en 4 mots. »

(Céline, Danseuse, Centre National de la Danse)

Un projet qui implique les parents tout au long de son déroulement constituerait une valorisation importante aux yeux des porteurs de projet mais apporterait également une légitimité supplémentaire aux dispositifs quant à la question de la transmission culturelle dans le cadre du périscolaire.

L'implication des parents en fonction de leur appartenance sociale

Selon les propos de François Dubet et Danilo Martucelli, les classes moyennes usent de stratégies éducatives et scolaires afin de favoriser la réussite scolaire et la mobilité sociale de leur enfant ; ce qui n'est pas le cas des parents de classes populaires qui ont une conception républicaine de l'école⁸⁰. Ainsi, plus on grimpe dans la hiérarchie sociale, plus l'engagement et la surveillance parentaux sont grands. C'est également ce que montrent Monique Pinçon-Charlot et Michel Pinçon dans *Les beaux quartiers*. Dans leur étude d'une école publique de la ville de Neuilly, ils notent que la présence des parents dans l'organisation de l'activité scolaire est très importante, car l'école est envisagée comme un lieu où se prépare l'avenir de l'enfant⁸¹. En conséquence, l'assise économique est corrélative de l'implication dans la scolarité de l'enfant.

« Les enfants finalement vivent ensemble sans heurt. On n'est pas une école où on a des problématiques fortes ou des scissions entre enfants, pas du tout. On va avoir des chamailleries comme on trouve partout dans une école. On n'a pas ce type de problématique en tous cas sur l'école. Après on a des familles qui sont très exigeantes et là on retrouve la population beaucoup plus aisée. Ce sont des familles très exigeantes et

⁸⁰ Dubet F., Martucelli D., « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in *Lien social et politiques*, n°35, 1996, p.109-121.

⁸¹ Pinçon M., Pinçon-Charlot M., *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989.

très présentes, et qui exigent d'avoir un regard sur ce qui peut être proposé à leur enfant avec beaucoup de détails. Donc la communication doit être assez importante, assez fournie en tous cas pour les familles. »

(Christèle, responsable éducative ville, école Arbre Sec)

Transmettre une pratique artistique auprès des enfants ne peut se faire *a priori* sans l'implication des parents. Pourtant, il nous faut nuancer cette question. En effet, de plus en plus de travaux concernant l'analyse des transmissions se fondent sur des indicateurs qui se diversifient. Certes, l'origine sociale reste la variable principale. Mais, cette dernière ne dit rien sur les différences intrafamiliales entre les parents, ni de la réalité concrète des comportements et pratiques variant à l'intérieur d'une même classe sociale, ni encore des relations parents/enfants.

D'autres éléments sont importants pour expliquer la transmission des comportements culturels :

- Le climat familial et les liens intergénérationnels qui permettent de décrire les pratiques parentales en matière de loisirs culturels et plus largement de projet éducatif, ou encore les relations familiales. Ainsi, l'analyse évolue vers une analyse plus compréhensive des mécanismes de la transmission. Transmission qui peut donc aussi s'envisager sous diverses modalités et facteurs tels que les styles éducatifs, le type de relations parents/enfants, l'homogénéité des choix parentaux, etc. À partir de la compréhension des stratégies familiales, il faudrait décrire les modalités de cette transmission pour chaque objet culturel afin d'appréhender le rapport de chaque génération à la culture.
- La question des transmissions culturelles doit être également étudiée à la lumière de celle du genre. Le genre des pratiquants mais aussi le genre des interactions parents/enfants, comme par exemple, la répartition homme/femme des tâches domestiques et éducatives. Et enfin, il faudrait aussi prendre en considération le genre des pratiques artistiques, qui elles aussi, sont soumises à une catégorisation sexuée participant aux stéréotypes de genre.

Dans la lignée de Sylvie Octobre⁸², ces différents aspects illustrent la complexité de la transmission qui opère aussi bien au niveau intergénérationnel, social, culturel qu'à celui des rapports sociaux de sexe⁸³.

1.5. Le regard des enseignants et directions des écoles

Le choix de l'école pour la mise en place du projet n'est pas le fruit du hasard. Il correspond à une interconnaissance et un entre soi, déjà opérants entre l'association et quelques enseignants, condition impérative pour le bon fonctionnement du projet.

⁸² Sylvie Octobre et al., « La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », *Recherches familiales*, 2011/1, n° 8, p. 71-80.

⁸³ Par exemple, quel parent (père ou mère) transmet à quel enfant (fille ou garçon) quelle pratique ou consommation culturelle ?

« Il fallait qu'on puisse se baser sur une école où y'avait une vraie dynamique et un vrai projet d'école et une équipe pédagogique solide et là, c'était le cas. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

« Donc voilà, y'a tout un travail de pédagogie qui se fait directement auprès des enfants, mais aussi indirectement auprès de tout le personnel de l'école. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

« Donc cette triangulation elle est intéressante, parce qu'il y a l'enseignant qui est porteur du projet, qui est garant, et le tiers qui est là face à la classe et donc face à chaque élève, lui est porteur d'une passion qu'il transmet et qu'il cherche à transmettre. »

(Directeur d'école, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

1.5.1 La mobilisation des enseignants

L'implication ou non des enseignants dans la mise en œuvre des ateliers opère comme un levier fondamental dans la distinction entre les actions ayant lieu dans un cadre scolaire ou périscolaire. Les observations et les entretiens montrent que la mise en œuvre et la portée de l'action ont un impact différent en fonction de l'engagement des enseignants. Les ateliers réalisés dans le temps périscolaire semblent souffrir de l'absence ou du manque de lien avec l'équipe enseignante. Contrairement à cela, l'intégration du projet au cadre scolaire implique une participation non négligeable des enseignants et ainsi la mise à disposition, pour les artistes et l'association, de conditions de réalisation matérielles et humaines favorisant la réussite du projet dans son intégralité.

« Disons que l'envie de s'investir des enseignants sur ces temps périscolaires est plus ou moins importante selon les endroits. Y a des endroits où elle est réelle, y a des endroits où faut un peu les chercher, puis bah ils y vont vraiment de très bonne volonté, et ils voient vraiment l'intérêt. D'autres fois où c'est plus difficile et on voit comment on peut... Mais en tous cas, on essaie. On essaie, on essaie. On fait au mieux pour que ça se fasse. »

(Porteur de projet, fondatrice et directrice des Concerts de Poche)

1.5.2 Un « effet enseignant » : des profils singuliers

Constatant une sorte d'« effet enseignant », il nous faut, dans un premier temps, nuancer notre propos étant donné que notre analyse se base essentiellement sur des entretiens réalisés auprès d'enseignants participant et s'impliquant dans les activités artistiques proposées. Donc, contentons-nous de supposer un « effet enseignant ».

Le profil des enseignants impliqués s'oriente selon deux manières :

- ✓ Ceux qui pratiquent avec les enfants lors des ateliers.

« C'est pas simple, c'est comme on le sent (rire), je crois qu'y a pas de règle, bon on est musicien aussi, comme les enfants hein, tous on a démarré un instrument. Donc on est à la fois quand ça fonctionne bien, quand c'est des séances d'instruments ben on est au pupitre au même titre que les enfants, on apprend au même titre qu'eux. Un peu plus vite, ce qui permet de se relever pour aller aider. Alors après oui y a de la discipline quand même à faire hein, on n'a pas des enfants d'école de musique ou de conservatoire, qui ont choisi et qui

sont hyper attentifs. Là le projet c'était tout le monde, quelles que soient ses capacités musicales, de concentration, donc c'est compliqué quand même. Y quand même une ça fait pas de miracles. »

(Enseignant, expérimentation Poème Harmonique)

✓ Ceux qui exercent dans une école où l'on note certaines habitudes artistiques.

« C'est sur ces 2 axes là qu'on a essayé d'avancer, ça a été assez loin parce que on a fait, par exemple en 20..., ça remonte à loin quand même, en 2008 on a fait un spectacle avec 4 classes, une création collective sur le thème Grandir, qu'est-ce que c'est grandir, comment on surmonte les épreuves petit à petit. Et donc ça a été travaillé dans les classes, ensuite les 4 enseignants et leur classe qui montaient sur scène, avec le soutien logistique des autres enseignants, du périscolaire, d'une association avec qui on travaillait, et puis la technicité de la compagnie du Théâtre du Fil qui nous a aidés aussi. Bien sûr pour la mise en scène particulièrement. On a fait 4 représentations et un DVD. C'est indicatif de l'esprit dans lequel on travaille. »

(Directeur d'école, expérimentation Théâtre de la Ville)

Pour ce qui concerne les activités artistiques mises en place, nous ne pouvons conclure que les enseignants ont des perceptions différentes en fonction des disciplines artistiques. Cependant, il est important de préciser que l'inscription des NAP dans le projet de l'école produit un effet de levier et correspond sans doute à des perceptions de l'EAC différentes. S'il nous est difficile de conclure de la sorte, nous pouvons préciser que dans certaines écoles, les NAP s'inscrivent dans une sorte de tradition scolaire avec une communauté enseignante déjà impliquée dans l'EAC. Les NAP sont alors perçues comme complémentaires aux enseignements dits classiques.

« Traditionnellement sur l'école on fait un an sur deux un grand spectacle musical avec un intervenant de chorale présenté aux parents, aux forums euh bon là moi c'est la troisième fois que je participe aux festivals donc j'avais déjà eu un intervenant danse. »

(Enseignante, expérimentation Centre National de la Danse)

1.5.3 Leur vision des NAP

D'après les enseignants, les NAP sont utiles aux enfants car elles construisent potentiellement une ouverture sur le monde. Parce que les pratiques artistiques sont avant tout des pratiques culturelles au sens large, elles sont utiles. Pourtant, ils ne peuvent pas toujours préciser le contenu de cette utilité, estimant ne pas avoir assez de recul quant à la durabilité de la transmission.

« Bah on peut espérer, tout le monde dit que s'il y a des problèmes actuellement dans la société (rire) c'est un défaut de culture, donc on peut espérer que ce surcroît de culture musicale bah aura ses effets, peut-être pas dans l'immédiat hein mais sur une culture musicale, sur un plaisir à aller au concert, peut-être à pratiquer un instrument plus tard, c'est encore trop frais ce projet pour savoir ... ça a eu un impact l'an passé sur la cohésion de classe. En fait, les enfants qui sont au CE1 actuellement, on les avait au CP l'année dernière, donc on les suit depuis la deuxième année, tous les collègues surtout sur ce projet musique. On a voulu suivre ce projet musique. »

Question: « et alors, qu'est-ce que tu notes de singulier du coup chez ces enfants ? »

Enseignant : « de singulier ? Déjà une belle oreille musicale... enfin de gros progrès surtout en écoute musicale, en chant, en qualité d'écoute musicale. Après sur les autres enseignements (soufflement)... on n'a pas encore de réponse... »

Question : « c'est trop tôt pour avoir des retours ? »

Enseignant : « c'est trop tôt, c'est trop tôt. »

(Enseignant, Rouen, expérimentation Poème Harmonique)

Lorsque le sujet des apprentissages plus concrets est abordé, les propos sont alors beaucoup plus en nuance. Les enseignants ne s'engagent pas, manquant d'outils pour évaluer les évolutions potentielles des élèves.

« Non, non, non bon par contre on a eu... Ça a pu jouer certainement sur l'apprentissage de la lecture peut-être, parce que l'apprentissage de la lecture c'est beaucoup d'écoute, de sons, hein donc on a eu quand même d'assez bons lecteurs, peut-être plus que les années précédentes. Et sans doute grâce à cette oreille bien exercée, on peut penser que là oui, on peut y mettre un lien. »

(Enseignant, Rouen, expérimentation Poème Harmonique)

D'ailleurs, lorsque des progrès sont notés de la part des enseignants, la discipline artistique se déroule essentiellement sur le temps scolaire. Les enseignants sont d'ailleurs présents lors des ateliers, ce qui leur permet de constater les liens entre NAP et scolarité. Et plus précisément les liens entre la pratique artistique et certaines disciplines. Finalement, ils en évaluent dans leur discours les apports disciplinaires concrets.

« C'est parti sur la géométrie et la danse. Donc géométrie, espace et danse. Ça calait sur tout ce qui est... enfin elle utilise vraiment du vocabulaire géométrique très précis quoi. Donc elle leur parle de symétrie, elle leur parle d'angles, elle parle de courbes enfin voilà. Donc voilà, nous après du coup ça fait écho, un peu quand on est en maths nous-mêmes. Alors je peux pas tout travailler d'un coup parce que c'est des notions qu'on peut pas forcément enchaîner mais y a des choses qu'on peut voir. L'autre fois elle avait dit « parallèle » donc c'est quelque chose qu'on travaille en classe. La symétrie on le fera à un moment, les angles on en parle quand on étudie les figures. Donc c'est vrai que c'est important pour eux de sentir... enfin ça leur fait voir les choses différemment. Ça prend du sens autrement. Après c'est pas forcément concret, palpable ... tout de suite quoi. Enfin moi je vais pas pour autant faire 50 mille trucs en géométrie, c'est très pointu. Mais quand on va s'en servir " et bah vous vous rappelez, on a fait ci, on a fait ça, etc...." »

(Enseignante, Ecole Baker, Pantin, expérimentation Centre National de la Danse).

« Oui c'est l'objectif. Alors ça ne se fait pas de façon massive et flagrante comme ça, mais on observe que chez certains enfants ça agit comme un déclencheur, c'est à dire que au niveau de la langue comme au niveau des mathématiques, une fille qui me disait il n'y a pas longtemps « avant je comprenais rien aux maths, et maintenant j'ai compris qu'on peut en faire un jeu ». Et donc ça a déclenché chez elle une nouvelle... elle a considéré d'une autre façon les mathématiques et donc elle a pu réussir plutôt que de se dire « c'est complètement étranger à moi ». Et par rapport à la langue c'est pareil, quand on habite la langue, quand on voit comment elle peut être belle, ça peut être dans le cadre de la poésie par exemple aussi, comment ça peut être beau, comment ça peut susciter l'émotion, bah on voit la langue différemment. »

(Directeur d'école, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

1.5.4 Les NAP : le passage de la communauté à la société au sein de l'Ecole

Les NAP et les activités mises en place illustrent une transformation en cours, initiée par la réforme des rythmes scolaires. Nous assistons peu à peu au passage d'une communauté éducative propre aux enseignants à des dimensions sociétales intégrant d'autres modes éducatifs et méthodes d'apprentissage.

C'est à Ferdinand Tönnies que nous devons l'opposition entre « communauté et société ». Dans son ouvrage *Communauté et société*⁸⁴, il opposait en effet deux types de sociétés, deux types de rapports sociaux qu'il désignait respectivement comme communauté et société. Alors que la communauté est caractérisée par la proximité affective et spatiale des individus et se définit donc comme une « communauté de lieu et d'esprit », où le tout prime sur l'individu, la société en revanche est le théâtre de l'individualisme, de la concurrence généralisée entre les individus désormais séparés, le règne de l'intérêt personnel qui se trouve être dorénavant au fondement des rapports sociaux, lesquels tendent à se réduire à des échanges contractualisés.

L'apprentissage dans le modèle sociétaire serait de plus en plus individuel par les motivations et les centres d'intérêt. La relation d'apprentissage s'enrichit de nouveaux acteurs (les artistes) et de nouvelles pratiques éducatives et pédagogiques. Il s'agit de plus en plus pour l'Ecole et ses enseignants de « Faire communauté en société »⁸⁵.

1.6. Le regard des autres acteurs

Deux catégories d'acteurs, les acteurs de terrain et les acteurs institutionnels, ont aussi des perceptions des NAP. L'articulation entre 'scolaire' et 'périscolaire' est un enjeu majeur pour ces acteurs.

1.6.1 Les acteurs de terrain : les animateurs et les REV pour la ville de Paris

Des ateliers découverte dans un souci éducatif

Les animateurs « mairie », ces acteurs de terrain salariés par la commune, partagent la même vision que les artistes. Les ateliers mis en place sur les TAP sont avant tout une façon d'ouvrir les enfants à de nouvelles activités.

« C'est un atelier, avant tout, de découverte, donc ça leur permet un petit peu de pouvoir tâtonner, essayer, vivre, agir avec les copains, avec les camarades de classe en plus. Parce que souvent, les ateliers en conservatoire sont en extérieur, c'est un choix plutôt lié au milieu familial. Alors que là, sur les ateliers ARE, c'est un choix qui se fait à l'école, seul ou avec son camarade qui est à côté de soi, ils discutent, on peut réajuster. Donc y'a un choix qui se fait autour de ce que l'enfant a envie de découvrir et aussi parce qu'il a une envie d'être avec son camarade, qui lui a envie de faire ça, donc lui aussi du coup il veut essayer, il va tester, [...] Je trouve que c'est

⁸⁴ Tönnies F., *Communauté et société*, Paris, Presses Universitaires de France, « Le Lien social », 2010 (1871).

⁸⁵ Titre de l'ouvrage collectif sous la direction de Sainsaulieu I., Salzbrunn M. et Amiotte-Suchet L., *Faire communauté en société. Dynamique des appartenances collectives*, Rennes, PUR, 2010.

une belle façon de pouvoir découvrir, de pouvoir s'enrichir, en tout cas de susciter une envie. Je trouve que c'est une bonne façon de pouvoir susciter une envie. Y'a des enfants qui n'auront pas forcément... ou les parents ne se poseraient pas forcément la question, ils vont se dire « le conservatoire c'est trop cher » ou bien parce que etc, etc. Et là, finalement l'enfant peut se découvrir un talent puis avoir envie de pratiquer. »

(Christèle, Responsable Educative Ville, Ecole Arbre Sec, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

Un partage difficile des territoires entre acteurs

Tout comme les artistes, ces acteurs de terrain sont aussi soumis à des partages de territoires symboliques très forts. L'école est vécue comme un lieu soumis à des enjeux de pouvoir liés à la distribution de ces territoires et où la classe, comme espace dédié à l'apprentissage des savoirs, correspond aussi à l'espace des pratiques professionnelles des enseignants. Ainsi, dans l'école, il y a des apprentissages des lieux qui correspondent aussi à des apprentissages des jeux d'acteurs.

« Dans une école, y'a une attitude à avoir. On est dans une école, même si on fait du périscolaire, on est dans une école donc y'a un règlement à respecter qui est celui de l'école. Donc des règles qui ne sont pas à transgresser. Des placements d'enfants dans les locaux, on rentre, on s'aligne dans le calme. Même si on répète cela souvent, les enfants ils vont monter dans un petit bazar, on entend dans les escaliers. Ce qu'ils ne font pas avec les enseignants. Donc c'est là qu'on sent que les enfants vont vivre différemment, et les animateurs ne pas toujours rappeler la règle. Mais c'est une règle que je rappelle tout le temps, c'est qu'on est dans un milieu scolaire et on est dans une école, le respect du matériel, des locaux doit être fait. Donc on remet les classes en l'état, on ne touche pas à ce qu'il y a dedans et les enfants doivent aussi être respectueux de cela. [...] Comme on est dans une école, voilà, on ne touche pas au matériel qui ne nous appartient pas. Un minimum de respect. »

(Christèle, Responsable Educative Ville, Ecole Arbre Sec, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

« Donc l'utilisation des classes reste encore problématique. Parce que les enseignants ne souhaitent pas qu'on utilise les classes, nous n'avons pas le choix. Les enfants sont pris en main dans l'atelier proposé. On va remettre le matériel en l'état. Julien, lui il fait un bouleversement de salle. L'avantage c'est que c'est une salle de dessin, c'est une classe attitrée que l'on va utiliser tous les jours, contrairement aux autres salles de classe où les enfants ont leur casier, le matériel dedans, etc. »

(Christèle, Responsable Educative Ville, Ecole Arbre Sec, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

Le périscolaire : un temps intermédiaire

Le périscolaire incarne dès lors un temps à part, dans l'école mais hors du temps scolaire. Pour les animateurs de la ville, cela demande une organisation millimétrée, mais toujours en fonction du temps des enseignants. Leur action est celle d'un passeur, d'un intermédiaire dont la reconnaissance sociale reste minime.

« Alors il y a peu de lien avec les enseignants, malheureusement, entre le périscolaire et le scolaire. Donc c'est un souhait de l'équipe éducative scolaire et du directeur d'école qui ne souhaite pas que, pour le moment, il y ait un travail commun entre les deux. Donc on est sur de la passation, ça reste quand même très cordial. Sur les temps d'ARE à 15h, les enfants sont descendus par les enseignants, l'équipe prend le relai dans la cour. Sur le temps d'interclasse c'est pareil. Les enfants sont descendus, les animateurs référents récupèrent leur groupe d'enfants, font l'appel, etc. ».

(Christèle, Responsable Educative Ville, Ecole Arbre Sec, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

« Les animateurs savent faire la part des choses, les temps sont clairement définis. Une fois que chacun prend le relai, chacun est responsable du temps qu'il encadre. Je n'interviens pas sur le temps scolaire, Monsieur le directeur n'intervient pas sur le temps périscolaire. Par contre, il y a toujours un lien. Même s'il a ce regard sur cette réforme, où il ne souhaite pas qu'il y ait de collaboration, même si c'est un volet du projet quand même, on va beaucoup échanger sur nos pratiques. »

(Christèle, Responsable Educative Ville, Ecole Arbre Sec, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville)

Des postures professionnelles différentes mais dont l'objectif commun est la « continuité éducative ».

« Une continuité éducative, pour les règles de vie par exemple, les façons de se conduire etc., on se réfère à la charte de l'école qu'on a remodelée sur des choses qu'on a retravaillées, mais ça rejoint effectivement la charte de l'école c'est-à-dire une cohérence éducative avec le directeur d'école, que ce soit maternelle ou élémentaire, et puis les enseignants. C'est-à-dire qu'on garde un contact, on intègre même en maternelle les enseignants sur les activités périscolaires, donc y a des maillages et des liens, des passerelles entre les deux mondes de l'école et du périscolaire, comme une complémentarité finalement. »

(Nicole, REV de l'Ecole Rouvier, Paris, expérimentation Théâtre de la Ville.)

1.6.2 Les institutionnels : la Ville, la Drac et les conseillers 'Arts plastiques', les conseillers pédagogiques et l'Inspection

Le territoire, incarné par la ville (la commune), est facilitant lorsque des accords préexistent. En effet, la présence historique de certains dispositifs sur les territoires favorise l'interconnaissance, la mise en réseau.

« Dans le cadre ARE, je crois que le projet est clair, dans le cadre des centres de loisirs, le Théâtre de la Ville, depuis à peu près 2010, fait tout un travail de sensibilisation des directeurs de centres de loisir et des animateurs des centres de loisir. 3 spectacles à l'année, un peu la même formule si vous voulez, mais avec cette difficulté que ce n'est que les mercredis et que d'un mercredi à l'autre on n'a pas toujours les mêmes enfants. On a commencé à 15 centres de loisir, je crois qu'on est à 10 maintenant. Parce qu'il y a une réduction de budget de la part de la ville, c'est comme ça, pas grave. »

(Adjoint relations extérieures et partenariats, porteur de projet, Théâtre de la Ville)

« On a des conventions à part qui sont rédigées entre l'asso et la ville, c'est plus le projet éducatif de territoire, mais sur le projet d'école, non on n'est pas dedans. Nous on attend aussi d'avoir une convention de partenariat avec la ville de Grigny, comme on intervient depuis des années et sans vraiment avoir une légitimité en fait, donc ça, ça prend beaucoup de temps. Là le périscolaire, c'est la première convention qu'on signe avec la ville, on intervient depuis des années, on est toujours au centre Nelson Mandela à la Grande Borne, qui est un centre audiovisuel, mais où il y a pas d'activité audiovisuelle à part nous, et du coup voilà on est toujours en train de se battre pour avoir une emprise sur le lieu, pour pouvoir animer et c'est vrai que, là aussi, à la Mairie de Grigny il y a des services qui Ça change pas mal les référents. »
(Directrice de l'association, Porteur de projet, 1000 Visages)

Les partenariats entre acteurs institutionnels

A partir de l'expérience observée auprès du Poème Harmonique, nous pouvons illustrer les aspects essentiels du partenariat et les jeux d'acteurs. Le couple intervenant/enseignant est au cœur de la mise en synergie. Pour que cette synergie soit effective et qu'elle décloisonne les logiques professionnelles, il faut du temps. Et, le temps de l'institution n'est pas celui des professionnels.

Un cas d'école : le Poème Harmonique/l'École Harmonique

Les impacts d'une pratique artistique

*« Porteur de projet : l'idée n'est pas de faire des générations de musiciens, même si au Venezuela c'est ce qui s'est produit.
Inspecteur : non, c'est de les accompagner dans leur scolarité.
Porteur de projet : oui et puis de leur apporter une ouverture culturelle. Il y en a qui deviendront des mélomanes passionnés et puis il y en a qui feront de la musique toute leur vie, et puis... c'est toujours un plus quoi !
Conseiller pédagogique : s'ils aiment la musique ça sera déjà formidable.
Porteur de projet : c'est forcément une corde de plus à leur arc. »*

La mise en synergie entre les acteurs est indispensable pour un bon fonctionnement du périscolaire dans le sens où ce temps doit s'articuler au temps scolaire et ainsi construire un couple opérant et opérationnel : intervenant/enseignant.

« Ici, si ça fonctionne bien... l'un des nœuds, c'est le couple intervenant-enseignant qui travaille sur le périscolaire comme sur le scolaire. Il y a une constante. C'est-à-dire que l'on n'abandonne pas, entre guillemets, les intervenants sur le temps périscolaire seul. L'enseignant est toujours là et il garantit la continuité. Et pour moi c'est une des clés, parce qu'en plus on ne fragilise pas les intervenants sur le temps périscolaire qui pourraient avoir des soucis de discipline par exemple, des choses de ce type-là, donc le fait que ça circule périscolaire/scolaire avec ce couple-là, je trouve que c'est vraiment la clé. »
(Directeur d'école, Rouen, Poème Harmonique)

Quand la question des rythmes scolaires soulève des enjeux de territoires professionnels

La question des statuts et des rôles est très prégnante dans les discours des parties prenantes, quelle que soit l'institution à laquelle ils se rattachent. Les enjeux statutaires (et donc salariaux) des différentes catégories d'acteurs renvoient aussi au rôle qu'ils doivent avoir. Ainsi, ce sont les questions autour de la qualification, et donc de la reconnaissance professionnelle et sociale qui sont au cœur du débat sur la répartition du contenu des activités scolaires et périscolaires, qui n'est pas évidente.

« Inspecteur : ça peut aller loin et je dirais que ça va loin jusque sur les aspects statutaire et salarial. C'est que ce sont des logiques juxtaposées. On n'est pas comme là pour le coup et c'est la raison pour laquelle ça a pris, c'est que au-delà de la difficulté à l'intégrer après, c'est le fait qu'il y avait une interpénétration, une vraie cohérence entre temps scolaire et temps périscolaire. Et la question de l'apprentissage, les gamins apprennent partout en fait. Donc c'est une fausse question. Mais sur laquelle il faut se pencher car elle est révélatrice.

Directeur : il y a aussi une défense des enseignants par rapport à ça parce que... par exemple nous, on a essayé de monter des animations pédagogiques avec les gens du périscolaire et les enseignants ensemble, sur notamment le culturel, le CLEAC, et bien on a eu des réactions d'enseignants qui ne voulaient pas être en animation pédagogique avec des animateurs. Sur le thème, nous on est des professionnels !

Conseiller pédagogique : Oui, il y a des questions d'enjeu d'identité professionnelle et de pouvoir aussi. C'est le commanditaire... la mairie essaye... enfin dans tous les cas, il y a une logique, il y a des connections que parfois il faut préciser entre les enjeux de pouvoir de la mairie et la spécificité de l'Éducation Nationale. Tout ça vient s'entrechoquer, on l'a vu sur la durée, il y a eu des affrontements, des incompréhensions... et on a bien vu que sur la durée il fallait ce temps pour que chacun puisse trouver sa place et sa logique. »

2. Les effets du dispositif expérimenté

2.1. Sur les acteurs, leur organisation et leurs représentations sociales

2.1.1 Les limites de l'associatif comme support des activités salariées

Toutes les expérimentations concernées, sauf le Centre National de la Danse, s'inscrivent dans le secteur associatif.

Les domaines de la création ou de la promotion artistique, où l'association agit comme un agent artistique en mettant en relation un organisateur et un artiste, est un champ traditionnel et historique de l'associatif et permet de développer des activités professionnelles. Les associations se constituent alors en tant que prestataires de services. On peut aussi soulever le cas des associations dites para-administratives, dont certaines missions s'accommodent mieux des règles plus souples du droit privé, et plus particulièrement, du droit associatif. Ces structures reçoivent une subvention de l'Etat car elles ont en charge une mission de service public. Elles constituent une extériorisation de

l'activité publique en tant que relais de l'action des collectivités territoriales. Elles dépendent, pour leur fonctionnement, des pouvoirs publics, c'est-à-dire de l'Etat ou des collectivités territoriales ou locales. On peut noter que de nombreux champs d'activité investis par l'Etat ont été relayés, ou prolongés, par des associations. C'est le cas du secteur de la culture.

Historiquement, les associations sont considérées comme des corps intermédiaires, dans le sens où elles se situent entre :

- ✓ la communauté et la société,
- ✓ la socialité primaire et la socialité secondaire,
- ✓ l'utilitarisme et l'anti-utilitarisme,
- ✓ l'intérêt individuel et l'intérêt collectif,
- ✓ l'espace public et l'espace privé.

Dès lors, les valeurs associatives sont largement partagées : lutter contre les inégalités sociales et rendre la culture accessible à tous. Elles se voient aussi, en quelque sorte, contraintes de développer des actions s'inscrivant dans l'innovation sociale comme une sorte de slogan identitaire, légitimant leur présence dans le domaine de l'éducation.

Cette forte inscription associative soulève des enjeux : la professionnalisation et l'expertise des acteurs associatifs.

L'emploi dans le secteur associatif est prépondérant dans les domaines de la culture et des loisirs, de la santé, les services sociaux, ainsi que dans l'éducation et la recherche. Ces secteurs sont, non seulement, des secteurs créateurs d'emploi, mais aussi des secteurs où la présence de professionnels salariés semble encore évoluer.

Cette situation s'explique par l'étendue et la diversité de leurs activités. Ces domaines d'activité associative ont pris naissance à partir d'activités bénévoles. Par la suite, avec la croissance de la demande, ils ont évolué vers une professionnalisation de plus en plus reconnue et engendrant une spécialisation des activités. Jacques Ion précise à ce sujet que « *sur le long terme, on sait que le mouvement de spécialisation associative avait abouti à une technicisation impliquant la salarisation de deux types de personnels : d'une part, ceux en charge des tâches fonctionnelles liées à la dimension organisationnelle des groupements associatifs (secrétariat, comptabilité, gestion, logistique, communication,...) ; d'autre part, ceux en charge des tâches techniques liées aux caractéristiques propres du domaine d'intervention* »⁸⁶.

L'emploi associatif ne concerne pas toutes les associations. L'emploi salarié est concentré, puisque 20% de ces associations, en général de grosses structures anciennes et institutionnalisées, regroupent 80% des salariés. La présence des salariés dans le secteur associatif est le résultat de mutations sociales et économiques. Face aux nouveaux besoins et aux nouvelles aspirations, les associations ont dû faire face à cette évolution en professionnalisant leurs activités dans le but d'améliorer la qualité de leurs services.

⁸⁶ Ion J., « Modes d'organisation et savoirs associatifs : petit coup d'œil dans le rétroviseur », in Lochart Y., Simonet-Cussey M., *L'Expert associatif, le savant et le politique*, Paris, Editions Syllespe, 2003, p. 25.

La structure associative a besoin de salariés pour gérer et organiser ses activités, pour donner davantage de légitimité à celles-ci. Le secteur associatif a besoin de professionnels salariés, de personnes qualifiées pour répondre à une demande sociale de plus en plus pointue. Ainsi, en tant qu'organisation, une association se trouve confrontée, au moment de son essor, à un besoin de structuration et de légitimation socio-économique. Le besoin de reconnaissance sociale et économique pousse les associations employeurs à salarier certains de leurs membres.

La professionnalisation des membres d'une association se définit cependant davantage par le passage au salariat que par une réelle qualification professionnelle des acteurs présents. Cette salarisation permet de maintenir une activité sur le long terme. Les salariés étant soumis à un contrat de travail, ils ont des obligations et des devoirs. Ce contrat est une façon de pérenniser l'activité associative.

Lorsque le secteur associatif est associé à une activité socio-économique, il trouve pleinement sa place au cœur des questions liées à l'emploi. Les associations, désireuses de conserver l'authenticité de leur démarche et de se développer sur une large échelle, doivent combiner de façon originale leurs ressources humaines : associer bénévoles et salariés au service rendu, réaliser l'équilibre entre cadres dirigeants salariés et dirigeants élus pour les prises de décisions essentielles. Les associations ont aujourd'hui le pouvoir, et les capacités, de répondre aux revendications sociales et économiques en mobilisant leurs compétences.

« Par tradition, un grand nombre d'associations se sont vécues comme des contrepoids aux pouvoirs institués – qu'elles soient revendicatives, innovatrices, critiques, militantes morales (...) désormais ce sont leurs compétences, leur expertise, leur fonctionnement professionnalisé et gestionnaire qui, fondamentalement, deviennent les gages de leur légitimité »⁸⁷.

Actuellement, dans un contexte de crise du salariat, on se rend compte que l'association est de plus en plus appelée à pallier certains manques en donnant à la fois une possibilité d'emploi (en volume) et un autre sens au rapport salarial, voire même une autre image du travail qui, d'après certains auteurs et politiques, serait en perte de valeur et ne remplirait plus son rôle de socialisation.

Le travail assure aux individus la construction de leur identité sociale. Renaud Sainsaulieu a démontré dans son ouvrage *L'Identité au travail*⁸⁸, que le travail permet une construction culturelle des individus selon leur poste et leur activité. Le travailleur est un acteur, qu'il soit dans une entreprise ou dans une association. L'organisation associative attend des professionnels (salariés) compétences et engagement dans l'action.

Le débat sur la place du salariat dans le secteur associatif renvoie aux interrogations quant à ses qualités d'employeur : quel type d'employeur sont les associations ? Est-ce qu'elles peuvent être innovantes en matière d'emploi ? L'évaluation réalisée ne permet pas de trancher cette question mais de révéler les limites de l'associatif comme employeur des artistes. Effectivement, comme nous l'analyserons plus finement dans ce rapport, les types de contrats sont, dans une large partie, des contrats aidés bénéficiant de subventions, élargissant le champ de la précarité et ne préjugant donc aucunement d'une pérennisation des activités professionnelles.

⁸⁷ Laville J-L, Caillé A., Chaniel P., Dacheux E., Eme B., Latour S., *Association, démocratie et société civile*, Paris, Editions La Découverte/M.A.U.S.S./CRIDA, 2001, p. 55.

⁸⁸ Sainsaulieu R., *L'Identité au travail*, Paris, Editions Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988

2.1.2 Des jeux d'acteurs : un besoin de coordination

L'analyse du système d'acteurs et plus particulièrement des interactions entre ces derniers permet de comprendre les logiques d'action de chacun et les rapports de force qui façonnent l'action collective. Or, ces logiques d'action et les stratégies des acteurs qui leur président, peuvent être influencées par leurs convictions, leurs connaissances, leurs aspirations, etc. En ce sens, une analyse stratégique peut apporter des éléments pour comprendre comment sont définies les actions réalisées auprès des enfants. Pourtant le cadre⁸⁹ de cette évaluation ne nous permet pas d'aller plus avant dans ce type d'analyse.

Malgré tout, la coordination se dégage comme point d'achoppement.

« Coordonner, c'est-à-dire relier, unir, harmoniser tous les actes et tous les efforts. Coordonner, c'est mettre de l'harmonie entre tous les actes d'une entreprise de manière à en faciliter le fonctionnement et le succès. »⁹⁰

La coordination est l'une des fonctions clés du management, qui consiste à assurer pour un ensemble de personnes et de tâches, une conjonction des efforts en vue d'un objectif commun. Cette coordination peut nécessiter un coordinateur dédié. En règle générale, le mot « coordinateur » désigne une personne dont le rôle officiel est de coordonner, c'est-à-dire de faire interagir efficacement différentes tâches ou personnes. Le coordinateur relève des attributions courantes de l'encadrement.

La coordination correspond à mettre en cohérence et convergence les acteurs et les activités afin de :

- ✓ Combattre les effets non désirables de la spécialisation :

La spécialisation, lorsqu'elle est poussée à l'extrême ou est mal maîtrisée, peut conduire à des effets pervers qui détruisent l'unité d'action (parcellisation, isolement, rigidité, perte de flexibilité et de continuité...)

- ✓ Maîtriser, ou en tous cas, réguler les conséquences de la différenciation :

La spécialisation génère des attitudes, des comportements, des états d'esprit différents chez les individus. Cette différenciation est d'autant plus marquée que les environnements professionnels se révèlent être eux-mêmes différents.

- ✓ Mettre en place des processus ou des facteurs d'intégration :

De la sorte, il s'agit moins de supprimer ou de réduire les tensions nées de la différenciation, que de les gérer via des procédures d'arbitrage, de résolution des conflits.

« Toutes les associations n'ont pas forcément la possibilité d'avoir des chargés de mission, des responsables de projet. Nous, on essaie quand même de faire le lien au maximum avec les responsables éducatifs ville. Et typiquement, en fin d'année, y'a des réunions qui sont mises en place, où justement on essaie de donner notre point de vue,

⁸⁹ Hypothèses ne portant pas sur cette question, échantillon trop réduit ne permettant pas une analyse objective.

⁹⁰ Fayol H., *Administration industrielle et générale* (1916), Paris, Dunod, 1970.

de trouver des solutions ensemble et surtout, même si on n'a pas de pouvoir décisionnaire, on voit bien qu'il y a de petites choses qui ont été entendues. Quand on parle de choix, qu'on voit qu'il y a des soucis d'installation des ateliers, bon eh bien les REV changent de technique parce qu'ils ont entendu notre parole et celle de l'association. Ou c'est vrai qu'on a cette possibilité, nous, d'avoir ce travail, d'être vraiment en contact. On essaie de se déplacer au maximum dans les ateliers. Que ce soit des suivis d'ateliers pédagogiques où on va voir des intervenants pour discuter ensemble du suivi pédagogique. On voit aussi des REV, au début d'année, sur des réunions de présentation. Et on les voit aussi régulièrement à toutes les sorties des spectacles. Donc on nous identifie quand même très rapidement. Y'a un dialogue qui peut se mettre en place même si évidemment y'a encore des choses à améliorer. »
(Chargée de mission Aménagement des rythmes éducatifs, Théâtre de la Ville)

2.1.3 Les espaces et les temps

Des espaces de collaboration

Lorsque le cadre des ateliers est essentiellement périscolaire, les espaces de collaboration sont inexistantes. Les questions logistiques sont une contrainte supplémentaire. Le lieu où se déroulent les ateliers n'est pas toujours adapté. Ce qui renforce la perception des artistes de ne pas toujours être les bienvenus et les oblige à mettre en place toute forme de stratégie, dont la plus commune est « le faire avec ».

« On n'est pas dans une salle de théâtre, on est dans une salle de classe. Une classe informatique, etc. Forcément, il faut s'adapter à ça. »
(Chargée de mission Aménagement des rythmes éducatifs, Théâtre de la Ville)

Des temps et des rythmes

« Le périscolaire c'est un temps super compliqué parce qu'on est entre du scolaire et en même temps, du temps ludique. On récupère quand même des enfants qui viennent d'avoir une journée d'école, donc ils sont fatigués... Donc c'est un cadre compliqué. En plus on est dans les écoles en général, ils ne sortent pas de l'école donc comment faire pour emmener les enfants ailleurs que dans les temps scolaires ? Il y a toute une notion de cadre pas encore très claire. C'est ce que les acteurs disent en général, ceux qui interviennent dans le périscolaire. Donc oui il y a les notions éducatives, mais il faut que ça reste un temps ludique. »
(Responsable pédagogique, Porteur de projet, 1000 Visages)

Le péri scolaire : un espace-temps interstitiel

Extrait du journal de terrain

Expérimentation Centre National de la Danse

École André Bodereau, Falaise : observation de l'atelier en temps péri scolaire

L'école Bodereau propose 15 activités péri scolaires pour les enfants de l'école. Elles sont diverses (tir à l'arc, fabrication d'objets, gymnastique, arts plastiques, judo, handball, etc.)

À 15h30, les animateurs réunis dans le couloir principal de l'école viennent chercher les enfants dans la cour de récréation. Ces derniers sont vêtus des gilets jaunes car la plupart des activités se fait à l'extérieur de l'école. Sous le préau, les activités auxquelles les enfants sont inscrits sont indiquées sur des feuilles alignées les unes à côté des autres. Sur chaque feuille sont rappelés le titre de l'activité (« Entrons dans la danse » pour l'activité du CND) et les noms des enfants participant. Céline, la danseuse, vient chercher les enfants. Plusieurs minutes s'écoulent entre la fin de la récréation et le temps de réunir les enfants. De plus, l'atelier se déroule à l'extérieur de l'école, dans un gymnase situé à 10 minutes à pieds.

Le temps de l'activité péri scolaire apparaît comme un temps de l'entre deux : entre temps scolaire et familial. L'enfant n'est pas totalement sorti du cadre scolaire (puisque adultes et enfants doivent en respecter le règlement) tout en étant à la fois hors du temps d'apprentissage. Les enfants sont « dans les murs » de l'école par le caractère institutionnel et réglementaire conservé ; ils sont « hors les murs » car ils ne sont plus dans le temps éducatif de la classe – dont le professeur des écoles ou l'évaluation sont l'incarnation et l'illustration. La cour de récréation, où a lieu la fin de la journée de classe et le début des activités péri scolaires, semble opérer comme un espace interstitiel permettant le passage d'un temps à l'autre. Elle est un « *lieu habité par les élèves* »⁹¹. De plus, elle semble symboliser l'absence de lien souvent soulignée par les artistes/intervenants avec l'équipe enseignante. Les adultes peuvent ne pas se croiser puisque le temps de la récréation vient marquer une rupture entre les deux, et il est un lieu dans lequel les adultes référents (enseignant, artiste/ intervenant) peuvent être absents. Ainsi, elle apparaît comme un espace-temps que les enfants peuvent pleinement s'approprier dans un processus d'apprentissage hors du temps scolaire.

« Donc en plus, un trimestre finalement c'est très court. Parce que c'est une heure et demi dite d'atelier, mais réellement c'est moins. À 15h, les enfants descendent de classe, ils ont une récréation jusqu'à 15h15. Ensuite les animateurs et les intervenants doivent les regrouper, ça prend aussi un certain temps. Ils font l'appel, ils les remontent dans la classe. Souvent, il faut aménager l'espace quand on se retrouve dans une cantine, une salle de classe, etc. Il faut pousser les tables, etc. Ça suppose toute une logistique. »

(Chargée de mission Aménagement des rythmes éducatifs, Théâtre de la Ville)

La question du temps et de la répartition des activités entre temps scolaire et temps péri scolaire soulève quelques enjeux de taille, et notamment, celui de l'autonomie du

⁹¹ Delalande J., « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, 2005/1 (n°2), p.25-36.

projet. En effet, même si les porteurs de projet souhaitent une collaboration étroite avec les enseignants, ils revendiquent aussi, avec les intervenants, leur indépendance dans leurs modalités d'action. Deux formes d'apprentissage, deux modes pédagogiques se confrontent sur deux temps qui se complètent.

« Y'a trois interventions par semaine pour chaque classe. Chaque classe fait une heure de musique par semaine, ce qui est déjà énorme en fait. Ça se répartit entre le temps scolaire et le temps périscolaire, parce que si l'on faisait plus sur le temps scolaire il faudrait des dérogations. Là on reste dans un cadre qui est encore assez souple. On tient à notre autonomie dans ce projet. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

2.2. Transmettre la discipline artistique : tout un art !

« Goûter, ce n'est pas signer son identité sociale, se coller une étiquette de conformité à tel ou tel rôle, obéir à un rite, ou lire passivement selon ses compétences des propriétés « contenues » dans un produit. C'est une « performance » : cela agit, cela engage, cela transforme, cela fait sentir. »
(A. Hennion, in *20 ans de sociologie de l'art : bilan et perspectives*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 2007, p.299)

Le travail de transmission engagé par les porteurs de projet et les artistes mérite d'être observé et analysé à partir des matériaux recueillis sur les différents terrains. Cette partie s'attache à analyser, décrire et comprendre ce qui se passe dans les **ateliers artistiques**. En effet, ils incarnent le sens même de l'action expérimentée.

Dans cette partie, il s'agit de répondre aux hypothèses 1, 2, 4 et 5. Pour rappel, l'hypothèse 1 renvoie à l'impact de l'origine sociale des enfants dans l'accès à la culture. L'hypothèse 2 suppose que les différentes instances que sont les parents, l'école, les réseaux de sociabilité ont un impact sur la socialisation culturelle des enfants. L'hypothèse 4 concerne les modalités de transmission des valeurs et des goûts aux enfants. L'hypothèse 5 fait référence aux pédagogies qui sont mobilisées pour favoriser l'éducation à la culture. Nous cherchons à répondre aux questions suivantes : par quelles modalités se fait la transmission culturelle ? Comment se fait la sensibilisation à la discipline artistique ? Quel est le rôle de chacun ? Qu'en disent les enfants ? Qu'est-ce qui est transmis ? Comment opère la démarche « Faire, voir, réfléchir » ? Il s'agit d'appréhender les manières dont les ateliers participent à la formation et à la transmission du goût. En effet, l'éducation artistique et culturelle (EAC) a trois objectifs : 1/ Fréquenter, 2/ Pratiquer, 3/ S'approprier. Ceux-ci impliquent la rencontre de l'enfant avec une œuvre, un artiste ; l'expérimentation et l'apport de connaissances ; la mobilisation des savoirs pour être capables d'analyser une œuvre⁹². Ce « parcours » de l'éducation artistique et culturelle vient nous interroger sur la manière dont sont mis en place les ateliers artistiques et sur le sens que les artistes/intervenants leur donnent. Nos entretiens et observations révèlent que le plaisir que l'enfant peut avoir face à une œuvre est le résultat de plusieurs séquences d'apprentissage que nous proposons de dégager.

⁹² « Parcours d'éducation artistique et culturelle », arrêté du 1-7-2015. JO du 7-7-2015. Disponible sur : education.gouv.fr

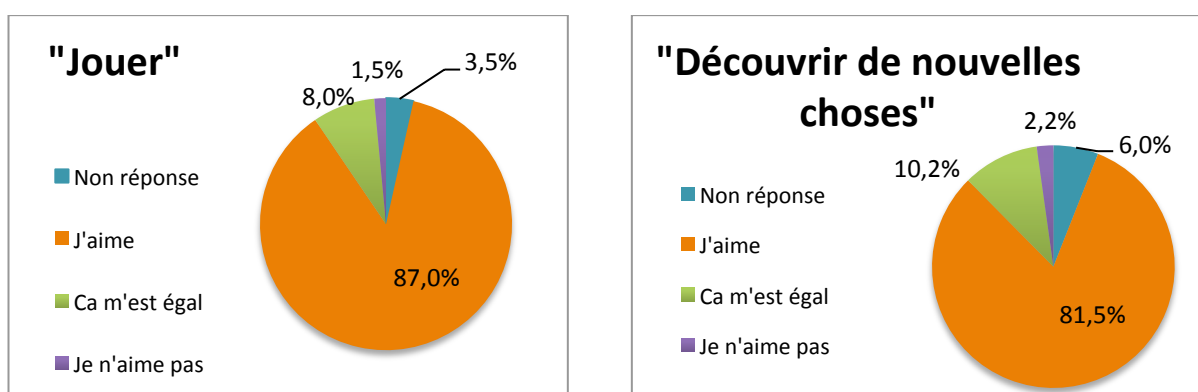
L'observation du déroulement des ateliers rend compte des savoir-faire mobilisés et de la manière dont les individus les investissent.

Les enseignements présentés sont issus d'une réflexion et d'une analyse inspirées des travaux des sociologues Howard Becker et Antoine Hennion. Il s'agit d'appréhender la manière dont un phénomène artistique « *advient pas à pas* »⁹³ à travers l'identification de « *l'ensemble des choses qui sont faites dans l'ordre où elles sont faites par les personnes qui le font et à prendre cela comme objet de recherche* »⁹⁴. Envisager l'art et sa pratique comme un travail implique d'en observer sa réalisation concrète dans le cadre des ateliers et du spectacle, par l'ensemble des acteurs qui y participent, envers un public particulier : les enfants. En ce sens, le travail engagé par l'artiste est central. Il doit être observé comme un « *travail d'édition* », c'est-à-dire qu'il faut rendre compte des « *décisions de l'artiste, conscientes ou non, qui font l'œuvre* »⁹⁵. L'objet de l'analyse n'est pas le goût en lui-même mais l'acte de goûter. Ce sont les médiations qui sont analysées ; atelier puis le spectacle comme médiations mettant en présence des dispositifs, des individus, des ressentis, des savoirs, des goûts en train de se former. Comme le souligne Antoine Hennion : « *Les attachements, c'est tout cela, le corps et les collectifs, les choses et les dispositifs, tous sont des médiateurs, ils sont à la fois déterminants et déterminés, ils portent des contraires et font rebondir le cours des choses* »⁹⁶.

2.2.1 Sensibiliser, transmettre, apprendre : ce qu'en disent les enfants

A la question « Relie le visage qui correspond à ce que tu aimes ou pas pendant cette activité » du questionnaire ludique, il apparaît que les cinq points préférés des enfants sont : jouer (87%), découvrir de nouvelles choses (81,5%), faire un spectacle (77,1%), l'artiste (76,8%) et apprendre à faire cette activité (73,3%).

Graphiques 4 - Ce que l'enfant aime ou non pendant l'activité : « Jouer » et « Découvrir de nouvelles choses »



Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.

⁹³ Becker H.S., « 7. Quelques implications de l'équation Art = Travail pour la sociologie de l'art », in Marc Perrenoud, *Les mondes pluriels d'Howard Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 117.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 117.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 118.

⁹⁶ Hennion A., « Réflexivités. L'activité de l'amateur », *Réseaux*, 2009/1, n°153, pp. 75-76.

Si « jouer » et « découvrir de nouvelles choses » sont plébiscités par les enfants, il apparaît, en réponse à la question « Qu'est-ce que tu préfères pendant cette activité ? », que 58,6% d'entre eux apprécient les exercices qui leur sont proposés. Plusieurs extraits des réponses données par les enfants viennent appuyer ce constat.

Extraits de réponses au questionnaire ludique

Question 20 : Qu'est-ce que tu préfères pendant cette activité ? /

Réponse : « Faire un ou des exercices proposés »

Théâtre de la Ville :

- « Je préfère quand on joue sur la scène avec un ami » (fille, 10 ans, école Arbre Sec)
- « Quand nous révisons notre séance » (garçon, 11 ans, école Arbre Sec)
- « J'aime faire les spectacles de théâtre » (fille, 10 ans, école Arbre Sec)
- « Ce que je préfère dans cette activité c'est quand on avait fait au début et quand on a inventé des rythmes avec les pieds ou les mains » (garçon, 9 ans, école Rouvier)
- « Le texte qu'on doit répéter, jouer, faire des spectacles, les animateurs » (fille, 10 ans, école Rouvier)
- « Qu'on fasse de petites représentations entre nous » (fille, 9 ans, école Rouvier)
- « Quand on joue à des jeux bien » (fille, 8 ans, école Rouvier)
- « Jeu du prénom, entrer sur scène, jouer les personnages » (fille, 7 ans, école Rouvier)
- « Faire des danses et des théâtres devant les élèves » (fille, 7 ans, école Rouvier)

1000 Visages :

- « Quand on nous filme » (fille, 11 ans, école Le Buffle)
- « Ce que j'aime le plus c'est quand je suis dans un rôle » (fille, 11 ans, école Le Buffle)
- « J'aime quand on fait des rôles » (fille, 9 ans, école Le Buffle)
- « Faire le tournage » (fille, 9 ans, école Le Buffle)
- « J'aime filmer, j'aime être actrice, j'aime tenir la caméra, j'aime être avec mes amis » (fille, 9 ans, école Le Buffle)

Les Concerts de Poche :

- « Je préfère chanter » (fille, 11 ans, école Robert Doisneau)
- « Chanter en allemand et en norvégien » (fille, 9 ans, école Robert Doisneau)
- « Ce que je préfère est quand on chante et quand on fait des petites chansons et que XX est très gentil » (garçon, 10 ans, école Robert Doisneau)
- « Quand on chante, "Chocolat chaud" et les entraînements » (fille, 11 ans, école Robert Doisneau)
- « Je préfère les moments où on chante les musiques » (garçon, 9 ans, école Robert Doisneau)
- « De jouer du théâtre » (garçon, 10 ans, école de Féricy)
- « Le moment où on fait un jeu » (fille, 9 ans, école de Féricy)
- « De faire de la musique » (garçon, 7 ans, école de Féricy)
- « Quand on donne nos idées pour le spectacle. Et quand on rigole aussi et aussi quand on joue la pièce de théâtre » (fille, 10 ans, école de Féricy)

Centre National de la Danse :

- « J'ai préféré l'entraînement » (garçon, 8 ans, école Bodereau)
- « Lire des livres et s'en inspirer » (fille, 8 ans, école Bodereau)
- « Jeux dansés » (garçon, 7 ans, école Bodereau)

« Je préfère quand les filles s'étalent par terre et aussi quand on fait le puzzle » (garçon, 9 ans, école Bodereau)

« Les matières premières, tourner en rond, les puzzles, le feu et retourner en coulisse » (garçon, 9 ans, école Bodereau)

« La danse de feu avec mes copines » (garçon, 8 ans, école Bodereau)

« Je préfère danser le vent » (fille, 8 ans, école Bodereau)

Poème Harmonique :

« Jouer de la contrebasse » (fille, 7 ans, école Debussy)

« Jouer de l'instrument » (garçon, 7 ans, école Debussy)

« Chanter » (fille, 7 ans, école Debussy)

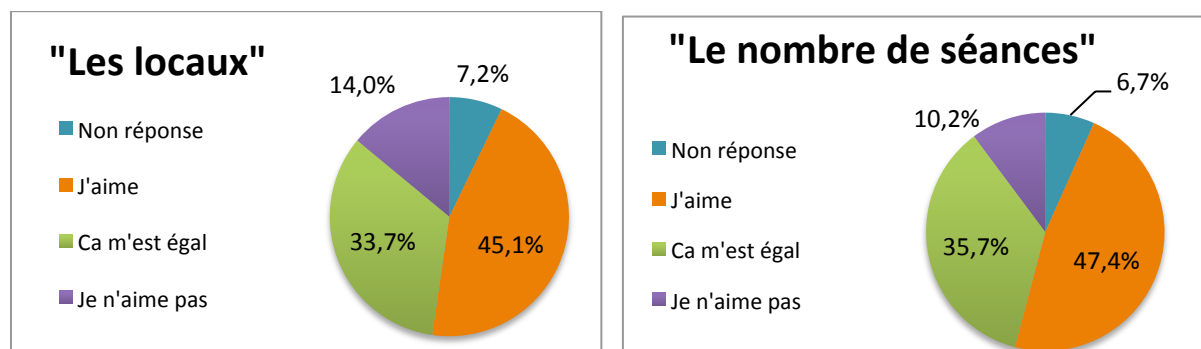
« Danser » (fille, 6 ans, école Debussy)

La lecture de ces extraits nous éclaire sur le caractère actif des ateliers. Le verbe d'action « faire » est prédominant dans l'énonciation de ce que les enfants aiment. « Jouer » renvoie au caractère ludique de l'atelier ; « inventer », « inspirer » à la dimension créatrice du travail artistique ; « réviser » et « répéter » à son caractère sérieux ; enfin « chanter », « danser », « filmer » à la discipline artistique en elle-même. Les enfants distinguent certains médias comme l'instrument mais aussi des dispositifs comme le spectacle ou la scène. Les enfants font également ressortir le caractère collectif des ateliers ; « je préfère » côtoie régulièrement le pronom « on » ou, du moins, la présence des « autres » que sont les pairs et l'artiste. En ce sens, l'atelier apparaît bien, pour les enfants, comme un espace synonyme d'action, de relation à l'autre et d'engagement dans le travail artistique.

Ce qu'ils apprécient le moins concerne tout ce qui a trait à la logistique et paradoxalement⁹⁷, le rapport aux autres. Les locaux et le nombre de séances arrivent en premières positions ; 14% de « Je n'aime pas » pour les locaux et 10,2% pour le nombre de séances. Viennent ensuite le fait d'en parler aux parents (10%), le moment de la journée (8,5%) et être avec les autres (8,2%). Il en est de même lorsque la variable est « Ça m'est égal », les locaux et le nombre de séances sont les deux premiers items.

⁹⁷ 64,3% des enfants déclarent aimer être avec les autres. Pour 22,7% d'entre eux, cela leur est égal. Et pour 8,2%, ils déclarent ne pas apprécier. Sur les 11 items du questionnaire, « être avec les autres » arrive en 7^{ème} position dans ce qu'aiment les enfants et en 5^{ème} dans ce qu'ils n'aiment pas.

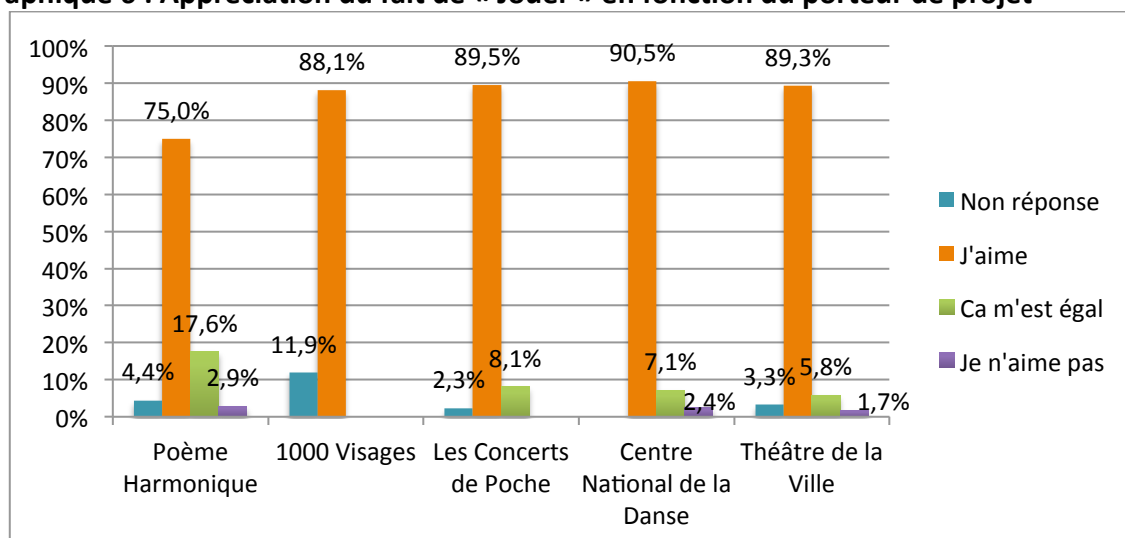
Graphiques 5 - Ce que l'enfant aime ou non pendant l'activité : « Les locaux » et « Le nombre de séances »



Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.

Nous pouvons dégager du questionnaire un enseignement principal : les enfants apprécient, de manière générale, les activités qui leur sont proposées. Ils mettent un point d'honneur au caractère ludique des ateliers. Ils aiment jouer, qu'ils soient filles ou garçons et quelle que soit leur classe, qu'ils soient enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, employés ou ouvriers. Cependant, concernant le porteur de projet, nous pouvons observer que l'intérêt pour le jeu diffère, particulièrement pour le Poème Harmonique.

Graphique 6 : Appréciation du fait de « Jouer » en fonction du porteur de projet



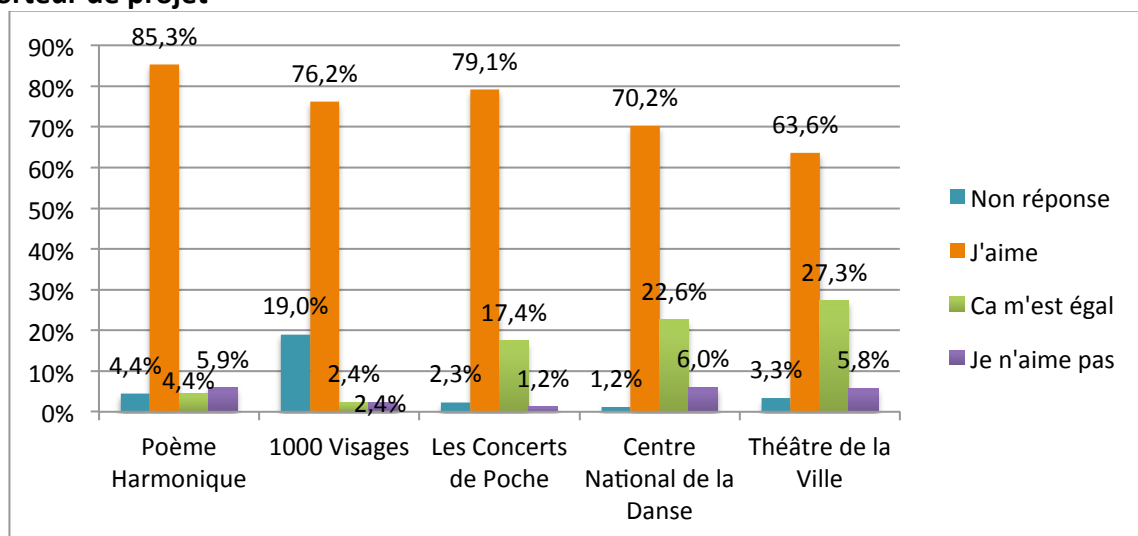
Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.

Khi2=28,79 / Degré de liberté : 12 / Probabilité de corrélation : 0,995

Si pour 1000 Visages, les Concerts de Poche, le Centre National de la Danse et le Théâtre de la Ville les enfants apprécient de jouer à hauteur de 89% en moyenne, pour le Poème Harmonique, les enfants l'apprécient à hauteur de 75%. Ce pourcentage est fort mais cependant moindre que pour les autres expérimentations. Cette différence semble due au projet même du Poème Harmonique, qui aborde les ateliers et les activités en terme de « classe orchestre ». Il est la seule action expérimentée qui s'entremêle autant au travail scolaire et aux valeurs de l'école. L'activité est obligatoire pour les enfants et se déroule à la

fois en temps scolaire et périscolaire. Ecole dans l'école, le Poème Harmonique « joue » sur le sérieux du travail scolaire et sur le caractère savant de la musique qui est transmise (musique baroque). D'ailleurs, le nom du projet n'est-il pas L'Ecole Harmonique... Une autre donnée statistique issue du questionnaire ludique vient renforcer cette idée. Elle concerne l'item « Apprendre à faire cette activité ». Dans le cadre du Poème Harmonique, les enfants sont les premiers à apprécier la démarche d'apprentissage. Bien avant de « jouer », la préférence va à l'apprentissage.

Graphique 7 : Appréciation du fait « D'apprendre à faire cette activité » en fonction du porteur de projet



Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.
 Khi2=50,01 / Degré de liberté : 12 / Probabilité de corrélation ; 1,000

2.2.2 Le poids de l'origine sociale des enfants

La socialisation familiale joue un rôle essentiel dans l'acquisition d'une culture. La période de l'enfance est celle de la « cristallisation des habitus »⁹⁸. Comme le soulignent Christine Mennesson et Samuel Juhle à propos des activités culturelles des enfants, « ces activités peuvent être pensées comme étant socialement différenciées et différenciatrices, notamment lorsqu'elles sont investies précocement et dans la durée »⁹⁹. Les ateliers artistiques n'échappent pas aux différences sociales à l'œuvre dans l'éducation des enfants. L'analyse du questionnaire ludique montre qu'il existe des différences d'appréciation en fonction des origines sociales des enfants, même si ceux-ci aiment de manière générale les ateliers qui sont proposés, que ce soit dans le cadre périscolaire ou scolaire.

De l'origine sociale, nous pouvons tirer un enseignement principal : **les enfants issus de la catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures sont davantage ouverts aux activités proposées que les enfants d'ouvriers, employés ou personnes sans activité professionnelle**. Cette ouverture renvoie au poids de la socialisation familiale et à ce qu'elle « leur fait »¹⁰⁰.

⁹⁸ Mauger G., « Jeunesse : essai de construction d'objet », *Agora débats/jeunesses*, 2010, n°56, pp. 9-24.

⁹⁹ Mennesson C., Juhle S., « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, 2012/3, n°99, p. 111.

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 99.

Tableau 34 : Appréciation « Découvrir de nouvelles choses » en fonction de l'origine sociale - Classement par ordre de préférence en fonction de la CSP des parents

Découvrir de nouvelles choses	
CSP des parents	J'aime
Cadre, profession intellectuelle supérieure	93,10%
Employé	88,99%
Profession intermédiaire	84,31%
Ouvrier	76,54%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	72,73%
Agriculteur exploitant	66,67%
Sans activité professionnelle	54,17%

Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.

Le classement, par ordre décroissant, des appréciations des enfants en fonction de l'origine sociale est révélateur des différences sociales à l'œuvre. En effet, il apparaît que les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures plébiscitent davantage que les autres CSP le fait de découvrir de nouvelles choses. En effet, le tableau 34 nous éclaire quant à cette appréciation : 93,1% des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures aiment découvrir de nouvelles choses, contre 54% des enfants dont les parents sont sans activité professionnelle. A la lecture des tableaux précédent et suivants, il apparaît que les enfants dont les parents n'ont pas d'activité professionnelle sont moins réceptifs que les autres à ce qui leur est proposé dans les ateliers. Ils déclarent, régulièrement et dans une certaine proportion, que les différentes dimensions de l'atelier leur sont égales. C'est par exemple le cas avec « Faire cette activité » (25%) ou encore « Découvrir de nouvelles choses » (33%).

Tableau 35 : Appréciation « Faire cette activité » en fonction de l'origine sociale

Faire cette activité	
CSP des parents	Ca m'est égal
Agriculteur exploitant	33,33%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	27,27%
Sans activité professionnelle	25,00%
Ouvrier	19,75%
Employé	19,27%
Cadre, profession intellectuelle supérieure	17,24%
Profession intermédiaire	15,69%

Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.

Plus on monte dans l'échelle sociale, plus les enfants sont ouverts culturellement, notamment lorsqu'on regroupe les enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires. Au contraire, plus on descend, plus les enfants sont indifférents ou n'apprécient pas ce qui est proposé, par exemple, le fait d'« Être avec les autres ». Chez les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, cela est apprécié à 79,3% et déprécié à 3,4%. Chez les enfants d'ouvriers, cela est apprécié à 60,5% et déprécié à 13,6%.

Tableau 36 : Appréciation d'« Être avec les autres » en fonction de l'origine sociale

Être avec les autres	
CSP des parents	Je n'aime pas
Ouvrier	13,58%
Employé	9,17%
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	9,09%
Sans activité professionnelle	8,33%
Cadre, profession intellectuelle supérieure	3,45%
Profession intermédiaire	1,96%
Agriculteur exploitant	0,00%

Source : LERFAS, 2016. Pourcentages calculés sur la base des 401 répondants.

Ainsi, les écarts les plus importants dans l'appréciation des ateliers résident dans le découpage suivant : les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures qui déclarent aimer beaucoup plus que les autres ce qui leur est proposé, les enfants d'employés, ouvriers et personnes sans activité professionnelle qui déclarent plus que les autres que l'activité leur est égale ou qu'ils n'apprécient pas. La pratique artistique semble bien toujours opérer comme une pratique distinctive : les classes dites supérieures se distinguant par leur rapport omnivore¹⁰¹ et stratégique à la culture comme objet d'éducation totale.

Focus

Comparaison d'appréciation entre les enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures et les enfants d'ouvriers.

Cet encadré compare deux appartenances sociales situées différemment dans l'espace social en termes de capital économique et culturel : cadre et profession intellectuelle supérieure, et ouvrier¹⁰². L'analyse du questionnaire ludique fait ressortir des différences d'appréhension, de goût et de satisfaction en fonction des origines sociales des enfants. La comparaison entre ces deux CSP vient confirmer ce constat. En effet, entre les enfants d'ouvriers et ceux de cadres et professions intellectuelles supérieures, il existe davantage de points de divergence que de convergence.

Tableau 37 : Appréciation « Jouer » en fonction de l'origine sociale

	Jouer		
	J'aime	Ca m'est égal	Je n'aime pas
Cadre, profession intellectuelle sup.	96,55%	0,00%	0,00%
Ouvrier	83,95%	11,11%	0,00%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 100

¹⁰¹ Peterson R.A., « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives », *Sociologie et sociétés*, 2004, vol. 36, n°1, pp. 145-164.

¹⁰² Cette comparaison reprend les principaux travaux réalisés en sociologie dans l'analyse des inégalités scolaires et des pratiques culturelles. L'ouvrage illustratif de cette observation différenciée de deux classes sociales est celui de Pierre Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Ed. de Minuit, 1979.

Tableau 38 : Appréciation « Découvrir de nouvelles choses » en fonction de l'origine sociale

Découvrir de nouvelles choses			
	J'aime	Ca m'est égal	Je n'aime pas
Cadre, profession intellectuelle sup.	93,10%	0,00%	3,45%
Ouvrier	76,54%	14,81%	1,23%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 100

Les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures apprécient davantage ce qui leur est proposé dans le cadre des ateliers que les enfants d'ouvriers qui « aiment » moins ou qui se déclarent plutôt distants de l'activité (« Ca m'est égal »). L'exemple concernant la découverte de nouvelles choses est particulièrement illustratif. En effet, de toutes les CSP, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures plébiscitent à 93,1% le fait de découvrir de nouvelles choses. Aucun d'entre eux n'est insensible à cette démarche. Les enfants d'ouvriers, de leur côté, « aiment » découvrir à hauteur de 76,5%, et cette découverte leur est égale à 14,8%. Cette première comparaison entre CSP montre bien que l'intérêt des enfants varie en fonction de leur origine sociale. Il en est de même pour le fait d'être avec les autres. Toutes CSP confondues, ce sont les enfants de cadres qui préfèrent être en compagnie de leurs pairs. La comparaison avec les ouvriers est illustrative de l'écart qui sépare les deux catégories sociales, puisqu'il est de l'ordre de 19% pour l'item « J'aime ». Si 13,8% et 3,5% des enfants de cadres déclarent être neutres ou ne pas aimer le fait d'être avec les autres, le pourcentage atteint 21% et 13,6% pour les enfants d'ouvriers.

Tableau 39 : Appréciation « Être avec les autres » en fonction de l'origine sociale

Être avec les autres			
	J'aime	Ca m'est égal	Je n'aime pas
Cadre, profession intellectuelle sup.	79,31%	13,79%	3,45%
Ouvrier	60,49%	20,99%	13,58%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 100

Tableau 40 : Appréciation de « L'artiste/animateur » en fonction de l'origine sociale

L'artiste / l'animateur			
	J'aime	Ca m'est égal	Je n'aime pas
Cadre, profession intellectuelle sup.	72,41%	24,14%	0,00%
Ouvrier	75,31%	13,58%	2,47%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 100

Si les enfants de cadres apprécient davantage ce qui leur est proposé, notamment au niveau du contenu des activités, la tendance s'inverse pour l'artiste. En effet, les enfants d'ouvriers apprécient plus l'artiste que les enfants de cadres. Celui-ci semble faire davantage figure de passeur, d'« autrui significatif » pour les enfants d'ouvriers que pour les autres. Son rôle est reconnu par les deux catégories, 72,4% pour les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, et 75,3% pour les enfants d'ouvriers. Pour l'item « Ca m'est égal », ce sont les enfants d'ouvriers qui sont les moins indifférents à la présence de l'artiste. Ainsi, l'analyse de la figure de l'artiste doit être réalisée afin d'interroger sa fonction sociale, son utilité et les valeurs dont il est porteur.

Tableau 41 : Appréciation « Faire un spectacle » en fonction de l'origine sociale

	Faire un spectacle		
	J'aime	Ca m'est égal	Je n'aime pas
Cadre, profession intellectuelle sup.	75,86%	17,24%	6,90%
Ouvrier	74,07%	11,11%	8,64%

Source : LERFAS, 2016. Répondants : 100

Enfin, si les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures sont plus indifférents au spectacle que les enfants d'ouvriers, les deux CSP se rejoignent quant à son appréciation et non appréciation. 75,7% des enfants de cadres et 74,1% des enfants d'ouvriers l'apprécient. Le spectacle semble apparaître comme un moment qui vient « gommer » l'effet de classe sociale d'appartenance. Ce qui semble être en jeu est davantage un effet d'âge puisque les enfants, quel que soit leur niveau de scolarité, du CP au CM2, apprécient le fait de faire un spectacle. Pour les enfants, le spectacle semble apparaître comme un moment pendant lequel ils montrent aux autres ce qu'ils ont appris et ce qu'ils aiment faire. C'est pourquoi il est important d'étudier la place, le rôle et la portée du spectacle dans l'action expérimentée.

Ainsi, ce qui semble être en jeu dans la catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures est ce que Pierre Bourdieu nomme une prise de « plaisir nécessaire », « *subjectivement agréable et objectivement indispensable, créant ainsi, pour les enfants comme pour les parents, un devoir de plaisir* »¹⁰³. Cette intériorisation et incorporation du capital culturel passe par le plaisir de la découverte qui incarne une « *norme éthique* » et un « *besoin correspondant* » typique de la « *petite bourgeoisie en ascension* »¹⁰⁴. Les ateliers artistiques et la culture artistique qui sont transmis semblent davantage correspondre à la culture des classes dominantes qui, par leurs goûts, sont beaucoup plus à l'aise avec les activités artistiques que les autres catégories sociales. « *En ce sens, le modèle de la distinction est indissociable de la théorie de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970) : les systèmes de goût et les pratiques culturelles participent fondamentalement à la reproduction des rapports de domination par l'imposition d'un arbitraire culturel, qui correspond à la culture des classes dominantes* »¹⁰⁵. Ainsi, le « désir de culture » ne va pas de soi, il n'est pas le fait d'un individu ou même d'un enfant. Comme le montre Pierre Bourdieu, l'acquisition et la transmission d'un capital culturel sont révélatrices des inégalités sociales qui ont place dans l'espace social. Nos goûts et nos styles de vie sont déterminés par notre position dans l'échelle sociale. Les catégories sociales dominantes sont les porteuses d'une culture reconnue comme légitime, venant de ce fait déprécier des cultures populaires et/ou alternatives. Le capital culturel est ainsi objet de rapports de domination. Plus l'on monte dans la hiérarchie sociale, plus la culture est reconnue comme légitime et inversement dans les catégories populaires. Par conséquent, s'il va de soi pour les enfants de catégories supérieures de prendre plaisir dans une discipline artistique reconnue comme légitime (théâtre, musique classique, etc.), il n'en est pas de même pour les enfants issus de catégories populaires. Les pratiques culturelles ont un fondement social qui se retrouve ici dans la manière dont les enfants sont amenés à appréhender et apprécier les activités artistiques qui leur sont proposées.

¹⁰³ Bourdieu P., La distinction. Critique sociale du jugement, Paris, Ed. de Minuit, 1979, p. 427.

¹⁰⁴ Ibid., p. 423.

¹⁰⁵ Coulangeon P., « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », Sociologie et sociétés, 2004/1, n°36, p.62.

Les données présentées dans cette partie montrent que l'origine sociale est facteur d'inégalité entre les enfants. Au regard de notre questionnaire évaluatif, il apparaît que l'accès aux ateliers – et plus largement à la culture – maintient les inégalités sociales. Cependant, notre propos mérite d'être nuancé car les enfants, de manière globale, apprécient ce qui leur est proposé. L'éducation artistique et culturelle semble apparaître comme un levier potentiel d'accès à la culture qui maintient malgré tout des inégalités d'appréhension et d'appréciation et qui, soulignons-le, ne présage pas de la poursuite de ces activités.

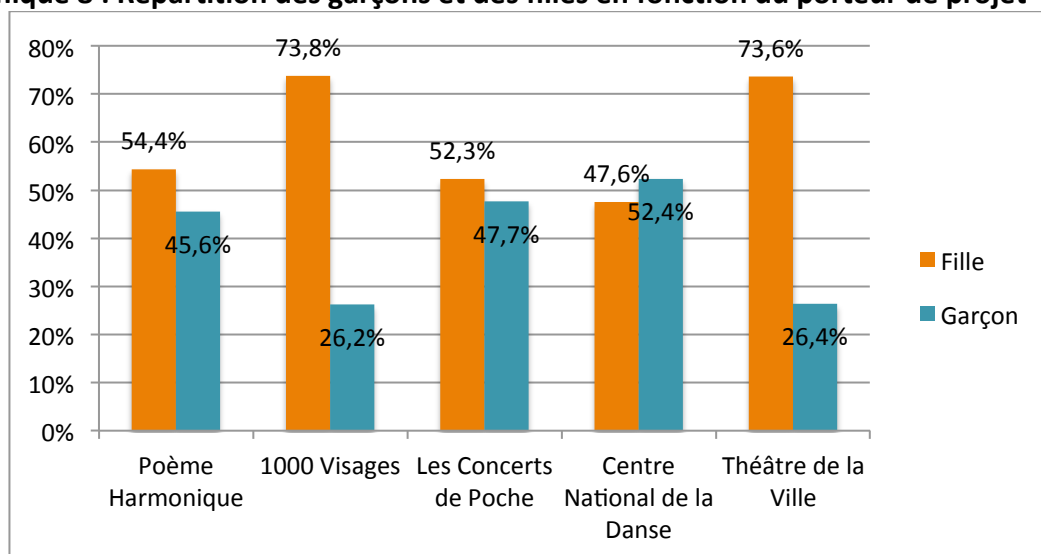
2.2.3 Des filles qui « aiment » plus que les garçons

Notre échantillon de 401 enfants comporte plus de filles que de garçons. En effet, elles représentent 60,3% de l'échantillon contre 39,7% de garçons. Lorsque l'on s'intéresse de plus près à l'intérêt nourri par les garçons et les filles pour les ateliers artistiques, deux enseignements principaux ressortent :

- ✓ **Premièrement, les filles ont plus tendance que les garçons à « aimer » les activités proposées,**
- ✓ **Secondement, pour certains items, il n'existe pas de différence notable entre les sexes. Ce constat nous amène à penser que ce qui est en jeu est l'expérience vécue de l'enfant quel que soit son sexe.**

Tout d'abord, il existe une différence notable entre les garçons et les filles lorsque qu'il s'agit d'une activité périscolaire ou d'un projet scolaire. Par exemple, lorsque nous comparons le Poème Harmonique (à gauche du graphique ci-dessous) qui est un projet scolaire et périscolaire au caractère obligatoire, et le Théâtre de la Ville (à droite du graphique) pour lequel nous n'avons évalué que des activités périscolaires, il apparaît que ce dernier attire beaucoup moins de garçons que de filles. Le Poème Harmonique réunit 54,4% de filles et 45,6% de garçons. Le Théâtre de la Ville a une représentation très forte des filles puisqu'elles composent 73,6% des 121 répondants participant à ce projet.

Graphique 8 : Répartition des garçons et des filles en fonction du porteur de projet



Source : LERFAS, 2016. Répondants : 401.

Khi2=21,00 / Degré de liberté : 4 / Probabilité de corrélation : 0,999

Les filles sont beaucoup plus présentes dans les activités périscolaires des actions expérimentées que dans les projets scolaires qui réunissent relativement équitablement les garçons et les filles. Nous pouvons en déduire que les filles semblent plus attirées par des activités artistiques et culturelles que les garçons. C'est le caractère obligatoire de l'activité qui permet d'amener davantage les garçons à la pratique artistique, comme pour le Poème Harmonique.

Un des effets inattendus concerne le Centre National de la Danse où le nombre de garçons est supérieur à celui des filles. Est-ce un effet de l'ouverture de la discipline aux garçons ? Un effet de démocratisation culturelle ? Au regard de notre échantillon (84 répondants pour le CND), il est périlleux de formuler des conclusions. Nous pouvons en rester tout au plus à la formulation d'un questionnement, énoncé ci-dessus. Il est à noter que l'échantillon relatif au CND pour le questionnaire ludique réunit aussi bien des enfants participant à des projets scolaires qu'à des activités périscolaires. A ce titre, cet effet inattendu, associé à ce qui a été constaté plus haut, nous amène à renforcer l'idée selon laquelle **la proposition d'un projet scolaire participe davantage à la mixité des sexes que les activités périscolaires soumises au « choix » des enfants**, les activités périscolaires venant rappeler les différences de socialisation entre garçons et filles (sport pour les garçons ; activités culturelles pour les filles).

Les normes sociales genrées semblent être à l'œuvre. Comme le soulignent Marie Buscatto et Anne Monjaret, une des « *emprises* »¹⁰⁶ du genre sur le choix et la mise en œuvre de pratiques artistiques est notamment celle de la qualification de pratiques artistiques dites « féminines » ou dites plutôt « masculines ». Le chant, la danse sont des pratiques qualifiées de « féminines », car elles renvoient supposément à des qualités féminines : élégance, écoute, grâce, émotion, fragilité, etc. Des pratiques comme le film, la photographie, la danse hip hop renvoient davantage à des qualités dites masculines : affirmation de soi, rationalité, virtuosité, technique, force. L'existence de ces imaginaires et de ces divisions sexuées des pratiques artistiques attirent plus un sexe qu'un autre dans chacune des disciplines « *et ce dès la petite enfance* »¹⁰⁷. C'est ce qui semble se jouer dans le cadre de ces activités artistiques.

De plus, les filles ont plus tendance que les garçons à répondre « J'aime ». Ainsi, pour l'item « Faire un spectacle », les filles sont plus nombreuses (84,3%) que les garçons (66%) à apprécier l'activité. Elles sont également plus nombreuses que les garçons à apprécier « Découvrir de nouvelles choses »¹⁰⁸, « Apprendre cette activité »¹⁰⁹, « Partager un moment avec un artiste »¹¹⁰, « En parler à tes parents »¹¹¹. Par ailleurs, les garçons ont plus tendance que les filles à ne pas répondre, à ne pas aimer ou à ce que cela leur soit égal. L'exemple du spectacle donné ci-dessous est à nouveau illustratif de cette tendance.

¹⁰⁶ Buscatto M, Monjaret A., « Jouer et déjouer le genre en arts », *Ethnologie française*, 2016/1, n°161, pp. 13-20.

¹⁰⁷ *Ibid.*

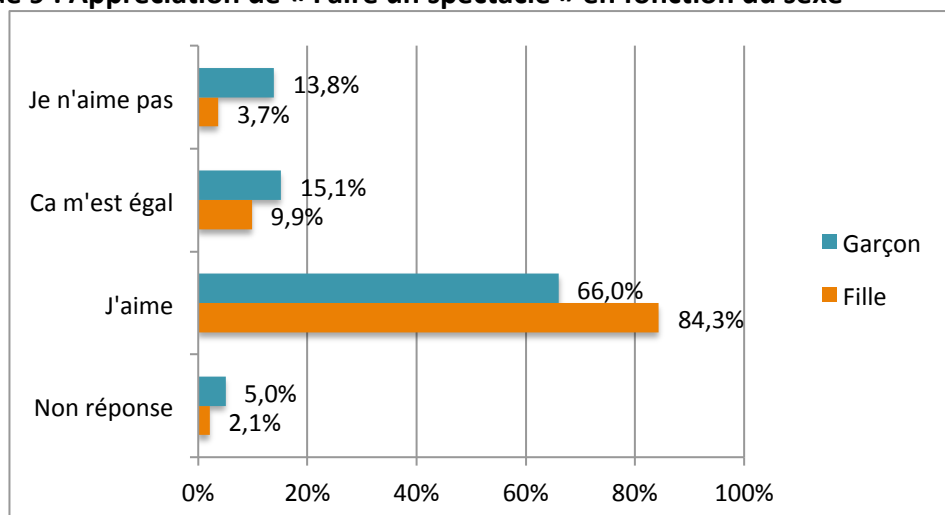
¹⁰⁸ 83,5% des filles et 78,6% des garçons déclarent aimer « Découvrir de nouvelles choses ».

¹⁰⁹ 76% des filles et 69,2% des garçons déclarent aimer « Apprendre à faire cette activité ».

¹¹⁰ 72,7% des filles et 67,3% des garçons déclarent aimer « Partager un moment avec un artiste ».

¹¹¹ 58,7% des filles et 53,5% des garçons déclarent aimer « En parler à tes parents ».

Graphique 9 : Appréciation de « Faire un spectacle » en fonction du sexe



Source : LERFAS, 2016. Répondants : 401.

Khi2=21,61 / Degré de liberté : 3 / Probabilité de corrélation : 0,999

Globalement, les filles sont plus « studieuses » que les garçons puisque lorsqu'elles précisent ce qu'elles préfèrent dans l'activité, elles sont plus nombreuses (9%) que les garçons (3,5%) à répondre « Apprendre et découvrir de nouvelles choses ». De leur côté, les garçons préfèrent davantage « Être avec les autres » que les filles (respectivement 66 % et 63,2%). Dans ce qui a trait à l'organisation de l'activité, les garçons sont également plus réceptifs que les filles. Par exemple, ils sont 50,3% à apprécier les locaux contre 41,7% des filles. Cependant, il faut être prudent car ils sont également les premiers à déprécier les locaux où se déroulent les ateliers : 15,7% de garçons et 12,8% de filles. Ce sont les filles qui sont les plus neutres vis-à-vis des locaux. Sur 100 filles, 38 déclarent être sans intérêt vis-à-vis des locaux contre 28 garçons sur 100.

Ce premier enseignement rejoint les différents travaux réalisés en sociologie à propos du travail et de la réussite scolaire des garçons et des filles. Nous faisons le rapprochement avec l'école et le travail scolaire parce que les activités périscolaires et les projets scolaires se déroulent dans les murs de l'école, même si les activités périscolaires constituent un temps à part. Les filles semblent projeter, dans les activités artistiques proposées, des dispositions acquises dans le cadre scolaire. « *Mieux que les garçons, elles ont appris à respecter les règles, à être sérieuses et minutieuses dans leur travail, à répondre aux attentes des maîtres et des maîtresses* »¹¹². Le goût de la compétition et une plus grande indifférence aux attentes d'autrui sont davantage identifiés aux comportements des garçons. Cette indifférence se retrouve notamment dans le questionnaire ludique. Les garçons expriment plus souvent le fait que l'activité leur est égale ou bien ils ne répondent pas. A travers les jeux et les jouets, les filles sont davantage socialisées à l'attention d'autrui, au respect des règles, à la sentimentalité. Ces normes sexuées transmises par la culture familiale et sociétale préparent mieux les filles à intégrer le monde scolaire, à y réussir¹¹³ et à y éprouver du plaisir¹¹⁴. La socialisation sexuée exerce un poids dont il faut tenir compte.

¹¹² Marry C., « Je veux être ingénieure ! », in François de Singly, Christophe Giraud, Olivier Martin, *Nouveau manuel de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 179.

¹¹³ Baudelot C., Establot R., *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

¹¹⁴ Marry C., « Je veux être ingénieure ! », in François de Singly, Christophe Giraud, Olivier Martin, *Nouveau manuel de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2010, p. 180.

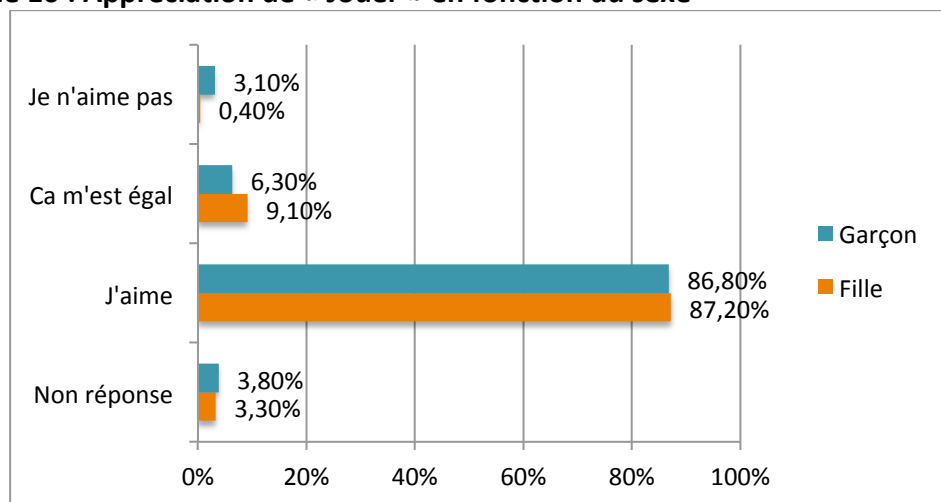
La citation suivante de Christian Baudelot et Roger Establet tirée de l'ouvrage devenu un classique en sociologie, *Allez les filles !*, illustre bien ce qui se joue dans le cadre scolaire :

« Dans la pédagogie invisible qui règle le métier d'enfant, la présentation de soi, la « présentation » tout court, selon l'expression scolaire consacrée, occupe une place importante dès les premières années : une esthétique de l'ordre préside au rangement des bureaux, à la tenue des cahiers, aux attitudes correctes. Alors qu'on encourage le garçon à définir sa personnalité dans le contact avec les choses, la fille est préparée plutôt à se définir dans le regard des autres. A l'école, le maître incarne le regard de l'« autrui généralisé », suivant l'expression de G.H. Mead : selon que le jeu (du je) est de s'y soumettre ou de s'y soustraire, la qualité de l'apprentissage s'en ressentira. Les filles sont mieux préparées à se définir dans un espace restreint, comme l'est l'espace scolaire depuis l'invention du rassemblement scolaire par les moines irlandais. Elles sont fortement incitées à prendre part et plaisir à la gestion de l'espace domestique, alors qu'on envoie plus souvent le garçon dans la rue, dans la cour ou dans le jardin »¹¹⁵.

Dans le cadre des ateliers artistiques, l'artiste semble opérer comme un « autrui généralisé » auquel les enfants peuvent s'identifier. Le fait que les filles aiment davantage que les garçons ce qui est proposé semble relever d'un **double effet de la socialisation genrée** : une socialisation en adéquation avec les attendus scolaires et des activités de loisirs davantage orientées sur des activités culturelles et artistiques.

Cependant, le second enseignement à tirer de l'analyse du questionnaire ludique concerne l'inexistence d'écarts significatifs entre les garçons et filles pour certains items. En effet, garçons et filles partagent plusieurs intérêts pour un écart statistique entre 1 et 3%. Autant les uns que les autres aiment « Jouer », « L'artiste » et « Le moment de la journée ».

Graphique 10 : Appréciation de « Jouer » en fonction du sexe



Source : LERFAS, 2016. Répondants : 401.

Khi2=5,79 / Degré de liberté : 3 / Probabilité de corrélation : 0,877

¹¹⁵ Baudelot C., Establet R., *Allez les filles !* Paris, Seuil, 1992, p. 150.

Ainsi, pour le fait de « Jouer » 87,2% des filles et 86,8% des garçons aiment cette activité. Aussi, l'artiste suscite des résultats similaires. Que les enfants soient filles ou garçons, ils l'apprécient de manière égale (respectivement 77,3% et 76,1%). Ils ne l'apprécient pas également à la même hauteur : 4,1% pour les filles et 4,4% des garçons. Le traitement de la question ouverte « Qu'est-ce que tu préfères pendant cette activité ? » ne révèle pas d'écarts significatifs entre les garçons et les filles, mis à part le fait d'« apprendre et découvrir de nouvelles choses » (cf. supra).

Au regard de notre questionnaire évaluatif, les projets scolaires en éducation artistique et culturelle semblent davantage lutter contre les inégalités de sexe, comparativement aux activités périscolaires qui les reproduisent.

La forme institutionnelle des projets scolaires oblige à la mixité (de genre, sociale...) et se construit pédagogiquement comme une action au sens propre du terme. A l'inverse, les activités périscolaires, basées sur le libre choix des enfants, reproduisent les différentes formes d'inégalités, dont celles de sexe.

De nouveau, le poids de la socialisation joue un rôle dans le « choix » des activités et dans l'intérêt que les enfants portent aux activités culturelles. Celles-ci ne viennent pas annuler ou renforcer les inégalités de sexe mais y participent sur le même plan. Il semble alors important que les acteurs de l'éducation artistique et culturelle prennent en considération la dimension sexuée des activités pour en diminuer les effets et permettre l'accès à tous, en l'occurrence les garçons. Cependant, l'existence d'éléments de convergence entre les garçons et les filles nous invite à nous intéresser à ce qui se passe dans les ateliers, à nous pencher sur l'expérience vécue des enfants et des artistes afin d'appréhender la manière dont se transmet la discipline artistique.

2.2.4 Un processus d'apprentissage du goût : apprendre à prendre plaisir

« Moi, les valeurs que j'estime importantes, c'est le libre arbitre, l'apprentissage, la connaissance des matériaux et ce qu'on peut faire avec trois couleurs. Voilà, ce que l'on va être capable de faire avec un côté un petit peu magique en fait. Le côté pétillant qu'on peut avoir avec deux bouts de bois, donc j'ai fait ça quoi ! »
(Olivier, intervenant plasticien, Môm'artre)

« Prendre plaisir » aux activités proposées est un argument récurrent dans les discours des différents acteurs des expérimentations, des porteurs de projets aux artistes/intervenants. Le projet, qu'il soit sur un temps long ou court, doit permettre à l'enfant de construire son goût et ainsi de parvenir à prendre plaisir. Il apparaît que la recherche du plaisir, qui est un objectif premier pour les artistes, est le fait de séquences d'apprentissage. **Ainsi, le plaisir n'est pas donné, il est socialement acquis, car il est l'objet de différentes étapes qui doivent permettre au fur et à mesure de prendre plaisir.** L'artiste/intervenant apparaît alors comme un « intermédiaire » entre l'œuvre et le public car il construit, dans les ateliers, les manières d'appréhender une œuvre ou d'en produire une¹¹⁶. L'atelier artistique fonctionne donc comme un lieu de production de la réception et comme lieu de réception de la production¹¹⁷. Un lieu de production de la réception parce qu'il met en présence les différents acteurs (enfants, artistes/intervenants, enseignants, animateurs...) et les

¹¹⁶ Lize W., Roueff O., « La fabrique des goûts », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/1, n°181-182, p.7-8.

¹¹⁷ *Ibid.*, p.9.

dispositifs (salle, matériel...). Le plaisir apparaît alors comme une construction sociale qui respecte plusieurs temps d'apprentissage. Nos observations et entretiens nous ont permis de dégager une typologie de ces séquences qui nous éclaire sur le sens que les artistes/intervenants donnent à leur activité et sur la manière dont ils organisent pédagogiquement leurs ateliers. Il apparaît que le plaisir ne va pas de soi, qu'il n'est pas inné mais relève de différentes étapes à respecter, étapes qui intègrent à la fois des éléments rationnels (comme l'apprentissage du vocabulaire artistique ou l'apprentissage de techniques) et des éléments relevant de l'expérience performative (apprendre le plaisir, apprendre à avoir un regard critique).

Tout d'abord, nous proposons une lecture de la grille de suivi qui offre des clés de compréhension quant au déroulement des ateliers. Puis nous présenterons les étapes participant au processus d'apprentissage du goût.

Des ateliers qui évoluent au fil du temps. De la découverte à l'intellectualisation

L'analyse tirée des observations, entretiens et grilles de suivi nous permet de considérer les ateliers comme des espaces où se mettent en place différentes séquences d'apprentissage se rapprochant de celles dégagées dans la circulaire ministérielle concernant le parcours EAC. En effet, trois piliers de l'EAC sont formulés¹¹⁸ : il s'agit de « Fréquenter », de « Pratiquer » et de « S'approprier ».

Parcours d'éducation artistique et culturelle Les treize grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours.

- Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres
- Echanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture
- Appréhender des œuvres et des productions artistiques
- Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire
- Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production
- Mettre en œuvre un processus de création
- Concevoir et réaliser la présentation d'une production
- S'intégrer dans un processus collectif
- Réfléchir sur sa pratique
- Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique
- Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel
- Mettre en relation différents champs de connaissances
- Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

Nous pouvons voir que les treize points sont bien présents dans les ateliers, mais que chacun s'intègre dans un temps spécifique. L'analyse de la grille de suivi montre que, de la découverte de la discipline artistique à la capacité pour l'enfant à être force de proposition, il existe différentes étapes à respecter.

¹¹⁸ Circulaire ministérielle « Le parcours d'éducation artistique et culturelle », n°2013-073 du 3-5-2013, Bulletin officiel n°19 du 9 mai 2013. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673 (consulté le 3 janvier 2017)

Grille de suivi.

Synthèse des quatre items « Ce qui plaît aux enfants », « Ce qui ne plaît pas aux enfants », « Comportement le plus actif », « Comportement le moins actif ».

Verbes d'action récurrents	Mots clés	Rapport à la discipline artistique	Comportements
1er atelier : phase de découverte			
Découvrir, stimuler Faire	Créativité, émotion, ludique, jeu	Motivation, implication, énergie, envie	Ecoute, attention ≠ Bavardage, inattention ≠ Un enfant perturbateur
Mi-parcours session : phase de progression			
Proposer, travailler, répéter, penser, concrétiser Initiation	Imaginaire, idées, spectacle	Motivation, autonomie	Ecoute, attention ≠ Refuser, rêverie, bavardage
Dernier atelier : phase de concrétisation et intellectualisation			
Finir, réussir, investir, construire, restituer, préférer	Spectacle Ensemble de la discipline	Cohésion, volontarisme S'améliorer	Attention, concentration ≠ Manque d'investissement, inaction

La première phase identifiée dans la grille de suivi est celle de la « découverte ». L'enfant est invité à la découverte de la discipline mais aussi de lui-même. Les activités proposées visent à stimuler la créativité et le ressenti. Pour cela, il doit mobiliser ses capacités d'écoute et d'attention. La découverte passe notamment par le jeu, le ludique ou encore l'imaginaire qui sont envisagés comme des outils pédagogiques plaisant aux enfants. Il est à noter que dès la première phase, il existe une dichotomie entre la motivation et la cohésion du groupe qui sont perçues positivement, et des comportements individuels jugés négativement comme le bavardage, la présence d'un enfant perturbateur, etc. Cette dichotomie est transversale aux trois phases. Le collectif revêt un caractère positif alors que le comportement perturbateur est davantage attribué à un comportement individuel. Par ailleurs, ce comportement perturbateur n'est-il pas l'expression d'un refus de participer, d'un manque d'intérêt ? Le fait de s'auto-exclure, de perturber le déroulement d'une séance, de refuser de faire l'activité sont tout autant d'indices qui font relativiser l'idée que l'activité relève d'un « choix » conscient de l'enfant.

De cette première phase, il ressort que les enfants « ont besoin d'entrer dans la pratique très rapidement »¹¹⁹ ; de cette manière, le jeu et le ludique l'emportent auprès des enfants.

¹¹⁹ Extrait d'une grille de suivi, pour l'item « Premier Atelier. Ce qui ne plaît pas aux enfants ».

La progression des enfants constitue la deuxième phase, identifiée à mi-parcours d'une session d'ateliers. L'enfant est amené à être force de proposition à travers la démarche d'initiation à la discipline artistique. Le vocabulaire employé par les artistes relève de celui relatif au travail artistique. Il s'agit de « proposer », de « travailler », de « penser ». L'imaginaire et la créativité doivent prendre forme, l'objectif étant de produire une chorégraphie, un chant, un morceau de musique, un film, une gravure ou une peinture. C'est dans cette deuxième phase qu'apparaît le spectacle comme support de production. Aussi, cette phase implique la transmission d'un vocabulaire technique qui n'est pas systématiquement apprécié par les enfants. Par exemple, un artiste note à propos de ce qui ne plaît pas aux enfants : « *Quand les explications théoriques durent trop longtemps* ». L'absence de participation, qu'elle soit l'objet d'un refus ou le fait d'un enfant fatigué, s'oppose au caractère actif de cette phase, dans laquelle l'enfant doit « *se donner* ».

La phase de progression correspond à un don de soi qui renvoie au caractère vocationnel de l'art. L'entrée en art implique un travail d'acquisition de connaissances, de formulation de propositions et de formalisation des premières pistes créatrices.

La dernière phase est celle de la concrétisation et de l'intellectualisation. Tout d'abord, la concrétisation renvoie à la production artistique, c'est-à-dire la réalisation d'un spectacle ou d'une « œuvre » artistique. L'intellectualisation concerne notamment la capacité à formuler un goût, des préférences, un avis ou encore à envisager un avenir : par exemple, le fait pour l'enfant de vouloir « devenir instrumentiste », d'être demandeur d'un exercice en particulier. La participation aux activités proposées devient synonyme de plaisir, le groupe étant perçu comme une force collective. Ici, la dichotomie entre enfants investis et enfants non investis joue sur le registre du savoir. Être motivé, c'est savoir, connaître son texte, etc. Ne pas être motivé, c'est ne pas savoir. Le comportement négatif n'est plus seulement relatif à un problème d'attention ou de concentration, mais de connaissances.

La phase de concrétisation et d'intellectualisation fonctionne sur le registre d'un savoir qui classe les enfants entre eux. La mise en œuvre du processus de création doit permettre d'aboutir à une posture réflexive de l'enfant.

En synthèse, à travers la lecture de la grille de suivi, nous pouvons voir qu'il existe différentes étapes nécessaires à l'acquisition du goût. **Quatre actions rendent compte de ce qui se joue dans les ateliers artistiques : découvrir, travailler, construire et préférer.** Celles-ci se décomposent en étapes illustrant le passage de la découverte à la réflexivité. Nous avons pu en dénombrer cinq :

1^{ère} étape : Un apprentissage du vocabulaire artistique pour se familiariser.

2^{ème} étape : Un apprentissage des courants artistiques pour connaître le domaine artistique.

3^{ème} étape : Un apprentissage de la technique pour savoir faire : l'importance de la répétition.

4^{ème} étape : Un apprentissage du ressenti pour prendre plaisir.

5^{ème} étape : Un apprentissage du regard critique pour un retour sur soi-même.

1^{ère} étape : Un apprentissage du vocabulaire artistique pour se familiariser

L'apprentissage du vocabulaire artistique est inhérent à la *praxis* des artistes/intervenants. Tout à fait intériorisé par eux, une des premières étapes consiste donc à transmettre ce savoir lexical aux enfants. Il faut savoir de quoi l'on parle lorsque le danseur évoque le terme de chorégraphie, le plasticien de gravure, le musicien de partition ou encore le cinéaste de focale. L'initiation au vocabulaire est une première étape dans la familiarisation de l'enfant à la discipline artistique.

« (...) enfin y'a tous les mots : exposition, galerie, rétrospective, musée. Enfin, voilà, tous les mots étaient intégrés. Après c'était eux qui mettaient leurs cases où ils voulaient et ça permettait de leur faire des petits quizz après : « C'est qui ? », « C'est quoi un commissaire d'expo ? ». Y'a toujours l'esprit du jeu qui est sympa. »
(Morgane, artiste plasticienne, Môm'artre)

La transmission du vocabulaire artistique renvoie à celle d'un savoir légitime relatif à un capital culturel incorporé et à faire incorporer, pour reprendre Pierre Bourdieu. Il s'agit de faire « assimiler » aux enfants un champ lexical qui recouvre une « valeur de rareté »¹²⁰. La connaissance du vocabulaire est un premier pas vers l'intégration au champ disciplinaire artistique.

2^{ème} étape : Un apprentissage des courants artistiques pour connaître le domaine artistique

« L'objectif qu'on s'était donné, c'était faire connaître des films qui ne sont pas vus en général par les enfants, on montre par exemple les films des premiers temps, des films de Méliès, de Chaplin, Buster Keaton etc., des films plus du début du siècle pour leur montrer la naissance du cinéma, comment c'est fait, etc. Donc leur donner accès déjà à des films qu'ils n'ont pas l'habitude de voir, on essaye de faire une petite projection à chaque séance pour lancer la séance et en même temps leur faire découvrir ça, et après c'était plus une démocratisation des outils, qu'ils commencent déjà à appréhender les outils, le langage cinématographique, on parle déjà un peu d'échelle de plans, de mise en scène. »
(Responsable pédagogique, Porteur de projet, 1000 Visages)

Le déroulement des ateliers passe par la présentation aux enfants des artistes reconnus et des courants artistiques du domaine concerné. En effet, si les enfants sont amenés à chanter *La flûte enchantée* de Mozart, il est nécessaire de passer par une présentation de l'artiste ; de même pour la danse ou encore les arts plastiques. La transmission de ces connaissances historiques et culturelles fait pleinement partie des apprentissages ; elle est une manière pour les artistes/intervenants de faire appel à des artistes « légitimes » qui assoient l'autorité de leur enseignement, mais aussi de leur discipline artistique. Mobiliser un artiste connu et reconnu, c'est mobiliser son capital culturel et le faire reconnaître.

« Donc on va construire, donc y'avait une certaine rigueur. Et là par exemple, je leur propose un autre atelier maquette mais sur Pompéi. Donc y'a une dimension artistique. Avec un volcan, donc on va créer le volcan. Là, on a fait une vraie ville, je leur ai expliqué un petit peu l'histoire de la cité, les courants artistiques qu'il y avait, les différents lieux. Donc là, j'ai pu rentrer pleinement dedans. »
(Olivier, intervenant plasticien, Môm'artre)

¹²⁰ Bourdieu P., « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, novembre, vol.30, p. 4.

« J’élabore souvent les ateliers par rapport à ce qui se passe culturellement sur Paris par exemple. Par exemple, un atelier Niki de Saint-Phalle, de travailler à partir des œuvres de Niki de Saint-Phalle. Les mercredis étaient propices aux sorties, alors pour le coup j’ai fait... c’était à Beaubourg, l’année dernière, Martial Raysse, qui travaille à partir d’éléments recyclés. »

(Morgane, artiste peintre graveur, Môm’artre)

Le courant artistique ou la mobilisation d’un artiste connu et reconnu peut ainsi servir de support artistique. Cette référence implique un double objectif : transmettre des connaissances artistiques et permettre le travail artistique. A travers les deux extraits d’entretiens précédents, il est intéressant de souligner que l’apprentissage relève ici d’une activité impliquant « rigueur » et « travail ». Pour faire et pour savoir faire, il est nécessaire d’acquérir un répertoire de connaissances relatif à la discipline artistique. La transmission de cette connaissance peut se faire de différentes manières : aller à une exposition, écouter de la musique enregistrée, proposer un atelier à partir des œuvres de l’artiste, etc.

« Donc ça leur permet d’avoir aussi des petites notions en histoire de la musique. La chef de chœur, à la fin de chaque séance de chant choral, elle leur faisait une petite présentation d’un morceau ou d’un compositeur de musique classique. C’est pour cette idée d’ouverture, ouverture sur autre chose, leur faire découvrir. »

(Elsa, chargée d’action culturelle, Les Concerts de Poche)

3^{ème} étape : Un apprentissage de la technique pour savoir faire - de l’importance de la répétition

Savoir manipuler un pinceau, apprendre à mouvoir son corps dans l’espace, apprendre à reconnaître le contenu imaginaire d’un passage musical ou l’intention d’un cinéaste sont des connaissances essentielles pour prendre part à l’atelier artistique. Il s’agit ici pour l’artiste intervenant de transmettre des connaissances techniques pour permettre la réalisation des activités. Ainsi, afin d’intérioriser et de rendre « naturel » le mouvement, l’imitation et la répétition sont deux actions indispensables.

« Tu vois, c’est vraiment d’être dans un rapport au corps qui est spécifique et auquel les enfants ont accès facilement. Parce qu’on parle de quelque chose d’organique, de logique dans le corps. Je pense que c’est logique dans le corps. Après, ce qui est compliqué c’est de l’organiser, de le mémoriser, que chacun y trouve sa place. »

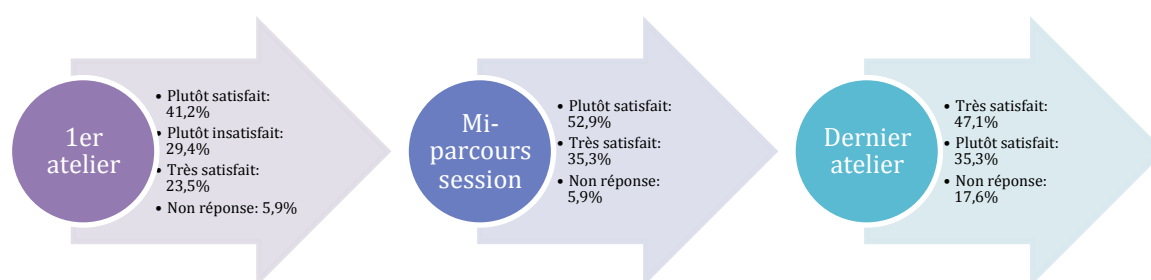
(Céline, danseuse, Centre National de la Danse)

« Par exemple, des fois pour la peinture, ils veulent prendre le plus gros pinceau, ça c’est quelque chose ! Je sais pas, les gros pinceaux, ça rappelle je ne sais pas quoi chez eux ! (rires) C’est quelque chose ! Alors je leur conseille, « Prends le, fais ton essai avec mais je vais te proposer autre chose à côté, mais fais ton expérience. » C’est pas un « Non », ou si je dis « non », et bien j’explique. J’explique toujours pourquoi. Mais généralement l’expérience n’est pas dangereuse. « Tu prends ton pinceau, vas-y, pour peindre une surface comme ça, il est gros en effet. Je te conseille de prendre un pinceau intermédiaire ». Donc après, lui-même il va pouvoir s’autogérer et choisir ses trucs. Mais je pense qu’il faut se tromper parfois pour y arriver. C’est en tombant qu’on apprend à marcher. »

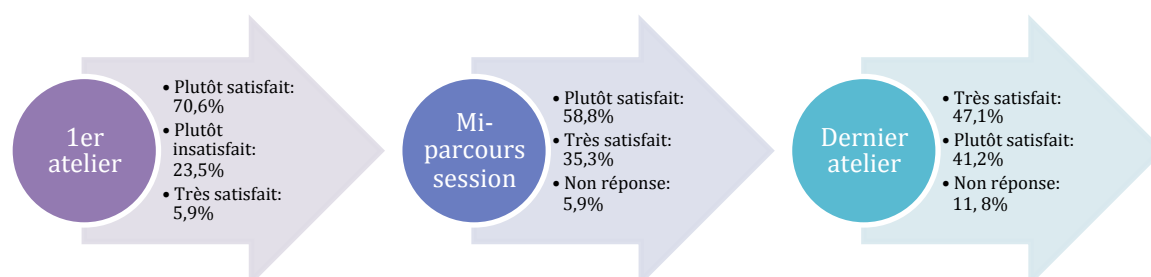
(Olivier, intervenant Môm’artre)

L'adulte apparaît alors comme une figure prescriptrice. Même si l'enfant fait ses expériences, c'est le conseil et la demande de répétition de l'adulte qui font l'intériorisation. « On refait », « On refait encore », « On refait une dernière fois » sont par exemple des expressions qui reviennent régulièrement de la part des artistes intervenants (notamment lors d'une observation d'un atelier danse). En effet, l'objectif est de parvenir à un résultat – qui est souvent un spectacle - qui nécessite un apprentissage technique et un apprentissage de la technique afin de mémoriser et de pouvoir répéter « naturellement » les mouvements.

Grille de suivi. « Enfants à l'aise avec le média utilisé »



Grille de suivi. « Facilités d'appréhension de la pratique »



Les items de la grille de suivi « Enfants à l'aise avec le média utilisé » et « Facilités d'appréhension de la pratique » sont révélateurs d'une évolution à l'œuvre dans les ateliers et le processus d'intériorisation. Cette évolution est estimée positive par les artistes. Plus les ateliers avancent dans le temps, plus la satisfaction vis-à-vis de l'aisance et des facilités des enfants est grande. Si le premier atelier est souvent mitigé en terme de satisfaction, il laisse place à de nettes progressions. Par exemple, pour les « Facilités d'appréhension de la pratique », si le premier atelier laisse entrevoir de l'insatisfaction (23,5%), celle-ci n'existe plus dès mi-parcours. C'est la catégorie « Plutôt satisfait » qui arrive en première position à mi-parcours (58,8%), puis « Très satisfait » au dernier atelier (47,1%).

Focus. L'exemple du Centre National de la Danse
La danse ou la « poésie du corps ». Répéter pour incorporer.

« Il y a en général une pratique sous forme d'ateliers et pas de cours technique, on n'est absolument pas sur un enseignement, mais vraiment sur un travail d'ateliers, un travail créatif aussi, et puis il y a tout le contexte culturel qui est très fortement porté par ces artistes en termes de culture chorégraphique mais aussi en termes de culture du spectateur, c'est-à-dire que les enfants qui vont pratiquer les projets vont avoir un regard réel sur la création chorégraphique, connaître l'histoire de la culture chorégraphique et l'histoire de la danse, comprendre et analyser à leur niveau aussi et avec l'artiste ce qu'est cette pratique qu'ils sont en train de vivre avec lui, et pas seulement être usagers d'une technique ou d'une pratique justement. »

(Chargée de coordination EAC, Porteur de projet, Centre National de la Danse)

Entre pratique de la danse et transmission de connaissances relatives à la discipline, les ateliers mis en place par le Centre National de la Danse mobilisent les valeurs propres à l'art en général et à la discipline artistique en particulier : créativité, don de soi, investissement, culture chorégraphique. Il ne s'agit pas de transmettre unilatéralement une discipline, mais de travailler collectivement, de faire ensemble. L'atelier est envisagé comme un travail social impliquant pratique, connaissances, interactions entre l'artiste et les enfants. L'opposition marquée entre « travail » et « cours » en est particulièrement révélatrice, dans l'extrait d'entretien réalisé avec les porteurs de projet ci-dessus.

Le travail de la danse nécessite à la fois un apprentissage d'une culture physique et d'une culture savante¹²¹. Les ateliers participent de la socialisation corporelle des enfants puisque la danse implique connaissance de son corps (anatomie, etc.), proximité et contact avec les autres corps. Le regard sur le corps de l'autre ou le contact offrent à la danse une dimension sociale et collective. Le corps est le médium premier, il est au cœur de la transmission dans le cadre des ateliers. C'est pourquoi, Céline, danseuse, parle de « mise en danse ».

« On fait de la mise en danse. On fait des choses assez physiques, des choses vraiment propres à la danse, dans l'utilisation du sol. Sur le corps, la tête, le bassin, la cage, donc tu vois des choses comme ça. C'est aussi changer de vitesse, se déplacer. Si je devais sélectionner les choses vraiment les plus importantes : la notion d'écoute du groupe, la relation à l'autre et aux autres (je pense que ça, ça rejoint l'aspect sociologique, donc ça, c'est très très important). Et c'est aussi la classe qui se retrouve dans une situation à part, une classe de danse. Tu vois, c'est tout bête mais l'enseignante les faisait travailler en classe au début. Ce travail avec l'enseignante c'était important. Après sur l'écriture, on parle d'écriture en danse, on parle d'écrire des danses, donc la mémorisation. On prend les choses au sérieux. On parle de partition, c'est super important. En plus, elles sont super belles leurs partitions. C'est comment tu l'écris, comment tu notes. Donc y'a l'idée de la mémoire aussi. Et donc l'idée, c'est de relier à d'autres activités en classe. Donc là, l'enseignante me disait qu'elle allait faire des tableaux. On va peut-être faire une petite exposition dans l'école avec leurs partitions. Après je dirais que c'est une approche poétique. Moi le lien que je défends, ce qu'on retrouve dans les activités, c'est une poésie du corps. Parce que ça fait suffisamment longtemps que je m'y colle pour savoir que, y compris chez les enseignants, que la danse contemporaine eh bien voilà c'est intello, prise de tête, alors qu'en fait tu pars du corps. Tu pars du corps, de l'énergie des enfants et tu leur fais travailler, tu leur fais traverser des états de corps clairement différents quoi. Voilà, ils sont en position de danseur. Et puis donc en position de chorégraphe aussi, et de spectateur. Déjà quand on a fait ça, c'est déjà pas mal (rires). »

(Céline, danseuse, Centre National de la Danse)

¹²¹ Julhe S., Mirouse S., « Premières leçons de danse. Contraintes et relâchement des conduites corporelles », *Ethnologie française*, 2011/2, vol. 41, pp. 343-353.

Cet extrait d'entretien illustre bien le processus de travail et de progression en jeu. A l'exercice physique succède le travail de mémorisation puis d'inculcation de savoirs. La « poésie du corps » dont parle Céline fait de celui-ci un émetteur et un récepteur. Le travail de répétition lors des ateliers participe de l'intériorisation et de l'incorporation des codes artistiques et de la chorégraphie. Le travail artistique est un travail du corps où le regard de l'autre et l'imitation sont déterminants.

Aussi, le travail en collaboration avec l'enseignante, dans le cadre du projet scolaire, fait appel à la mobilisation et à une forme de transversalité entre « poésie du corps » et savoirs scolaires.

Récit d'une observation



8 mars 2016. Espace Danse de Falaise. Atelier dans le cadre du projet scolaire.

Après être venue à pied de l'école voisine pour rejoindre l'Espace Danse, la classe de CE2 réalise sa 8^{ème} séance de danse. L'enseignante est présente ainsi qu'une AVS qui accompagne un enfant ayant des troubles du comportement. La danseuse qui anime l'atelier prépare les enfants au festival de danse qui aura lieu le 30 avril 2016, festival pour lequel les enfants préparent une chorégraphie. Après un échauffement où les enfants sont en cercle pour imiter les gestes réalisés par la danseuse, un deuxième temps ponctue la séance. Il s'agit de réaliser un exercice deux par deux. Sur les 24 élèves présents, les couples sont essentiellement composés de filles avec des filles et des garçons avec des garçons. Il n'y a qu'un couple mixte. Avec son ordinateur, la danseuse diffuse de la musique électronique. Elle passe entre les enfants et donne des consignes. « Toi, tu donnes une architecture à ton corps », « Je vous laisse choisir qui commence », « Utilisez la salle le mieux possible », « Evidemment, on ne parle pas du tout », « Où est-ce que je place mon regard ? On a travaillé sur les yeux aussi », « Trouvez les idées auxquelles vous n'auriez pas pensé ». A la fin de l'exercice, la classe est séparée en deux. Six couples montrent aux six autres leurs « chemins » le temps d'une chanson. La danseuse demande à la fin, aux enfants ayant observé, ce qu'ils en pensent. Les enfants lèvent la main avant de prendre la parole et racontent ce qu'ils ont vu des autres. Ensuite, les enfants travaillent à la chorégraphie du spectacle. Chaque enfant a dessiné, en classe et lors des ateliers précédents, des « partitions » de danse. Chacun, en individuel, répète sa partition. A la fin de cette première répétition, les enfants reviennent autour de la danseuse. Elle leur parle du spectacle : « Il faut penser les mouvements grands ». Elle rappelle les consignes du spectacle, qui fait quoi, signale qu'il « faut prendre d'assaut l'espace ». Les enfants répètent la chorégraphie à plusieurs reprises. « On réessaye alors », « On s'amuse, on prend des risques, quitte à se tromper ». La fin de la séance s'achève par un retour des enfants autour de la danseuse, ils sont assis en cercle. Elle leur donne des indications sur la prochaine séance ; elle leur indique « je vais vous donner des devoirs », ce qui provoque des réactions négatives mais amusées de la part des enfants, « Oh non ! » « On en a assez

comme ça ! ». Il faut travailler au maniement de la partition, il faut qu'ils apprennent par cœur leur chemin. Suite à ces indications, les enfants, l'enseignante (qui a pris des notes et des photos tout au long de l'atelier) et l'AVS passent au vestiaire et rentrent à l'école.

« Ca fait un projet sur l'année avec plein d'entrées différentes parce qu'on ne bosse pas que la danse, on travaille aussi sur la représentation, sur l'art plastique, sur la verbalisation, sur aussi soi parce que, quand on danse, il faut aussi que les enfants prennent sur eux quoi, osent danser, osent se présenter et osent être acteurs de ce qu'ils font. Donc non, c'est pas que de la danse, ça va au-delà. Et puis l'idée de travailler avec quelqu'un qui est hors de l'éducation nationale, moi, ça me plaît bien, un autre regard sur les enfants, une autre façon de gérer le groupe, de gérer les apprentissages donc moi j'aime bien. »
(Enseignante, école Bodereau)

Le travail mené conjointement entre l'enseignante et l'artiste relève d'un travail de coopération et de co-éducation, possible dans le cadre d'un projet scolaire. « Parce qu'ils ne mobilisent pas la même forme d'expertise, enseignant et artiste s'engagent dans un processus de médiation et de traduction. Ces partenariats demandent de négocier, d'échanger connaissances, expériences, croyances. A cette occasion, les compétences propres à l'artiste et à l'enseignant s'enrichissent mutuellement et s'adaptent à la situation de co-éducation »¹²². La spécificité du projet scolaire est de faire travailler conjointement enseignant et artiste. Le processus d'apprentissage du goût prend une couleur particulière dans le sens où l'ensemble des étapes sont respectées et peuvent l'être. En effet, si l'art est au service de l'école, la réciproque est effective. La collaboration entre l'enseignante et l'artiste montre qu'une co-éducation est possible et qu'il existe des ponts entre les caractéristiques du travail artistique et celles du travail scolaire : cohésion de groupe, vivre ensemble, concentration, attention, écoute.

4^{ème} étape : Un apprentissage du ressenti pour prendre plaisir

Ici, c'est le rapport aux sens qui fait partie de l'apprentissage, comme le rapport au corps (danse) ou l'écoute musicale (musique). Il s'agit de mettre son corps en scène et de savoir exprimer ses émotions. Cela implique évidemment un travail qui, selon les artistes/intervenants et autres acteurs de terrain, doit avant tout être ludique. Le ressenti et son expression fondent la spécificité de la pratique artistique, c'est sa dimension affectuelle qui s'exprime et doit se mettre en œuvre dans les ateliers. Pas d'apprentissage sans ressenti, pas de savoir-faire sans émotions, pas de compréhension d'une œuvre sans expression de son émotion et de ses sentiments.

« En fait, faut pas que les enfants aient l'impression que c'est entre guillemets strict, c'est un tour de chant. Plutôt en faire une activité ludique. Que les enfants prennent plaisir à chanter, qu'ils prennent plaisir à se dire qu'ils vont chanter devant leurs parents et d'autres adultes. Donc ça, c'est vraiment en faire une activité ludique. »
(Elsa, chargée d'action culturelle, Les Concerts de Poche)

Ici l'apprentissage relève d'une production esthétique et non d'une réception esthétique comme c'est le cas dans les autres phases de l'apprentissage. L'acquisition du plaisir passe par la mise en pratique de la discipline : chanter, jouer d'un instrument, danser, filmer. Une mise en pratique qui est dans le prolongement de la répétition et qui en est son résultat :

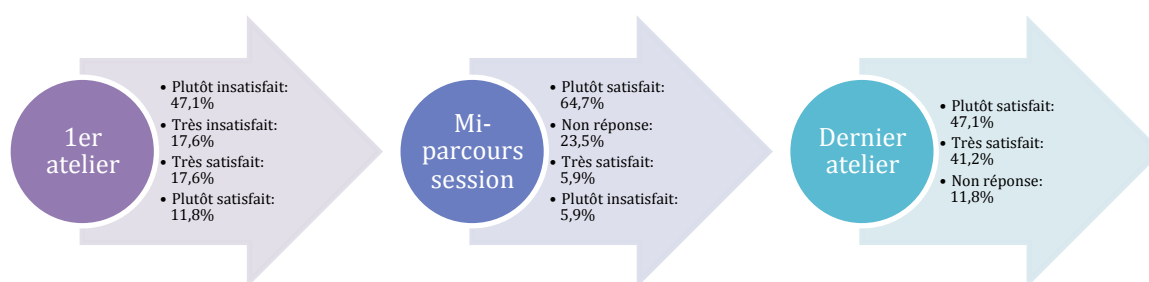
¹²² Necker S., « Monde de l'école et monde de l'art... Quelles pratiques, interactions et problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ? », *Marges. Revue d'art contemporain*, 2010-10, p. 37.

celui d'un contexte de sens¹²³ qui prend forme. Le ressenti passe également par l'expérience du « NOUS », celui du groupe présent : le groupe d'enfants. L'expérience collective incarne l'interaction sociale à travers laquelle le ressenti naît et s'exprime.

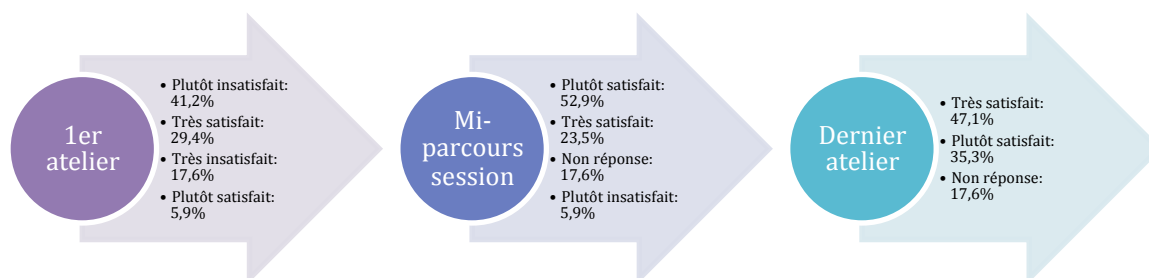
5^{ème} étape : Un apprentissage du regard critique pour un retour sur soi-même

La grille de suivi renseignée par les artistes intervenants offre une lecture éclairante quant à la progression des enfants au fil des ateliers. Les items « Capacité de l'enfant à formuler un avis artistique » et « Capacité de l'enfant à être force de proposition » permettent d'observer et de rendre compte de l'intériorisation par les enfants de la capacité à former et formaliser un regard critique. Au premier atelier, ces capacités font l'objet d'une satisfaction négative de la part des artistes intervenants. Ils se déclarent majoritairement « plutôt insatisfaits ». Par exemple, au premier atelier, pour ce qui concerne la capacité à formuler un avis artistique, les artistes intervenants se déclarent insatisfaits à 64,7% . Cependant, ce degré de satisfaction évolue au fil des ateliers. Au dernier atelier, la satisfaction l'emporte très largement sur la non satisfaction. Les artistes intervenants se déclarent satisfaits à 88,3%.

Grille de suivi. « Capacité de l'enfant à formuler un avis artistique »



Grille de suivi. « Capacité de l'enfant à être force de proposition »



Cette dernière étape consiste pour l'enfant, via la transmission des artistes intervenants, à construire un regard critique et apprendre à faire un retour sur lui-même. Objectiver sa propre pratique, objectiver celle des autres, ses goûts, son plaisir, savoir identifier les petits

¹²³ Schütz A., *Ecrits sur la musique, 1924-1956*, s.l, Ed. MF, coll. Répercussions, 2007.

« rituels » et en être demandeur sont tout autant d'indicateurs révélateurs d'une démarche valorisant le « faire », mais aussi le passage à un « savoir quoi faire et comment le faire ».

« On doit quand même passer par l'écrit pour écrire un scénario, donc on commence d'abord par le jeu d'acteurs, ils improvisent, et puis petit à petit on écrit des scènes, on essaye d'avoir des entrées différentes. »

(Responsable pédagogique, Porteur de projet, 1000 Visages)

L'écriture d'un film, d'une partition, etc. représente le passage du faire à sa conceptualisation, le passage de la transmission des savoirs à la proposition artistique, le passage de l'émotion à l'objectivation de la praxis.

« C'est de leur montrer que c'est accessible et c'est aussi pour eux. Ce n'est pas réservé à une élite le théâtre, la musique... et qu'ils ont leur sens critique. Je leur dis souvent "si vous n'aimez pas dites le", dites "ça je n'aime pas" bon après il faut argumenter mais osez dire "je n'aime pas ton truc". Ça leur permet aussi de trouver du vocabulaire, d'exprimer ce qu'ils ressentent. Ce ne sont pas des marionnettes dans nos mains et tout ça fait partie de ce que je comprends de mieux en mieux. C'est qu'il faut faire en fonction de leurs envies. »

(Claude, comédien intervenant, Les Concerts de Poche)

Nous pouvons considérer que l'atelier est un dispositif de médiation et l'artiste intervenant un « intermédiaire »¹²⁴ travaillant à la construction des catégories d'appréciation des enfants. En effet, l'artiste intervenant est un acteur central dans l'acquisition de cette capacité à formuler un avis, à verbaliser un imaginaire, des émotions, à distinguer le « j'aime » du « je n'aime pas », bref à savoir identifier ce que l'on a plaisir à faire.

2.2.5 Conclusion. Les ateliers comme espace-temps socialisateur et conventionnel

Au final, cinq piliers de l'apprentissage semblent ressortir des différentes étapes dégagées :

- Les connaissances historiques, artistiques, etc., mobilisées et transmises pour connaître la discipline artistique,
- Les émotions, c'est-à-dire l'identification et la restitution de ce qui est ressenti,
- La pratique qui est indispensable à la mémorisation, à la synthèse et à l'acquisition d'un savoir faire,
- L'expérience collective qui participe à la formation du plaisir,
- La capacité à formuler une appréciation, un avis critique, à distinguer le « j'aime » du « je n'aime pas ».

L'atelier est un dispositif de médiation où ce qui est en jeu est aussi bien la production artistique des goûts que leur réception. Il est un **espace conventionnel**, pour reprendre la notion de convention développée par le sociologue Howard Becker. *« Les conventions indiquent les procédés à utiliser pour traduire des idées ou des sensations (...) Les conventions prescrivent la forme que doit prendre l'application des procédés aux matériaux, par exemple la sonate en musique, ou le sonnet en poésie. (...) Les conventions régissent les*

¹²⁴ Roueff O., Jazz. Les échelles du plaisir, Paris, La Dispute, 2013.

*relations entre l'artiste et le public, en déterminant les droits et les obligations de l'un et de l'autre »*¹²⁵. La spécificité de cet espace est le caractère pédago-ludique de la transmission et du travail artistique. Si la relation entre un enseignant et l'élève est une relation pédagogique, nous pouvons qualifier la relation entre l'artiste et l'enfant de pédago-ludique. C'est-à-dire que l'artiste, à travers le dispositif qu'est l'atelier, mobilise les conventions propres à sa discipline artistique : normes, codes, valeurs. En axant l'atelier sur sa dimension culturelle, socialisatrice et ludique, il est un espace-temps mêlant activité d'ordre pédagogique, ludique et artistique. Il s'agit pour les intervenants d'articuler le ludique au pédagogique, le temps de l'artistique au temps de l'éducation, les modalités d'apprentissage au puérocritisme¹²⁶.

Au regard de la circulaire ministérielle concernant le Parcours EAC, les ateliers, tels qu'ils sont engagés par les porteurs de projet, respectent « *la participation et l'implication des élèves, auxquels est attribué un rôle collaboratif* »¹²⁷. La rencontre, la pratique et l'appropriation des disciplines artistiques représentent bien l'enjeu central pour chaque porteur de projet. Cependant, la distinction entre projet scolaire et temps périscolaire mérite d'être soulignée. En effet, si le parcours EAC vise à « *donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part* »¹²⁸, il existe des différences de mise en œuvre en fonction du type de projet : scolaire ou périscolaire. Dans la circulaire ministérielle, il est indiqué que le parcours « *n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives disparates* »¹²⁹. **L'intégration des ateliers à un projet scolaire affirme clairement cette démarche de continuité et de cohérence. Cependant, les ateliers en temps périscolaire ne permettent pas nécessairement de réaliser cet objectif.** Tout d'abord, parce que le temps d'une session d'ateliers est souvent court ; le temps d'un trimestre. Ensuite, parce que l'absence de contact entre activité scolaire et périscolaire ne permet pas d'engager une démarche de continuité. En cela, il est difficile de mesurer l'impact à moyen et long terme des ateliers sur le parcours scolaire et culturel de l'enfant.

Enfin, il apparaît que **le genre et l'origine sociale des enfants sont deux facteurs déterminants dans le choix, l'appréhension et l'appréciation des activités artistiques qui sont proposées.** La prise de plaisir semble davantage aller de soi pour les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures puisqu'elle constitue une norme de classe sociale. Cependant, notre propos mérite d'être nuancé car deux éléments viennent nous interroger sur l'impact positif du dispositif auprès des enfants, quels que soit leur origine ou leur sexe : il s'agit de la figure de l'artiste et du moment du spectacle. Tous deux apparaissent comme des leviers favorisant l'accès à la culture et suscitant l'intérêt des enfants. C'est pourquoi les deux prochaines parties sont dédiées au temps du spectacle, puis à la figure de l'artiste et aux valeurs dont il est porteur et médiateur.

¹²⁵ Becker H.S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010 (1982), p. 54.

¹²⁶ Terrail J-P., *Ecole. L'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute, 2004, p.109.

¹²⁷ « Parcours d'éducation artistique et culturelle », arrêté du 1-7-2015 – JO di 7-7-2015. Disponible sur : education.gouv.fr

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ *Ibid.*

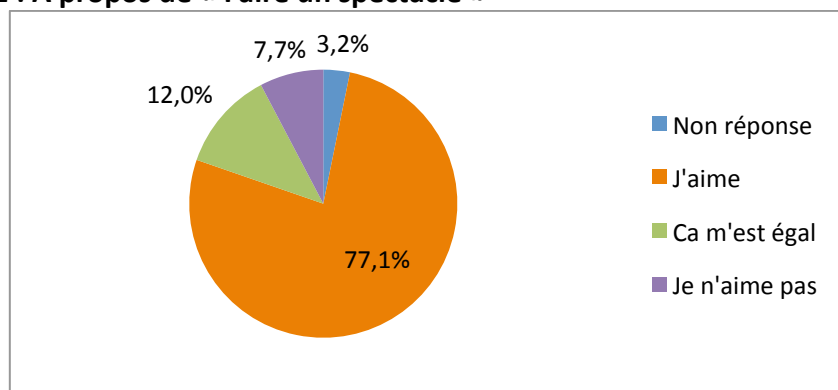
2.3. Faire un spectacle, temps de l'exceptionnel et de la mise à l'épreuve

Prolongement des ateliers artistiques, le spectacle représente un aboutissement et un moment particulier qui réunit potentiellement l'ensemble des acteurs (porteur de projet, artistes, enfants, parents, enseignants). Si la socialisation familiale a un impact dans l'intérêt que les enfants nourrissent vis-à-vis des ateliers, nous avons pu voir que l'atelier en lui-même constitue un espace-temps socialisateur pour les enfants. Il en est de même pour les spectacles qui constituent, pour nombre d'ateliers, une ligne directrice de leur contenu.

Les entretiens réalisés avec les porteurs de projet, les artistes, les enseignants et les parents font apparaître que le spectacle occupe une place particulière dans les représentations et dans les attendus de chacun. Il est un moment important représentant l'aboutissement des ateliers et incarnant la démarche artistique.

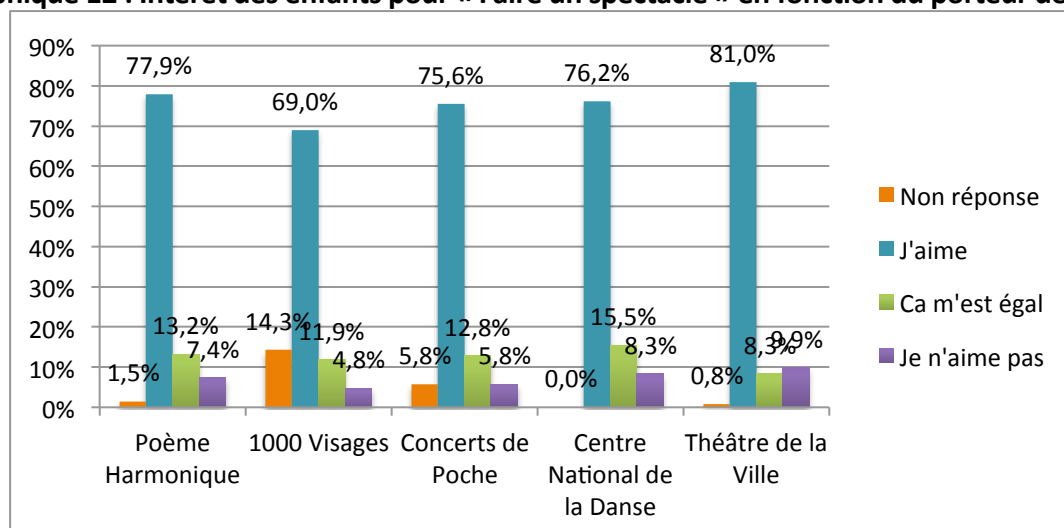
Pour les enfants, « Faire un spectacle » est la troisième chose qu'ils préfèrent durant les ateliers (77,1%). Qu'ils soient enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures, professions intermédiaires, ouvriers ou employés, leur intérêt est sensiblement le même (entre 74% et 78%). C'est entre les garçons et les filles qu'il existe un écart dans l'intérêt nourri pour le spectacle. 66% des garçons contre 84% des filles déclarent aimer faire un spectacle. La production d'un spectacle représente un support de socialisation toute catégorie sociale confondue, d'autant plus qu'il met en présence des artistes, véritables acteurs socialisateurs, un dispositif-spectacle support d'apprentissage et de transmission, et des enfants chargés de mettre en scène ce qu'ils ont appris durant les ateliers.

Graphique 11 : A propos de « Faire un spectacle »



Source : LERFAS 2016. Répondant : 401

Graphique 12 : Intérêt des enfants pour « Faire un spectacle » en fonction du porteur de projet



Source : LERFAS 2016. Répondant : 401

Khi2=27,83 / Degré de liberté : 12 / Probabilité de corrélation : 0,994

En fonction des porteurs de projet, l'intérêt nourri par les enfants n'est pas le même. Le Poème Harmonique, Les Concerts de Poche et le Centre National de la Danse concentrent un intérêt similaire (entre 75,6% et 77,9%). L'association 1000 Visages éveille l'intérêt des enfants à 69% et le Théâtre de la Ville à 81%. Ces deux écarts recouvrent plusieurs explications que nous allons développer dans cette partie dédiée au spectacle. En effet, le Théâtre de la Ville est le seul porteur de projet à proposer aux enfants d'aller voir un spectacle et d'en monter un. De son côté, l'association 1000 Visages peut proposer des projections réalisées par les enfants, mais pas de manière systématique.

L'analyse que nous proposons s'intéresse à la **fonction sociale du spectacle**, c'est-à-dire au sens et à la portée sociale qu'il revêt. Les observations et les entretiens montrent que le spectacle est représenté et vécu comme un temps de l'exceptionnel pour plusieurs raisons. Il représente l'aboutissement du travail réalisé dans les ateliers, il est un moment où les enfants et les artistes / intervenants « montrent » le travail réalisé, il incarne une mise à l'épreuve de soi, de son corps, des autres, du regard des autres, de son savoir, de son rapport à la discipline artistique, et il constitue un espace d'interaction car il réunit ou cherche à réunir enfants, artistes, enseignants et parents.

Le spectacle renvoie à l'expérience et à un travail social¹³⁰ qui s'exprime dans un espace ritualisé. Comme le souligne justement le sociologue Antoine Hennion : « *La scène reconstruit les conditions nécessaires pour que le face à face retrouve son pouvoir sur la foule, au-delà de la nécessaire prolifération des médiations, idées de substance propre et transformées en simples canaux par la fusion dans le creuset du spectacle* »¹³¹. La scène se définit par une mise en présence de l'artiste et du public, et est un catalyseur des représentations relatives au travail artistique. En ce sens, elle incarne une représentation idéale du travail artistique et de sa médiation. Elle recouvre également une valeur rituelle, pour reprendre Walter Benjamin dans *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*¹³².

¹³⁰ La conception de l'œuvre artistique comme « travail social » renvoie aux travaux de Theodor Ardono de l'école de Francfort. Pour lui, le social se retrouve dans l'œuvre même si elle est produite individuellement. Cf. *Introduction à la sociologie de la musique*, Genève, Contrechamps éditions, 1994 (1962).

¹³¹ Hennion A., *La passion musicale*, Paris, Edition Métailié, 1993, p. 340.

¹³² Benjamin W., *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris, Gallimard, 2000.

2.3.1 Des ateliers, un spectacle. Le spectacle comme aboutissement et initiation

« Mais on essaie vraiment, en fait ils ont besoin. Les enfants à cet âge-là ont besoin de se projeter, et on voit que si on fait pas, s'il y a pas un aboutissement qui est sur une temporalité de tous les trois-quatre mois, y a une dynamique qui se perd en fait : ils voient pas pourquoi ils font ça... »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

« Nous, quand on élabore nos ateliers, notre finalité c'est d'avoir un objet final, un objet spectacle à la fin des sept séances. »

(Morgane, artiste plasticienne, Môm'artre)

Pour les porteurs de projet et des artistes interrogés, l'association des ateliers et du spectacle donne du sens à la démarche. Si les ateliers sont envisagés comme un espace-temps d'apprentissage et d'expression de la créativité, ils sont aussi des moments de préparation du spectacle. Ce dernier incarne l'aboutissement de plusieurs semaines ou mois de travail. De cette manière, le spectacle vient, à un moment donné dans le déroulement des ateliers, en définir le contenu. D'après la Responsable pédagogique du Poème Harmonique, la restitution par un concert donne un sens à l'action, aussi bien pour les enfants que pour le dispositif en lui-même.

« Là par exemple, il nous reste quatre séances avant le spectacle, donc là on est dans l'efficacité, là c'est vrai que je leur ai annoncé, ils le savent, on est vraiment dans du calage. Et donc là c'est moi qui suis aussi vraiment meneur quoi. Ce qui est peut être moins intéressant au niveau d'eux qui créent leurs formes, parce que c'est vrai que je suis beaucoup plus actif là, dans le sens où je dis ce qu'on fait, je dis comment, ce qu'ils doivent faire. Il y a la place pour qu'ils me proposent des idées. »

(Julien, comédien intervenant, Théâtre de la Ville)

La préparation du spectacle est toujours à l'initiative de l'adulte, qu'il s'agisse du porteur de projet ou de l'artiste. Les dernières séances avant le spectacle ou la restitution, l'artiste cadre et dirige les ateliers. En effet, le spectacle implique une préparation pour que les enfants soient prêts le jour J. La créativité, l'imagination, la liberté laissent place à la construction et à la répétition. Il implique un apprentissage qui n'est pas si éloigné de l'apprentissage scolaire. Il s'agit d'apprendre par cœur, de retenir, de connaître, de maîtriser les savoirs et ce qui a été créé durant les ateliers. Généralement, à mi-parcours des sessions, le spectacle offre un support et un sens au contenu des ateliers. Il participe au maintien et à l'affirmation d'une cohérence pédagogique.

« Et là on est dans l'objectif d'un spectacle et on est dans la dernière phase donc cet atelier là, je fais pas ça avec tous les groupes, là on est dans quelque chose, on est sur le même texte depuis un mois et demi à deux mois. Ils le connaissent très bien, ils apprennent les textes par cœur, on fait de la mise en place de scènes, ce qui n'est pas le cas avec tous les ateliers. »

(Julien, comédien, artiste intervenant, Théâtre de la Ville)

« Pour moi, le concert a autant d'importance dans le sens où c'est... justement où c'est la fameuse évaluation... Pour moi, souvent au concert on voit ce qui reste et donc c'est important d'y arriver et de l'avoir quand même en ligne de mire parce que des petits jeunes comme ça, ils ont pas... On ne peut pas leur mettre un examen de premier cycle,

ce n'est pas le but non plus. Pour eux, le but c'est aussi de se montrer... Ouais c'est un apprentissage aussi d'être capable de restituer et... moi souvent je me dis qu'au concert, il y a le plaisir en plus et justement une évaluation avec plaisir en quelque sorte. »
(Sylvie, musicienne intervenante, Le Poème Harmonique)

Si, pour les porteurs de projet, les enseignants et les parents, le spectacle est unanimement reconnu, les artistes de leur côté peuvent relativiser le propos. Il n'est pas nécessairement envisagé comme une étape obligatoire, une artiste intervenante disant que pour elle « *le concert c'est un plus (...) mais pour moi ce n'est pas l'objectif principal* ». Il est important de noter que tous les ateliers n'aboutissent pas systématiquement à une restitution. C'est l'artiste qui évalue, en fonction de l'avancée des ateliers, si un spectacle est envisageable. Mais c'est aussi en fonction de l'établissement où se font les ateliers, certains ne prévoyant pas cet événement dans le calendrier, certains artistes devant alors réaliser la restitution dans le cadre de l'atelier même. Au-delà de ces nuances de discours et des impossibilités logistiques existant dans certaines écoles, le spectacle apparaît bien comme un aboutissement, qu'il soit un « plus » ou une suite logique tout à fait intégrée à la démarche.

Focus. L'exemple des Concerts de Poche. La scène, lieu sacré de l'expression artistique.

Pour les Concerts de Poche, le concert fait partie intégrante de la démarche. Tout d'abord, parce qu'il est envisagé comme un moyen permettant l'interaction, la rencontre. Ensuite, parce qu'il incarne ce que signifie la pratique artistique. Le concert est représenté comme étant l'ontologie de l'expression artistique. Il fait figure de rituel finalisant une session d'ateliers.

« Mais l'idée était de lier, enfin que le concert ne soit pas une opération à soi toute seule, mais qu'elle provienne d'une véritable démarche de partage. Ce qui fait que les rencontres au collège, au lycée, qui sont devenues maintenant de véritables ateliers, ont immédiatement débuté dans la démarche des Concerts de Poche. L'idée c'était, dès le début, pas de concert sans atelier, pas d'atelier sans concert, et aller dans des endroits où la musique ne pénètre pas, et pour créer un lien complètement inédit, et renouveler d'un côté l'inspiration artistique sans aucun doute, mais rencontrer véritablement les habitants d'aujourd'hui... »

(Fondatrice des Concerts de Poche)

A ce titre, les artistes mobilisés sur les projets des Concerts de Poche doivent avoir la « fibre artistique », pour reprendre la fondatrice de l'association. L'artiste représente celui qui pratique le spectacle vivant à la fois en tant que spectateur et acteur (musicien, comédien). Il dispose de connaissances et de savoir-faire permettant d'orienter les enfants vers la réalisation du spectacle. Pour les artistes, le spectacle incarne l'expression de la culture artistique et de sa propre identité.

« Quand Claude dit "un vrai projet", c'est aussi l'idée n'étant pas simplement d'occuper le temps périscolaire. Il y a cet objectif de préparation de première partie de concert, qui est un objectif artistique fort et du coup intéressant pour des artistes qui sont justement plus que des intervenants et du coup, je pense que ça c'est important. »

(Alexandra, musicienne intervenante, Les Concerts de Poche)



Les Concerts de Poche, Reims, 3 décembre 2015.

Répétition générale à la maison de quartier Châtillons. Elle réunit des habitants du quartier, des élèves de l'école Maurice Ravel, deux artistes intervenantes, deux chargées d'action culturelle de la région Champagne-Ardenne et quelques parents. De plus, en ce jour de répétition, des journalistes des médias locaux étaient présents pour restituer le projet. Deux jours plus tard, a lieu le concert avec la présence de deux concertistes. Le lever de rideau est assuré par les enfants et les habitants du quartier. Lors de la répétition générale, trois chants sont travaillés. Le premier de Mozart est entièrement réalisé par les enfants, le deuxième de Brahms est chanté par les adultes et le dernier de Schubert est chanté à la fois par les adultes et les enfants.

Avant la répétition générale, les deux derniers ateliers organisés pour les enfants de l'école Ravel, sont consacrés à la tenue des enfants sur scène. Un comédien est missionné afin d'accompagner les enfants à savoir être sur scène (savoir se tenir sur scène, travailler la cohésion de groupe, etc.). En effet, le concert tel qu'il est représenté doit impliquer concentration et attention des enfants. Celles-ci concernent aussi bien la connaissance des chants que la tenue du corps.

« Et du coup, au concert, en première partie, les participants qui ont travaillé pendant 3, 4, 6 mois parfois toute l'année dans le cadre notamment des rythmes scolaires, se retrouvent sur scène, à chanter avec les concertistes qu'ils ont vu avant plusieurs fois en amont, pour à la fois chanter leurs créations, et puis aussi en lien directement avec les programmes du concert. »
(Responsable de l'action culturelle)

Le spectacle constitue « un deux en un » pour les enfants, puisqu'ils sont à la fois chanteurs et spectateurs. Ils montrent au public ce qu'ils ont appris à faire, tout comme ils doivent, au dire des adultes, avoir du plaisir. Le fait que le concert se déroule à l'extérieur de l'école en renforce le caractère exceptionnel ; et la scène incarne à la fois la proximité avec le public et aussi une distance dans le sens où elle n'est pas un espace du quotidien. De plus, le fait d'être également spectateur du concert, après avoir réalisé le sien propre, attribue aux enfants un double rôle.

« C'est le résultat de tout ce qu'ils ont fait au cours de l'année parce que nous, bon après, on voit pas. Bon après les enfants ils nous racontent des fois, bon voilà ils racontent. Peut être pas forcément tout, tout, tout, mais là on voit vraiment le travail qu'ils ont fait tout au long de l'année. On voit le résultat à la fête. »
(Mme A., parent d'élève, Ecole de Féricy)

Les parents présents forment le public du concert. L'extrait d'entretien présenté ci-dessus illustre bien l'idée d'aboutissement. Le concert est un espace-temps où les parents peuvent « voir » ce qui a été fait. Le concert fonctionne comme un moment où ce qui se déroulait dans les ateliers est rendu visible aux yeux des adultes, et plus particulièrement ici les parents.

Le spectacle représente également un enjeu pour les adultes. Ils semblent davantage l'envisager comme un moment important, plus que les enfants... Représenté comme un aboutissement synonyme d'exceptionnel et de rituel, le spectacle est un espace-temps d'initiation de l'enfant. Si pour l'adulte, la socialisation à la ritualité du spectacle est intériorisée, il s'agit de la faire intérioriser à l'enfant ; qu'il se rende compte, qu'il s'émerveille, qu'il voie, entende, écoute, soit acteur et spectateur de ce moment particulier.

« Les adultes stressent beaucoup. Et les enfants en fait, je pense qu'il y en a qui en ont conscience, que le concert approche. Et ils disent « Quand même, il faudra que l'on fasse quelque chose de bien ». Et d'autres qui n'ont pas trop bien réalisé encore (rires). C'est tellement inhabituel pour eux qu'ils ne se rendent pas compte qu'on sera samedi sur place. »
(Claire, artiste intervenante, chef de chœur, Les Concerts de Poche)

« Et non, je pense qu'ils ne se rendent pas compte, on revient des vacances en plus c'était un peu foireux aujourd'hui parce que un jour ils avaient déjà oublié, ils se sentaient moins concernés déjà, même si à la fin de la séance c'était mieux. Non, je crois qu'ils s'en rendent pas compte, même si ça faisait un moment qu'on les avait refait, même si les parents seront présents, même s'ils ont l'autorisation voilà. »
(Enseignante, école Bodereau, expérimentation Centre National de la Danse)

« L'initiation n'est donc ni un simple rite de transition, ni un processus d'apprentissage continu mais un rite de formation discontinue et irréversible de l'individu en représentant d'une catégorie sociale dont l'attribut essentiel est l'expérience commune et transitive de cette transformation purement culturelle »¹³³. Le spectacle est pour les enfants un rite de formation organisé et ritualisé par les adultes et plus particulièrement par les artistes. Il offre cette « expérience commune » qui est à la fois l'aboutissement des ateliers et l'entrée des enfants dans le cercle des initiés à la pratique scénique. Les adultes ont pour rôle de « les faire monter sur scène », de « les emmener au spectacle » pour reprendre des expressions revenant régulièrement dans les entretiens réalisés avec les porteurs de projet, les artistes et les enseignants.

Ainsi, le spectacle, qu'il s'agisse d'un concert ou restitution, d'une pièce de théâtre, d'un vernissage ou d'une projection, renvoie à la démarche artistique. **Il s'agit d'un travail sérieux pour un spectacle qui montre le sérieux du travail.**

2.3.2 « Le jour du spectacle ». Une mise à l'épreuve de soi et des autres

A propos du concert :

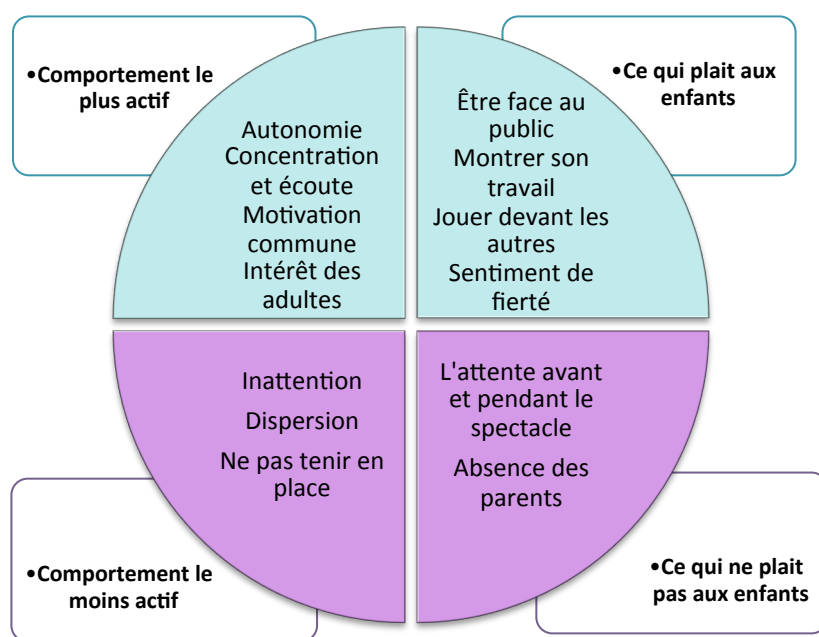
« C'est beaucoup d'émotions. C'est beaucoup, beaucoup d'émotions de voir tout le travail des enfants. Parce que moi, c'est vrai qu'à la fin, je remercie tout le monde, je remercie les enseignants et tout. Et le directeur a toujours ce mot là. Il me dit toujours le directeur de Debussy « Mais non Madame, mais il faut remercier les enfants, c'est le travail de vos enfants. » Et c'est vrai qu'on se rend compte que c'est beau... c'est énormément de travail. Et c'est très beau ce qu'ils font, on voit qu'ils prennent du plaisir à le faire, à nous montrer ce qu'ils savent faire. Ça c'est quelque chose qu'ils aiment beaucoup faire les enfants, nous montrer ce qu'ils ont appris, ce qu'ils ont fait. Ils aiment beaucoup. »
(Madame E., parent d'élèves, Poème Harmonique)

¹³³ Zempléni A., « Initiation », *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 2010 (4^{ème} édition), p. 375.

Création culturelle, le spectacle représente un moment de monstration de ce qui a été travaillé dans le cadre des ateliers. Faire un spectacle n'implique pas le même investissement que d'aller voir un spectacle. Quand on va voir un spectacle, c'est pour découvrir, quand on en fait un, c'est pour montrer sérieusement ce que l'on sait faire. Cette monstration constitue une mise à l'épreuve plurielle pour les enfants. Elle est tout aussi bien une mise à l'épreuve de soi, du groupe, du corps, du regard de l'autre, du savoir acquis que du rapport à l'art.

Le schéma présenté ci-dessous est le résultat du traitement de la grille de suivi. Il recense et synthétise les informations données par les artistes à propos du spectacle. Quatre items concernent ce moment, à savoir déterminer quel a été le comportement le plus/moins actif durant le spectacle et ce qui a le plus/moins plu aux enfants. Le schéma fournit plusieurs informations illustrant la manière dont le spectacle est appréhendé par les artistes et ce qu'ils en retirent.

Synthèse des observations des artistes à propos du spectacle (grille de suivi)



Le schéma fait apparaître plusieurs éléments de compréhension relatifs à la mise à l'épreuve. En effet, les points dégagés par les artistes relèvent aussi bien des comportements, attitudes des enfants, du ressenti, du rôle du groupe que du regard des autres. Un système d'opposition concernant les attitudes des enfants est particulièrement explicite. En effet, en ce qui concerne le comportement le plus/moins actif, le plus valorisé pour le spectacle est le fait que l'enfant soit concentré, attentif et à l'écoute. Au contraire, la dispersion, l'inattention, le manque de concentration sont perçus comme des éléments perturbateurs du déroulement du moment. Le caractère collectif est particulièrement valorisé, le spectacle semblant être le moment fatidique de la cohésion de groupe ; il s'agit de faire groupe. Le sentiment de fierté est central dans ce qui plaît aux enfants. Il est important de souligner que le terme de « fierté » revient régulièrement dans les entretiens

lorsque les porteurs de projet, artistes, enseignants et parents associent le spectacle à un affect. Enfin, la mise à l'épreuve se retrouve dans le fait que les enfants apprécient d'être face à un public et de montrer ce qu'ils ont appris. Le public, représenté par les parents, peut faire l'objet de déceptions si ceux-ci en sont absents. Pour compléter l'analyse, les entretiens montrent bien que le spectacle représente une mise à l'épreuve. La question de l'attitude des enfants et du sentiment de fierté qui en découle renvoie à une mise à l'épreuve d'ordre corporel.

« Alors là, et bien très franchement, on a été vraiment surpris par l'attention en fait que les enfants ont eue pendant le concert, alors il y a toujours des mouvements de jambes vous savez parce que les chaises elles sont trop hautes donc du coup ça les... Y a des jambes qui gigotent dans tous les sens mais sur l'attention en fait ils repèrent... Parce que c'est ce qu'ils ont travaillé là pendant plusieurs mois en chant choral. »

(Chargée de l'action culturelle en région Champagne-Ardenne, Les Concerts de Poche)

Bien se tenir, se contrôler, être concentré sont des qualités indiscutables pour que le spectacle soit à la hauteur. De plus, une bonne tenue du corps (dans le cadre de la musique par exemple où il est important de se tenir droit) ou une bonne occupation de l'espace (par exemple en danse) sont des « *techniques du corps* »¹³⁴ illustratives de la discipline artistique. A travers la mise à l'épreuve du corps, c'est la culture artistique qui s'exprime. Une bonne tenue du corps est censée cristalliser l'imaginaire collectif, car comme le souligne David Le Breton, le corps est une « *structure symbolique* »¹³⁵. En prolongement, le sentiment de fierté énoncé par les adultes dans les entretiens renvoie clairement à une adéquation à la norme sociale. Si nous considérons les sentiments comme des « *émanations sociales* »¹³⁶, c'est-à-dire comme des expressions enracinées dans les normes collectives, le sentiment de fierté est la résultante de la conception du spectacle comme moment exceptionnel. Ce temps ritualisé et exceptionnel (le spectacle) suppose un ressenti exceptionnel (la fierté).

« Et donc pour tous les autres enfants de l'école, on propose un petit temps comme ça, aussi, où on leur dit « venez, venez ». Ça permet aux autres enfants de découvrir le travail des enfants de l'Ecole Harmonique, qui... Et y a toujours un côté hyper sérieux, et ils sont hyper fiers de montrer ce qu'ils ont appris, quoi. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

Question : « Qu'est ce qu'ils pensent du spectacle à venir ? »

« Ils sont excités, ils sont super excités. Ils ont vachement envie. Ils ont peur, ils ont peur de pas pouvoir être là, ils ont peur de plein de trucs. Mais globalement ils sont excités. En plus, on leur a dit que c'était dans une grosse salle. A un moment, il était question que ça soit au Théâtre de la Ville où ils sont déjà allés. Tu vois ils ont vu la grande salle. Ils ont vu Alice, là où la scène était remplie d'eau, enfin d'un coup ça leur a mis des étoiles dans les yeux complètes. Alors ça sera pas ça, mais je leur ai dit c'est au théâtre des Abbesses, c'est vraiment un gros plateau donc ils ont la pression mais c'est positif. »

(Julien, comédien intervenant, Théâtre de la Ville)

La mise en scène de soi doit trouver tout son sens dans le collectif. Expérience collective, le spectacle suppose une démonstration de la cohésion de groupe qui est une valeur tout aussi centrale dans le cadre de l'école qu'en tant qu'opérateur de socialisation. Comme le souligne Alfred Schütz, l'art dramatique, et plus largement l'art vivant, ne met pas en scène

¹³⁴ Mauss M., « Les techniques du corps », *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1999 (1950), pp. 363-386.

¹³⁵ Le Breton D., *Sociologie du corps*, Paris, PUF, 2010 (7^{ème} édition), p. 32.

¹³⁶ Mauss M., « L'expression obligatoire des sentiments », *Journal de psychologie*, 18, 1921, pp. 425-434.

des personnes mais du collectif¹³⁷. De plus, les connaissances acquises achèvent d'associer le spectacle à un acte de communication. Il montre ce qui a été appris par les enfants, en termes de connaissances de la discipline artistique (connaissances académiques, acte de création) et d'incorporation des règles relatives à la mise en scène de soi et du groupe (attitude, comportement, sentiment, etc.).

Par conséquent, le spectacle représente le sens d'une œuvre d'art, c'est-à-dire qu'il est une production sociale. Comme le souligne Philippe Meirieu, « *Le spectacle vivant est un formidable moyen de partage. Il permet d'éprouver, avec une intensité toute particulière, ce qui nous unit* »¹³⁸.

« Pour nous, ce qui est intéressant, c'est qu'à un moment les enfants ont un projet, qu'ils le mènent en commun, en collectif avec le groupe, et que ça donne un sens et une raison à se retrouver une fois par semaine. Et ce sens, c'est qu'on prépare quelque chose qu'on va pouvoir partager avec un public. »

(Chargée de mission aménagement des rythmes éducatifs, Théâtre de la Ville)

2.3.3 Le spectacle comme espace de rencontre et d'interaction

Dans le cadre des six actions expérimentées, le spectacle constitue le seul moment où l'ensemble des protagonistes peut être présent : enfants, parents, enseignants, artistes, porteurs de projet. Si, pour certains parents, l'activité réalisée par leur enfant leur est inconnue, la venue au spectacle leur permet de voir le travail réalisé mais aussi de participer au caractère exceptionnel du spectacle en tant que public. L'intérêt est particulièrement mis sur le développement de l'enfant. Pour eux, l'activité artistique et le spectacle doivent apporter quelque chose permettant de favoriser l'évolution de l'enfant. Plusieurs éléments concourent à cette évolution : le savoir vivre ensemble, savoir faire, apprendre à prendre plaisir, acquérir le sens de la créativité.

Extraits du questionnaire à destination des parents

Question « *Que représente pour vous cet événement ? Qu'en pensez-vous ?* »

« Bien que n'étant pas forcément d'accord avec le principe des NAP, j'ai aimé le spectacle et l'idée que cela a pu développer le sens artistique de mon enfant. »

« C'est important pour mon fils de pouvoir montrer ce qu'il a réalisé avec ses camarades pendant l'année. »

« Evènement très important car sûr de découvrir le travail qu'ils ont élaboré avec les animateurs. »

« Il permet de voir l'évolution de ma fille dans une activité méconnue. »

« J'aime beaucoup car c'est un travail d'équipe. »

« Moyen de valoriser l'enfant, fierté de montrer son travail, lien familial. »

« Voir l'évolution de mon enfant dans cette activité et le plaisir qu'elle en tire. »

« Permet l'épanouissement et la socialisation de notre enfant, s'investir par les répétitions et voir l'évolution. Autre rapport avec les camarades, l'enseignant. »

¹³⁷ Schütz A., *Ecrits sur la musique, 1924-1956*, s.l., Ed. MF, coll. Répercussions, 2007.

¹³⁸ Meirieu P., « Théâtre et arts vivants : quelle place dans l'éducation artistique ? Avec quelles finalités, quels objectifs et quelles méthodes ? », Disponible sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_de_la_ville.htm (consulté le 5 janvier 2017).

Aussi, la présence des enseignants peut être effective mais pas dans tous les cas, notamment lorsqu'il s'agit des activités périscolaires. Lorsque l'activité est intégrée au projet de l'école, la présence des enseignants tout comme celle des parents est « naturelle ». En ce sens, le spectacle représente un espace d'interaction qui nécessite en amont un travail de communication de la part soit des enseignants (projet scolaire) soit des artistes, porteurs de projet ou responsables des activités périscolaires.

Pour les porteurs de projet et les artistes intervenants, faire venir les parents et les enseignants au spectacle représente un véritable enjeu, une condition même de la réussite du projet. Pour les mobiliser, ils utilisent plusieurs outils de communication afin de les réunir. Pour les enseignants, il s'agit de réunions, de notes d'information, de documentation, de présentation du spectacle à l'école, de rencontres avec les artistes ou encore le travail de textes durant les ateliers qui sont en lien avec le programme scolaire. La mobilisation des parents nécessite également un travail de communication en amont du spectacle : note d'information, discussion informelle avec eux à la fin d'un atelier, etc.

A propos des parents :

« En fait, je ne les vois pas. A part pour leur rendre leur enfant à 5 heures. Là, je leur ai fait un courrier pour leur dire pour le spectacle du 30 avril. Le moment de la restitution, c'est un moment important, c'est un moment de rencontre, c'est un moment privilégié où les parents peuvent être là. Sinon, y'a pas de lien. Même pour décrire l'activité aux parents, c'est hyper compliqué, de mettre ça en quatre mots. »

(Céline, danseuse intervenante, Centre National de la Danse)

« On essaye mais c'est assez difficile. On les prévient, c'est-à-dire que nous on imprime, on rédige des lettres à chaque spectacle, où on parle du spectacle, où on les prévient du projet... On essaye là sur les projets qui se font parallèlement au temps scolaire de lecture à haute voix, on essaye des fois de faire des restitutions, uniquement avec les enfants et les enseignants et on essaye d'en faire une deuxième à l'invitation des parents, après c'est toujours très dangereux comme truc. Parce que tu vois ils viennent voir LEUR enfant, celui dont les parents viennent pas il a supra les boules. Donc du coup voilà, c'est pas toujours... »

(Responsable du Pôle Aménagement des Rythmes Educatifs, Porteur de projet, Théâtre de la Ville)

« On essaie de créer des rendez-vous tous les mois, à peu près, avec les parents. Le prochain ce sera ensuite le concert de Noël, enfin la présentation juste avant les vacances de Noël. Entre temps... non, normalement entre temps y a rien... Février normalement on a refait quelque chose, une présentation, et en juin le concert. Donc voilà, vraiment on essaie de créer des rendez-vous assez réguliers avec les parents, alors parfois autour de sujets plus ou moins intéressants. »

(Responsable pédagogique et partenariats, Porteur de projet, L'École Harmonique)

« Le moment du spectacle est un temps de partage qui ouvre sur un dialogue autour de formes artistiques, du texte, de la sortie..., qui contribue à l'élaboration d'une mémoire familiale commune »¹³⁹. Temps de partage, le spectacle permet et légitime le regard de l'adulte. Si le temps de l'atelier est celui des enfants et de l'artiste intervenant, le spectacle cherche à élargir

¹³⁹ Planson C., Simon J., « Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille », *Informations sociales*, 1/2014 (n° 181), p. 97.

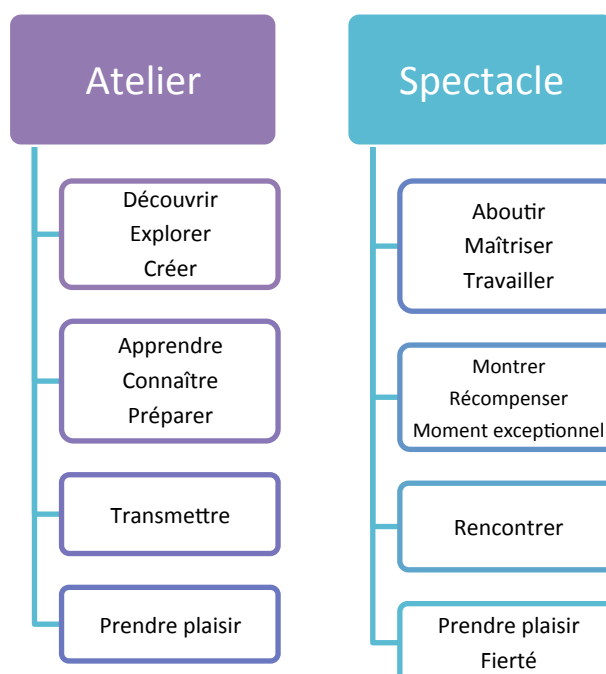
le spectre d'interaction en intégrant parents et enseignants. Maintes fois assimilé à un moment de partage, le spectacle intervient comme acte socialisateur, car il implique transmission d'information, regard réciproque entre les parents, les enfants, les artistes, les porteurs de projet et les enseignants. Il est une « *passerelle* », un « *pont* » qui permet la rencontre, pour reprendre les termes employés par les porteurs de projet et les artistes.

Nos observations et entretiens nous permettent d'affirmer que plus le projet artistique est intégré dans l'école, plus la possibilité est grande de réunir parents et enseignants lors du spectacle. Le spectacle est un moment charnière pour la co-présence de chaque acteur du projet. Il est un espace de rencontre et d'interaction, un espace de rencontre des individus avec une production artistique, un espace d'interaction qui renforce et confirme le caractère exceptionnel du spectacle.

2.3.4 Conclusion. Un impact du spectacle « récompense » difficile à mesurer dans le long terme

Au final, les apports en termes de pédagogie, de connaissances, de valeurs et de savoir-vivre sont différents en fonction que l'on soit dans le cadre d'un atelier ou d'un spectacle. Cependant, ces apports sont complémentaires, forment une continuité et donnent sens à la démarche artistique engagée.

Synthèse des verbatims issus de la grille de suivi. Comparaison des verbes d'action relatifs aux ateliers et au spectacle.



« En effet, selon Becker, tout monde de l'art fait l'objet de discours et de pratiques, explicites et implicites, de hiérarchisation des œuvres et des artistes »¹⁴⁰. Qu'il s'agisse des ateliers ou du spectacle, on retrouve les frontières des mondes de l'art puisque tous deux sont des espaces conventionnels. Ils renvoient au travail artistique, à la créativité, à la prise de plaisir.

Si le spectacle représente pour les différents acteurs en présence un espace d'interaction, il symbolise également le travail en partenariat engagé par les porteurs de projet, notamment le Centre National de la Danse, les Concerts de Poche ou le Poème Harmonique, dans le cadre de projets scolaires. Il peut être un support de coopération et de cristallisation du travail en commun et la possible articulation entre Projet Educatif Territorial (PEDT), Education Nationale et porteur de projet. Par exemple, en montant un spectacle de danse dans le cadre même d'un festival de danse organisé par la commune de Falaise¹⁴¹, l'ensemble des acteurs au niveau local se retrouvent en collaboration : commune, école, collectifs et associations de danse. L'association de la mairie à la démarche engagée par le Centre National de la Danse, en mobilisant les personnels de la médiathèque au début du projet « Entrons dans la danse », puis la réalisation des séances à l'Espace Danse de la ville et enfin la réalisation du spectacle dans le cadre d'un festival, sont autant d'indicateurs de la cohérence d'un projet éducatif local. Cependant, en fonction des territoires et, encore une fois, de la distinction des projets scolaires et périscolaires, toutes les actions menées ne sont pas égales.

Représenté comme un temps exceptionnel synonyme d'ouverture culturelle par l'ensemble des acteurs, il est toutefois difficile de mesurer l'impact du spectacle auprès des enfants et des parents en terme de durabilité. Un certain nombre de questions restent, à l'heure actuelle, sans réponse car il s'agirait de savoir, dans un temps plus long (à 2-3 ans par exemple), si les enfants ont continué la pratique artistique, si les parents ont modifié leur perception. Il apparaît, à l'analyse des entretiens qu'à nouveau, le capital culturel des parents est un facteur déterminant du rapport à la culture.

2.4. La figure de l'artiste. Un « expert précaire » au service de la transmission

« A cet égard, nous pouvons dire (un peu plus légitimement qu'on ne le fait d'habitude) que le monde de l'art reflète la société dans son ensemble. »

(Howard S. Becker, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010 (1982), p. 366)

Le travail artistique recouvre plusieurs dimensions : les conditions sociales et économiques de l'exercice de l'activité (statut social de l'artiste), l'organisation sociale de l'activité, la distribution des rôles dans l'activité et « les contraintes que l'artiste s'impose dans la fabrication artistique »¹⁴². Comprendre « ce qui fait art » nécessite de s'interroger sur la place et le rôle d'une figure centrale de l'expérimentation : l'artiste intervenant. Il s'agit de s'interroger sur son statut social au sein de l'action expérimentée, en bref, de dégager et de

¹⁴⁰ Buscatto M., « Quoi de neuf chez les artistes ? Les « mondes de l'art » à l'épreuve du travail artistique », in Marc Perrenoud, *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, p. 108.

¹⁴¹ Porteur de projet : Centre National de la Danse.

¹⁴² Le Coq S., « Le travail artistique : effritement du modèle de l'artiste créateur ? », *Sociologie de l'art*, 2004/3, Opus 5, p. 115.

rendre compte de son profil social, mais également d'appréhender les représentations sociales qui irriguent le travail artistique.

En effet, en s'intéressant à la figure de l'artiste, nous avons pu dégager plusieurs enseignements :

- ✓ **Les artistes intervenants sont globalement jeunes, précaires, cumulant différentes activités, à la fois de production artistique et d'enseignement. Ils sont des « experts précaires » du travail artistique.**
- ✓ **La situation de précarité professionnelle génère deux postures : le développement d'un « art de la débrouille » dans le cadre des ateliers et une valorisation des valeurs liées à l'art (créativité versus travail).**
- ✓ **Ces représentations du monde de l'art génèrent l'expression d'une « idéologie du don », gommant la question des inégalités sociales.**

Tout ce qui a trait à l'art et à ce qui fait art est l'objet d'engagement, d'investissement, de la part des artistes intervenants. C'est pourquoi il est pertinent de s'interroger sur leurs représentations, leurs attentes, les manières dont ils mettent en œuvre ces représentations, leur profil social, afin de répondre aux questions suivantes : Qui sont les artistes ? Que font-ils ? Comment se représentent-ils la pratique artistique ? Comment ces représentations impactent-elles le travail auprès des enfants ? Qu'est-ce que les artistes intervenants mettent en avant dans leurs discours ? Comment construisent-ils la légitimité de leur pratique ?

2.4.1 Entre précarité et flexibilité. Des artistes aux multiples casquettes.

« Ce ne sont pas des animateurs, ce sont des artistes. C'est ce qui est valorisé dans le projet en place. C'est ce qu'on fait depuis toujours en termes d'éducation artistique et culturelle et de danse à l'école, on défend la présence de l'artiste absolument dans le processus, et à tous les niveaux d'enseignement, que ce soit en élémentaire comme en lycée ou au collège, on est vraiment sur cette question de l'artiste qui intervient autour des œuvres et de la culture chorégraphique par la pratique. »

(Chargée de coordination EAC, Porteur de projet, Centre National de la Danse)

« Donc ça, c'est super important pour nous, la question de la formation, puisque l'idée aussi c'est de réussir à former, à avoir des comédiens qui sont, qui restent toujours du côté artistique mais qui, en même temps, sont en capacité de gérer les enfants dans ce cadre là qui est un cadre très particulier. »

(Responsable du Pôle Aménagement des Rythmes Educatifs, Porteur de projet, Théâtre de la Ville)

L'ensemble des entretiens avec les porteurs de projet montre que chacun porte un intérêt indéniable au fait que les intervenants auprès des enfants soient identifiés comme des artistes. Qu'ils soient comédiens, musiciens, danseurs, ils doivent dans le même temps savoir gérer le collectif d'enfants en terme de discipline, et savoir animer des ateliers en terme d'approche pédagogique de l'enfant. A la fois artistes, enseignants et animateurs, ils doivent répondre aux exigences portées par les porteurs de projet mais aussi par l'EAC. Ces exigences font de l'artiste un « **expert** » de **l'éducation artistique et culturelle**. Soit il est formé à la gestion du groupe, comme c'est le cas pour le Théâtre de la Ville, soit il est

détenteur de diplômes attestant de la compétence à animer (BAFA, Licence de pédagogie théâtrale) ou bien, et comme c'est le plus souvent le cas, il apprend la gestion de groupe par l'expérience.

« Oui, en fait l'objectif au début, la complexité de départ, c'était qu'à la différence d'un projet d'éducation artistique lambda sur le temps scolaire, là le comédien il a la responsabilité du groupe en terme d'autorité, en terme de sécurité, puisqu'il est seul avec maximum 18 enfants, c'est le cadre de la réforme, et qu'il a pas d'enseignant pour l'aider, il a pas d'animateur Ville de Paris pour l'aider. Il est vraiment en charge de ce groupe et la difficulté ça a été de se rendre compte que les enfants ne se comportent pas complètement pareil qu'avec leur enseignant et qu'il fallait qu'on forme nos équipes à la discipline, à la gestion de groupe. Alors si on emploie les gros mots, on va dire discipline, si on emploie les bons mots on va dire gestion de groupe, mais notre volonté c'était d'être présents dans les écoles favorisées mais aussi d'être dans les quartiers plus difficiles dans tout Paris, et donc de pouvoir faire en sorte que nos comédiens soient pas en difficulté face à une classe, et que pour atteindre une qualité de conduite d'atelier, on avait besoin quand même de les renforcer sur la question de la gestion de groupe, et aussi pour qu'ils se fassent accepter de la communauté éducative. »

(Responsable du Pôle Aménagement des Rythmes Éducatifs, Porteur de projet, Théâtre de la Ville)

Cette expertise recherchée et affirmée nous conduit à réfléchir sur la place de l'artiste dans nos sociétés modernes. Comme le montrait déjà Theodor W. Adorno en 1962 dans son *Introduction à la sociologie de la musique*, l'artiste est de plus en plus considéré comme un expert qui doit être socialement utile, un technicien appartenant au système. Pour Adorno, cette considération et conception assimilant de plus en plus l'artiste à une marchandise tend à « *anéantir les génies* »¹⁴³. « *Si l'art est effectivement intégré à la vie, c'est sous le seul mode de son insertion économique et mercantile ; il s'est associé à la propagande culturelle du mode de vie imposé par la marchandise, dans lequel l'artiste se définit comme un prestataire de service, réduit à n'être qu'un simple agent d'ambiance ou de divertissement, forcément impertinent, toujours "subversif" et "critique" »*¹⁴⁴.

L'expertise représente un enjeu de luttes, pour reprendre le vocabulaire de Pierre Bourdieu, dans le sens où ce qui est en jeu est la reconnaissance par chacun du caractère légitime de l'intervention. En effet, pour les intervenants, être identifié comme artiste assoie leur place au sein du champ artistique ; pour les porteurs de projet, la désignation de l'intervenant comme artiste assure une forme de légitimité vis-à-vis d'une reconnaissance de l'action engagée ; pour les enseignants, cette identification peut être source de légitimation d'un capital social et culturel ; pour les enfants, une identification à un champ où les valeurs de créativité, d'autonomie et d'émotions sont privilégiées. L'association de la légitimité artistique et la formation à la pédagogie enfantine fait porter à l'artiste une « double casquette » pour être reconnu comme légitime et avoir une place dans l'école. En cela, le parcours et le profil des artistes intervenants est censé assurer et représenter cette légitimité.

¹⁴³ Adorno T.W., *Introduction à la sociologie de la musique*, Paris, Contrechamps, 1994 (1962).

¹⁴⁴ Leperlier A., « Art contemporain et survivance des hiérarchies entre les arts », *Figures de l'art*, 2004, 7, Publications de l'Université de Pau.

Les entretiens réalisés avec les artistes intervenants et le renseignement de la grille de suivi offrent plusieurs informations nous permettant d'établir leur profil social. Nous pouvons dégager trois types d'artistes intervenants au regard de leur parcours et de leur professionnalisation :

- ✓ **Le novice.** En cours d'apprentissage, il est jeune et fait ses premiers pas, aussi bien dans les mondes de l'art que dans l'animation des ateliers artistiques. Par exemple, les deux artistes interviewés pour 1000 Visages correspondent à ce profil. Ils ont 21 et 22 ans, sont titulaires du BAFA, ont gagné des concours de cinéma, sont en service civique à l'association et réalisent leurs premières productions cinématographiques.
- ✓ **L'autodidacte.** Plus âgé que le novice, l'autodidacte se caractérise par une formation expérientielle à l'art. Il n'a pas de diplôme de niveau supérieur en art, qu'il s'agisse d'un diplôme d'Etat ou universitaire. Il est intégré au monde de l'art car il fait partie de collectifs, troupes, ou qu'il a déjà travaillé dans l'univers artistique. C'est par exemple le cas de Claude, comédien pour les Concerts de Poche. Comédien depuis 25 ans et titulaire du baccalauréat, il est membre d'une troupe qui produit des spectacles pour les enfants. Sa troupe de théâtre est identifiée par les Concerts de Poche pour intervenir dans le cadre des ateliers ponctuels.
- ✓ **Le professionnel.** Titulaire d'un ou plusieurs diplômes de niveau supérieur, il a plusieurs années d'expérience dans le champ artistique. Sa formation artistique le destine soit à l'enseignement, soit à la pratique de son art. Il multiplie les productions, les appartenances à différents groupes (troupe de théâtre, groupe de musique, etc.). Son expérience en tant qu'artiste intervenant devient une activité régulière qui s'articule à l'activité artistique, pouvant parfois supplanter l'activité artistique même. Il multiplie les contrats, les « piges », pour assurer un revenu et une carrière. Par exemple, Aurélie, pianiste, est titulaire d'un diplôme supérieur de piano et d'un certificat d'aptitude d'accompagnement. Elle a suivi les enseignements du Conservatoire royal de Bruxelles et du Conservatoire national supérieur de musique de Paris. Elle est à la fois professeure d'accompagnement en musique de chambre et concertiste. Elle intervient dans le cadre d'ateliers artistiques auprès des enfants et joue régulièrement dans des maisons de retraite.

En croisant grilles de suivi et entretiens, la moyenne d'âge des artistes de notre échantillon est de 31 ans. Il est composé de 10 femmes et 7 hommes. Sur les 17 artistes, 3 ont un niveau baccalauréat, 3 ont un BAFA, 9 ont un diplôme d'art (Diplôme d'Etat, Diplôme d'études musicales, etc.) et/ou 8 un diplôme universitaire (Licence, Master). Plus l'artiste est un « professionnel », plus il est diplômé et cumule le nombre de diplômes. Tous ont en commun le goût de la transmission artistique. Si nous raisonnons en terme de capital, les artistes détiennent en moyenne un fort capital culturel (niveau de diplôme), ont un capital social leur permettant de naviguer entre différents réseaux et ainsi de multiplier les activités, un faible capital économique (CDD, allocations chômage, etc.) et un capital symbolique les associant aux figures de l'expert, de l'entrepreneur et du précaire. Cependant, et comme le soulignait déjà Raymonde Moulin, si la profession d'artiste peut s'exercer en dehors de tout

diplôme, la détention d'un ou plusieurs diplômes ne garantit pas nécessairement « *le succès d'une carrière, qu'il soit mesuré à l'aune de la notoriété ou du revenu* »¹⁴⁵.

Portraits d'artistes¹⁴⁶

1000 Visages. Mohamed, un artiste en devenir.

Depuis un an, Mohamed est en service civique à 1000 Visages. Il est âgé de 22 ans et est titulaire d'un baccalauréat et du BAFA. Se déclarant autodidacte, il se consacre à la réalisation filmique mais sans avoir eu recours à une formation. Il réalise des clips vidéo et des publicités. Si la réalisation est sa source principale de revenus, il développe d'autres activités artistiques dont l'animation des ateliers périscolaires pour 1000 Visages.

Centre National de la Danse. Céline, danseuse aux multiples activités.

Céline est âgée de 43 ans et est titulaire d'un diplôme d'Etat de danse. Enseignante en danse contemporaine, Céline est en poste à temps partiel au conservatoire de Caen. Comme elle le souligne elle-même, elle a une "*triple casquette*": enseignante avec un poste fixe, intervenante en milieu scolaire et danseuse dans une compagnie. Elle a aussi sa propre compagnie et est membre de l'association Chorège (association en contact avec le CND sur le territoire de Falaise). Depuis 15 ans, elle intervient dans le milieu scolaire auprès de lycéens, collégiens et d'élèves en école élémentaire. Pour le CND et l'école élémentaire de Falaise, elle intervient dans le cadre du projet scolaire et dans le temps périscolaire. Cette activité lui permet de compléter le salaire qu'elle perçoit du conservatoire.

Les Concerts de Poche. Claire, chef de chœur en formation.

Âgée de 25 ans et élève du conservatoire de la ville de Reims, Claire est chef de chœur au sein d'un collectif musical et pour les Concerts de Poche. Le collectif réunit deux troupes de lycéens et de collégiens. Claire est en charge du chœur et participe à la production de spectacles en collaboration avec d'autres collectifs d'artistes. Elle participe au projet des Concerts de Poche depuis deux ans. Depuis, elle y anime des ateliers sur un temps long. Pour l'année 2015-2016, le projet réunit des enfants de l'école Maurice Ravel (projet scolaire) et des habitants du quartier Wilson. Enfin, elle est également choriste à l'Ensemble lyrique de Champagne-Ardenne.

Théâtre de la Ville. Emeline, artiste diplômée aux multiples rôles.

Après la pratique du piano, du chant et de la danse, Emeline se dirige vers le théâtre. Elle est titulaire d'une licence professionnelle, elle a été formée au Conservatoire de la ville de Paris et dans une école de formation professionnelle des acteurs. Âgée de 28 ans, elle réalise des pièces à destination des enfants, fait des remplacements en tant qu'intervenante pour le théâtre Gérard Philippe de Saint-Denis, enseigne le piano auprès d'adultes et d'enfants, garde des enfants comme *baby sitter*. Elle entre en relation avec le Théâtre de la Ville par le biais d'une de ses connaissances. Avec l'envie de mettre à profit l'expérience acquise auprès des enfants, elle commence les ateliers en tant que remplaçante et encadre des sorties au théâtre. Depuis l'année scolaire 2015-2016, elle anime deux ateliers par semaine à l'école Rouvier. Sa vie de comédienne s'articule entre l'animation des ateliers et des représentations théâtrales, des "piges" au cinéma et dans la publicité. Les ateliers représentent pour elle une activité fixe.

¹⁴⁵ Moulin R., *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1997 (1992), p. 299.

¹⁴⁶ La réalisation des portraits a été rendue possible par le croisement des entretiens réalisés avec les artistes intervenants et le talon sociologique de la grille de suivi.

Môm'artre. Morgane, gravure, CDD et Pôle Emploi.

Avant d'intégrer Môm'artre, Morgane a travaillé dans l'audiovisuel comme chef monteuse. En 2014, elle intègre l'association pour une année. Elle y travaille 26 heures par semaine et anime des ateliers dédiés à la peinture et la gravure. En plus de son activité pour Môm'artre, elle propose des ateliers à destination d'enfants de maternelle et travaille avec la ville de Clichy. En parallèle, elle a son atelier personnel où elle se consacre à la réalisation de ses peintures et gravures personnelles, qu'elle expose régulièrement. Elle tire sa rémunération des activités réalisées auprès des enfants et d'allocations Pôle Emploi. Avec le soutien d'une association, elle projette de mettre en place dans son atelier, des animations de gravure pour les enfants. Enfin, elle est diplômée de l'école des Beaux Arts du Mans et a été formée à l'université de Brighton en Grande-Bretagne.

Le Poème Harmonique. Laurent, entre enseignement et création musicale.

Flûtiste à bec et violoncelliste, Laurent enseigne au conservatoire. Il est âgé de 26 ans et est titulaire d'un diplôme d'études musicales (flûte à bec) et d'une licence de musicologie. Il dispense également des cours particuliers, est co-fondateur d'un ensemble musical et développe des projets musicaux avec une danseuse. Il est membre d'un collectif réunissant musiciens, plasticiens et techniciens et est membre d'un groupe de musique. Il travaille pour le Poème Harmonique en tant qu'intervenant occasionnel.

La lecture de ces différents portraits fait de l'artiste intervenant un « expert précaire ». Il multiplie les activités, les petits contrats, les temps partiels pour obtenir une rémunération lui permettant de subvenir à ses besoins. Certains de ces artistes, à l'image de Morgane, font des ateliers à destination des enfants une activité qui devient régulière et supplante le travail artistique même. Ainsi, les activités périscolaires et les projets scolaires font de l'activité d'animation-transmission, qui est périphérique à l'activité artistique, une activité qui devient centrale en termes de temps passé, d'investissement, voire de rémunération. Les contrats de travail relatifs aux ateliers, qui sont majoritairement des contrats à durée déterminée, offrent une « stabilité précaire ». Ces artistes sont tout à fait illustratifs de l'expérience de la précarité dans les professions artistiques, de la « *fragilisation des situations professionnelles* »¹⁴⁷. Ces situations d'emplois, de multiplication des activités rémunératrices, ont des significations « *hétérogènes : précarité d'insertion, double activité, économie informelle, occultation de la part invisible du travail artistique par un mécanisme de socialisation du revenu qui exerce une pression à la baisse sur le revenu direct* »¹⁴⁸.

« Dans un contexte où se démultiplient les professions culturelles autour de l'activité artistique, on peut se demander jusqu'où la responsabilité des artistes peut se restreindre comme une peau de chagrin, allant jusqu'à le dédouaner de celle de la création »¹⁴⁹. Ce qui prévaut dans la démarche engagée est la production artistique, le fait de faire œuvre. L'artiste en est l'expert. Cela vient fragiliser le paradigme de l'artiste créateur, car celui-ci investit de plus en plus ses compétences ailleurs que dans les mondes de l'art. « Plus précisément, il ne s'agit plus, pour le praticien d'art, de viser la pérennité de sa personne artiste par la réalisation d'une potentielle œuvre susceptible de se révéler par des publics futurs, mais de se construire socialement dans ce qu'il peut apporter aux autres par l'exercice

¹⁴⁷ Coulangeon P., « L'expérience de la précarité dans les professions artistiques. Le cas des musiciens interprètes », *Sociologie de l'art*, 2004/3, p. 79.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 109.

¹⁴⁹ Le Coq S., « Le travail artistique : effritement du modèle de l'artiste créateur ? », *Sociologie de l'art*, 2004/3, Opus 5, p. 119.

de pratiques artistiques »¹⁵⁰. Au final, les « multiples casquettes » portées par les artistes intervenants et le rôle qui leur est assigné dans la mise en œuvre des ateliers artistiques participent d'une combinaison entre « *compétence technique objectivable* » et « *créativité inspirée* ». Cette combinaison relève d'une injonction à laquelle l'artiste est de plus en plus soumis, car comme tout travailleur, il est institué de l'idéologie néo-libérale où il est sommé d'être un entrepreneur¹⁵¹.

L'expérience de la précarité « *fait ressortir la dimension identitaire* » de l'artiste. Si Philippe Coulangeon parle de « *précarité identitaire* » à propos des musiciens qui multiplient les activités en périphérie de l'activité artistique¹⁵², il apparaît que les artistes intervenants de l'expérimentation semblent également être porteurs de cette précarité. Deux points semblent importants à dégager :

- ✓ **Au regard de leur précarité de condition de vie, les artistes mobilisent et valorisent des valeurs artistiques associées à la créativité, à la liberté, au don.** Propre au champ artistique, l'idéologie de la création et du don semble valorisée par les artistes pour venir compenser une situation sociale instable et fragile.
- ✓ **Au regard de leur savoir-faire en formation dans le cadre des ateliers artistiques, ils développent un « art de la débrouille »** qui consiste pour eux à « savoir s'adapter » et faire avec les moyens qu'ils ont à disposition. Cette débrouille est également le prolongement et l'expression d'une place à trouver et à affirmer au sein de l'activité d'atelier.

2.4.2 Un art de la débrouille, « faire avec les moyens qu'on a »

La situation précaire des artistes intervenants et leur envie commune de transmettre leurs connaissances et savoir-faire relatifs à leur discipline artistique les conduit à développer un « art de la débrouille », c'est-à-dire d'apprendre à s'adapter aux situations rencontrées lors des ateliers. Qu'ils aient ou non l'expérience d'intervention auprès d'enfants ou de jeunes, « la débrouille » est une attitude commune à l'ensemble des artistes. Cet art de la débrouille, qui relève plus d'une démarche individuelle que collective, commence en amont de la mise en œuvre des ateliers artistiques. En effet, dotés d'un certain capital social de par leurs multiples appartenances, les artistes intervenants mobilisent leur carnet d'adresse afin de pouvoir être recrutés pour assurer l'animation des ateliers. Plusieurs entretiens illustrent cette situation.

« Une connaissance de connaissance de connaissance qui m'en a parlé et j'ai envoyé un mail. Parce que moi je donnais des cours de piano à des enfants et à des adultes et aussi j'ai animé pas mal d'anniversaires, des choses comme ça, j'étais baby sitter aussi pendant longtemps, mais de nombreux enfants en même temps, de petits groupes quoi, et donc j'avais envie de mettre à profit tout ça, de transmettre aussi mon savoir théâtral. »
(Emeline, comédienne intervenante, Théâtre de la Ville)

¹⁵⁰ Ibid., p. 123.

¹⁵¹ Perrenoud M., « Editorial. Entre l'art et le métier, l'émulsion symbolique », *Sociologie de l'art*, 2012/3, Opus 21, pp.10-11.

¹⁵² Coulangeon P., « L'expérience de la précarité dans les professions artistiques. Le cas des musiciens interprètes », *Sociologie de l'art*, 2004/3, pp. 105-109.

« C'est pendant le Master 2 il me semble... C'est ça... Que j'ai commencé à travailler pour le Théâtre de la Ville, en fait parce que j'avais une amie qui était intervenante et qui à un moment avait besoin d'être remplacée. J'étais avec elle en cours, enfin... Du coup elle m'a demandé de la remplacer, ça s'est très bien passé, j'ai fait 2-3 remplacements et en fait après ils m'ont proposé de remplacer pour le troisième trimestre en fait une intervenante qui partait. »

(Julien, comédien intervenant, Théâtre de la Ville)

L'appartenance à une troupe et/ou les connaissances interpersonnelles ont un effet d'opportunité qui justifie la débrouille et la valorise. *« Les activités qu'ils déploient sont d'une grande diversité mais ont toutes pour résultat de maintenir la précarité à distance, avec pour vertu essentielle de préserver la dignité et l'intégrité des individus »*¹⁵³. Cette mise à distance invite les artistes à mobiliser leur capital social, à le faire progresser et grossir, afin de pouvoir évoluer professionnellement dans le champ artistique. Ce réseau d'aide informelle peut à la fois être intégrateur et excluant, car tout dépend du réseau dont dispose la personne ; et le niveau de diplôme des artistes n'est pas un gage de détention d'un capital social opérant.

Dans le déroulement des ateliers, les artistes doivent s'adapter à deux situations, et ainsi développer un art de la débrouille efficace et effectif. La première concerne les moyens matériels qui sont mis à leur disposition. La seconde est relative au rapport difficile que les artistes entretiennent avec l'exercice de l'autorité et de la discipline auprès des enfants. Ils sont conduits à développer un certain savoir-faire, à s'adapter à des situations qu'ils ne maîtrisent pas et pour lesquelles ils ne sont pas tous formés, ou du moins auxquelles ils n'ont jamais été confrontés.

« Enfin je me suis formé aussi un peu en le faisant. C'est dans la fosse aux lions qu'on apprend le mieux. C'est vrai qu'au début, c'était un peu sport et puis bon on trouve ses marques, on comprend ce qu'on peut faire, etc. Et puis le Théâtre de la Ville nous accompagne beaucoup en fait. »

(Julien, comédien intervenant, Théâtre de la Ville)

Il s'agit de « faire avec ce qu'on a », qu'il s'agisse du temps de l'activité, souvent jugé trop court par les artistes, que du matériel (locaux, etc.). Cette débrouille, liée à l'absence de moyens, est une caractéristique des NAP, et non des projets scolaires. Dans le cadre périscolaire, les artistes sont amenés à faire avec, c'est-à-dire à organiser eux-mêmes l'espace qui est dédié à l'atelier, qu'il s'agisse d'une salle de classe, d'une salle de dessin. Les artistes, avec l'aide des enfants, sont bien souvent amenés à déplacer les meubles et à les remettre en place à la fin de l'atelier, ce qui grignote le temps de l'atelier. Aux locaux non adaptés, les artistes amènent régulièrement leur propre matériel. Le plus souvent, il s'agit de matériel audio. Lors d'une observation réalisée dans le cadre du Centre National de la Danse, l'artiste intervenante, pour assurer au mieux le déroulement de la séance, apporte son propre matériel. En se rendant au gymnase où se déroule l'activité périscolaire, elle porte sur son dos un ordinateur portable, des câbles de raccordement et une enceinte audio. Il en est de même pour d'autres artistes intervenants qui amènent par exemple leur baladeur MP3, ou encore des accessoires de déguisement dans le cadre des activités de théâtre.

¹⁵³ Braconnier C., « Se battre », in Céline Braconnier, Nonna Mayer, *Les inaudibles. Sociologie politique des précaires*, Paris, Presses de Sciences Po., 2015, pp. 81-82.

« Je trouve qu'il y a de plus en plus deux poids deux mesures dans l'éducation artistique. Il y a les supers projets comme celui-là avec le CND ou quand je faisais les classes avec le centre chorégraphique. Ce sont des projets subventionnés, aidés, tu peux faire des vrais cycles. Et puis tu as tous ceux qui bidouillent, qui font bon an mal an. Y'a des écoles maternelles où je fais 8 heures et c'est la coopérative qui prend en charge. Ca a été Paul pour déshabiller Pierre. »

(Céline, danseuse intervenante, Centre National de la Danse)

« Le micro c'est à 1000 Visages mais le trépied et le boîtier ce sont les miens. Si ça casse, il n'y a pas d'assurance, c'est pour moi. Je peux prendre le matériel de 1000 Visages mais là j'ai pris le mien parce que c'était plus pratique. »

(Mohamed, artiste intervenant, 1000 Visages)

Alexandra : *« La salle est importante pour que ça se passe bien. S'ils sont dans une salle de cours où ils ne peuvent pas bouger, l'acoustique est mauvaise, et c'est fichu. »*

Responsable de l'action culturelle : *« Là, on a de la chance parce que c'est la salle des fêtes qui est juste à côté de l'école et parce qu'il y avait dès le début cette prise en compte de ce besoin. Mais l'an dernier dans une autre ville, bon c'est vrai que c'était le début de la réforme, et il y avait carrément des professeurs qui ne voulaient pas que l'on bouge des tables et pour une activité chant, on avait du mal à imaginer faire une activité chant avec toutes les tables partout... c'était vraiment compliqué. Du coup, on a aussi posé un certain nombre de conditions pour que l'activité puisse se faire dans des conditions meilleures. »*

(Alexandra, musicienne, et la responsable de l'action culturelle, Les Concerts de Poche)

Cette débrouille consiste également pour les artistes à s'adapter aux enfants et au moment présent. Le temps de l'atelier comporte une marge d'incertitude pour les artistes, dans le sens où l'attitude des enfants est déterminante pour le bon déroulé de l'activité. Un certain nombre d'artistes évoquent leurs difficultés à savoir gérer un groupe, à faire preuve d'autorité et de discipline. Ils sont parfois dépassés par les événements, sans ressource (savoir-faire, aide extérieure) pour faire face à des situations d'indiscipline.

« Parce qu'on est très vite débordés, les enfants c'est un métier, et que c'est pas le nôtre, principalement quand on est au Théâtre de la Ville, ce qui n'empêche que voilà, on peut avoir quelque chose à leur apporter. Mais faut prendre le temps d'apprendre à savoir comment ça marche, un groupe d'enfants, résoudre les conflits, les tenir... Donc voilà, c'est en ça que moi je trouve que le projet du Théâtre de la Ville est très bien, c'est qu'il y a un vrai projet... juste bêtement... et qu'il y a les moyens mis en œuvre pour. »¹⁵⁴

(Julien, comédien intervenant, Théâtre de la Ville)

« Et puis ils sont très nombreux, c'est le premier trimestre où on a autant d'enfants. Là il y en a 18 alors que les autres trimestres on avait la chance d'avoir que 12 ou 13. Et du coup, ça aussi ça nous a un peu calmées dans nos envies. 18 CP qui foutent le bordel, franchement, ça t'avorte toutes les envies artistiques du monde. Tu deviens en fait une espèce d'éducateur de savoir-vivre avec les autres, de pas quand tu as mis ton doigt sous le bras le faire sentir à ton voisin, c'est ça, on devient des éducateurs quoi. Du coup c'est

¹⁵⁴ Face à cette difficulté rencontrée par les artistes, le Théâtre de la Ville a mis en place des formations et des réunions relatives à la gestion de groupe.

vrai que nos ambitions artistiques elles ont été moins grandes, sauf qu'ils ont vraiment des compétences artistiques. Ils chantent bien, ils dansent bien. »

(Christina, comédienne intervenante, Théâtre de la Ville)

« On a assez de liberté pour faire en fonction "ha ben ils sont excités, on va essayer de faire autrement". Pour l'instant on réfléchit en fonction des séances et de la semaine passée et on se dit "ha ben tiens la prochaine fois on va envisager plutôt tel exercice pour recadrer les choses". »

(Muriel et Laurent, musiciens intervenants, Poème Harmonique)

L'art de la débrouille consiste non seulement à faire avec ce que l'on a, mais aussi en fonction de ce qui se présente, comme l'illustre l'entretien avec Muriel et Laurent. Il s'agit de tenir un programme de travail, mais aussi de prendre en considération les aléas. Les artistes doivent ainsi s'adapter aux enfants, à leurs comportements, à leurs attentes, et bien évidemment à leur fatigue aussi. C'est pourquoi, il existe une cohabitation entre la tenue d'une « ligne directrice » et un ajustement aux aléas des ateliers. « Faire la loi » ou encore « faire la discipline » apparaissent comme des éléments négatifs. Cela génère un sentiment d'insécurité, de débordement, une incapacité à gérer la situation qui pose problème. Souvent, ce type d'argument fait appel, dans les propos des artistes, à l'absence d'un tiers ou d'une personne référente qui peut venir en aide. En ce sens et a contrario, la présence d'un enseignant dans le cadre des projets scolaires est jugée positivement par les artistes, car il vient assurer le bon déroulement de l'atelier.

« Le directeur, on lui dit bonjour très cordialement, mais pareil si j'avais un problème avec un gamin, je pourrais pas l'emmener et lui dire voilà ! En fait pour moi, la limite c'est dommage qu'il y ait pas de relation entre ce qui se passe dans le temps scolaire et le périscolaire. »

(Christina, comédienne intervenante, Théâtre de la Ville)

« Mais là... je pense que l'équipe pédagogique elle a son rôle à jouer aussi. Ce n'est pas normal de mettre... de savoir qu'il y a tous ces éléments perturbateurs et de les mettre dans un seul et même groupe alors qu'il y a plein d'activités. Il y a de la danse, ils font aussi du sport... C'est vrai que ça se ressent aussi, l'attitude de l'équipe pédagogique, elle a un impact sur le groupe et sur les ateliers malgré tout. »

(Mohamed, artiste intervenant, 1000 Visages)

Le rapport que les artistes entretiennent avec la discipline et l'autorité est révélateur des codes, normes, valeurs qui sous-tendent le monde artistique. Le monde des enseignants est celui du respect de l'autorité et de la discipline. Pour les artistes, l'absence de l'enseignant renvoie à l'absence d'un pilier de l'éducation. Le monde des artistes est associé à la créativité et l'expression de soi. Il constitue un espace social où le rapport à l'autorité n'est pas travaillé puisqu'il s'oppose à la valeur de liberté des artistes. Au regard de cet art de la débrouille mis en place par les artistes, il apparaît qu'il existe des registres de valeurs, d'interprétation, et un cadre de référence venant définir et légitimer une identité sociale, un statut social d'artiste. Ce cadre repose notamment sur la mobilisation et l'expression d'une idéologie de la création.

2.4.3 Une idéologie du don qui hiérarchise les valeurs et nie les inégalités sociales

« La mixité sociale, tout ça, ce sont des valeurs naturelles humaines. Il n’y a pas besoin de faire le forcing pour ça. Je travaille beaucoup dans une MJC avec des jeunes par exemple, et il faut toujours faire des projets qui s’appellent “vivre ensemble la différence”... On met ça dans des cases comme si les gens n’avaient pas une humanité en soi suffisante pour pouvoir véhiculer à des enfants des principes humains de base, il n’y a pas besoin de mettre ça dans des cases. »

(Alexandra, musicienne, Les Concerts de Poche)

Les arguments mobilisés pour expliquer les différences entre les enfants sont une porte d’entrée pertinente pour saisir la question des inégalités sociales et leur impact. L’analyse des entretiens montre que le poids des représentations sociales liées à l’idéologie du don est opérant. Ces représentations masquent la reconnaissance des inégalités sociales et leur prise en considération. Les actions des porteurs de projet trouvent leur limite dans l’expression de cette idéologie du don. En effet, qu’il s’agisse de proposer une « offre culturelle » absente des territoires (Responsable pédagogique, Porteur de projet, 1000 Visages), de se rapprocher d’un « public très éloigné » de la discipline artistique proposée (Administratrice de l’association, Les Concerts de Poche), ou encore de « démocratiser » la discipline (Chargée de coordination EAC, Centre National de la Danse), voire même de « lutter contre les inégalités » (Poème Harmonique), il apparaît que le « don » fonctionne comme une idéologie classant les enfants entre eux.

L’analyse ici développée tire sa réflexion des travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *Les Héritiers*¹⁵⁵, et plus particulièrement la notion d’idéologie du don. En 1964, les auteurs montrent que le discours dominant associe la réussite scolaire au « don », au « génie », c’est-à-dire que l’élève ou l’étudiant serait « naturellement » doué, et donc « naturellement » amené à réussir ou non. Le système scolaire classe alors d’un côté les élèves dits « doués » et les autres dits « non doués ». L’intériorisation de cette idéologie par les adultes et les enfants conduit ainsi les individus à accepter leur destin scolaire et social puisqu’il est considéré comme naturel pour certains de réussir et pour d’autres de ne pas réussir. En déconstruisant ce discours idéologique et en menant un travail de terrain, les deux sociologues ont alors démontré que ce n’est pas le « don » qui explique les inégalités scolaires mais l’appartenance à une classe sociale.

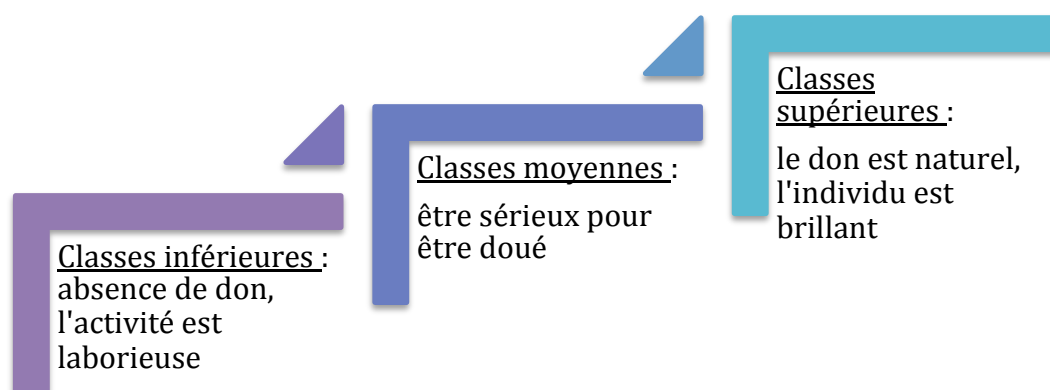
*« Croire que l’on donne à tous des chances égales d’accéder à l’enseignement le plus élevé et à la culture la plus haute lorsqu’on assure les mêmes moyens économiques à tous ceux qui ont les “dons” indispensables, c’est rester à mi-chemin dans l’analyse des obstacles et ignorer que les aptitudes mesurées au critère scolaire tiennent, plus qu’à des “dons” naturels (...) la plus ou moins grande affinité entre les habitudes culturelles d’une classe et les exigences du système d’enseignement ou les critères qui y définissent la réussite. »*¹⁵⁶

Les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron montrent que plus l’on monte dans la hiérarchie sociale, plus le caractère brillant est valorisé. Portée par les classes supérieures, l’idéologie du don est essentialisée et reprise par les classes populaires. Participant du

¹⁵⁵ Bourdieu P., Passeron J.-C., *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964.

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 37.

« *racisme de classe* », elle vient masquer le regard sur les inégalités sociales et vient affirmer que tout le monde peut réussir s'il s'en donne les moyens¹⁵⁷. Nous pouvons schématiser cette hiérarchie de la manière suivante :



Egalement, il faut souligner que la question du « don » et de la personnalité est importante dans les mondes de l'art, ne serait-ce qu'à travers la figure du « génie ». En effet, comme le souligne la sociologue Nathalie Heinich, le registre artistique fonctionne depuis le 20^{ème} siècle sur la figure de l'artiste comme être singulier (c'est-à-dire particulier, spécifique, bizarre, hors du commun, anormal)¹⁵⁸. Trois idéaux types fondent la catégorie artiste : l'artiste privilégié, l'artiste singulier et l'artiste engagé dans des causes politiques. L'artiste est donc doté d'une position prestigieuse car il incarne un « compromis démocratique » qui repose sur l'articulation du privilège (« naître artiste ») et le mérite (il faut développer son talent par le travail).

Le champ artistique valorise l'idéologie du don à travers celle de la création. Le paradigme de l'artiste créateur, s'il est en perte de vitesse et fragilisé dans les pratiques, irrigue les représentations sociales. Ce qui est valorisé est la grâce, le don, le mérite personnel. Cela est essentialisé, c'est-à-dire rendu naturel parce que la figure du génie demeure prégnante dans l'idéologie créatrice. Les entretiens réalisés avec les artistes montrent que la créativité est un cadre de référence qui oriente les manières d'appréhender le rapport aux enfants. Ce qui distingue les enfants entre eux est leur capacité à faire les choses. Les thématiques de la vocation ou encore du moment déclencheur sont centrales puisqu'il y a des enfants qui ont des capacités pour la discipline artistique et d'autres non. L'intérêt pour le milieu culturel et social de l'enfant est ainsi relativement inexistant. Un nouvel extrait d'entretien réalisé avec Alexandra est illustratif de l'idéologie du don qui est en jeu :

A propos du bagage culturel des enfants :

« Il y a quelques musiciens, pas beaucoup. Moi, je n'ai pas pu vraiment jauger. Je ne leur ai pas posé la question en fait. Mais en fait, j'observe plutôt des disparités en terme de créativité. Mais cela n'a aucun rapport avec le milieu social, fort heureusement. »

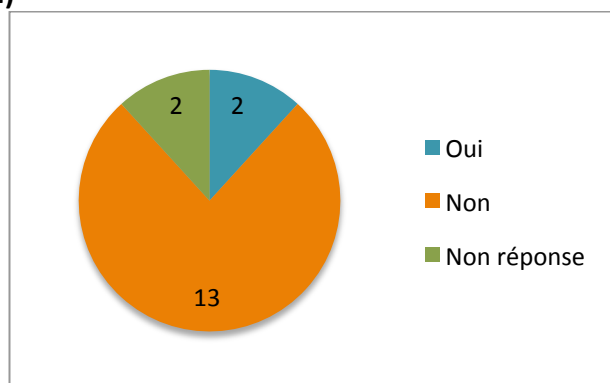
Par ailleurs, les artistes intervenants interrogés ne connaissent pas ou très peu l'origine sociale des enfants. La question du « bagage culturel » n'est pas appréhendée comme un

¹⁵⁷ Mauger G., « Sur l'idéologie du don », Note de recherche, *Savoir/Agir*, 2011/3, n°17, pp. 33-43.

¹⁵⁸ Heinich N., *La sociologie à l'épreuve de l'art*, La Courneuve, Aux lieux d'être, 2006, pp. 92-95.

facteur explicatif des différences de pratiques entre les enfants. La méconnaissance des artistes de l'origine sociale des enfants est corroborée par les informations tirées de la grille de suivi. Sur les 17 artistes ayant renseigné cette grille, 13 d'entre eux déclarent ne pas connaître la profession des parents ou du moins leur catégorie socioprofessionnelle.

Graphique 13 : Connaissance ou non des « Professions, statuts des parents » par les artistes (grille de suivi)



Source : LERFAS 2016. Répondants : 17

Cette méconnaissance de l'appartenance sociale des parents conduit les artistes à la renvoyer à l'effet territoire. Ils raisonnent essentiellement en termes de « quartier difficile » ou de non présence d'infrastructures dédiées à l'art sur le territoire.

« Il n'y a rien en fait. Par exemple, moi au conservatoire, des élèves de XX j'en ai pas beaucoup, mais déjà rien que pour les transports en commun et tout ça c'est une galère pas possible. Donc c'est logique que des gens qui ne connaissent pas forcément ce type de musique, ce type de dispositif et de comment on apprend la musique, qu'est-ce que c'est que la formation musicale et tout ça... Si on ne leur propose pas des choses comme ça et que en plus, dans tout ce se passe dans le quartier, il ne se passe pas des choses comme ça, pour moi il n'y a aucune chance qu'ils y aient accès. Après, libre à eux... ça peut ne pas plaire. Mais ça il n'y a aucun souci, si ça ne leur plait pas, ils ne continuent pas. Là, le problème c'est que même si ça ne leur plait pas ils sont obligés de le faire à l'école. Mais bon c'est comme ça ! »

(Carole, musicienne intervenante, Poème Harmonique)

Dans les entretiens réalisés avec les artistes, plusieurs éléments viennent expliquer les différences entre les enfants : des différences d'« intérêt », de « personnalité », de sensibilité, qui expliquent que l'on est « doué ou pas ». Cela peut aussi être lié au fait que l'atelier n'est peut être pas adapté aux enfants. L'intérêt ou non réside donc essentiellement dans la personnalité de l'enfant, un système d'opposition étant construit entre des enfants qui sont force de proposition et de caractère et d'autres qui sont effacés et timides.

« C'est une question de personnalité. Y'a des enfants qui nous disent à la fin de l'atelier, tout à la fin « Oh, je peux toucher l'instrument. Je veux faire d'un instrument, je veux jouer d'un instrument mais mes parents ne veulent pas. » Alors là, après, comment ? Pourquoi ? Alors que c'est pas forcément au niveau du prix parce qu'il y avait des aides, ils vont se renseigner tout ça. Après ça dépend vraiment des personnalités et puis ça peut être autant dans un village que dans un quartier ou autre. »

(Jérôme, comédien intervenant, Les Concerts de Poche)

« Je pense qu'il y a un intérêt aussi. Disons que quand ils sont vraiment intéressés dans l'atelier, c'est là où ils évoluent rapidement. Et y'a des enfants qui ont plus de mal... qui sont moins sensibles aux arts plastiques, qui sont plus distraits, je ne sais pas. C'est arrivé, oui. Je pense à un enfant en particulier qui avait 6 ans et à X qui a 6 ans. C'est aussi les traits de caractère je pense. Je sais que X avait une patate, elle animait tous les ateliers de toute façon. »

(Morgane, artiste peintre graveur intervenante, Môm'artre)

Les valeurs de spontanéité, d'intuition, d'autodidaxie sont considérées comme supérieures car la technique et le savoir-faire sont intériorisés par les artistes. Les acquis liés à leurs parcours respectifs deviennent « naturels » et marquent le passage de la technique à l'intuition. Cette conception se rapproche fortement de ce qu'énonce Pierre Bourdieu à propos de l'image romantique du travail intellectuel comme « *création libre et inspirée* »¹⁵⁹. L'idéologie du don renvoie à un système dichotomique : l'étude, la technique, l'effort qui s'opposent au naturel, au don, au raffinement, à la créativité¹⁶⁰.

Ainsi, l'idéologie de la création et l'idéologie du don sont intimement liées. La création artistique est naturalisée, elle est censée relever du « mystère ». Les artistes oscillent entre deux discours : celui du don et celui du travail artistique. « *C'est autour de ce paradoxe entre idéologie de la création et rigueur nécessaire que certains se prononcent sur cette face cachée du travail artistique* »¹⁶¹. La valorisation d'une culture artistique associée au don et à la vocation engendre un risque : celui pour les enfants de se condamner à une image de la réussite artistique comme reposant sur le mérite individuel. Dire d'un enfant qu'il est doué pour la discipline et d'un autre qu'il ne l'est pas, c'est mettre de côté son origine sociale. Sous cet angle, l'action des déterminants sociaux se trouve renforcée puisque l'origine sociale de l'enfant et le contexte familial en matière de disposition culturelle ne sont pas pris en considération. Le paradoxe travail artistique/don s'exprime pleinement dans le cadre du dispositif expérimenté (les ateliers) puisque les porteurs de projet, les artistes et les enseignants reconnaissent l'utilité du travail artistique en collectif et légitiment la réussite individuelle au regard d'un don, d'une vocation supposément naturelle. Au final, les artistes sont au carrefour du régime professionnel et du registre vocationnel¹⁶² de l'identité d'artiste.

L'attachement au paradigme de l'artiste créateur pour l'ensemble des acteurs relève davantage de l'affichage d'un imaginaire valorisant et valorisé (don, créativité, liberté, etc.), plutôt que d'une identité effective, puisqu'il s'agit pour les artistes d'être à la fois des experts et des professionnels de l'art ; au final des « petites mains » d'une pratique artistique au service de l'éducation. La référence à une idéologie du don, qu'elle concerne la réussite scolaire ou la pratique artistique, permet de gommer, en surface et dans le discours, la précarité des artistes, et en ricochet de nier le poids de l'origine sociale dans l'accès aux pratiques des enfants.

¹⁵⁹ Bourdieu P., Passeron J-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1985, p. 96.

¹⁶⁰ Bourdieu P., Passeron J-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

¹⁶¹ Le Coq S., « Le travail artistique : effritement du modèle de l'artiste créateur ? », *Sociologie de l'art*, 2004/3, Opus 5, p. 124.

¹⁶² Heinich N., *La sociologie à l'épreuve de l'art*, La Courneuve, Aux lieux d'être, 2006.

2.4.4 Conclusion. La reconnaissance du travail artistique : un enjeu de l'action expérimentée.

L'artiste qui intervient lors des ateliers est une **figure prescriptive**¹⁶³. Il transmet les codes et savoirs de la discipline artistique et le plaisir qu'il ressent lorsqu'il pratique sa discipline. Aussi, il est un « passeur » dans le sens où il incarne une figure vocationnelle caractéristique de la figure de l'artiste moderne. Pilier de la transmission et de la socialisation culturelle, il est un acteur central dans le processus d'apprentissage et dans la mise en œuvre des modalités de la réception qu'il offre aux enfants.

Le travail de l'artiste intervenant dans le cadre scolaire et périscolaire nécessite des **ajustements permanents** qui viennent interroger l'identité professionnelle. En effet, il mobilise des techniques pédagogiques, organisationnelles, créatives, artistiques et ludiques afin de transmettre la discipline artistique. Ces techniques et compétences relèvent autant de celle de l'enseignant (consignes, discipline, autorité, etc.), du concepteur de projet (monter un projet artistique et le mettre en œuvre) que de l'artiste (sensibiliser à l'art). Finalement, il travaille « à faire vivre autrement l'espace de l'école, à ouvrir sur de nouvelles formes, sur une plus grande diversité de matières, de gestes, de sons, qui n'existent pas toujours dans le travail scolaire proprement dit »¹⁶⁴. Dans le cadre des projets scolaires, l'artiste se retrouve en position de co-éducation car il travaille en coordination et coopération avec l'enseignant, ce qui l'amène à davantage faire appel à son savoir-faire artistique. Dans le temps périscolaire, il est davantage seul et ainsi appelé à mobiliser toute une palette de compétences et de techniques énoncées ci-dessus. Il développe un « art de la débrouille » qui renvoie, par effet de miroir, à sa propre trajectoire professionnelle. Au caractère précaire des situations s'ajoutent deux injonctions auxquelles les artistes intervenants sont soumis : l'éducation à l'art et l'éducation par l'art.

La mobilisation de ressources artistiques, pédagogiques, techniques, relationnelles et sociales dans le cadre de l'expérimentation invite à réfléchir à la **(re)définition du travail artistique**. D'une part, « expert précaire » au service de la transmission, le travail artistique tel qu'il est engagé dans le cadre de l'expérimentation s'associe à ce que Pierre-Michel Menger nomme le « *laboratoire de la flexibilité* »¹⁶⁵. L'ensemble des artistes intervenants cumulent plusieurs activités. Celles-ci sont soit l'exercice de la discipline artistique elle-même, soit des activités plus périphériques à l'art, comme c'est le cas avec l'animation des ateliers. La multiplication des petits contrats, des « piges », vient renforcer cette notion de flexibilité, à l'image d'un artiste entrepreneur de lui-même. Par ailleurs, le fait d'être artiste vient légitimer l'action réalisée. En effet, l'ensemble des acteurs de l'expérimentation, qu'il s'agisse des porteurs de projet, des enseignants et des artistes eux-mêmes, s'accordent pour affirmer qu'il y a travail artistique à partir du moment où il est mis en œuvre par un artiste. Le fait d'adopter une « *attitude de musicien* », pour reprendre un extrait d'entretien, en est révélateur. Enfin, travailler avec et pour des enfants nous fait percevoir que le travail artistique à l'œuvre dans ce contexte est fait d'ajustements permanents dont l'objectif est la création et la reconnaissance de cette création par les autres (enfants, parents, enseignants) et non par le monde de l'art en lui-même. Ce qui est en jeu est la reconnaissance de l'artiste et de son travail comme vecteurs de l'ouverture culturelle : reconnaissance salariale et sociale.

¹⁶³ Hennion A., Maisonneuve S., Gomart E., *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation Française, 2000.

¹⁶⁴ Filiot J.-P., « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, 2008/1, vol.38, p. 93.

¹⁶⁵ Menger P.-M., *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Le Seuil, 2002.

POUR CONCLURE : DE LA TRANSFERABILITE DES ACTIONS AUX PRECONISATIONS

L'accès pour tous à la culture, la démocratisation culturelle et la transmission culturelle constituent le socle de cette évaluation. A travers la mise en place d'activités artistiques, c'est aussi les enjeux liés aux inégalités de tout genre dont il est question ; les activités artistiques sont censées favoriser la transmission d'un capital culturel et lutter contre les inégalités sociales.

Finalement, ce n'est pas la qualité des activités extra-scolaires que nous avons analysée mais leur mise en œuvre au sein des territoires, des écoles et auprès des publics : les enfants mais aussi les parents.

Un premier constat consiste à noter qu'il n'y a pas d'effet de territoire bloquant la généralisation des dispositifs. En effet, nous ne pouvons affirmer que le contexte singulier de territoires inscrits dans la Politique de la Ville, et plus particulièrement des écoles classées REP ou REP+, influe de manière marquante sur les pratiques des acteurs. Deux points de vigilance cependant dont il faut tenir compte :

- ✓ D'un point de vue économique, un frein à l'essaimage peut être le manque de ressources des territoires. Faut-il encore préciser que les collectivités, dans le cadre de la réforme scolaire, mettent en avant leurs difficultés de mise en œuvre d'un point de vue financier ? Comme le souligne l'association des maires de France « *Sur le plan financier, les collectivités ont mis en avant leurs difficultés de mise en œuvre de la réforme en lien avec la baisse des dotations de l'État, d'autant plus lorsqu'elles ont le souci de ne pas la faire payer aux parents ni aux contribuables. Un certain nombre d'élus ont ainsi fait part de leur sentiment de désengagement de l'Éducation nationale devant ses responsabilités. Les collectivités ont dû faire face à une augmentation des dépenses liées à la masse salariale, au fonctionnement et à l'entretien des locaux pour une matinée supplémentaire, sans compter les dépenses d'investissement parfois rendues nécessaires* »¹⁶⁶. Ajoutons aussi, dans ce domaine, la question cruciale des ressources associatives dont l'on sait toute l'importance des subventions dans leur développement, subventions qui sont en baisse continue. Dès lors, la question reste ouverte du devenir des activités proposées.
- ✓ Certes l'effet territoire n'est pas marquant, dans le sens où nous ne repérons pas de différence de pratiques au sein de notre échantillon, entre écoles classées REP et celles non REP. Toutefois, il faut souligner que l'inscription des écoles dans des zones dites « difficiles » participe à la construction de représentations sociales des publics, ce qui peut être perçu comme un renforcement des stigmatisations et révéler, notamment chez les artistes intervenants, des perceptions des enfants et des interrogations quant à la question de l'empathie dont doit faire preuve tout acteur engagé dans une démarche éducative et pédagogique.

¹⁶⁶ AMF, « Enquête 2016 sur la réforme des rythmes scolaires », 99ème congrès des maires, Paris, Juin 2016.

Dans l'optique d'une généralisation des expérimentations, il nous apparaît pertinent de conclure sur les freins et les leviers liés à la mise en œuvre des expérimentations. Cinq axes se dégagent et méritent une attention particulière :

- ✓ Les acteurs,
- ✓ Le temps d'apprentissage et de socialisation,
- ✓ La question de l'autonomie de l'enfant,
- ✓ Le spectacle,
- ✓ La professionnalisation des artistes.

1. Les acteurs

Constats

Les activités artistiques mises en place dans les écoles élémentaires dans le cadre des TAP engagent une pluralité d'acteurs et confrontent ainsi des valeurs et des normes différentes. Ainsi, à travers les expérimentations, ce sont des acteurs qui s'expriment avec des objectifs, des conceptions et des attentes singulières.

Pour les acteurs de la culture dont font partie les artistes, l'émancipation et l'autonomie de l'enfant sont au cœur de leurs valeurs. Pour les enseignants, il s'agit avant tout de favoriser les apprentissages scolaires. Et enfin, pour les acteurs institutionnels que sont les collectivités, l'enjeu majeur est celui de l'intégration sociale. Nous avons donc face à nous des conceptions différentes, que l'on retrouve dans les discours, mais qui fabriquent aussi des modalités différentes de lutte contre les inégalités, des perceptions du capital culturel et de sa transmission différentes.

A cela, nous pouvons également ajouter l'appartenance sociale des parents, grands absents des activités périscolaires, mais dont les représentations des pratiques artistiques varient entre utilité, ouverture et occupation du temps.

Evaluation de l'expérimentation

Les différents ateliers observés nous montrent deux types d'organisation :

- ✓ Soit des activités cloisonnées essentiellement sur le temps périscolaire, entraînant une juxtaposition des temps mais aussi des acteurs,
- ✓ Soit des activités s'inscrivant dans le projet de l'école et se déroulant à la fois sur le temps scolaire et périscolaire, entraînant une alternance et parfois une complémentarité des temps et des acteurs.

Lorsque les expérimentations s'implantent au sein du projet de l'école, sa mise en œuvre est plus efficiente et permet, non sans malgré tout quelques difficultés, d'initier une démarche partenariale et de réfléchir en commun à l'acte d'apprendre dans l'objectif d'une redéfinition.

Ainsi, comme nous l'avons souligné, cette dualité dans les modes d'organisation révèle un besoin de mise en synergie, de partenariat et donc de coordination entre les parties prenantes des projets.

Pistes de réflexion pour la transférabilité

Afin d'articuler tous les temps éducatifs, la mise en collaboration des acteurs est primordiale. La co-éducation ne peut être effective sans initier un travail en synergie. Forts

de ce constat, il nous semble pertinent de proposer de développer une approche organisationnelle afin de mettre en perspective les pratiques professionnelles.

- ✓ L'enjeu est donc d'initier une réflexion mutuelle sur les pratiques professionnelles des enseignants et des artistes intervenants mais aussi, et surtout, sur les pratiques pédagogiques et éducatives perçues et mises en place par tous les acteurs et à tous les niveaux : du plus général au plus empirique.
- ✓ Dans un premier temps, c'est la question de la déconstruction des idées reçues mais aussi des positionnements dont il est question et dont nous nous faisons ici l'écho. Les activités artistiques sont construites encore aujourd'hui dans un contexte de primauté de l'Ecole, de manière unilatérale, l'Art est au service de l'Ecole. Mais, est-ce que nous ne pourrions pas envisager un renversement de la situation ?
- ✓ Concrètement, l'objectif est de construire un référentiel commun autour de l'Art et de l'Ecole, première étape indispensable pour l'élaboration d'une synergie basée sur des échanges et des rencontres entre les différentes communautés.

2. Le temps d'apprentissage et de socialisation

Constats

Les activités artistiques se déroulent sur des temps différents : le scolaire et le périscolaire. Deux temporalités qui, de manière différente, se veulent aussi des temps d'apprentissage et de socialisation.

Evaluation de l'expérimentation

L'articulation entre temps scolaire et périscolaire permet aux enfants des marges de progression dans la connaissance de disciplines artistiques grâce à un temps long des sessions d'ateliers. A l'inverse, les temps juxtaposés où le périscolaire ne participe que très peu à la globalisation des apprentissages s'inscrit dans un temps plus court et ne permet que trop peu l'interconnaissance entre acteurs éducatifs.

En effet, l'articulation des temps favorise la reconnaissance des artistes et leur inscription professionnelle dans l'école. Le nombre de séances, qui ne se limite pas à un seul trimestre, offre plus de possibilités d'évaluer la progression, de construire des liens entre communautés apprenantes (enseignants et artistes) et, dès lors, de co-construire des projets artistiques-éducatifs.

Pistes de réflexion pour la transférabilité

La réforme des rythmes scolaires et les NAP doivent permettre de mettre en place un cadre privilégiant des sessions plus longues. Ce qui, concomitamment, permettrait de remplir les objectifs de l'EAC.

- ✓ Il faut apporter plus de vigilance à l'articulation entre les temps scolaires et périscolaires afin de construire, à l'Ecole et dans les écoles, des cohabitations de visions du monde, qui certes sont différentes mais qui se doivent d'être partagées et complémentaires au profit d'un élève qui est aussi un enfant. L'innovation de la forme scolaire ne pourra être effective que si l'on tient compte de ce temps plus globalisé mais aussi plus diversifié, sans pour autant qu'il soit découpé autour de

savoirs disciplinaires. L'Ecole doit donc faire système et intégrer dans son organisation spatiale et temporelle les activités périscolaires, permettant une évolution du statut de l'élève vers un individu-apprenant.

- ✓ Ce temps long est aussi l'occasion de mettre en place une évaluation quantitative et qualitative des conditions de la transmission culturelle. Nous souhaitons préciser ici que la temporalité des expérimentations à évaluer ne nous permet pas de conclure quant à leur efficacité en terme de lutte contre les inégalités sociales et culturelles et, comme l'expriment les enseignants, d'observer des variations quant aux résultats scolaires. Là aussi le long terme est plus propice à ce type d'exercice.

3. La question de l'autonomie de l'enfant

Constats

L'autonomie de l'enfant est au cœur des discours des acteurs et des textes législatifs concernant les rythmes scolaires et le parcours d'éducation artistique et culturelle. Par exemple, la circulaire dédiée au Parcours EAC fait état d'une démarche qui vise chez l'enfant à « *l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe* ».

Evaluation de l'expérimentation

L'évaluation montre que la prise d'autonomie de l'enfant est limitée. Tout d'abord, l'activité périscolaire ou scolaire relève dans une faible part du « choix » de l'enfant. En effet, certaines expérimentations, en privilégiant le projet scolaire, ne favorisent pas le volontariat de l'enfant. De plus, qu'il s'agisse d'un projet scolaire ou périscolaire, les « choix » des enfants sont dépendants de leur origine sociale et de leur sexe. Enfin, l'évaluation montre que la démarche collective domine sur une prise d'initiative individuelle. L'enfant est en permanence au sein d'un collectif et agit en fonction de lui. Les différents acteurs raisonnent essentiellement autour de la question du groupe, de sa gestion et de sa valeur mais peu autour du temps intime de l'enfant. Le spectacle est l'exemple typique du rôle premier donné au collectif.

Pistes de réflexion pour la transférabilité

La recherche de l'autonomie de l'enfant ne doit pas seulement se limiter à une démarche de sensibilisation. L'autonomie implique également l'émancipation.

- ✓ Mener une réflexion sur la place de l'enfant semble être une piste pertinente pour prendre en considération le temps intime de l'enfant, sa place, son rôle, ses envies, sa fatigue, etc.
- ✓ Envisager le collectif comme un support d'émancipation, de prise d'autonomie qui valorise la place de chaque enfant. Notre propos ne consiste pas à opposer individuel et collectif mais à les articuler pour penser et mettre en œuvre les conditions optimales de la sensibilisation et de l'autonomie des enfants. Il s'agit de faire de l'enfant un acteur de sa socialisation, et du collectif un espace qui permet et favorise l'autonomie, l'émancipation.

4. Le spectacle comme créateur de lien social

Constats

Même s'il est perçu différemment par les artistes, le spectacle ou la restitution font partie de la culture artistique, quelle que soit la discipline concernée. Ils constituent un moment où l'artiste expose aux yeux des autres les résultats de son travail artistique.

Evaluation de l'expérimentation

Certaines expérimentations font de la restitution ou du spectacle un temps fort, symbolisant l'aboutissement des ateliers et la démonstration de ce que les enfants ont appris le temps d'une session. Qu'il s'agisse d'un vernissage, d'un concert ou d'un spectacle de danse, tous les acteurs en reconnaissent la valeur exceptionnelle. Pour les parents, il est un moment où ils prennent connaissance de l'activité réalisée par leur enfant. Pour les artistes, il symbolise la reconnaissance du travail artistique mené avec les enfants. Pour ces derniers, il est un moment d'initiation et de monstration du travail accompli. Pour les enseignants, il peut être un temps de découverte, ou de finalisation d'un travail engagé en collaboration avec un artiste. Enfin, pour les institutionnels, il est un espace où l'on peut observer le travail accompli et légitimer l'intérêt de la démarche engagée. En cela, il constitue un espace-temps de rencontre entre l'ensemble des acteurs.

Pistes de réflexion pour la transférabilité

Au regard des enseignements de l'évaluation et de la restitution du point de vue de chaque acteur, le spectacle est un dispositif dont il faut tenir compte, à la fois dans l'intérêt qu'y portent les acteurs et dans le respect des objectifs du parcours d'éducation artistique et culturelle. Il s'agit de :

- ✓ Tant que faire se peut, valoriser le temps et la forme de la restitution. Elle est un moment de mise à l'épreuve de la pratique artistique engagée. Pour les artistes, elle opère comme vecteur de reconnaissance.
- ✓ Se saisir du spectacle pour en faire un moment de rencontres et d'échanges entre les acteurs, qu'il s'agisse d'un projet scolaire ou non. Le spectacle ou la restitution sont le seul moment où l'ensemble des acteurs peuvent être mis en présence : enfants, parents, enseignants, artistes, porteurs de projet, institutionnels.

5. La professionnalisation des artistes

Constats

Pour les artistes intervenants, les NAP constituent une opportunité d'emploi et de mise à profit de leur savoir-faire. Cependant, cette « opportunité » doit être relativisée car elle s'accompagne souvent d'un statut précaire et d'horaires flexibles pour les artistes.

Evaluation de l'expérimentation

L'évaluation montre que les artistes intervenants cumulent les activités afin de subvenir à leurs besoins. « Experts précaires », les ateliers sont pour eux une source de revenu mais aussi une activité parmi d'autres. De plus, qu'il s'agisse d'un projet scolaire ou périscolaire,

leur présence au sein de l'école est intermittente. Certains peuvent animer trois ateliers les uns à la suite des autres dans une même journée, ou d'autres être présents ponctuellement sur deux ateliers à la fin d'une session. Le fait d'être seul constitue pour eux une difficulté, de même qu'ils expriment nourrir un rapport difficile à l'exercice de l'autorité et de la discipline. Au regard de la précarité de leur activité et des marges d'incertitude concernant les ateliers (organisation matérielle, horaires, comportements des enfants, manque d'encadrement, etc.), ils développent un « art de la débrouille » qui consiste pour eux à « faire avec ce qu'on a ».

Pistes de réflexion pour la transférabilité

Les artistes intervenants jouent un rôle central dans les actions expérimentées. Ils sont des passeurs du goût, des figures prescriptives des codes, normes, valeurs relatives aux mondes de l'art. Plusieurs pistes de réflexion se dessinent afin de répondre aux difficultés qui se présentent à eux :

- ✓ Les situations de précarité et la mobilisation d'un « art de la débrouille » sont des facteurs faisant appel à une amélioration des conditions de travail des artistes en termes de statut, de rémunération, de conditions d'exercice de l'activité. Les enjeux sont ici l'employabilité et la carrière des artistes intervenants. Par exemple, la présence d'artistes en résidence dans des écoles peut permettre d'asseoir leur place et leur rôle et de leur offrir un temps long de présence¹⁶⁷.
- ✓ Un besoin de formation en pédagogie, et plus précisément en autorité éducative se dégage. Engager ou poursuivre une formation en autorité éducative renvoie à la légitimation de la place de l'artiste au sein de l'école et auprès des enfants. Il s'agit de penser et d'agir vis-à-vis d'une relation engagée avec l'autre (les enfants) et de développer un « savoir d'action » nécessaire au bon déroulement des ateliers, et ainsi à la sensibilisation des enfants à l'activité artistique.
- ✓ Une démarche de sensibilisation aux inégalités sociales semble nécessaire. Porteurs d'une « idéologie du don » et identifiant des enfants dits « difficiles » à des territoires « difficiles », il s'agit d'amener à la réflexion des artistes la question des inégalités sociales. Agir sur les inégalités implique de les penser finement et de faire de l'artiste un acteur au cœur de la société. Cette sensibilisation doit permettre d'être au fait de ce qui se passe dans l'école et de savoir à quelle population l'artiste s'adresse. Cela n'enlève rien à la démarche de création mais doit permettre d'œuvrer à l'émancipation des uns et des autres ; les enfants autant que les artistes.

¹⁶⁷ A l'image du dispositif « Création en cours » lancé en janvier 2017 par le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication. « Une centaine d'artistes diplômés depuis moins de cinq ans et issus de tous les champs de la création contemporaine proposent, à partir de janvier 2017, des projets de création et de recherche impliquant au moins 20 jours de résidence au cœur des écoles et établissements scolaires et s'inscrivant dans une démarche de co-construction avec les équipes pédagogiques et de participation active des élèves tout au long du processus de création. »

Disponible sur : <http://www.education.gouv.fr/cid111858/creation-en-cours-residences-de-jeunes-artistes-dans-les-ecoles-et-etablissements-scolaires.html> (consulté le 8 février 2017).

BIBLIOGRAPHIE

Textes Officiels

Décret n°2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires, JORF n°0022 du 26 janvier 2013, texte n°3, p. 1627.

« Parcours d'éducation artistique et culturelle », arrêté du 1^{er} juillet 2015 – JO du 7 juillet 2015. Disponible sur : education.gouv.fr.

Circulaire ministérielle « Le parcours d'éducation artistique et culturelle », n°2013-073 du 3 mai 2013, Bulletin Officiel n°19 du 9 mai 2013. Disponible sur :

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « Guide pratique des rythmes à l'école. Créer les conditions pour la réussite de tous les élèves », édition 2014/2015

Ouvrages & articles

ADORNO Theodor W., *Introduction à la sociologie de la musique*, Paris, Contrechamps, 1994 (1962).

BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Seuil, 1992.

BECKER Howard S., « 7. Quelques implications de l'équation Art = Travail pour la sociologie de l'art », in Marc Perrenoud, *Les mondes pluriels d'Howard Becker*, Paris, La Découverte, 2013, pp. 117-126.

BECKER Howard S., *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 2010 (1982).

BENJAMIN Walter, *L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique*, Paris, Gallimard, 2000.

BERGER Peter, LUCKMANN Thomas, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 1996 (1966).

BOUQUET Brigitte, « Du sens de l'évaluation dans le travail social », *Informations sociales*, 2009/2, n°152, pp. 32-39.

BOURDIEU Pierre, *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.

BOURDIEU Pierre, « La jeunesse n'est qu'un mot », *Questions de sociologie*, Paris, Éditions de Minuit, 1984, pp.143-154.

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1979.

BOURDIEU Pierre, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, novembre, vol.30, pp. 3-6.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit, 1970.

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Les éditions de Minuit, 1964.

BRACONNIER Céline, MAYER Nonna, *Les inaudibles. Sociologie politique des précaires*, Paris, Presses de Sciences Po., 2015.

BUSCATTO Marie, MONJARET Anne, « Jouer et déjouer le genre en arts », *Ethnologie française*, 2016/1, n°161, pp. 13-20.

BUSCATTO Marie, « Quoi de neuf chez les artistes ? Les "mondes de l'art" à l'épreuve du travail artistique », in Marc Perrenoud, *Les mondes pluriels de Howard S. Becker*, Paris, La Découverte, 2013, pp.99-116.

CHAMBOREDON Jean-Claude, PREVOT Jacques, « Le "métier d'enfant". Définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 1973, 14-3, pp.295-335.

COULANGEON Philippe, « L'expérience de la précarité dans les professions artistiques. Le cas des musiciens interprètes », *Sociologie de l'art*, 2004/3, pp. 77-110.

COULANGEON Philippe, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, 2004/1, n°36, pp.59-85.

DE SINGLY François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992.

DELALANDE Julie, « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, 2005/1 (n°2), pp.25-36.

DONNAT Olivier, « Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique », *Culture et études*, Éléments de synthèse 1997-2008. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>

DONNAT Olivier, *Les pratiques culturelles des français à l'ère du numérique*, Paris, La Découverte, 2010.

DUBET François, « Paradoxes et enjeux de l'école de masse », in Olivier Donnat et Paul Tolila, *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P), 2003, pp. 25-42.

DUBET FRANÇOIS, MARTUCELLI Danilo, « Les parents et l'école : classes populaires et classes moyennes », in *Lien social et politiques*, n°35, 1996, pp.109-121.

DURKHEIM Emile, *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 2010 (1894).

DURKHEIM Emile, *Education et sociologie*, Paris, PUF, 1985 (1922).

ENEL Françoise, « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales », DEPS « Culture, études », 2011-2. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>

FAYOL Henri, *Administration industrielle et générale*, Paris, Dunod, 1970 (1916).

FILIOT Jean-Paul, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, 2008/1, vol.38, pp. 89-99.

FOUDRIAT Michel, *La co-construction. Une alternative managériale*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2016.

GOFFMAN Erving, *Les rites d'interaction*, Paris, Editions de Minuit, 1974.

GONTHIER Frédéric, « Weber et la notion de " compréhension " », *Cahiers internationaux de sociologie*, 1/2004, n° 116, pp. 35-54.

GRIGNON Claude, PASSERON Jean-Claude, *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*, Paris, Gallimard, 1989.

GUY Jean-Michel, « Les représentations de la culture dans la population française », *Culture études*, 2016/1, n°1, pp.1-16.

HEINICH Nathalie, *La sociologie à l'épreuve de l'art*, La Courneuve, Aux lieux d'être, 2006.

HENNION Antoine, « Réflexivités. L'activité de l'amateur », *Réseaux*, 2009/1, n°153, pp. 55-78.

HENNION Antoine, *La passion musicale*, Paris, Edition Métailié, 1993.

HENNION Antoine, MAISONNEUVE Sophie, GOMART Emilie, *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation Française, 2000.

ION Jacques, « Modes d'organisation et savoirs associatifs : petit coup d'œil dans le rétroviseur », in LOCHARD Yves, SIMONET-CUSSET Maud, *L'Expert associatif, le savant et le politique*, Paris, Editions Syllespe, 2003.

JULHE Samuel, MIROUSE Stéphanie, « Premières leçons de danse. Contraintes et relâchement des conduites corporelles », *Ethnologie française*, 2011/2, vol. 41, pp.343-353.

LAVILLE Jean-Louis, CAILLE Alain, CHANIAL Philippe, DACHEUX Eric, EME Bernard, LATOUR Serge, *Association, démocratie et société civile*, Paris, Editions La Découverte/M.A.U.S.S/CRIDA, 2001.

- LE BRETON David, *Sociologie du corps*, Paris, PUF, 2010 (7^{ème} édition).
- LE CAPITAINE Bruno, KARPOWICZ Annick, *Guide de l'éducateur de jeunes enfants*, Paris, Dunod, 2011 (4^{ème} édition).
- LE COQ Sophie, « Le travail artistique : effritement du modèle de l'artiste créateur ? », *Sociologie de l'art*, 2004/3, Opus 5, pp. 111-131.
- LEPERLIER Antoine, « Art contemporain et survivance des hiérarchies entre les arts », *Figures de l'art*, 2004, 7, Publications de l'Université de Pau.
- LIZE Wenceslas, ROUEFF Olivier, « La fabrique des goûts », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/1, n°181-182, pp. 4-11.
- MARRY Catherine, « Je veux être ingénieure ! », in François de Singly, Christophe Giraud, Olivier Martin, *Nouveau manuel de sociologie*, Paris, Armand Colin, 2010, pp. 176-185.
- MAUGER Gérard, « Sur l'idéologie du don », Note de recherche, *Savoir/Agir*, 2011/3, n°17, pp. 33-43.
- MAUGER Gérard, « Jeunesse : essai de construction d'objet », *Agora débats/jeunesses*, 2010, n°56, pp. 9-24.
- MAUSS Marcel, « Les techniques du corps », *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1999 (1950), pp. 363-386.
- MAUSS Marcel, « L'expression obligatoire des sentiments », *Journal de psychologie*, 18, 1921, pp. 425-434.
- MEIRIEU Philippe, « L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement », *La scène*, n°72, 2014, pp. 28-33.
- MEIRIEU Philippe, « Théâtre et arts vivants : quelle place dans l'éducation artistique ? Avec quelles finalités, quels objectifs et quelles méthodes ? », Disponible sur : https://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_de_la_ville.htm.
- MENGER Pierre-Michel, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Le Seuil, 2002.
- MENNESSON Christine, JUHLE Samuel, « L'art (tout) contre le sport ? La socialisation culturelle des enfants des milieux favorisés », *Politix*, 2012/3, n°99, pp. 109-128.
- MOULIN Raymonde, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1997 (1992).
- NECKER Sophie, « Monde de l'école et monde de l'art... Quelles pratiques, interactions et problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ? », *Marges. Revue d'art contemporain*, 2010-10, pp. 37-51.
- OCTOBRE Sylvie, *Les loisirs des 6-14 ans*, Paris, DEPS/La Documentation française, 2004.
- OCTOBRE Sylvie, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc des cultures ? », *Culture Prospective : transmission et légitimation*, DEPS, 2009-1, janvier 2009.
- OCTOBRE Sylvie et al., « La diversification des formes de la transmission culturelle : quelques éléments de réflexion à partir d'une enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des adolescents », *Recherches familiales*, 2011/1, n° 8, pp. 71-80.
- PEQUIGNOT Bruno, *Sociologie des arts*, Paris, Armand Colin, 2009.
- PEREC Georges, *Les Choses*, Paris, 10x18, 2015 (1965).
- PERETZ Henri, *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte, coll. « Repères », 2004.
- PERRENOUD Marc, « Editorial. Entre l'art et le métier, l'émulsion symbolique », *Sociologie de l'art*, 2012/3, Opus 21, pp. 9-18.
- PERRENOUD Philippe, *Métier d'élève et sens du travail*. ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 2010 (1994).
- PETERSON Richard A., « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives », *Sociologie et sociétés*, 2004, vol. 36, n°1, pp. 145-164.
- PINCON Michel, PINCON-CHARLOT Monique, *Dans les beaux quartiers*, Paris, Seuil, 1989.

PLANSON Cyrille, SIMON Joël, « Focus. Des spectacles jeune public pour toute la famille », *Informations sociales*, 1/2014 (n° 181), pp. 96-99.

QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod, 1995.

ROUEFF Olivier, *Jazz. Les échelles du plaisir*, Paris, La Dispute, 2013.

SAINSAULIEU Ivan, SALZBRUNN Monika, AMIOTTE-SUCHET Laurent, *Faire communauté en société. Dynamique des appartenances collectives*, Rennes, PUR, 2010.

SAINSAULIEU Renaud, *L'Identité au travail*, Paris, Editions Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1988

SCHÜTZ Alfred, *Ecrits sur la musique, 1924-1956*, s.l., Ed. MF, coll. Répercussions, 2007.

SUE Roger, « Les temps nouveaux de l'éducation », *Revue du MAUSS*, 2006/2, n°28, pp. 193-203.

SUE Roger, CACCIA Marie-France, *Autres temps, autre école. Impacts et enjeux des rythmes scolaires*, Paris, Retz, 2005.

TERRAIL Jean-Pierre, *Ecole. L'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute, 2004.

TONNIES Ferdinand, *Communauté et société*, Paris, Presses Universitaires de France, « Le Lien social », 2010 (1871).

VERPRAET Gilles, « Communauté des élèves et sociétés enseignantes : la dynamique des appartenances au cœur des apprentissages », *Faire communauté en société*, Rennes, PUR, 2010, pp.139-150.

VIVERET Patrick, *Reconsidérer la Richesse*, Paris, Éditions de l'Aube, 2002.

WEBER Max, *Économie et société*, Paris, Plon, 1922.

ZEMPLÉNI Andras, « Initiation », *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Paris, PUF, 2010 (4^{ème} édition).

INDEX des TABLEAUX et GRAPHIQUES

Tableau 1 : Les expérimentations HAP Culture	p. 15
Tableau 2 : Récapitulatif des temps d'observation.....	p. 38
Tableau 3 : Récapitulatif des entretiens avec les artistes	p. 40
Tableau 4 : Récapitulatif des entretiens avec les enseignants	p. 43
Tableau 5 : Récapitulatif des entretiens réalisés	p. 49
Tableaux 6 : Recodage des CSP des parents	p. 56
Tableau 7 : CSP des parents (selon les réponses des enfants).....	p. 57
Tableau 8 : Données sociodémographiques des communes – Concerts de Poche	p. 70
Tableau 9 : Données sociodémographiques des communes – Centre National de la Danse	p. 71
Tableau 10 : Données sociodémographiques des arrondissements – Théâtre de la Ville	p. 72
Tableau 11 : Données sociodémographiques des communes – 1000 Visages	p. 73
Tableau 12 : Données sociodémographiques des communes – Poème Harmonique	p. 74
Tableau 13 : Données sociodémographiques des communes – Môm'artre.....	p. 75
Tableau 14 : Répartition des enfants par sexe.....	p. 83
<i>Graphique 1 : Répartition des enfants par classe</i>	<i>p. 83</i>
Tableau 15 : Activité professionnelle des parents	p. 84
Tableau 16 : CSP des parents.....	p. 84
Tableau 17 : Classes d'âge des parents.....	p. 85
Tableau 18 : Les « Digital Natives » et la culture	p. 86
Tableau 19 : Part des enfants et des parents ayant un niveau de pratique ou de consommation quotidienne.....	p. 86
Tableau 20 : Loisirs et activités extra-scolaires des enfants de notre échantillon.....	p. 87
<i>Graphique 2 : Activités sportives des enfants</i>	<i>p. 87</i>
<i>Graphique 3 : Activités artistiques et culturelles des enfants</i>	<i>p. 88</i>
Tableau 21 : Loisirs et activités extra-scolaires des enfants selon le sexe	p. 88
Tableau 22 : Loisirs et activités extra-scolaires en fonction des CSP des parents (en %)	p. 89
Tableau 23 : Choix de l'activité pratiquée	p. 90
Tableau 24 : Raisons du choix de l'activité pratiquée	p. 90
Tableau 25 : Préférences des enfants dans l'activité	p. 90
Tableau 26 : Préférences des enfants dans l'activité selon le sexe	p. 91
Tableau 27 : Préférences des enfants dans l'activité selon la classe	p. 91
Tableaux 28 : Préférences des enfants selon l'association	p. 92
Tableau 29 : Niveau de diplôme des parents.....	p. 98
Tableau 30 : Satisfaction des enfants (selon les parents)	p. 100
Tableau 31 : Utilité des NAP selon les parents	p. 101
Tableau 32 : Réponse à la question : Est-ce que votre enfant souhaite continuer cette activité artistique ?	p. 102
Tableau 33 : Le choix de l'activité (questionnaire parents)	p. 103
<i>Graphiques 4 : Ce que l'enfant aime ou non pendant l'activité : « Jouer » et « Découvrir de nouvelles choses »</i>	<i>p. 120</i>
<i>Graphiques 5 : Ce que l'enfant aime ou non pendant l'activité : « Les locaux » et « Le nombre de séances »</i>	<i>p. 123</i>

<i>Graphique 6 : Appréciation du fait de « Jouer » en fonction du porteur de projet</i>	p. 123
<i>Graphique 7 : Appréciation du fait « D'apprendre à faire cette activité » en fonction du porteur de projet</i>	p. 124
Tableau 34 : Appréciation « Découvrir de nouvelles choses » en fonction de l'origine sociale - Classement par ordre de préférence en fonction de la CSP des parents	p. 125
Tableau 35 : Appréciation « Faire cette activité » en fonction de l'origine sociale	p. 125
Tableau 36 : Appréciation d'« Être avec les autres » en fonction de l'origine sociale	p. 126
Tableau 37 : Appréciation « Jouer » en fonction de l'origine sociale	p. 126
Tableau 38 : Appréciation « Découvrir de nouvelles choses » en fonction de l'origine sociale	p. 127
Tableau 39 : Appréciation « Être avec les autres » en fonction de l'origine sociale	p. 127
Tableau 40 : Appréciation de « L'artiste/animateur » en fonction de l'origine sociale	p. 127
Tableau 41 : Appréciation « Faire un spectacle » en fonction de l'origine sociale	p. 128
<i>Graphique 8 : Répartition des garçons et des filles en fonction du porteur de projet</i>	p. 129
<i>Graphique 9 : Appréciation de « Faire un spectacle » en fonction du sexe</i>	p. 131
<i>Graphique 10 : Appréciation de « Jouer » en fonction du sexe</i>	p. 132
<i>Graphique 11 : A propos de « Faire un spectacle »</i>	p. 146
<i>Graphique 12 : Intérêt des enfants pour « Faire un spectacle » en fonction du porteur de projet</i>	p. 147
<i>Graphique 13 : Connaissance ou non des « Professions, statuts des parents » par les artistes (grille de suivi)</i>	p. 169

ANNEXES

LES ANNEXES SONT PRESENTES DANS LE FICHER JOINT

A/ Calendrier de l'évaluation

B/ Outils méthodologiques

- 1/ Grille d'entretien à destination des porteurs de projet*
- 2/ Grille d'entretien à destination des artistes*
- 3/ Grille d'entretien à destination des enseignants*
- 4/ Grille d'entretien à destination des parents*
- 5/ Courrier d'information aux parents pour le questionnaire ludique*
- 6/ Questionnaire ludique*
- 7/ Courrier d'accompagnement du questionnaire parents*
- 8/ Questionnaire parents*
- 9/ Grille de suivi des artistes*

C / Monographies

- 1/ Môm'Artre - HAP 17*
- 2/ Les Concerts de Poche - HAP 18*
- 3/ Centre National de la Danse - HAP 19*
- 4/ Théâtre de la Ville de Paris - HAP 20*
- 5/ 1000 Visages - HAP 21*
- 6/ Le Poème Harmonique - L'Ecole Harmonique- HAP 22*

D / Données recueillies par le questionnaire ludiques

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports

Direction de la Jeunesse, de l'Education Populaire et de la Vie Associative
Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire
Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95, avenue de France – 75650 Paris cedex 13

Téléphone : 01 40 45 93 22

www.experimentation.jeunes.gouv.fr

