



HAL
open science

L'ouverture culturelle : un outil, une finalité

Lucie Bracq, Virginie Gougnard, Mustapha Kourkzi, Sheizaad Ruhomally

► **To cite this version:**

Lucie Bracq, Virginie Gougnard, Mustapha Kourkzi, Sheizaad Ruhomally. L'ouverture culturelle : un outil, une finalité. Education. 2017. dumas-01629295

HAL Id: dumas-01629295

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01629295v1>

Submitted on 6 Nov 2017

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MEMOIRE
Pour l'obtention du Master MEEF
Mention Second degré
Parcours technologiques et professionnels

Présenté et soutenu par :
Lucie Bracq, Virginie Gougnard,
Mustapha Kourkzi, Sheizaad Ruhomally
le 24 Mai 2017

Titre :
L'ouverture culturelle : un outil, une finalité pour
développer des compétences

Directeur de mémoire: Sébastien Combescot

Sommaire

FICHE LOGITHEQUE.....	2
1. Quelle place pour une sortie culturelle dans un cursus STI2D	4
1.1 Culture et réussite scolaire.....	4
1.1.1 La culture : définitions.....	4
1.1.2 Liens entre culture et réussite scolaire	5
1.2 Les attentes institutionnelles en matière d'EAC.....	7
1.3 Notre question de recherche.....	7
2. Quel scénario pédagogique autour d'une sortie culturelle pour des élèves de STI2D.....	9
2.1 Le contexte de l'action.....	9
2.1.1 La ville d'Argenteuil.....	9
2.1.2 Le lycée polyvalent Jean-Jaurès.....	9
2.1.3 La 1 ^{ère} STI 2D option SIN	10
2.2 Le déroulement de l'action pédagogique	11
2.2.1 De l'idée de la culture à son expression	11
2.2.2 Expérience culturelle par le jeu.....	15
3. Différence entre objectivité et subjectivité chez les élèves de STI2D.....	20
Des expériences subjectives qui doivent se reproduire dans le temps.....	23
Bibliographie	25
ANNEXES	26
Annexe 1: Synthèse de conférence 1.....	27
Annexe 2: Synthèse de conférence 2.....	30
Annexe 3: Synthèse de conférence 3.....	33
Annexe 4: Synthèse de conférence 4.....	35
Annexe 5: Fiche de lecture 1	39
Annexe 6: Fiche de lecture 2	41
Annexe 7: Fiche de lecture 3	45
Annexe 8: Fiche de lecture 4	48
Annexe 9: Fiche de lecture 5	50
Annexe 10: Fiche de lecture 6.....	52
Annexe 11: Fiche de lecture 7	55
Annexe 12: Fiche de lecture 8.....	58
Annexe 13: Données recensées	61
Annexe 14: Représentation d'une sortie culturelle	64
Annexe 15: Grille d'évaluation durant la sortie.....	65
Annexe 16: Grille d'observations	67
Annexe 17 : Observations professeur et élèves : tableau comparatif.....	68
Annexe 18: Récapitulatif des séances avec les élèves.....	69

Introduction

10% à 20% des enfants qui vont à l'école dans les établissements du réseau d'éducation prioritaire sont dans un état de dénuement culturel important, affirmant ne jamais partir en vacances, n'être jamais allés à un spectacle ou dans un musée et affirmant n'avoir pas du tout de livres à la maison. Cette analyse réalisée par A. Lorriaux (2014) de l'enquête de l'Association Fondation Etudiante pour la Ville qui porte sur plus de 600 enfants de CM1 et CM2 scolarisés en réseau d'éducation prioritaire et dans les établissements de centre-ville vient confirmer et mettre en lumière notre ressenti de départ.

En effet, dans nos représentations personnelles initiales, l'ouverture à la culture est très inégalitaire, au détriment des milieux populaires. Cette inégalité accroît les difficultés scolaires des enfants concernés, et leur pose des problèmes d'insertion professionnelle. C'est ce sentiment d'injustice pour nos élèves majoritairement issus de milieux défavorisés qui nous a porté à nous intéresser à ce sujet dans le cadre de notre mémoire et à nous demander comment réduire ces inégalités d'ouverture culturelle, et à quelle culture en priorité faut-il leur donner accès.

Pour pouvoir répondre à ce questionnement, nous avons lu des ouvrages de référence sur ce sujet et cherché à déterminer les contours de la notion de culture, ainsi qu'à étudier son influence sur la réussite scolaire. De plus, nous nous sommes intéressés à la place de l'éducation artistique et culturelle (EAC) dans le contexte scolaire actuel. Et enfin, pour mener une action éducative sur ce thème, nous avons rencontré le proviseur du lycée Jean Jaurès d'Argenteuil afin d'illustrer nos travaux sur le terrain auprès de la classe de première STI 2D (option système informatique et numérique) attribuée à M. KOURKZI, enseignant stagiaire.

1. Quelle place pour une sortie culturelle dans un cursus STI2D

1.1 Culture et réussite scolaire

1.1.1 La culture : définitions

En cherchant une définition de la culture, nous nous sommes rendu compte qu'il est difficile d'en trouver une qui soit universelle. Selon les domaines dans lesquels on l'évoque (philosophie, sociologie...), sa définition diffère.

En sociologie, la définition commune est celle arrêtée par l'UNESCO : « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les lois, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. ».

La culture diffère donc d'un groupe à un autre, d'une civilisation à une autre.

Pour avoir accès à la culture, il faut faire partie intégrante d'une société. Dans ce sens, la culture est étroitement liée et dépend de la société dans laquelle on vit.

J. S. Bruner, psychologue américain qui a beaucoup travaillé sur la pédagogie et développé la psychologie culturelle, va encore plus loin, affirmant que « la culture donne forme à l'esprit. » C'est le milieu culturel dans lequel l'enfant est baigné, à travers l'apprentissage de la langue et toutes les autres sollicitations externes intrinsèquement liées à la culture du pays et du groupe social auquel il appartient, qui vont développer et orienter les représentations, les modes de penser, les manières d'être de cet adulte de demain. Ainsi, la culture est « une sorte de boîte à outils, où l'homme trouve les prothèses dont il a besoin pour dépasser et parfois redéfinir les « limites naturelles » de son fonctionnement » (Bruner, 1991, p : 36).

Mais dans ce grand ensemble qu'est la culture ainsi définie, nous nous intéresserons plus spécifiquement à ce que P. Bourdieu appelle la culture « libre ». Les domaines culturels qu'elle recoupe sont la littérature, le théâtre, les musées, la musique, le cinéma, etc... Dans ce cadre, certains débats tournent autour de la légitimité de certaines cultures par rapport à d'autres. Pour Pierre Bourdieu, la notion de « culture légitime » désigne une culture valorisée par les individus d'une même société. Ainsi, au sein de l'école, certains savoirs sont davantage exploités et mis en avant que d'autres. Par exemple, la littérature classique est plus valorisée que l'histoire du hip-hop. Cette culture semble donc plus légitime que d'autres. D'après M. Fenard et S. Bonnéry (2013), quand nous parlons de démocratisation de la culture deux conceptions se côtoient : la démocratisation culturelle (partage des œuvres savantes, légitimées, telle que la musique classique ou une pièce de Molière) et la démocratisation de la culture (faire reconnaître des pratiques plus familières, non reconnue comme légitime, telles que le RAP ou un one-man-show).

Nous sentant proche de cette seconde conception, nous faisons le choix de considérer comme sortie culturelle toutes sorties au théâtre, au musée, toutes visites d'expositions, toutes participations à un concert, tous films vus au cinéma, qu'ils appartiennent à une culture légitimée ou non.

1.1.2 Liens entre culture et réussite scolaire

Dès 1964, P. Bourdieu et J.-C. Passeron ont montré le côté profondément inégalitaire de notre système scolaire, qui sous-couvert d'une volonté affichée d'une école ouverte à tous et pouvant servir d'ascenseur social, pratiquait en réalité objectivement une élimination quasi systématique des élèves issus des milieux les plus défavorisés. Ainsi, à cette époque « un fils de cadre supérieur a quatre-vingt fois plus de chances d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier. » (Bourdieu & Passeron, 1964, p : 12). Ils montrent que l'origine sociale, le niveau de diplômes des ascendants et le choix de l'école d'inscription de l'élève en 6^e pourraient à eux seuls permettre d'estimer « l'espérance de vie scolaire » d'un enfant. Pour Bourdieu, cela s'explique par le fait que la culture scolaire est proche de la culture des milieux les plus favorisés. Chaque élève arrive à l'école avec « un capital culturel et un certain ethos, systèmes de valeurs implicites et profondément intériorisées, qui contribue à définir entre autres choses les attitudes à l'égard du capital culturel et à l'égard de

l'institution scolaire. » Cet héritage culturel, transmis par la famille souvent de manière plus osmotique que directe, « est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite. » (Bourdieu, 1966, p : 326). Si les évolutions de notre système scolaire ont contribué à diminuer l'inégalité sociale d'accès à l'enseignement supérieur, en favorisant par exemple la généralisation de l'enseignement du second degré, l'école française reste d'après le rapport PISA 2015 parmi les plus inégalitaires de l'OCDE. Ainsi, en sciences et mathématiques, les élèves des milieux les plus défavorisés ont quatre fois moins de chances de réussir que les autres.

Nous constatons, en parallèle, que la participation à la vie culturelle de manière régulière et diversifiée reste également très inégalitaire dans la société française. En effet, cela exige un maximum d'atouts tels que niveaux de diplômes et de revenus élevés, une proximité de l'offre culturelle, une familiarité précoce avec le monde de l'art, la sociabilité amicale, etc. Or, tous ces atouts se retrouvent en priorité au sein des cadres et professions libérales intellectuelles supérieures, comme nous le confirment les résultats des cinq éditions de l'enquête Pratiques Culturelles réalisées par le ministère de la Culture et de la Communication depuis le début des années 1970¹. Ainsi, l'enquête réalisée en 2008 nous montre qu'au cours des 12 mois précédents 70% des cadres supérieurs et professions libérales ont fréquenté un musée contre 25% chez les ouvriers et 35% chez les employés. De même, 44% des cadres supérieurs sont allés au théâtre contre 10% des ouvriers ou 15% des employés.

Les recherches menées par P. Bourdieu lui ont permis de déterminer dans la part du capital culturel « la plus directement rentable dans la vie scolaire » trois aspects principaux : « l'information sur le monde universitaire et sur le cursus », « l'aisance verbale » et « la culture libre acquise dans des expériences extra-scolaires. » (Bourdieu, 1966, p : 328). Il fait donc un lien entre la culture artistique et la réussite scolaire au plus haut niveau.

D'autre part, tout le monde s'entend sur le fait que l'école a des attentes implicites. Des chercheurs d'ESCOL tels que S. Bonnéry (2008) ou C. Joigneaux (2009) nous permettent de prendre conscience qu'une des causes des difficultés scolaires des jeunes de milieux populaires serait leur difficulté à percevoir ces attentes. Ils restent centrés sur la tâche qui leur est proposée explicitement, et pense qu'être un bon élève, c'est juste réaliser la tâche demandée. Or souvent, la demande explicite est le support pour amener intuitivement les élèves vers une démarche méthodologique et/ou de mise en lien avec d'autres éléments de connaissances. M. Fenard et S. Bonnéry (2013) nous parlent de projets culturels utilisés comme détour pédagogique auprès des jeunes en difficulté ou en rejet de tout ce qui apparaît comme « scolaire ». Il semble que ceux-ci peuvent être un support intéressant pour rendre explicites ces attentes scolaires implicites, à condition bien sûr de les penser dans ce sens.

Ainsi, dans notre société, l'origine sociale, les chances de réussite scolaire jusqu'au plus haut niveau, et un bagage culturel favorisant cette réussite semblent bien irrémédiablement liés. Mais quelle est la position de l'Education Nationale à ce sujet ? Existe-t-il des demandes spécifiques liées à

¹ Pratiques culturelles, 1973-2008 - Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales (Olivier Donnat)

la culture, en dehors des cours d'arts plastiques ? Et si oui, avec quels objectifs ?

1.2 Les attentes institutionnelles en matière d'EAC

« L'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances. » Cette phrase d'introduction de la présentation de l'EAC sur le site de l'Education Nationale (education.gouv.fr) fait bien écho à nos préoccupations, et nous montre que l'institution scolaire s'est emparée du sujet avec force et détermination.

Ainsi, avec la loi pour la refondation de l'école de 2013, le « socle commun de connaissances et de compétences » de 2005 devient « socle commun de connaissances, de compétences et de culture. » Ce nouveau socle se décline en cinq domaines de formation. Chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives (décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, art. D122-1 et D122-2).

L'Education Artistique et Culturelle (EAC) fait partie des quatre parcours éducatifs mis en place par cette réforme pour participer à l'acquisition par tous du socle commun. « Le parcours d'éducation artistique et culturelle accompli par chaque élève se construit de l'école primaire au lycée, dans la complémentarité des temps scolaire et périscolaire d'une part, des enseignements et des actions éducatives d'autre part. Il conjugue l'ensemble des connaissances et des compétences que l'élève a acquises, des pratiques qu'il a expérimentées et des rencontres qu'il a faites dans les domaines des arts et de la culture. » Les objectifs de l'EAC sont de « permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire », de « développer et renforcer leur pratique artistique », et de « permettre la rencontre des artistes et des œuvres, la fréquentation de lieux culturels. »² Ainsi, le parcours d'EAC vise à permettre la réussite et l'épanouissement de tous les élèves, ainsi que la construction d'un lien social fondé sur une culture commune, en favorisant un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Ce parcours est personnalisé. Il implique de mettre en cohérence les actions éducatives et les enseignements, et de les relier aux expériences personnelles des élèves, afin de les enrichir, les diversifier, les formaliser et les mettre en valeur.

Ainsi, chercher à développer l'ouverture culturelle de nos élèves afin de favoriser leur réussite scolaire et postscolaire répond bien aux attentes institutionnelles de l'Education Nationale. Mais quels sont les besoins de nos élèves de 1^{ère} STI 2D option SIN ?

1.3 Notre question de recherche

Au fil de nos recherches et de nos rencontres, nos orientations, et avec elles notre questionnement de départ, ont évolués. Tout d'abord, nous étions dans l'optique d'intéresser les jeunes à une culture différente de la leur et de leur démontrer l'impact positif que cela pourrait avoir sur leur insertion

² Site de l'éducation nationale (education.gouv.fr). Présentation de l'EAC.

professionnelle et leurs chances de réussite scolaire. Mais nous avons constaté assez vite que le temps dont nous disposions ne nous permettrait pas d'obtenir des résultats significatifs. En effet, nous avons pris conscience que pour réussir à amener un individu loin de ses repères culturels, et à s'approprier un tant soit peu cette nouvelle culture, l'étagage à mettre en place est très important, afin de lui permettre de réaliser en douceur ce déplacement psychique important.

A ce stade, en nous référant aux travaux de P. Bourdieu et à ceux des chercheurs d'ESCOL énoncés ci-dessus, nous avons fait le choix d'orienter notre étude sur l'utilisation d'une sortie culturelle comme détour pédagogique pour travailler le développement de la compétence scolaire : s'exprimer à l'oral. P. Meirieu nous explique que l'offre en matière de sorties culturelles s'est énormément développée, avec un effort considérable pour la rendre accessible à tous, mais que la demande, elle, n'a pas vraiment évolué. Ainsi, la distribution de places de théâtre gratuite par exemple a amené des spectateurs à aller plus souvent au théâtre, mais n'a pas amené vers le théâtre les personnes qui n'y allait pas avant. En nous appuyant sur une exposition dans un domaine relevant de leur culture personnelle, et touchant également à leur spécialité, nous espérons leur montrer qu'il peut y avoir des sorties culturelles leur permettant de développer leurs connaissances dans des domaines qui les intéressent, voire de modifier le regard qu'ils peuvent avoir sur lui. Et ainsi ne pas perdre complètement de vue notre aspiration première d'ouverture culturelle, en favorisant le développement de leurs aspirations culturelles. Mais surtout, cet angle de travail correspond aux attentes de M. Pelletier, proviseur du lycée. Pour lui, si travailler sur l'ouverture culturelle (axe du projet d'établissement) c'est amener nos élèves au contact d'une culture vers laquelle ils n'iraient pas d'eux-mêmes, il faut aussi faire en sorte que le projet fasse écho à leur formation, de donner du sens par rapport à leur futur métier ou à ce qui va leur être enseigné cette année ; et ce pour nous permettre de relever le vrai défi de notre action : intéresser les élèves à la sortie que nous leur proposons. Or, réussir à susciter l'intérêt des élèves pour et à travers la sortie culturelle sera un levier motivationnel indéniable pour leur investissement dans tous les aspects du projet, et donc pour favoriser le développement de compétences en lien avec leur diplôme STI2D option SIN.

Notre rencontre avec les élèves nous a permis de mieux les connaître, et nous a conforté sur notre axe de travail. En effet, nous souhaitons les aider à développer des compétences qui pourraient leur être directement utiles dans le cadre de leur parcours scolaire et professionnel, sans négliger la spécificité du choix d'une activité liée à l'éducation artistique et culturelle. Or, nous retrouvons cette compétence à la fois dans le socle commun, le référentiel du PEAC, et le référentiel de certification du baccalauréat technologique STI2D option SIN. En travaillant sur des arguments de type subjectif, nous pourrions faire évoluer le discours de nos élèves, peu enclin à exprimer une émotion, en les incitant à s'appuyer sur des ressentis personnels pour expliquer un choix. La posture adoptée pendant un oral est aussi déterminante, et l'observation de nos élèves en situation nous a permis de constater des faiblesses sur ce point et incité à élargir notre champ d'action à cet aspect du passage d'un oral. Enfin, améliorer l'aisance à l'oral et la capacité à parler de soi et de ses émotions ne peut être que bénéfique, y compris dans le cadre professionnel, pour de futurs entretiens d'embauche par exemple.

Notre action éducative a donc été envisagée dans l'optique de répondre à la question de recherche suivante : En quoi la préparation, la participation et la restitution d'une sortie culturelle avec des élèves de STI 2D option SIN peut contribuer au développement de leur compétence à décrire oralement un objet et exprimer un choix personnel en s'appuyant sur des arguments objectifs et subjectifs, et en adoptant une posture adéquate ?

2. Quel scénario pédagogique autour d'une sortie culturelle pour des élèves de STI2D

2.1 Le contexte de l'action

2.1.1 La ville d'Argenteuil

Argenteuil, commune en bord de Seine, est située dans le département du Val d'Oise, et dépend de l'académie de Versailles. Forte de ses 106 817 habitants (recensement de l'Insee 2013), elle est la 3e commune d'Ile-de-France et la 1ère du val d'Oise par sa population. Celle-ci est majoritairement de Profession et Catégories Socio-professionnelles défavorisées (36,1% d'employés et d'ouvriers, contre 8,2% de cadres et professions intellectuelles supérieures-Insee 2013).

Ces chiffres s'expliquent par l'histoire de la ville. En effet, elle connaît une importante industrialisation à partir de 1890, et devient en 1930 la 1ère ville industrielle et ouvrière de l'ancienne Seine-et-Oise. Dès cette période, Argenteuil devient une ville d'immigration.

Après une longue tradition de gauche (elle était dirigée par le PCF depuis 1945), Argenteuil bascule à droite en 2001. Argenteuil cherche à remettre en valeur son histoire et ses spécificités, et bénéficie d'une restructuration et revalorisation urbaine. Mais la situation financière de la ville est catastrophique.

Argenteuil est aussi connue par son quartier du Val d'Argent, devenu célèbre suite à la visite de Nicolas Sarkozy en 2005, où il avait dénoncé la « racaille » des banlieues.

2.1.2 Le lycée polyvalent Jean-Jaurès

Le lycée polyvalent Jean Jaurès, dans lequel se déroulera notre action éducative est situé à l'Ouest du centre-ville. Il accueille environ 1550 élèves et propose trois voies : les filières générale, technologique et professionnelle. Le lycée propose également six BTS industriels, et deux classes préparatoires.

En ce qui concerne la mixité au sein du lycée Jean Jaurès, il y a un réel déséquilibre avec seulement 1,7% de filles dans les filières technologiques et professionnelles en 2015/2016 (23% de filles sur l'ensemble du lycée).

En 2014, 40.7% des élèves étaient issus de familles relevant de PCS dites défavorisées. De plus, 31.3% des élèves habitent en Zone Urbaine Sensible et 31.2% des élèves sont boursiers.

Le projet d'établissement se décline sous 6 axes, dont l'un est dédié à l'ouverture culturelle. Le proviseur est particulièrement engagé sur cet axe, avec la mise en place d'une option cinéma, mais aussi avec trois jours dédiés

chaque année à des sorties culturelles à mettre en place par les équipes pédagogiques. Cette année, c'était les 29, 30 et 31 mars. Il a reçu notre projet avec enthousiasme, et nous a assuré de son soutien.

2.1.3 La 1^{ère} STI 2D option SIN

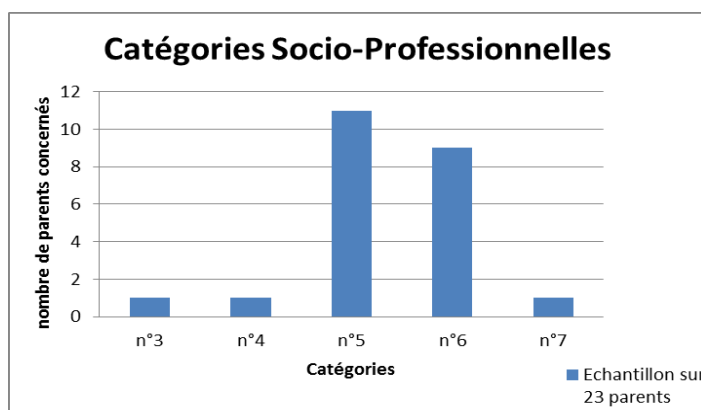
Notre action pédagogique s'est déroulée auprès de la classe de 1^{ère} STI 2D option SIN en groupe allégé. La première séance avec eux nous a permis d'identifier les caractéristiques générales du groupe et leur rapport à la culture.

Le groupe est composé de 4 filles et de 11 garçons dont M. Kourkzi a la responsabilité en cours les vendredis. C'est un groupe qui a fait preuve de sérieux depuis le début de l'année, et est décrit par l'ensemble de l'équipe éducative comme plutôt agréable. Néanmoins, trois élèves peuvent se distraire très facilement bien qu'ils soient dotés d'une envie de réussir. L'un d'eux, Sofiane, peut toutefois se montrer provocateur et perturbateur pour le groupe. Il fera d'ailleurs l'objet d'une analyse spécifique dans la suite de notre mémoire.

Par notre premier questionnaire (cf. résultats bruts en annexe 13), nous avons cherché à nous assurer que notre postulat de départ (jeunes issus de milieux défavorisés, avec une pratique culturelle pauvre) était justifié. Comme nous l'avons précisé précédemment, nous avons pris le parti de considérer comme sortie culturelle toute sortie dans un lieu donné comme tel (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc...), sans tenir compte de la notion de culture dite légitime ou non. Afin de nous assurer que la réponse des élèves se ferait bien en fonction de cette définition, nous avons précisé sur le questionnaire le champ des réponses, et nous les avons invités à poser des questions s'ils avaient un doute, ce qu'ils ont fait.

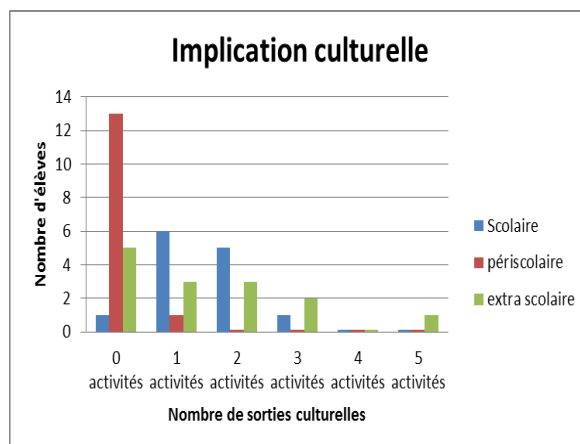
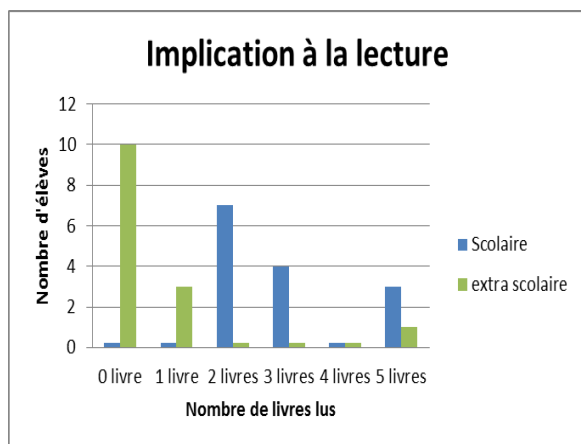
Voici les résultats les plus significatifs issus du dépouillement du questionnaire :

Environ 87% des parents de ce groupe ont des professions de catégories socio-professionnelles (PCS) 5 et 6, c'est-à-dire employés et ouvriers. Seul un élève, Hugo, à un parent de PCS 7 (cadre et assimilé). Il fera également l'objet d'une attention particulière dans notre analyse.



Au niveau de leurs pratiques culturelles depuis leur entrée en seconde, si 85,7% des élèves ont effectué entre une et trois sorties avec l'école, un peu plus d'un tiers de la classe n'en a effectué aucune dans le cadre personnel.

Au niveau de la lecture, onze élèves sur quatorze ont lu au minimum deux livres dans le cadre scolaire depuis leur entrée en seconde, tandis que dix élèves sur quatorze n'en ont lu aucun en dehors de ce cadre.



Ces résultats viennent soulever le rôle majeur de l'école pour nos élèves quant à la fréquentation des lieux culturels et la découverte d'œuvres littéraires. Ils nous permettent également de conclure que notre postulat initial était bien justifié.

2.2 Le déroulement de l'action pédagogique

Nous avons réalisé notre action culturelle en deux grandes phases, correspondant à quatre séances distinctes. Dans la première phase, nous avons cherché à collecter un ensemble de données nous permettant de mieux connaître notre public et à réaliser un premier constat sur leur représentation de la culture et leur capacité à s'exprimer à l'oral et à l'écrit. Pour cela, nous avons rencontré les élèves deux fois 1h avant la sortie culturelle. Dans la deuxième phase, nous avons réalisé la sortie culturelle en elle-même, puis une séance de 2h a permis la restitution de la sortie, par une présentation orale.

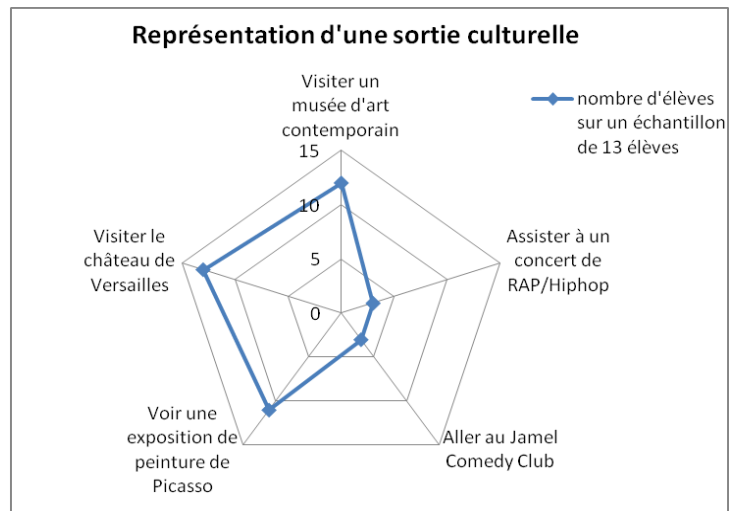
2.2.1 De l'idée de la culture à son expression

2.2.1.1 Leur représentation de la culture

Une partie du questionnaire que nous avons fait remplir à nos élèves lors de la première séance avait pour but de mieux cerner leur représentation d'une sortie culture (cf. les résultats bruts en annexe 14).

Ainsi, à partir d'une liste proposant des activités de différentes natures, les élèves devaient identifier celles correspondant à une sortie culturelle. Nous avons pris le soin de proposer des activités proches de leur environnement.

Nous constatons que les résultats sont très homogènes, et très tranchés : nos propositions issues d'une culture légitimée (Château de Versailles, musée d'art contemporain, exposition de peintures de Picasso) sont considérées comme sortie culturelle, tandis que les deux autres propositions (concert de RAP ou Djamel Comedy Club) ne le sont pas.



Ce résultat est à la fois attendu (nos propositions sont d'ailleurs en ce sens peut-être un peu trop caricaturales, et donc induisant en quelque sorte les réponses), et en même temps surprenant vu les informations que nous avons données pour la première partie du questionnaire.

A la suite du questionnaire, nous avons lancé un mini débat sur le sujet. Les interventions des élèves précisent un peu mieux leurs représentations.

- « Une visite culturelle c'est quand tu apprends quelque chose » (Samira) ;
- « Le Jamel Comedy Club n'est pas une sortie culturelle parce qu'on rigole, on s'amuse » (Bilal) ;
- « Au concert de Booba on n'apprend rien, c'est pour le fun » (Paul).

Seule une élève, Samira, défend l'idée que « tout est culture ». Mais même elle, au fur et à mesure du débat, s'est laissée infléchir par les autres sur l'idée qu'il fallait y apprendre quelque chose, et que du coup, c'était plutôt ennuyeux.

Ainsi, il ressort que pour une majorité d'entre eux, une sortie culturelle est synonyme de sérieux, d'ennui, de découverte de savoirs. Les propos de C. Dahan et al. (2014) nous confirment cette représentation que se font les élèves.

Dans la dernière partie du questionnaire, nous souhaitions observer la capacité des élèves à exprimer un ressenti et à l'argumenter à l'égard d'une sortie culturelle effectuée trois mois auparavant. La moitié de la classe a affirmé avoir aimé la sortie. Néanmoins, pour l'ensemble des élèves, très peu d'arguments ont pu être exprimés.

Pour exemples, voici un échantillon de réponses types données à la question « Précisez si vous avez aimé ou non votre visite au quai Branly, et pourquoi. » :

- « Ce n'était pas si nul que ça » ;
- « Non car cela ne m'a pas intéressé » ;
- « Non je n'ai pas apprécié car manque de temps ».

En conclusion de cette première rencontre nous avons retenu que les élèves associent volontiers une sortie culturelle à l'ennui, au sérieux et à l'apprentissage de connaissances nouvelles, et mis en évidence la nécessité de développer leurs compétences à développer un argument ou à porter un jugement critique. Nous avons ainsi pu mesurer l'importance d'explicitier les attentes inhérentes à la sortie ou encore la nécessité de les impliquer. Pour favoriser cette implication, nous leur avons demandé pour la semaine suivante d'effectuer des recherches par groupe de 3 ou 4 sur des thèmes différents et de nous les exposer en s'appuyant sur une présentation de type PowerPoint.

2.2.1.2 La restitution de leur recherche

A la deuxième séance, les élèves ont dû réaliser une présentation orale du résultat de leur recherche.

Ils avaient eu à choisir un thème parmi ceux proposés, à savoir :

- L'évolution de la console de jeu et les différents types ;
- Qui sont les fabricants : nom, situation géographique ;
- Qui sont les utilisateurs : âge, localisation, nombre, habitudes d'utilisations ;
- Les événements mondiaux des jeux vidéo.

Les faire passer à l'oral leur permettait de travailler sur leur expression orale et ainsi d'accroître leur expérience, et pour nous de faire une première évaluation diagnostique qui nous aiderait à mieux les guider par la suite.

Durant les présentations orales, l'un d'entre nous s'est chargé d'observer la qualité de l'écoute des élèves spectateurs. S'il lui a été difficile de faire la différence entre une écoute et une écoute attentive (critères que nous avons retenus pour l'observation), aucun élève n'a été surpris dans une position de non écoute ou d'hostilité. Le passage des différents groupes a pu se réaliser dans de bonnes conditions, avec un public attentif et respectueux. Pour confirmer ces données, il y a eu des applaudissements spontanés suite au passage du premier groupe, ce qui témoigne d'une adhésion aux travaux réalisés. Il n'y a eu aucune intervention déplacée, ou perturbant le déroulement des exposés.

Nous étions deux enseignants chargés de l'observation des groupes passant à l'oral. Nous avons rencontré deux difficultés :

- Le passage de chaque groupe était relativement court (environ 3' chacun), et donc les interventions individuelles encore plus restreintes ce qui ne nous permettait pas une évaluation par compétences individuelles ;
- D'autre part, les professeurs évaluateurs ne connaissaient pas les élèves et ne disposaient donc pas de repères pour évaluer les élèves comme leur nom par exemple, ou de critères de comparaisons permettant d'identifier leur niveau d'implication.

Ces facteurs réunis n'ont pas permis de faire une évaluation diagnostique individuelle, comme pensée initialement. Nous avons cependant pu faire les observations suivantes :

Les élèves ont tous accepté de prendre la parole en public, et chaque groupe a pu présenter un exposé, même si l'investissement individuel était

manifestement hétérogène. Ils se sont limités à répondre au sujet, en respectant les consignes, mais sans chercher à aller au-delà en apportant par exemple une réflexion personnelle, ou en essayant de justifier et/ou d'argumenter leurs recherches. D'autre part, leur posture d'orateur était souvent inadaptée : regard fuyant, voix à peine audible du fond de la salle. Les observations sont synthétisées dans le tableau ci-dessous :

	Groupe 1			Groupe 2			Groupe 3			Groupe 4		
	+	"+/-" "	-	+	"+/-" "	-	+	"+/-" "	-	+	"+/-" "	-
Qualité de la prise de parole	X					X		X			X	
Posture		X				X		X				X
Parle à voix haute			X			X			X			X
Qualité du travail / arguments		X				X			X		X	

Ces observations nous ont permis d'établir un premier constat et nous ont amenés à choisir de mettre en lumière le problème de la posture à adopter lors d'un oral. C'est alors que nous avons élargi notre question de recherche en y introduisant cette notion.

Par ailleurs, nous avons opté pour une restitution individuelle après la sortie, sans support informatique, afin de les aider à rester tourné vers leur public, à favoriser l'implication de chacun, et de nous permettre d'avoir un retour plus ciblé sur leurs prestations.

A noter qu'un incident s'est produit durant la deuxième partie de la séance, pendant que nous donnions les dernières consignes aux élèves avant la sortie. En effet, Sofiane, repéré par l'équipe pédagogique car posant quelques problèmes de discipline et d'investissement dans le cadre des cours, s'est fait remarquer lors de cette séance. Il s'est en effet disputé avec un camarade et a renversé une chaise. M. Kourkzi a ramené le calme en renvoyant la résolution de l'incident à une discussion en fin de séance. Sofiane s'est entêté à ne pas présenter ses excuses. Cette séance réalisée sous le même modèle qu'une séance de cours n'a pas permis l'implication de Sofiane. Suite à cela, nous avons hésité à maintenir la participation de Sofiane à la sortie. Après avoir échangé, nous avons décidé, d'un commun accord, de lui accorder une seconde chance et de ne pas le mettre à l'écart. Nous espérons que la sortie lui plairait, et l'aiderait à s'impliquer plus positivement dans l'action. Le comportement de Sofiane lors de la sortie nous permettra de comparer la posture de cet élève face au travail proposé sous une autre approche.

Par ailleurs, notre constat de départ, quant à l'influence de l'origine sociale sur l'acquisition de compétences liées à l'expression orale s'est confirmé lors de cette séance d'observation. Comme nous l'avons mentionné plus haut, Hugo est le seul élève du groupe à être issu d'une famille de CSP 7 (cadres assimilés). Lors de la 1^{ère} séance, nous avons remarqué qu'il était également le seul à participer à diverses activités d'ordre culturel en dehors du cadre scolaire, et qu'il annonce avoir lu bien plus d'œuvres littéraires que les autres élèves du groupe. Lors de la présentation orale, Hugo s'est

nettement démarqué puisqu'il a réalisé la meilleure prestation (selon les enseignants et les élèves), il semblait bien plus à l'aise et était en capacité d'argumenter, de synthétiser et d'organiser ses propos.

Grâce aux présentations des élèves et aux recherches effectuées, nous avons pu affiner notre axe de travail, tout en suscitant l'intérêt des élèves et en les préparant au mieux aux attentes liées à la sortie.

2.2.2 Expérience culturelle par le jeu

2.2.2.1 L'exposition GAME, les jeux vidéo à travers le temps

Nous avons choisi d'amener nos élèves à une exposition sur le thème : « Game, le jeu vidéo à travers le temps ». Cette exposition s'est ouverte le 1er mars à la fondation EDF, située dans le 7e arrondissement de Paris. La visite s'est déroulée le 16 mars 2017 de 14h à 16h.

Ce choix de sortie se justifie par l'envie d'emprunter certains codes propres à l'environnement des élèves afin de susciter un premier intérêt. Les élèves concernés connaissent l'univers des jeux vidéo et y sont attachés. Grâce à nos lectures, notamment celle de Jean-Michel Zakhartchouk (2006), nous avons jugé pertinent de nous appuyer sur cette première culture pour parvenir à nos fins de transmission culturelle. Nous souhaitons les faire participer à une sortie culturelle permettant la découverte d'œuvres liées à leur propre culture. La fondation EDF propose chaque année diverses expositions gratuites à destination du grand public dans le but de promouvoir un accès à la culture pour tous. De ce fait, le lieu et le thème de l'exposition semblaient particulièrement appropriés à la situation.

Dans un premier temps, les élèves étaient tenus de suivre une visite guidée des différents espaces composant l'exposition. Ainsi, ils ont pu questionner le guide sur les diverses œuvres. Dans un deuxième temps, ils étaient libres de se déplacer comme ils le voulaient dans l'exposition. Nous leur demandions à partir d'un dossier à compléter de s'approprier la description de l'œuvre qu'ils ont préféré afin de pouvoir réaliser leur exposé oral la semaine suivante. Ils devaient pour cela compléter un livret de visite que nous leurs avons remis.

Pour la réalisation de ce livret, nous nous sommes inspirés des pratiques de l'académie d'Isère³. Il visait d'une part à ce que chaque élève se constitue un cahier personnel de sa rencontre artistique et culturelle lors de l'exposition, et puisse ainsi conserver une trace de cette sortie, et d'autre part, à les aider à préparer leur oral de restitution.

Les élèves se sont montrés attentifs lors de la visite guidée et volontaires pour compléter leurs dossiers. Cependant, nous avons constaté que pour la rédaction des livrets, les élèves ont peu développé leurs commentaires, répondant souvent aux questions par deux ou trois mots seulement. Ce constat se confirmera lors de la restitution orale. Cette compétence a donc pu être exploitée, cependant elle devra à nouveau être travaillée.

³ http://www.ac-grenoble.fr/educationartistique.isere/IMG/pdf_doc_9_fiche_clave_histoire_des_arts.pdf

Nous nous sommes appuyés sur des fiches d'observation (cf. annexe 15) pour évaluer leur intérêt et leur investissement. Mais nous nous sommes rendus compte sur place que nos grilles n'étaient pas fonctionnelles, parce qu'elles se voulaient quantitatives (pendant les 15 premières minutes, « X » élèves s'éloignent du guide, « Y » élèves restent à distance raisonnable, etc...), pour objectiver sans doute des observations plus qualitatives. Les critères nous ont toutefois aidés à orienter notre observation, mais nous l'avons faite de manière plus globale. Ainsi, pendant la visite guidée, nous avons constaté que l'ensemble des élèves ont bien suivi le guide, et se sont montrés à l'écoute. Pendant les changements d'espace, certains élèves en profitaient pour s'éloigner un peu ou bavarder, mais ils se remettaient assez vite au calme avec le reste du groupe.

Pendant la visite libre, nous avons mis un enseignant observateur à chaque étage. Nous avons dû de même adapter nos fiches d'observations, pour les mêmes raisons, avec en plus le problème qu'aucun poste d'observation ne nous permettait d'englober la totalité de l'espace que nous avons à observer. Toutefois, nous avons pu constater que les élèves ont majoritairement respecté les consignes. L'exposition était faite de telle sorte que les visiteurs pouvaient jouer à différents jeux vidéo, de différentes époques. Les élèves pouvaient s'y essayer, à condition de ne pas rester plus d'une partie sur un même jeu, et de respecter les autres consignes : se déplacer sur l'ensemble des étages, ne pas rester trop longtemps devant l'œuvre qu'ils ont choisie (pour ne pas donner d'indice aux autres), et prendre le temps de remplir leur livret.

Nous avons porté une attention particulière au comportement de Sofiane lors de la visite. Plutôt réticent lors des deux premières rencontres, ce dernier s'est montré très intéressé et a participé activement. Il a porté une attention à chaque œuvre (se positionnant toujours spontanément à proximité du guide) et s'est appliqué à compléter son livret. Il s'est rapproché de M. Ruhomally pour solliciter son avis. Cette situation plutôt inattendue au vu de son comportement dans l'établissement nous laisse à penser que la dynamique motivationnelle engendrée par cette activité a eu un impact positif.

L'objectif de cette sortie était avant tout de leur permettre de participer à une activité culturelle et de la valoriser auprès des élèves. Ainsi, pour la majorité d'entre eux, cette exposition se rapprochant de leur environnement, leur a permis de porter un autre regard sur les pratiques culturelles. Quant à nous, nous avons pu les accompagner dans l'acquisition de certaines compétences et sommes parvenus à les intéresser et à susciter leur intérêt : une dizaine d'entre eux ont choisi de rester à l'espace EDF, même après la fin de notre action et notre départ.

Une dernière séance devra permettre aux élèves de faire une restitution orale de leur expérience culturelle sous forme de jeu, en s'appuyant sur les informations collectées lors de la sortie.

2.2.2.2 La restitution de leur vécu

Grâce à nos lectures, notamment celle de Dominique Boussand-Rio (2014), nous avons pensé que la mise en place d'un jeu serait pertinent. Nous savons que les jeux collectifs permettent le développement intellectuel et

psychique et qu'ils sont considérés comme étant « indispensable au développement de l'enfant ». De nombreuses compétences peuvent être exploitées et travaillées à travers le jeu et pourront être à nouveau mobilisées dans d'autres cadres. L'élève s'investit pleinement et acquiert des capacités à observer, mémoriser, anticiper, prendre des initiatives... Même si dans la majorité des cas, l'élève ne prend pas réellement conscience que le jeu s'inscrit dans une démarche d'apprentissage, son implication et son investissement lui permettent de se dépasser et de mobiliser toutes ses capacités.

Lorsqu'il est question d'apprentissage, nous pensons, à tort, à l'apprentissage scolaire. Il est nécessaire de rappeler que l'apprentissage à la vie sociale (capacité à vivre en société) est étroitement lié et influe sur l'apprentissage scolaire. Ces raisons nous ont poussés à prévoir une restitution sous forme de jeu et une collaboration entre pairs permettant de travailler les compétences attendues. Nous nous sommes librement inspirés du jeu Taboo, l'objectif de ce jeu étant de faire deviner un mot à ses coéquipiers sans utiliser certains mots interdits.

Nous avons dans un premier temps expliqué les consignes aux élèves : chacun devait faire une description orale de l'œuvre qu'il avait choisie, à l'aide d'arguments objectifs, sans jamais mentionner le nom de l'œuvre ou des éléments la désignant trop ouvertement. Puis, il devait argumenter son choix avec deux arguments personnels indiquant pourquoi cette œuvre, et deux arguments personnels pour dire pourquoi il n'avait pas choisi une autre œuvre.

Un enseignant observait la qualité de la posture de l'élève et le respect des consignes sur l'utilisation des arguments. Pour cette partie, nous avons rencontré un problème : les élèves ont mal compris les règles que nous avons mises en place. L'oral devait être composé de deux parties d'1'30" chacune : faire deviner l'œuvre par des arguments objectifs ; puis argumenter sur la base d'arguments subjectifs, personnels. Ils ont systématiquement enchaîné les deux, avec une prise de parole du coup tournant plus autour de 1', 1'30" chacun. Et surtout ils n'ont jamais traité la dernière attente : deux arguments personnels pour dire pourquoi ils n'avaient pas choisi une autre œuvre.

Après le passage de deux ou trois élèves, l'enseignant-observateur ayant rappelé cette règle, un élève seulement a su rebondir et donner un argument allant dans ce sens (« *Les autres œuvres m'intéressaient aussi, mais je les connaissais déjà.* »).

Cela étant posé, voici les résultats bruts de l'observation de l'enseignant :

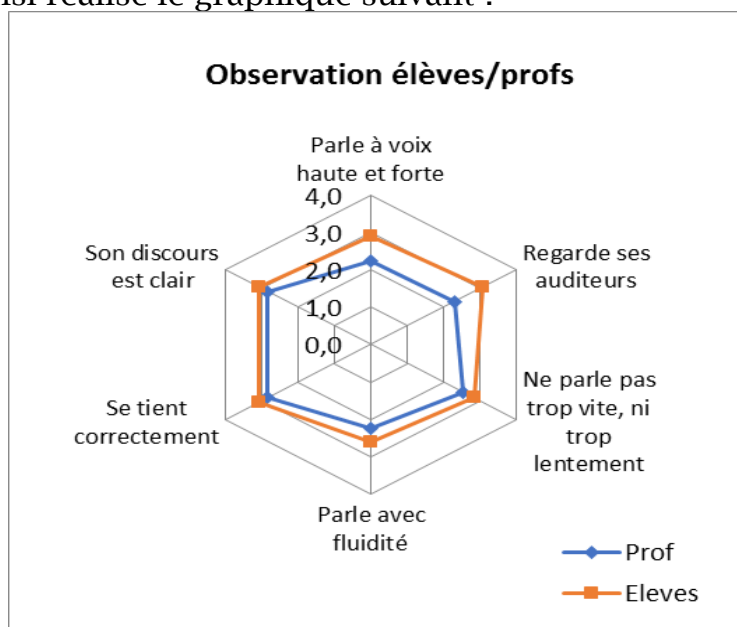
	Partie 1		Partie 2					
	Les explications sont claires et objectives		Pourquoi ce thème ? Nombre d'arguments personnels			Pourquoi pas un autre thème ? Nombre d'arguments personnels		
	Non	Oui	Aucun	1	2 ou +	Aucun	1	2 ou +
Nbre d'élèves concernés	1	12	3	6	4	12	1	0

Ainsi, on peut voir que les élèves ne rencontrent pas de problèmes particuliers à manier des arguments objectifs. Par contre, trouver des arguments personnels, subjectifs semble beaucoup plus difficile pour eux. Même si l'on s'en tient à la partie « pourquoi ce thème ? », bien comprise par les élèves, trois élèves ne proposent aucun argument, et 6 (presque 50% d'entre eux) n'en proposent qu'un seul.

Parallèlement, nous avons choisi de mettre en place une observation entre pairs pour travailler sur la posture, attitude générale : quand un élève passait à l'oral, un autre remplissait une fiche d'observation permettant de relever le niveau de la prestation de son camarade sur six critères simples (parle à voix haute et forte ; regarde ses auditeurs ; ne parle pas trop vite, ni trop lentement ; parle avec fluidité ; se tient correctement ; son discours est clair). Les élèves disposaient d'une grille établie sur quatre niveaux allant de «--» à «++» (cf. annexe 16). A l'issue de chaque prestation orale, nous avons donné la parole aux observateurs. L'objectif était d'induire une plus grande attention des élèves sur ces critères en les responsabilisant (si je dois observer un camarade, il faut que je comprenne bien les consignes pour ne pas le pénaliser), et de favoriser des échanges et une entraide entre pairs, créant ainsi les conditions d'une meilleure appropriation des attentes et une dynamique stimulante.

L'évaluation effectuée par les élèves a été mise en relation avec celle réalisée, en parallèle, par l'enseignant-observateur (cf. résultats bruts en annexe 17). En faisant correspondre à chaque niveau un nombre de points (-- : 1 pt ; - : 2pts ; + : 3 pts ; ++ : 4pts), nous avons pu obtenir la note moyenne mise par l'enseignant pour chaque critère, et la comparer à celle mise par les élèves.

Nous avons ainsi réalisé le graphique suivant :



Nous pouvons constater que l'évaluation réalisée par les élèves et celle réalisée par l'enseignant-observateur sont relativement proches. Même si l'évaluation faite par les élèves est toujours un peu plus clémente. Ces écarts étaient prévisibles, du fait de leurs relations entre pairs et de leur inexpérience d'évaluateur. Un autre tableau, mis en annexe 17, permet de

comparer plus finement, élève par élève, les écarts entre notations du professeur et celles de l'élève observateur. Un code couleur permet de qualifier les écarts : en vert, évaluations professeur et élève identiques (38,5% des cas) ; en jaune : un écart entre les deux évaluations, mais elles restent dans le même registre, positif ou négatif (19,2%) ; en rouge, un écart avec un changement de registre (le professeur évalue un critère dans le positif, + ou ++, et l'élève évalue le même critère dans le négatif, - ou - (42,3% des cas). Ces derniers types d'écart nous semblent les plus significatifs pour évaluer le niveau d'appropriation de la grille d'observation par les élèves.

Nous arrivons à 57,7% des critères évalués soit à l'identique, soit avec un écart mais restant dans le même registre. Avec une forte inégalité entre les différents critères (de trois à huit écarts avec changement de registre pour treize élèves observés), et en fonction de l'élève évaluateur (de zéro à quatre écarts avec changement de registre).

Vu le peu d'élèves, et le peu de niveaux d'évaluation proposés, il est difficile d'en tirer des conclusions. L'appropriation de la grille d'observation semble assez inégale. Il est intéressant de constater que, pour un élève donné, sa qualité d'orateur n'est pas forcément en lien direct avec sa qualité d'observateur. Par exemple, Charline a fait une bonne prestation orale (seulement un critère dans le négatif selon l'observation du professeur), et a été une bonne observatrice (cinq critères identiques, et un écart avec changement de registre). Mais dans le même temps, Idir a réalisé un piètre oral (quatre critères sur six dans le négatif), et a été quand même un bon observateur (deux critères à l'identiques, et quatre avec un écart sans changement de registre).

Nous avons pu observer que les élèves ont activement participé à cet exercice. A l'issue de chaque prestation orale, nous avons donné la parole aux observateurs, qui ont su faire des remarques pertinentes et constructives inhérentes aux constats qu'ils avaient faits lors de leur observation.

Voici quelques exemples d'interventions :

« Aloka sourit tout le temps. Ça rend bien ». (Paul) ;

« Il ne parle pas assez fort, on entend rien. Tu devrais parler plus fort ». (Charline) ;

« Tu nous parle mais tu nous regardes même pas. Tu regardes toujours par la fenêtre » (Sofiane).

L'enseignant-observateur a également fait des retours systématiques suite aux présentations des élèves, tant en complément ou appui des interventions des élèves-observateurs sur la partie posture, que sur l'utilisation des arguments objectifs et subjectifs.

Ainsi, nous pensons que le travail effectué, et nos feedbacks réalisés à l'issue de chaque présentation, les auront aidés à renforcer leur compétence à utiliser des arguments objectifs, ainsi qu'à mieux comprendre ce qu'est un argument subjectif et l'intérêt qu'il peut avoir lors d'une présentation orale. Les échanges entre pairs ont été très constructifs et leur ont fait travailler leur esprit critique : ils ont dû argumenter et proposer des pistes de travail. Cette mise en situation a permis l'exploitation de compétences telles que : l'écoute, l'échange, l'analyse. De plus, associée aux échanges liés au jeu en lui-même (les élèves devaient dire s'ils avaient trouvé l'œuvre décrite par

l'orateur, puis lui donnaient une note sur cinq points sur sa prestation), cela a créé une dynamique et un investissement constant et très positif des élèves.

Au vu de toutes les remarques faites lors des présentations, nous avons demandé aux élèves de synthétiser les informations liées à la posture à travers la réalisation d'un tableau. Les élèves ont souhaité l'organiser comme suit : une colonne dédiée aux « bonnes pratiques » et une seconde colonne mentionnant les attitudes « à éviter ».

Bonnes pratique	A éviter
Ne pas faire ce qui est à éviter	La mauvaise gestuelle
Sourire	Ne pas parler trop fort, ni trop doucement
S'exprimer clairement	Ne pas parler trop vite, ni trop lentement
Se tenir droit	Dire : "heuuuuuuuu"
Bien préparer son oral	Ne pas être clair dans ses propos
Tenue correcte	Regarder ailleurs
	Ne pas arriver en retard

Nous pouvons constater qu'ils ont enrichi spontanément les critères à observer, les conseils à suivre (sourire, bien préparer son oral, ...).

Cet exercice nous a permis d'amener les élèves à réfléchir à travers un travail d'observation à la posture à adopter lors d'une présentation mais également à la nécessité de maîtriser la langue française et de pouvoir ainsi argumenter et organiser ses propos dans le but de communiquer.

3. Différence entre objectivité et subjectivité chez les élèves de STI2D

Nous avons mis en place une action éducative avec pour objectif central de développer des compétences auprès de nos élèves de STI 2D option SIN, et des outils pour chercher à évaluer son efficacité et répondre à notre question de recherche. Deux autres préoccupations transversales nous ont guidées, comme préalable et complément de notre action : susciter et entretenir l'implication des élèves, et les aider à faire évoluer leurs représentations pour aller vers une plus grande ouverture culturelle.

Pour nous, la motivation des élèves, leur implication dans les activités est un préalable indispensable à toute évolution future. Nous avons donc pensé notre action pédagogique dans ce sens, en choisissant une sortie culturelle proche de leurs préoccupations à la fois personnelles et professionnelles, en leur faisant faire des recherches en amont sur le sujet, en leur laissant un espace de liberté pendant la visite, en leur proposant une restitution de leur expérience sous forme de jeu, et en les sollicitant pour une évaluation entre pairs. Nous avons observé tout au long de l'action, séance après séance, l'impact très positif de ces dispositifs, qui a entraîné un investissement constant des élèves dans le projet. Notre plus belle victoire

étant d'avoir réussi à accrocher Sofiane, pourtant considéré comme élève difficile, et qui s'était fait remarqué négativement lors de la deuxième séance.

Le premier questionnaire et le mini-débat que nous avons organisé au début de l'action nous ont permis de prendre conscience de la représentation de nos élèves d'une sortie culturelle : sérieux, à but pédagogique, et donc très ennuyeux. Dans ce contexte, le choix de la sortie était primordial. Cette exposition sur les jeux vidéo à travers le temps nous a semblé particulièrement adaptée pour pouvoir leur démontrer qu'une exposition peut faire écho à leurs centres d'intérêts, être interactive, et ainsi permettre d'apprendre des choses sans pour autant être rébarbative. Et en effet, les élèves ont vraiment adhéré à ce projet de sortie, au point qu'à l'issue de la visite effectuée en commun, une dizaine d'entre eux ont choisi de rester à la fondation EDF. Ont-ils développé de nouvelles connaissances lors de cette sortie ? L'observation nous a permis de constater qu'ils respectaient nos consignes de bonne grâce, écoutant les explications du guide, puis se déplaçant librement dans tous les espaces de l'exposition et remplissant leur livret. Ils ont aussi joué aux jeux vidéo de différentes époques, et testé la réalité virtuelle avec beaucoup d'enthousiasme. Cette exposition a donc été riche en expériences et en partage entre pairs, et leur a fait prendre conscience des évolutions de la qualité des jeux liées aux développements du matériel informatique (graphisme, détection des mouvements, ...). Pour autant, ont-ils perçu cette sortie comme une sortie culturelle ? Ce n'était pas l'objet central de notre recherche, et nous n'avons pas d'éléments probants pour répondre à cette question. Mais à travers les questionnements soulevés dans le mini-débat, puis grâce à cette sortie à une exposition visiblement vécue comme plaisante par nos élèves, nous ne doutons pas avoir semé une graine qui pourrait favoriser une modification de leur représentation de ce qu'est une sortie culturelle et leur aspiration à renouveler ce type d'expérience de manière autonome.

Tout au long de l'action pédagogique, nous avons cherché à multiplier les occasions d'expressions écrites et orales, en demandant aux élèves d'exposer les résultats de leurs recherches, de partager leurs expériences et leurs ressentis, de décrire une œuvre. Les différents supports devaient leur permettre d'explorer plusieurs types d'arguments : utiliser des descriptions objectives pour parler d'un thème ou d'une œuvre en lien avec l'exposition, ou avancer des raisons subjectives, personnelles, pour décrire leur intérêt, expliquer leur choix. Ils ont tous joués le jeu, remplis les questionnaires et le livret, et accepté de passer à l'oral devant le reste du groupe tant collectivement qu'individuellement. Ces différents passages nous ont permis de constater que les élèves n'avaient pas de problème particulier à développer des arguments objectifs. Par contre, l'utilisation d'arguments subjectifs reste un exercice compliqué pour eux. Si l'action pédagogique menée leur a donné à plusieurs reprises l'occasion de travailler cette compétence, nous n'avons pas pu constater de progrès réel. Nous pensons que nous n'avons pas réussi à étayer suffisamment leur travail. Ainsi, nous avons constaté une première fois, suite au questionnaire de la première séance, leurs difficultés dans ce registre. De même, le livret pouvait nous le confirmer, et nous amener à leurs donner des conseils avant leur restitution orale. Mais le planning bien chargé de la deuxième séance ne nous a pas

permis de leur faire un feedback sur cette compétence, et ainsi leur donner des pistes de progressions. Et nous souhaitons qu'ils gardent les livrets avec eux, comme appui pour la préparation de l'oral devant avoir lieu la semaine suivant la sortie culturelle. Ainsi, notre action pédagogique leur a permis de se confronter au moins à trois reprises à l'utilisation d'arguments personnels pour expliquer un choix. Mais nos feedbacks ne sont intervenus qu'à la dernière séance, ne leur donnant pas l'occasion réelle de progresser pendant l'action pédagogique. De plus, quel que soit le type d'arguments à utiliser, les élèves se sont majoritairement contentés de répondre à minima à nos demandes, quand elles ont été bien comprises.

Quoi qu'il en soit, nos consignes, et nos retours même tardifs, leurs auront permis de prendre conscience de l'existence de différents types d'arguments, qui peuvent être complémentaires, et d'entendre des conseils pour progresser.

En ce qui concerne la partie posture, mettre les élèves dans le rôle d'observateur et les échanges entre pairs qui en ont découlé ont permis un travail constructif, les accompagnant dans la prise en compte de leurs lacunes actuelles, leur permettant de comprendre l'importance d'adopter une bonne posture lors d'une présentation orale et en leur donnant des critères d'observations simples qui leurs permettront par la suite de poursuivre leur travail et de s'auto-évaluer sur ces aspects, individuellement ou entre camarades. Et ce tout au long de leur scolarité mais également dans leur vie professionnelle notamment lors des entretiens d'embauches. Ainsi, à travers un exercice d'observation, et les échanges qu'ils ont permis, les élèves ont pu commencer à s'approprier des règles permettant d'améliorer leur capacité de communication. C'est sans doute la partie de notre action qui a été la plus efficace pour faire progresser nos élèves.

Cette première approche de l'utilisation d'une sortie culturelle comme détour pédagogique pour viser le développement de compétence a été très enrichissante. Nous avons pu constater les limites de notre action, et dresser un constat de ce qui aurait pu favoriser de meilleurs résultats. A titre d'exemple, afin de permettre une évaluation significative des progrès réalisés par les élèves, nous aurions pu prévoir un passage à l'oral individuel en début d'action afin d'effectuer une réelle évaluation diagnostique et pouvoir ainsi la comparer à une évaluation en fin de parcours. Par ailleurs, lors de la 4^{ème} séance, les élèves n'ont pas su communiquer des arguments justifiant le fait qu'ils n'avaient pas sélectionné une autre œuvre. Cette situation nous amène à penser que l'on aurait dû prévoir un temps, en amont de cette séance, pour mieux expliquer ce qui était attendu et proposer des exemples concrets. De même, un retour plus régulier sur leurs différentes prestations les aurait aidés à mieux percevoir nos attentes, évaluer leur niveau et explorer des pistes de progression.

Pour autant, notre action pédagogique axée sur une sortie culturelle a permis de travailler de manière plus ludique et favorisé l'adhésion de nos élèves même pour les parties à caractère plus scolaire. Ainsi, nous leur avons donné une occasion de faire évoluer leur représentation de la culture afin de les amener vers une plus grande ouverture culturelle, et de développer leur compétence à décrire oralement un objet et exprimer un choix personnel en s'appuyant sur des arguments objectifs et subjectifs et en adoptant une posture adéquate.

Des expériences subjectives qui doivent se reproduire dans le temps

La participation à la vie culturelle de manière régulière et diversifiée reste très inégalitaire à l'échelle de la société mais cela se vérifie également à l'échelle d'une classe allégée comme celle que nous avons étudiée. L'origine sociale, les chances de réussites scolaires jusqu'au plus haut niveau et un bagage culturel favorisant la réussite sont étroitement liés.

L'Education Nationale cherche à répondre à cette problématique d'un égal accès à la culture et d'une égalité des chances par le développement d'un ensemble de dispositifs ou de parcours, intégrant les trois temps de vie des jeunes, scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Néanmoins, la difficulté réside dans la transmission de cet héritage culturel transmis de génération en génération au sein des familles et qui serait la première cause de l'inégalité face à l'épreuve scolaire comme cela est mis en évidence par Bourdieu.

Les chercheurs, sociologues ou spécialistes en sciences de l'éducation insistent quant à eux sur l'importance de fournir une démarche méthodologique de travail ou de mise en lien de différentes connaissances acquises tout au long du parcours de l'enfant. Cela permettrait de développer des compétences et d'apporter une réponse aux attentes implicites des apprentissages.

Tenant compte de ces trois aspects, origine sociale et inégal accès à la culture, attentes institutionnelles et possibilité de passer par un détour pédagogique pour développer des compétences, nous avons réussi à travailler sur ces complémentarités dans le cadre de notre action.

En effet, nous avons permis à cette classe de STI 2D de découvrir une exposition directement liée à leur cursus de formation puisqu'ils sont spécialisés en SIN et que l'exposition concernait « Le jeu vidéo à travers le temps ».

Cette exposition a eu lieu au sein de la Fondation Edf, à Paris et nous supposons que les élèves n'y seraient pas allés d'eux-mêmes au regard des questionnaires que nous avons étudiés.

Ensuite, nous avons cherché à développer leur compétence méthodologique d'apprentissage liée à une sortie culturelle. Nous les avons amenés à s'interroger sur la notion de culture, à réaliser des recherches sur le thème de la sortie culturelle choisie, à observer l'exposition et enfin à restituer leur ressenti auprès d'un auditoire. L'ensemble de cette action est en adéquation avec les ambitions du socle commun, la volonté d'une mise en place d'un Parcours d'Education Artistique et Culturelle, les axes du projet d'établissement et le développement de compétences s'inscrivant dans le cadre du Programme STI 2D.

De plus, les élèves ont pu découvrir qu'une sortie culturelle en dehors du cinéma ou des one man shows pourrait les intéresser et s'inscrire

pleinement dans leur environnement. Néanmoins les effets d'une telle action sur la réussite professionnelle et le réinvestissement de ces compétences dans un nouveau contexte ne pourront être vérifiés que dans le temps.

Une généralisation de ce type de pratique dans les établissements les moins favorisés serait-elle possible afin de combler cette inégalité des chances sur l'ensemble des territoires ? L'Education Nationale parviendra-t-elle un jour à jouer le rôle de compensation face aux héritages culturels d'une famille à l'autre ? Répondre à ces ambitions ne passe-t-il pas par une réorganisation du travail dans les équipes pédagogiques, pensée en mode projet par exemple afin de tirer profit de l'ensemble des complémentarités disciplinaires et s'orienter vers un développement de compétences plus qu'une transmission de savoirs ?

Bibliographie

Bonnéry, S. (2008). *L'écart culturel entre l'école et les élèves des classes populaires : espace d'appropriation, d'opacité ou de résistance ?* Actes du colloque Ce que l'école fait aux individus, CENS & CREN. En ligne sur le site Recherches en éducation de l'Université de Nantes, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/Bonnery.pdf>, consulté le 13 mai 2017.

Bonnéry, S. & Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue Française de pédagogie*, 185, 35-48.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de sociologie*, 7(3), 325-347.

Bourdieu P. & Passeron J-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : les éditions de Minuit.

Boussand-Rio, D. (2014). Animer un atelier d'accompagnement par le jeu. Chronique sociale Lyon

Bruner, J. S. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Eshel.

Collin, P. (2013). L'urgence de l'art à l'école. Editions théâtrales. 107

Dahan et al. (2014). Introduction. Pensés et impensés des médiations culturelles pour les adolescents. *Agora débats/jeunesses* n°66 DOI 10.3917 / agora.066.0039 - 2014/1 - 40-46.

Donnat, O. (n.d.). *Pratiques culturelles, 1973-2008 - Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales*.

Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue Française de pédagogie*, 169, 17-28.

Lorriaux, A. (2014). De nouvelles études font le point sur la façon dont les inégalités en dehors de l'école influent sur le parcours des élèves. En ligne sur le site Slate FR, <http://www.slate.fr/story/92499/reussite-ecole-eleves-inegalites>, consulté le 13 mai 2017.

Octobre, S. (2008). Les horizons culturels des jeunes. *Revue française de pédagogie*, 163, 27-38.

Zakharthouk, J.-M. (2006). Transmettre vraiment une culture à tous les élèves. Réflexion et exemples de pratiques : Repères pour agir second degré. CRDP de l'académie d'Amiens.

ANNEXES

Annexe 1: Synthèse de conférence 1

Auteur de la synthèse de conférence : Lucie Bracq

Identification de la conférence :

Titre : Pour des projets culturels en lycée professionnel ou technologique. L'éducation artistique et culturelle au Lycée.

Auteurs : M. Sébastien Combescot, Chargé de Mission Culture à l'ESPE de Saint-Denis, et Mme Stéphanie Coudurier, Conseillère Danse et Culture Scientifique à la DAAC de Créteil.

Introduction

Cette conférence s'intéresse à l'éducation artistique et culturelle (EAC) au lycée. Le cadre : la refondation de l'école (2013), et plus spécifiquement les préconisations des textes officiels de l'Education Nationale au sujet de la mise en place d'éducatons transversales. Elle s'adresse à des enseignants stagiaires de disciplines professionnelles et technologiques.

Les auteurs de cette conférence ont pour objectif de convaincre leur auditoire que tous les enseignants peuvent et devraient s'intéresser à l'EAC. Leur position peut se résumer ainsi : l'EAC est bénéfique pour les élèves. Elle facilite leur intégration et leur compréhension des logiques scolaires et sociétales, et ainsi participe à leur réussite à l'école et après l'école. Elle n'est pas réservée à certaines disciplines : les disciplines professionnelles et technologiques devraient s'approprier cette éducation à la culture, s'y investir, l'intégrer à leurs enseignements, pour que leurs élèves puissent en tirer les bénéfices attendus.

Leur problématique : Comment sensibiliser au développement de projets culturels avec leurs classes de futurs enseignants non-initiés à ce domaine ?

Résumé

En introduction, M. Combescot exprime son souhait de nous amener à envisager l'introduction de projets culturels dans nos cours, dans notre pratique professionnelle.

Première partie : Quels sont les liens entre les enseignants et la culture ?

Dans cette partie, M. Combescot veut montrer qu'il n'est pas simple de faire entrer l'art et la culture dans nos classes, que cela soulève des questions.

Des données sur l'évolution de la place de la culture dans nos vies, il ressort globalement que les pratiques culturelles ont augmentées entre 1973 et 2008. Pour autant, malgré l'introduction et le développement des sorties culturelles dans les écoles, on constate toujours des écarts entre les différents milieux sociaux et entre les territoires, et une forte corrélation entre diplômes et participation à la vie culturelle.

D'autre part, moins on fait de sorties culturelles, moins on est à l'aise, et du coup moins on se sent légitime pour le proposer à nos élèves.

Au niveau de l'évolution de la politique culturelle, depuis l'idée de l'accès aux œuvres du patrimoine pour tous (1959, Malraux), le passage de Jack Lang en 2000 (« il n'y a pas d'autre lieu que l'école pour organiser la rencontre de tous avec l'art, (...) ») qui lance un plan de développement des arts et de la culture à l'école, on arrive en 2001 à la création des DAAC, en 2005 à la mise en place d'un partenariat entre les ministères de la Culture et de l'Education Nationale, et enfin en 2013 à la loi de refondation de l'école et son socle commun de connaissances, de compétences et de culture, amenant la mise en place du parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC) à la rentrée 2015.

« Le PEAC accompli par chaque élève se construit de l'école primaire au lycée, dans la complémentarité des temps scolaire et périscolaire d'une part, des enseignements et des actions éducatives d'autre part. Il conjugue l'ensemble des connaissances et des compétences que l'élève a acquises, des pratiques qu'il a expérimentées et des rencontres qu'il a faites dans les domaines des arts et de la culture. » (Site du ministère). Nous ne sommes pas obligés d'aller dans un musée pour avoir une pratique culturelle, on peut le faire en classe, sur les temps scolaires. Et c'est une attente institutionnelle.

A travers les objectifs du PEAC, on peut voir qu'il a vocation à développer des compétences utiles dans nos enseignements, telles que le jugement critique, la créativité, l'autonomie.

« La culture, c'est ce qui nous reste de tout ce que l'on a oublié dans l'histoire de l'humanité. » Cette citation illustre la notion de socle commun, qui crée du lien dans un groupe. Mais aussi l'idée d'un filtre, qui détermine ce que l'on garde et ce que l'on oublie.

Deuxième partie : Quelle est la nature d'un projet culturel ?

M. Combescot nous parle dans cette partie de l'intérêt de construire des projets, des types de projets possibles, et nous informe sur l'aide que l'on peut recevoir.

Il existe une grande diversité de possibilités de sorties culturelles, touchant des sensibilités différentes. Elles ne sont pas toutes sur Paris, il faut regarder ce qu'il y a autour de nous. C'est souvent beaucoup plus simple, et cela répond en plus à l'injonction institutionnelle à ouvrir l'école sur son environnement proche. Cette ouverture est une base pour la mise en place du PEAC, avec la construction de nombreux partenariats avec l'ensemble des acteurs du territoire.

La DAAC est une cellule du rectorat dont la fonction est d'aider à la mise en place de projets d'EAC. Ses missions sont diverses : Renforcer les liens entre les institutions culturelles et les établissements scolaires ; informer les partenaires culturels et les établissements scolaires ; accompagner la démarche de projets dans les établissements ; mettre en place une formation continue d'ouverture culturelle.

Différents formats de projets sont possibles, allant de « 3 temps forts ou rencontres sur temps scolaire » à « 60h max hors temps scolaire ».

Pour nos élèves il peut être intéressant de rentrer dans le milieu artistique par la case des métiers « de l'ombre ». Par exemple, l'éclairage des œuvres exposées ou encore les machinistes au théâtre.

Troisième partie : Quels liens entre la réussite scolaire, l'insertion professionnelle et les projets culturels à l'école ?

Dans cette partie, M. Combescot veut montrer l'utilité des projets d'EAC, tant pour la réussite scolaire que pour l'insertion professionnelle. Il s'appuie sur les travaux d'ESCOL et de Manon Fenard, doctorante à Paris 8 en Sciences de l'Education.

Le laboratoire de recherche ESCOL a modélisé en cinq catégories les exigences scolaires devant être maîtrisées par les élèves pour qu'ils réussissent leur scolarité : mise à distance (observer sous plusieurs angles, avec du recul) ; mise en problème (problématiser) ; mise en liens (réunir dans un ensemble cohérent des informations de sources différentes) ; mise en ordre (classer, hiérarchiser) ; mise en discours. Il souligne que ces exigences sont implicites, et que les élèves qui les comprennent le moins réussissent moins bien à l'école.

L'idée de M. Fenard est que, impliqué dans une pratique culturelle avec un accompagnement de qualité, l'élève est amené à mobiliser des postures, des capacités, des logiques, des savoirs l'amenant à développer ces différentes exigences scolaires. Les projets culturels peuvent être l'occasion pour l'enseignant de rendre explicite ces attentes. Comme il sort de sa discipline, cela lui semble moins évident, et il a tendance à plus expliquer ce qu'il attend, et la méthode pour y parvenir. Ainsi, un projet culturel peut favoriser la réussite scolaire, en rendant explicite des exigences scolaires implicites. Certaines œuvres s'y prêtent particulièrement. Par exemple, dans une pièce du MACVAL, il y a des traits rouges peints au mur, apparemment sans cohérence. Les élèves sont invités à se déplacer dans la pièce pour trouver l'endroit précis où les lignes se rassemblent en un dessin cohérent. C'est une illustration de la notion de mise à distance : tourner autour de l'objet d'étude, pour trouver le bon point de vue.

Au niveau de l'insertion professionnelle, on voit de grandes écoles qui introduisent des projets culturels dans leurs enseignements, et lors d'entretiens d'embauche des questions en lien avec la culture apparaissent. Si des grandes écoles, qui s'adressent à « l'élite », débloquent du temps pour faire une place à la culture, cela veut bien dire qu'au-delà « d'avoir de la Culture », on travaille sur d'autres choses qui peuvent être utiles à nos élèves, notamment au niveau de l'insertion professionnelle.

En conclusion, M. Combescot pense que les projets culturels ne peuvent pas être une perte de temps. Ils devraient être intégrés dans tous les cours, et collectivement. Ils permettent de travailler sur beaucoup d'aspect de la scolarité : des contenus disciplinaires, des compétences scolaires, et même sur des problèmes disciplinaires (en améliorant un climat de classe, par exemple). Les vrais obstacles à la mise en place sont dans les questions telles que : suis-je légitime, est-ce que je peux le faire ? Oui, c'est difficile, surtout pour des enseignants débutants, non-initiés, qui ont déjà beaucoup de choses à gérer. Mais des aides existent, et il faut rester ouvert à l'idée de s'appuyer sur ce type de projet, comme y incite fortement les textes institutionnels, pour améliorer notre qualité de travail et favoriser la réussite de nos élèves.

La conférence était intéressante et dynamique, même si les contenus étaient peut-être un peu trop denses, surtout dans la deuxième partie qui faute de temps a été traitée au pas de charge.

Je pense que M. Combescot a globalement atteint son objectif de sensibilisation à la mise en place de projets d'EAC, et a donné des éléments concrets qui pourront aider de futurs enseignants désireux d'essayer.

Mais pour moi, les articulations avec nos disciplines, malgré quelques exemples proposés, restent trop flou.

D'autre part, j'ai lu un article de Stéphane Bonnéry et Manon Fenard intitulé : La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux, article relatant leur étude de quatre projets menés à l'attention d'élèves de milieux populaires. Leur conclusion est que ces projets étant souvent utilisés comme détour pédagogique auprès de jeunes perçus comme rebutés par les formes plus scolaires d'enseignement, il en résulte fréquemment un manque de clarté dans les objectifs scolaires visés, un manque d'explicitation des contenus et des méthodes. Les enseignants se heurtent alors aux mêmes problèmes que dans leurs cours menés de manière « classique », aggravés pour les élèves les plus fragiles du fait qu'ils s'embourbent dans des tensions et des malentendus qui bloquent leurs apprentissages. Ainsi, si je suis convaincue qu'un projet artistique et culturel bien mené peut faciliter la motivation et la réussite scolaire de mes élèves, je me demande s'il ne serait pas plus simple pour autant de travailler sur les moyens de rendre les attentes scolaires explicites, et d'insister pendant la formation des enseignants sur l'importance pédagogique de le faire, que ce soit dans les cours disciplinaires ou dans les projets transversaux, et ce dès le premier degré.

Annexe 2: Synthèse de conférence 2

Auteur de la synthèse de conférence : Virginie Gougnard

Titre de la conférence : Enjeux et perspectives - Séminaire « Parcours d'Education Artistique et Culturelle » (PARTIE 2)

Date de réalisation de la conférence : 14 décembre 2015

Durée du programme vidéo : 39 min

Intervenant : Christopher Miles, secrétaire général du Ministère de la Culture et de la communication.

Lien:

https://www.canalu.tv/video/eduscol/enjeux_et_perspectives_seminaire_parcours_d_education_artistique_et_culturelle_partie_2.20814

Introduction

Cette conférence fut organisée au sein du musée national de l'histoire de l'immigration, journée organisée par le ministère de l'éducation nationale. Cette intervention de Christophe Miles fait suite à la publication des textes officiels sur les modalités de mise place du parcours artistique et culturelle publié cette même année par le conseil supérieur des programmes.

La culture oui, nous dit l'intervenant en introduction, elle est symbole de liberté, elle peut être un étendard des valeurs qui définit notre humanité et fonde notre liberté.

Les projets mis en place au sein de l'éducation nationale doivent permettre les rencontres avec les œuvres mais aussi avec les artistes. Nous devons permettre aux jeunes de se construire une culture personnelle et partagée dans une dynamique d'ouverture sur le monde qui sera constitutive de leur personnalité et de leur devenir citoyen.

L'intervenant propose une présentation des enjeux de la politique d'éducation artistique et culturelle puis de rappeler les principales orientations, de donner un aperçu sur les jeunes en situation spécifique puis de terminer sur les moyens financiers et humains consacrés à cette politique et à la manière d'en mesurer les résultats.

Résumé de la conférence

Trois enjeux sont exposés par M. Miles dans le cadre de la mise en œuvre du parcours artistique et culturel. Il s'agit de l'égalité, la cohérence et la citoyenneté.

L'égalité tout d'abord puisque nous devons tendre vers la généralisation de la mise en place de ce dispositif. La cohérence, car nous devons privilégier l'approche globale des jeunes et prendre en compte tous les temps de vie ainsi que leur continuité. Enfin, la citoyenneté car il s'agit de rendre les jeunes acteurs responsables de leur vie et autonome dans la cité.

La politique globale est cohérente car elle s'inscrit dans une politique nationale et locale qui prend en compte les différents temps de vie des jeunes, c'est-à-dire scolaire, périscolaire et extra-scolaire. Tous ces temps de vie sont primordiaux et il faut les mobiliser pour privilégier une approche globale du jeune et ainsi toucher les familles et maintenir l'investissement essentiel des acteurs de l'éducation populaire.

Cette politique globale repose aussi sur un développement des partenariats entre ministres, politique de la ville, politique de la culture, politique de l'enseignement, politique de la santé et de la défense etc. Dans cette perspective, ce sont ainsi 373 conventions qui ont été signées auprès des collectivités. Certains territoires prioritaires ont été déterminés. Il s'agit des zones urbaines sensibles, pour cela il a été mis en place la signature d'une convention avec le ministère chargé de la ville le 5 août 2014 qui implique que nous attribuons plus de 30% du budget des moyens nouveaux dédiés au quartier de la politique de la ville. La deuxième priorité concerne les zones rurales isolées.

En 2012 une nouvelle typologie des campagnes françaises a permis d'identifier les territoires qui sont à la fois avec une forte densité de population de jeunes et à la fois des territoires avec une forte part de jeunes défavorisés économiquement et socialement. Exemple : la Picardie.

Un autre axe de développement incontournable est celui de l'éducation aux médias et au numérique. Il s'agit alors de partir de l'environnement des jeunes, de leurs pratiques et de les éduquer sur ces outils. Dans ce cadre, ont été organisés les 8 et 9 juin 2015 des journées spécifiques dédiées aux médias et à l'image, poursuivi par un appel à projet national doté d'un million d'euros de budget. D'autres projets innovants ont été développés telle que la mise en place de résidence de journalistes.

Un fort enjeu national réside aussi dans le développement culturel au service du français. Il s'agit de permettre aux jeunes de mieux appréhender le monde par la maîtrise de la langue. Cela passe par l'art du conte, du récit et de la formation à l'écriture.

Enfin, un dernier axe majeur concerne les jeunes en situation spécifique. En effet, La politique de démocratisation culturelle ne doit laisser personne sur le bas-côté, l'école de la république, obligatoire, gratuite, laïque, est un lieu de culture pour tous les jeunes scolarisés de 6 à 16 ans. Néanmoins cette tranche d'âge comprend un grand nombre de jeunes qui ont soit quitté l'école de façon prématurée, soit ne s'y sont jamais vraiment senti à leur place. Exemple : les jeunes de l'école de la seconde chance. La prise en compte de l'insertion de ces jeunes doit être une priorité.

Pour répondre à ces enjeux, des moyens humains et financiers sont mobilisés. Au niveau financier, le plan artistique et culturel fut doté de 4 millions d'euros en 2016 auxquels s'ajoutent 14 millions d'euros à destination des conservatoires. Au niveau humain, un nouveau concours a permis de recruter 13 nouveaux conseillers dans les directions régionales dédiées à la culture.

En conclusion, l'intervenant soulève la nécessité de réunir ces deux univers, l'un de la communauté éducative et l'autre de la communauté culturelle et au cœur de l'action conjointe c'est le jeune, l'enfant, qui est visé. Que ce soit à l'école, en hôpital ou en famille ou avec ses pairs il doit être au centre, il doit être le bénéficiaire de nos démarches. Chaque jeune est en capacité de développer une activité artistique et culturelle autonome. Cette capacité, il serait bien qu'il l'a conserve toute la vie, qu'elle l'accompagne et qu'elle ne soit pas vécue comme une contrainte ou une nouvelle corvée éducative mais au contraire lui permettre de s'épanouir et d'aller vers l'autre.

Commentaires

Cette fiche de conférence nous permet d'avoir une définition claire des objectifs du Ministère de la Culture dans le cadre du déploiement du Parcours Artistique et Culturel. En effet, l'intervention nous permet d'avoir une vision très globale des enjeux, des objectifs et du déploiement de ce dispositif et donc de comprendre l'origine des différentes actions et/ou projets développés au niveau des académies et des établissements scolaires sur ce sujet.

Annexe 3: Synthèse de conférence 3

Auteur de la synthèse de conférence : Mustapha Kourkzi

Conférence étudiée : *Philippe Meirieu - Les pratiques artistiques et culturelles à l'école - Parlons d'images #7 - 2013*

Conférencier

P. Meirieu, enseignant, chercheur, pédagogue et auteur de nombreux ouvrages en référence avec le champ de l'éducation est engagé dans les chantiers de l'Education Nationale. Ayant participé à l'élaboration d'un parcours culturel à l'école et étant membre du collectif pour l'éducation par l'art, il est aujourd'hui une référence dans le domaine et permet de mieux définir quelle est la place de l'art à l'école.

Cette conférence datant de 2013 est destinée à comprendre quel est le rôle de l'école dans la diffusion de l'art et de la culture.

La place de la culture dans la société

P. Meirieu se réfère au constat de Pierre Bourdieu selon lequel la culture favorise la réussite scolaire. Les inégalités en terme de réussite, liées par ailleurs à un manque de culture, ne cessent d'accroître, il est donc nécessaire de réévaluer le champ d'action de l'école et d'apporter des solutions permettant de réduire ces inégalités.

Malgré les efforts réalisés par les institutions pour promouvoir la culture et la rendre accessible à tous, les différentes statistiques démontrent que la catégorie des ménages issus de milieux défavorisés ne s'étaient pas saisi de cette opportunité. Pour exemple, « une augmentation significative de places offertes pour les spectacles vivants ne se sont pas accompagnés d'une augmentation significative du nombre de personnes qui fréquentent le spectacle vivant ». Ce constat pousse à la réflexion. En effet, les personnes issus de milieux modestes (et donc éloignés de la culture véhiculée par l'école) n'ont pas bénéficié de cette offre car ils n'étaient pas intéressés. Il ne s'agit donc pas de créer de « l'offre » alors que ces personnes ne sont pas « demandeurs ».

Afin que la culture puisse se démocratiser, il faut créer de la demande émanant de cette catégorie de personnes. Pour se faire, il faut les y intéresser et susciter chez eux un intérêt pour cette culture. La seule institution capable de relever le défi reste l'institution scolaire. En effet, l'école accueille tous les élèves (issus de tous milieux sociaux) et permet, à elle seule, d'élargir le champ de diffusion de la culture.

Positionnement et rôle de l'école dans la diffusion de la culture

« L'école n'a pas seulement à transmettre des savoirs faire », elle doit en effet « permettre d'accéder à la jouissance de l'intelligence ». L'école doit donner à chaque élève « la capacité d'être capable de ».

Jusqu'à lors les enseignants se référaient au socle de compétences et de connaissances. Depuis la loi de refondation de l'école, il s'agit maintenant d'un « socle de compétences, de connaissances et de la culture ». Selon P. Meirieu, il était nécessaire d'intégrer le terme « culture » afin de faire valoir la nécessité d'exploiter son contenu.

Les compétences ayant été initialement définies comme les capacités (comportements non observables) des élèves, et se différenciant de l'évaluation des performances, ont été segmentées au fil des années. Alors que, dans un premier temps, il s'agissait par exemple de demander aux élèves de faire « preuve d'imagination lors de la rédaction d'un récit », les compétences se sont vues de plus en plus associées aux performances (ex : « mettre une pièce jointe à un mail »).

Selon P. Meirieu il était nécessaire de « résister contre la conception d'une école essentiellement chargée de transmettre des compétences » et de promouvoir une école qui donne sens aux compétences. Seule la culture peut permettre de créer une cohérence.

Ayant travaillé avec des jeunes en difficulté, le pédagogue a mesuré à quel point il était nécessaire de donner du sens aux enseignements. Les élèves doivent donc être « ressaisis dans un projet qui donne du sens ».

Selon P. Ricker, « la capacité à créer du sens nécessite l'accès à un récit ». L'école doit donc se référer aux « récits du monde » et donc aux œuvres de culture. Ce récit va permettre à l'élève de se relier aux autres (« à ceux qui ont existé avant lui mais aussi à ceux qui sont à côté de lui »).

La culture permet aux sujets de se construire et leur permet d'acquérir une imagination et sensibilité. Ces derniers leur serviront à exprimer leurs ressentis. Afin que les élèves puissent tirer profits des enseignements, il est judicieux de les faire bénéficier d'une éducation culturelle.

Commentaires

P. Meirieu traite d'un sujet d'actualité et permet de mieux comprendre l'intérêt de répandre les pratiques culturelles et artistiques. L'école se doit de réduire les inégalités en terme de réussite scolaire et d'accompagner au mieux les élèves afin de leur garantir leur réussite.

Il a été déjà démontré par divers sociologues (dont P. Bourdieu et JC. Passeron), chercheurs et enseignants que le rapport à la culture était déterminant dans la réussite scolaire.

Les élèves issus de milieux défavorisés ayant peu ou pas accès aux œuvres culturelles et artistiques se voient donc pénalisés. Il est donc nécessaire d'accorder une place de choix à la diffusion de l'art et de la culture. La réforme des rythmes scolaires va en sens et permet la mise en place d'activités périscolaires en lien avec le monde culturel et artistique.

Cependant, les enseignants doivent être mieux préparés afin de proposer un enseignement culturel de qualité. Philippe Meirieu apporte des solutions et nous permet de mieux nous approprier ce projet.

Il est nécessaire de rappeler que l'offre culturelle s'est diversifiée et élargie (multiplication des expositions, accès facilité aux œuvres d'art...). Cependant, les études réalisées démontrent que la relation des personnes issues de milieux défavorisés aux œuvres culturelles ne s'est pas améliorée.

Afin d'y remédier, P. Meirieu propose de susciter chez les plus jeunes (de tous milieux) un attrait pour l'univers culturel.

Annexe 4: Synthèse de conférence 4

Auteur de la synthèse de conférence : Sheizaad Ruhomally

Conférence : Jean-Gabriel CARASSO- L'éducation artistique et culturelle - FFEC- Janvier 2015

Conférencier :

Jean-Gabriel Carasso a été comédien, metteur en scène, directeur de l'association nationale théâtre et éducation (ANRAT). Diplômé d'études politiques, il est réalisateur, consultant auprès de l'Observatoire des politiques culturelles (Grenoble) et dirige l'Oiseau rare, association d'études et de recherches culturelles. Il a aussi publié de nombreux textes et ouvrages dont, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* (Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle) et *Quand je serai ministre de la Culture*.

L'éducation artistique et culturelle

Pourquoi on en parle, pourquoi est-ce une priorité de nos jours ?

L'art et la culture dans l'éducation suscitent un débat à travers le monde et dans toutes les sociétés actuelles car c'est selon JCG un phénomène à la « mode ». Cette reconnaissance globale de la nécessité d'introduire ou de diversifier ces secteurs en particulier vient du fait que depuis plusieurs générations, la compétition, l'économie et la recherche de l'enrichissement étaient privilégiées. En France, une véritable démocratisation culturelle a été mise en marche suite à la création du Ministère de la Culture. Une démarche a été engagée par les professeurs, les enseignants et les artistes à travers des ateliers, de nouvelles formes d'exposition de travaux artistiques et des moyens divers ont été sélectionnés pour offrir à la population un choc artistique. D'après A.Malraux, une sensibilisation de 10% de la population engendrerait un effet boule de neige et éventuellement touchera une majeure partie des gens. Dans les années 80, cela a stagné et seul 15-20% des Français s'intéressaient à l'art et la culture et cette statistique n'a pas drastiquement changé depuis. La question de comment toucher les 80% restant est une des interrogations à laquelle fait face JGC et il tente les propositions suivantes pour essayer de se doter d'outils adéquats afin d'améliorer ce chiffre.

- Elargissement des champs des arts populaires pour toucher la classe populaire.
Le cirque, les festivals de tous genres, les théâtres de rues, les marionnettistes sont des exemples d'art qui sont appréciés par bon nombre de gens et qui sont facilement accessibles à toutes les classes d'individus.
- L'exposition des arts et de la culture aux plus jeunes afin de sensibiliser le futur public.

- Injection financière dans le domaine de l'éducation et un remaniement de la pédagogie par rapport à l'art.

Pour Jean Gabriel Carasso, l'éducation artistique et culturelle est importante actuellement car le monde évolue à une vitesse fulgurante et un phénomène de mutation anthropologique est en train de bouleverser la société d'aujourd'hui. Une transmission des valeurs artistiques et culturelles est difficile envers la nouvelle génération car il existe un fossé entre les jeunes et les moins jeunes. Il constate que dans le système éducatif actuel, l'inclusion des arts et de la culture peut être considéré comme un échec car l'école forme encore à travers la compétition et délaisse une majeure partie de ceux qui sont concernés. De plus, la cellule la plus basique de la société, la famille, n'est plus une entité fixe mais est désormais variée et porte à une certaine instabilité. La religion n'est plus un ancrage pour les populations, l'athéisme est de plus en plus visible et la perception des choses a changé par rapport au dernier centenaire. La population mondiale est exposée à des informations à travers internet et les médias, le rapport à l'espace-temps n'est plus le même. Tous ces phénomènes engendrent un déséquilibre dans la transmission des arts et de la culture.

Qu'est-ce qu'on transmet et comment ?

La question du « quoi transmettre », de comment faire et par quel moyen est une dimension sur laquelle JGC s'est penché. Pour lui, il faut une transmission minimum du socle commun des connaissances et cela dépend du milieu social. Les références qui existaient entre les anciennes générations et les nouvelles n'existent plus. On n'écoute pas les mêmes choses, on ne voit pas les mêmes choses et on ne ressent pas de la même façon. La solution à cela est le partage, le travail commun et l'échange physique et psychologique qui engendrerait une connexion et construirait collectivement la société.

C'est quoi l'art et c'est quoi la culture?

Pour Jean Gabriel Carasso, l'art est une activité humaine verticale, « Il faut que j'agisse, je me lève et j'agis », c'est l'un des fondements de l'être humain, la capacité d'agir et de travailler afin d'obtenir un résultat grâce à ses sentiments et son intellect. L'art est défini en quatre termes : la recherche, la formation, l'œuvre et la création.

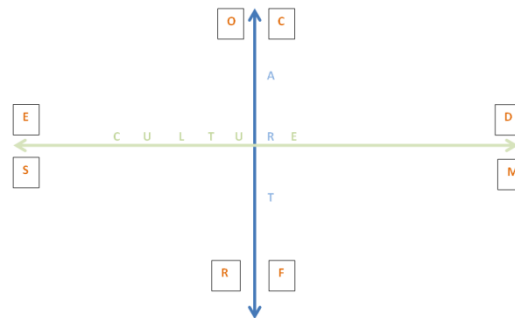
La recherche est une façon de s'enrichir et de s'équiper afin de découvrir son sujet. Cette étape est primordiale pour l'enclenchement de notre démarche et nous aidera tout au long pour arriver à une certaine finalité. La formation est une marche que l'on empreinte afin de se doter d'outil adéquat pour pouvoir réaliser l'œuvre. La création vient dans la manipulation du médium de notre choix et la conclusion est une fusion de ces 4 pôles majeurs pour créer de l'art.

« L'art est la chose, et la culture est le rapport à la chose », en décrivant la relation entre l'art et la culture, JGC expose la définition de la culture. La culture est le moyen d'accès à l'art. C'est tout ce qui orbite et tout ce qui est en rapport à l'art.

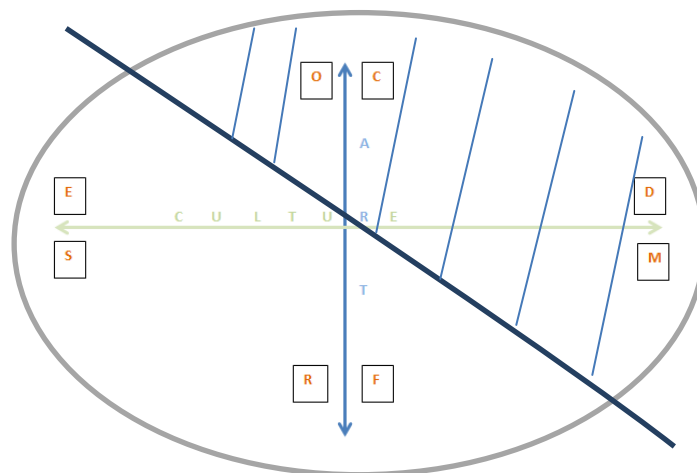
« On ne naît pas cultivé », La culture s'acquiert tout au long de la vie, elle est aussi définie en quatre termes : Education, Sensibilisation, Diffusion et Médiation.

L'éducation permet une entrée dans le psychique humain afin de faire comprendre la nécessité de savoir et de comprendre. La sensibilisation est le moyen d'exposer les informations aux gens et de les informer du travail qui est en train d'être fait. La diffusion est le medium par lequel l'information se propage et la médiation sont les entités qui existent entre les humains pour faire voyager l'information.

Jean Gabriel Carasso illustre dans le schéma suivant une représentation graphique de l'art et de la culture :



Le projet de Jean Gabriel Carasso est de fusionner l'art et la culture. Pendant de longues années, la priorité était de se focaliser sur l'œuvre, la création, la diffusion et la médiation au dépend du travail de recherche, de formations, d'éducation et de sensibilisations qui se faisait. La cause de l'échec de ce système peut être blâmée sur cette minimisation volontaire de cette partie si importante. Le vécu de l'art ne s'est pas fait, par conséquent l'héritage artistique et culturel ne s'est pas transmis de manière définitive.



Le savoir et la connaissance :

Afin de transmettre cet héritage de l'art et de la culture, il faut faire la distinction entre le savoir et la connaissance.

« La connaissance, c'est un savoir transformé en expérience de vie ». J.C.Carriere

Le système de l'éducation national actuel, c'est la transmission des savoirs, une approche théorique. Alors que l'artistique c'est de passer par une expérience pratique. C'est le ressenti émotionnel et physique d'une expérience qui provoque un sentiment.

Projet Idéal :

Jean Gabriel Carasso propose à la fin de sa conférence quelque idée d'un projet idéal qui selon lui aurait un effet bénéfique sur le système pédagogique de l'art et de la culture.

- Activités (pratiques, contact avec le matériel, le concret)
- Éprouver (voir, sentir, confronter, sortir)
- Réfléchir (analyser et interpréter ce que l'on a acquis, appris, découvert)

Comment faire ?

Les objectifs : individuels :

- Développement personnel
- Socialisation
- Institutionnelle / politique

Arrêter la diffusion mais encourager l'infusion de la matière dans l'intellect de nos jeunes. Démontrer l'importance civique que l'art et la culture peuvent engendrer et passer de l'expérimentation vers la réalisation.

Commentaire

L'éducation culturelle et artistique est un enjeu majeur de notre système éducatif actuel car l'art et la culture peuvent rapprocher plus que jamais des publics issus de milieux très différents et faire de l'école le terrain privilégié d'une culture commune et rassembleuse. Je trouve les initiatives portées par Jean Gabriel Carasso très intéressantes et innovatrices dans la mesure où la culture et l'art se rapprochent des publics les plus éloignés en adoptant leurs codes et en s'adaptant à leurs générations. L'art et la culture étant souvent vus comme un privilège de l'élite son discours en faveur de la démocratisation de son accès par la sensibilisation du jeune public mais surtout une présence accrue de ces domaines au cœur du système éducatif est à mon sens à valoriser. Son approche d'une véritable pratique de l'art avec au cœur de la pédagogie l'expérimentation permettrait au jeune public de véritablement « toucher » une certaine réalité culturelle et artistique.

De nombreuses démarches ont été faites dans ce sens, notamment par le Ministère de l'Education Nationale avec la mise en place récente des EPI. Le Ministère de la Culture aussi a joué un rôle clé en prônant l'ouverture des musées et monuments aux publics les plus éloignés et avec une vraie politique d'ouverture et de gratuité en faveur des publics du champ social. Il y a également un tissu associatif culturel à saluer et qui œuvre chaque jour pour faire connaître et apprécier les différents domaines artistiques et culturels aux jeunes générations. Selon Jean Gabriel Carasso, cela n'est malheureusement pas suffisant et c'est pourquoi il propose un ensemble de mesures à mettre en place au sein même du système éducatif afin de favoriser l'appropriation et la pratique de l'art aux élèves.

L'ensemble de cet écosystème permet toutefois aux élèves d'avoir accès à un panel d'offres culturelles accessibles mais auquel ils doivent être sensibilisés. Et si la cellule familiale peut en être à l'origine, les différences d'origines sociales sont souvent un frein à cette découverte.

Le rôle de l'école est alors de rétablir une certaine égalité en les initiant à la curiosité artistique et en leur faisant, si ce n'est aimer, au moins découvrir l'étendue du champs des possibles qu'offre le riche paysage culturel français et comme le recommande Jean Gabriel Carasso en passant également par la pratique elle-même de l'art.

Annexe 5: Fiche de lecture 1

Auteur de la fiche de lecture : Lucie Bracq

Identification de l'article :

Titre : La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux.

Auteurs : Stéphane Bonnéry, enseignant à l'université Paris 8, au sein de l'équipe ESSI-ESCOL et Manon Fenard, chargée d'étude et de recherches à l'association Zebrook, et doctorante en sciences de l'éducation à l'université Paris 8.

Parution : Revue Française de pédagogie n°185, octobre-novembre-décembre 2013.

Introduction

S. Bonnéry s'intéresse aux « élèves qui nous donnent du fil à retordre dans les apprentissages », et M. Fenard à l'utilisation de projets artistiques comme levier pour développer des compétences scolaires.

L'article nous parle des projets culturels centrés sur la musique, mis en place par des enseignants de toutes disciplines en relation avec des partenaires (artistes, médiateurs culturels). Et plus particulièrement de ceux développés auprès d'élèves de milieu populaire. Les auteurs cherchent à analyser le fonctionnement de ces projets, et leur efficacité.

La problématique : les projets culturels développés pour les élèves issus de milieux populaires atteignent-ils pour tous leurs objectifs de développement de compétences scolaires ?

Résumé

En introduction, les auteurs expliquent que les projets culturels centrés sur la musique développés dans le secondaire sont fondés sur deux principaux axes plus ou moins implicites : la valorisation du goût populaire et juvénile pour la musique, et le souhait de les amener à appréhender la musique autrement, de manière scolaire et savante.

Dans une première partie, les auteurs constatent qu'en ZEP, le type de projet le plus développé consiste en la mise en place d'un projet culturel annuel, avec une classe choisie par l'enseignant, et avec des partenaires extérieurs. Ils en ont étudiés quatre.

Ils soulèvent une première ambiguïté : ces projets s'appuient sur l'idée de démocratisation de la culture. Mais deux conceptions se côtoient : démocratisation culturelle (partage des œuvres savantes) et démocratisation de la culture (faire reconnaître des pratiques plus familières).

Dans une seconde partie, les auteurs analysent le premier axe fondateur des projets: séduction, valorisation, socialisation des élèves.

Pour S. Bonnéry et M. Fenard, ces projets s'appuient tous sur une conception de la jeunesse. L'adolescent « type » rêve d'un autre monde, est en mal-être et a besoin de l'exprimer (idée très répandue dans les classes moyenne et supérieure), et la musique, c'est son truc ! Le choix de la musique comme support de projet culturel entre donc déjà dans l'entreprise de séduction.

Ensuite, à partir de cette conception, plusieurs pistes de séduction sont développées en fonction des projets.

Dans une troisième partie, les auteurs analysent le deuxième axe fondateur des projets : développer des contenus savants, scolaires.

Beaucoup d'adolescents écoutent fréquemment de la musique. Leurs habitudes d'appréciations sont bien installées. L'objectif des projets est d'encadrer le ressenti par l'étude du morceau, en mobilisant des savoirs, des activités cognitives et langagières spécifiques. Trois formes d'approches sont proposées pour y parvenir : étudier les contextes des œuvres (contextualisation autour du sujet de la chanson, sur l'époque des artistes et leurs genres musicaux, ou autour d'éléments de la biographie de l'artiste) ; étudier le style et l'effet recherché par l'artiste (initier à une écoute « experte », au niveau de la musique et du texte) ; faire créer une œuvre, faire écrire une critique artistique (réalisation d'une production finale ; écrire une chanson).

Mais quel que soit la piste de séduction retenue, et l'approche savante envisagée, l'articulation entre ces deux axes est toujours délicate et crée des tensions dès qu'apparaissent les apprentissages scolaires.

En conclusion les auteurs rappellent que le principe même de ces projets est de mobiliser en situation des savoirs de différents horizons (genres musicaux, styles littéraires, contexte politique, ...) pour décrypter une chanson, pour devenir un auditeur « expert ». Ces projets sont souvent utilisés comme détour pédagogique auprès des jeunes des milieux populaires, perçus comme rebutés par les formes plus scolaires d'enseignement. Le résultat est très souvent un manque de clarté dans les objectifs scolaires visés, un manque d'explicitation des contenus et des méthodes. Certains élèves reconnaissent les attendus scolaires implicites, et arrivent ainsi à réinvestir des savoirs savants dans l'appréciation d'une chanson, en profitant pleinement de la forme attractive de ces projets. Mais pour les plus fragiles d'entre eux, ils s'embourbent dans des tensions et des malentendus qui bloquent leurs apprentissages, même s'ils s'investissent et s'intéressent à certains aspects du projet.

Cet article m'a intéressé à plusieurs titres :

* Il m'a fait découvrir la notion de détour pédagogique, qui me semble très intéressante à exploiter, en particulier avec nos élèves les moins « scolaires » ;

* En parallèle, il explique que ces projets culturels ne sont pas des solutions miracles : créer une dynamique, susciter un intérêt, ne suffit pas à déclencher les apprentissages pour tous.

Cela m'a renvoyé à cette citation de Meirieu « Etre un expert invite à la modestie : (...) on mesure tous les jours le gouffre qui sépare la générosité de nos intentions de la médiocrité de nos pratiques. » (Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui, 2009, p : 8).

En lisant cet article, je me suis dit que les jeunes ne sont pas stupides, et qu'il doit en effet être difficile de passer du projet séduisant au travail scolaire si les intentions n'ont pas été clairement annoncées dès le départ. Et ils seront d'autant plus réfractaires qu'ils se sentiront trahit.

Cependant, expliciter clairement les intentions, les objectifs savants, scolaires poursuivis à travers le projet suffirait-il vraiment à rendre ceux-ci efficace pour tous? En quoi le détour pédagogique pris, quel qu'il soit, évitera l'échec de l'apprentissage au moment du retour vers des contenus scolaires pour les élèves les plus réfractaires à ceux-ci ?

Annexe 6: Fiche de lecture 2

Auteur de la fiche de lecture : Lucie Bracq

Identification de l'article :

Titre : La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle.

Auteurs : Christophe Joigneaux, maître de conférences à l'université d'Artois (Nord-Pas de Calais).

Parution : Revue Française de pédagogie n°169, octobre-novembre-décembre 2009.

Introduction

Cet article écrit par Christophe Joigneaux est issu de sa thèse, qu'il a préparée à l'université Paris 8 avec les équipes d'ESCOL.

Dans cet article, il cherche à comprendre pourquoi, alors que des études montrent que la préscolarisation entraîne une amélioration de la scolarité ultérieure pour tous les enfants, elle ne diminue pas pour autant les inégalités liées à l'origine sociale des apprenants.

La problématique : en quoi les inégalités scolaires se construisent-elles dès l'école maternelle ?

L'objectif visé est de démontrer que non seulement les dispositifs pédagogiques utilisés en maternelle ne permettent pas de remédier aux écarts existant déjà entre les enfants de différents milieux, mais qu'en plus les pratiques enseignantes stigmatisent ces écarts et les entretiennent.

Résumé

La lutte contre l'échec scolaire est inscrite dans les textes officiels des écoles maternelles depuis quarante ans. Pour autant, un double constat demeure : la scolarisation précoce et assidue amène tous les élèves à améliorer leurs performances scolaires en CP et ultérieurement ; mais elle ne réduit pas les inégalités liées à l'origine sociale des enfants. Il y aurait donc en maternelle des apprentissages déterminant pour la suite de la scolarité (amélioration des résultats ultérieurs pour tous), mais certains d'entre eux ne seraient pas assimilés par les élèves les moins prédisposés à les réaliser (maintien des inégalités).

Pour chercher à répondre à sa problématique, il a observé pendant une année scolaire les pratiques enseignantes et élèves dans deux classes de grande section de deux écoles maternelles de quartiers populaires.

Dans une première partie, pour écarter les singularités des pratiques des enseignants observés, et ne retenir que le cadre et les supports pédagogiques les plus communs, il a croisé l'analyse de ses observations avec celle des textes officiels et de revues spécialisées.

Il en ressort que le dispositif pédagogique le plus répandu alterne des périodes de regroupements des élèves autour de l'enseignant, dans un espace dédié, et des travaux en ateliers, où les élèves sont répartis par groupes dans toute la classe. Ces deux temps sont prévus pour être complémentaires, les regroupements permettant de préparer le travail en ateliers et de faire le point sur ce qui a été fait. Des fiches de travail sont distribuées aux élèves. Elles permettent de garder une trace de ce qui est fait par l'élève, même pendant les temps où l'enseignant n'est pas avec son groupe, et favorisent l'articulation entre les regroupements et les ateliers. Ce dispositif et ces supports pédagogiques sont conçus pour répondre aux exigences des textes officiels, entre autres sur le développement d'une réflexivité de plus en plus importante : l'élève doit apprendre à anticiper et/ou analyser l'enchaînement de ses actions. L'auteur se demande si cette exigence transversale n'est pas à l'origine de la construction des inégalités scolaires à l'école maternelle.

Au sein de chaque atelier, il revient aux élèves de s'organiser pour réaliser leurs exercices. L'auteur a pu catégoriser deux types de fonctionnement dans l'enchaînement des actions : organisation en fonction d'un seul type d'action (immédiateté), utilisée par les élèves perçus en difficulté et souvent de milieux populaires ; et organisation permettant un feedback sur ce qui a été fait, en tenant compte de ce qu'il reste à faire (prise en compte de l'enchaînement des actions nécessaires), mise en place par les meilleurs élèves, majoritairement issus de milieux favorisés.

L'analyse de deux travaux demandés aux élèves permet d'illustrer cette modélisation.

Dans le premier, une phrase est inscrite sur une bande de papier, qui sert de modèle. Sur la fiche, les mots de la phrase sont reproduits, dans le désordre. L'élève devra découper les mots, les remettre dans l'ordre, puis les coller sur sa fiche (des traits entourent les mots pour faciliter le découpage, des cases sont prévues pour le collage). Certains élèves relevant du premier mode de fonctionnement ont écarté les étiquettes préalablement ordonnées pour pouvoir commencer le collage. Ainsi, ils ont effacé les traces de ce qu'ils avaient déjà fait, et ont dû ordonner les étiquettes à nouveau. Il y a morcellement des actions, elles ne sont pas pensées dans leur continuité.

Le deuxième travail s'appuie sur la fiche suivante :

Pour chaque ligne, à partir de la 2^e colonne, l'élève doit colorier les animaux qu'il retrouve dans la 1^{ère} case, et barrer les autres (les intrus).

Pour cet exercice, les élèves adoptant le second type de fonctionnement font le moins d'erreurs. Ils repèrent les animaux présents deux fois sur la même ligne, et les colorient au fur et à mesure, sans s'occuper de la couleur utilisée (la même pour tous). Ils utilisent ainsi le coloriage comme trace de ce qu'ils ont fait, pour trouver par élimination les intrus qu'ils n'ont plus qu'à barrer. Les élèves adoptant l'autre mode de fonctionnement, eux, vont s'appliquer davantage sur le coloriage, pensé pour lui-même. Ils vont choisir des couleurs adaptées à l'animal représenté, et pour chaque animal conserver la même couleur. Du coup, ils auront tendance à chercher toutes les représentations d'un même animal dans l'ensemble du tableau pour les colorier, perdant en cohérence pour la réalisation de l'exercice prévu ligne par ligne.

Ces différences ont été observées en dernière année de maternelle, et il n'y a pas eu d'évolutions significatives sur l'année. Les pratiques pédagogiques utilisées peuvent être en elle-même différenciatrices. Ainsi, les élèves en difficulté interviennent moins que les autres pendant les phases de regroupement, et ils observent souvent les « bons élèves » avant de se mettre au travail dans les ateliers. Ces élèves n'arrivent pas à mettre en liens ce qui a été dit en regroupement et ce qu'il y a à faire en atelier.

Cette participation différenciée est entretenue par une pratique différenciatrice : les sollicitations de l'enseignant s'ajustent à ce qu'il pense que l'élève est capable de faire. Par exemple : question très ouverte pour les meilleurs, les obligeant à réfléchir par eux-mêmes pour trouver la réponse (« Quel jour sommes-nous ? » ; ou « attention, il y a une erreur dans ton travail », puis l'élève recherche seul son erreur et la solution) ; question plus fermée, avec un cheminement de pensée et des données supplémentaires proposés (« Hier, nous étions ... Tu peux me réciter les jours de la semaine ? Alors, quel jour sommes-nous aujourd'hui ? » ; ou « Attention, tu as commis une erreur à cet endroit. », puis étayage pour l'aider à la corriger). A l'arrivée, grâce à cet encadrement plus important des actions, les élèves finissent par trouver les bonnes réponses, et consolider des apprentissages, ce qui peut expliquer les effets positifs pour tous de la préscolarisation.

Mais dans le même temps, les élèves les plus en difficulté pour mettre en lien différents éléments, ou pour prendre du recul par rapport à leur travail pour l'analyser et l'améliorer, sont ceux à qui l'on offre le moins d'occasions de le faire. De plus, cela légitimise les jugements entre pairs et ainsi l'enfermement de chaque élève dans une catégorie plus ou moins hiérarchisée.

Dans une seconde partie, l'auteur identifie que les problèmes des élèves en difficulté en maternelle sont les mêmes que ceux rencontrés à des niveaux supérieurs de scolarisation.

Lahire a établi un lien avec l'écriture : les enfants les moins précocement baignés dans des formes sociales scripturales sont en difficulté pour s'approprier la réflexivité langagière. Ainsi, ils restent à une utilisation primaire du langage, écrivent comme ils parlent, et ont du mal à articuler, organiser leurs prestations orales comme écrites (manque de cohérence du récit). L'auteur élargit la conclusion de Lahire : c'est la difficulté pour certains élèves à prendre de la distance par rapport à leurs actions immédiates qui les empêchent de les mettre en cohérence les unes par rapport aux autres, et pas seulement le manque de réflexivité langagière.

Il en est de même pour les pratiques enseignantes, amenant les élèves en difficulté à la réussite des exercices par un fort étayage, mais sans leur permettre de développer leur réflexivité, leur capacité à objectiver les situations d'apprentissage et/ou leurs propres pratiques, attente pourtant sous-jacente de l'institution scolaire.

Commentaires

Cet article m'interpelle parce que je retrouve en effet des comportements décrits ici en maternel au niveau de certains de mes élèves de terminal en baccalauréat professionnel Conducteurs routiers, dans le remplissage des FDAP par exemple.

A travers ce texte, nous nous rendons compte que la scolarisation des contenus de la maternelle, devenue la première école plutôt qu'une étape de préscolarisation, ne permet finalement que de faire émerger plus tôt les inégalités face à l'épreuve scolaire, sans permettre pour autant de les réduire. Il pointe d'un peu plus près l'origine des difficultés des élèves des milieux populaires. Mais qu'est-ce qui, dans l'éducation, l'environnement des enfants des classes moyennes et supérieures favorise leur capacité de mise à distance, de mise en liens ?

L'analyse des pratiques enseignantes est aussi très intéressante. En effet, je pense que tout enseignant se retrouve dans ce mode de fonctionnement : un étayage d'autant plus important que les difficultés de l'élève sont importantes. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé à priori avec la pédagogie différenciée. Cela nous questionne donc, et nous invite à prendre à notre tour de la distance pour analyser et améliorer nos pratiques. En particulier pour remettre en perspective les réelles attentes en termes de développement de compétences visées dans nos séances d'enseignement, avec nos pratiques d'étayage et d'accompagnement des élèves en difficulté.

Annexe 7: Fiche de lecture 3

Auteur de la fiche de lecture : Virginie Gougnard

Identification du texte : Sylvie OCTOBRE, « Les horizons culturels des jeunes », Revue française de pédagogie, 163 2008, 27-38.

Introduction

L'auteure est sociologue, chargée d'études sur les jeunes à la DEPS (département des Etudes de la Prospective et des statistiques au Ministère de la Culture).

Elle part du constat que les jeunes sont nés dans un monde dominés par l'audiovisuel et les technologies et de la communication. Ils sont acteurs de mutations rapides et profondes du champ culturel. Elle cherche ainsi à partir de son article à mettre en évidence les mutations des jeunes par rapport à la culture et la manière dont ceux-ci interrogent les modes de transmissions classiques. Son article a été réalisé à partir des résultats de l'enquête Les Loisirs des 6-14 ans et à partir d'entretiens complémentaires réalisés auprès de jeunes adolescents et de certains parents.

Résumé

La mutation du rapport aux objets culturels serait d'abord liée à une révolution numérique qui génère une hybridation marquée des supports culturels se traduisant par un effet de transfert d'un support à l'autre. On assiste par exemple à l'adaptation cinématographiques d'œuvres littéraires telles que Harry Potter, Seigneur des Anneaux ou encore Narnia par exemple. Dans ce contexte, se joue des effets de concurrence entre pratiques médiatique elles-mêmes et non entre pratiques savantes et pratiques populaires.

La révolution numérique apporte trois grandes modifications majeures que sont, la modification de production de contenus culturels et du système de labellisation. Puis, la mutation du rapport au temps et enfin au niveau de la dimension relationnelle du champ culturel.

Premièrement au niveau de la modification de production des contenus culturels et du système de labellisation, le changement passe par la contribution d'amateurs aux articles d'encyclopédies collaborative (Wikipédia) ou encore la diffusion de contenus culturels autoproduits par le biais des blogs, MySpace ou encore YouTube par exemple. C'est ainsi toute la chaîne de labellisation qui se redéfinit de l'auteur à l'œuvre en passant par les médiateurs des œuvres.

Deuxièmement l'évolution numérique s'accompagne de la mutation du rapport au temps, d'abord liée à l'âge. C'est-à-dire qu'on observe des pratiques culturelles en fonction de l'âge des individus. La bibliothèque, les lieux de patrimoines ou de spectacle trouvent leur public avant la fin de primaire, tandis que le cinéma recrute en fin de collège et les jeux vidéo perdent des utilisateurs en milieu de collège au profit d'une pratique informatique quotidienne qui ne cesse de croître. Puis, lié à l'affectation des ressources temps aux activités.

Cela se traduit par la multi-activité des adolescents étant capables d'écouter de la musique, tout en chattant sur leur ordinateur et en téléphonant. Ces pratiques s'opposent à la vision d'un temps unique, linéaire pour laisser place à une démultiplication des temps.

Enfin, la troisième ligne de force de l'évolution numérique concerne l'importance de la dimension relationnelle. Par le développement du fonctionnement en réseau ou en communauté, on assiste à un accroissement de la force sociale et identitaire des réseaux. Les critères d'appartenance ne sont plus tant sociodémographiques (âge, région, classe, origine sociale) que relationnels basés sur la détention de « compétences » ou de caractéristiques individuelles (connaître les bons groupes, avoir la bonne attitude, les bons looks) vecteur de reconnaissance et d'intégration dans un groupe. Les réseaux peuvent être spécialisés, distribués ou polarisés. Spécialisé, cela peut consister à avoir différents groupes d'amis en fonction d'une pratique spécifique, un groupe d'amis lié aux activités sportives, un autre lié à la communauté de jeux vidéo ou encore un autre lié à l'école de musique. Le réseau distribué est quant à lui un type de pratique culturelle partagé avec plusieurs cercles de réseau relationnels, il s'agirait de déporter ses activités culturelles d'un réseau à l'autre en incitant un groupe à en intégrer un autre, par exemple en incitant les camarades d'écoles à intégrer le même club sportif en dehors de l'école. Enfin le réseau polarisé consiste à avoir plusieurs pratiques culturelles au sein d'un même réseau, il s'agirait de réaliser plusieurs activités avec la même bande de copains par exemple.

Ces trois lignes de force liées aux évolutions numériques entraînent deux mutations majeures : premièrement, les jeunes d'aujourd'hui sont précocement détenteurs d'une forte autonomie sans indépendance, il serait fort consommateur de culture, d'une manière diversifiée pour assouvir des objectifs complémentaires. La deuxième mutation concerne la position symbolique des pratiques et la suprématie des pratiques dites savantes. En effet, d'une part de nouvelles productions culturelles échappent aux circuits institutionnels (blog, forums etc.) d'autre part on assiste à une redéfinition de la place de la culture et de la légitimité dans les identités générationnelles. Certains publics favorisés scolairement et socialement ne participent pas à la culture savante selon les modalités attendues en comparaison avec les générations précédentes.

La première mutation concernant l'autonomie s'explique par une individualisation des équipements chez les adolescents à la fois médiatique et massive, les 6-14 ans sont pratiquement tous dotés de livres, de matériels électroacoustiques, près de trois quarts d'entre eux de jeux vidéo et un tiers d'entre eux possède en propre une télévision. Ils sont forts consommateurs de culture, notamment audiovisuelle. Néanmoins les fractures sociales perdurent voire se renforcent. Les enfants d'ouvriers sont mieux équipés en ordinateur personnel que les enfants de cadres mais ils en font un usage moins fréquent faute de trouver à leur domicile des interlocuteurs aptes à la transmission du savoir.

La deuxième mutation concernant la position symbolique des pratiques culturelles soulève que 19% des enfants de cadres ne lisent jamais ou rarement, 61% d'entre eux ne pratiquent pas d'activité artistique amateur ou 37,5% ne fréquentent pas les équipements culturels.

Les enfants de cadres ne se comportent plus en héritiers des pratiques de leurs aînés. Face à ces deux grandes mutations qui génèrent précocité, autonomie et une importance des réseaux dans un contexte de mutation des objets, du rapport au temps et des relations, on peut s'interroger sur la place de la transmission familiale et de la transmission institutionnelle.

Au niveau de la transmission familiale, la famille reste le lieu des premiers apprentissages et des premières sensibilisations. 70% des 6-14 ans parlent souvent de leurs loisirs et de leurs sorties avec leur mère et 52% de leurs consommations médiatiques. Néanmoins, une distinction est faite entre les enfants issus de milieux favorisés et ceux issus de milieux populaires. Dans les familles de milieux populaires, l'enfant se définit par son statut, âge et sexe, ou le permis et l'interdit sont indexés à ce statut. Alors que dans les milieux les plus dotés économiquement et socialement, on retrouve des échanges plus forts orientés sur des propositions et des incitations qui requièrent l'adhésion de l'enfant. Il s'agit là non pas d'une reproduction de comportement d'une génération mais bien d'une production de soi.

Au niveau du rôle des institutions, deux discours opposés coexistent. Le premier met en avant une politique volontariste d'une éducation artistique et culturelle. Le deuxième au contraire met en avant une crise, une opposition entre culture juvénile et culture scolaire. Cette posture est justifiée par l'opposition entre les valeurs de l'apprentissage scolaire passant par du temps mono-activité nécessitant une concentration ainsi que des déroulés linéaires par l'utilisation de livres par exemple. Tandis que la culture juvénile est poly-activité et dite de zapping.

L'insertion de la culture à l'école se fait d'abord par les enseignements spécialisés tels que la musique, les arts et les enseignements non-spécialisés en français et en histoire par exemple. Mais aussi, dans les projets tels que l'actuel Parcours Artistiques et Culturels et les sorties scolaires. Sur le temps périscolaire elle concerne les clubs, les associations etc.

L'action de l'école cherche à répondre à un double objectif, le premier étant de stimuler la demande présente et future et de favoriser indirectement la réussite scolaire de l'autre. Concernant le premier objectif, qu'il s'agisse de pratiques amateurs ou de sorties culturelles, on observe que l'accumulation de sorties scolaires, de mises en contacts et un accroissement des savoirs objectifs produisent un désamour croissant des équipements culturels. Concernant le deuxième objectif, plusieurs observations et analyses démontrent le lien entre niveau scolaire et investissement culturel, de même que le lien entre niveau scolaire et goût pour la lecture.

En conclusion, l'auteure propose quelques pistes de réflexion pour distinguer savoir et culture tout en mettant en évidence leurs relations subtiles, notamment celle de faire jouer les complémentarités entre virtuel et réel ou encore de développer une nouvelle forme d'esprit critique face à la démultiplication des accès.

Commentaires

Cette fiche de lecture permet d'apporter un regard complémentaire sur le rapport des jeunes à la culture.

En effet, l'aborder sous l'aspect de l'évolution numérique nous permet de comprendre et peut-être mieux justifier les évolutions en termes de fréquentation des musées, bibliothèques ou lieux culturels en tout genre. Dans la perspective du déploiement du Parcours Artistique et Culturel au sein des établissements scolaires et de sa matérialisation comme évoqué dans la précédente fiche de conférence (Christophe Miles) en fonction des trois temps de vie des jeunes, il serait effectivement intéressant de faire jouer toutes les complémentarités évoqués dans cette fiche. D'abord au niveau de la production de contenu culturel, il serait judicieux que l'élève produise lui-même un support numérique lui permettant de mettre en avant son investissement culturel qu'il soit littéraire, cinématographique, artistique ou encore sportif etc. La production de ses contenus serait adaptée et évoluerait en fonction de son âge et de ses habitudes. Enfin, ceci permettrait à l'élève de réunir sur un seul et unique outil l'ensemble de ses communautés, qu'il soit spécialisé, polarisé ou distribué.

Ce type de dispositif permettrait de réduire l'écart entre une forte volonté de développer des dispositifs culturels au niveau de l'Education Nationale et le désamour des jeunes face à la Culture au fur et à mesure que les sorties scolaires se multiplient.

On peut enfin imaginer, qu'en fin de cycle du second degré l'élève aura ainsi constitué son propre parcours culturel. Il sera en mesure de parler dans un cadre professionnel ou de poursuite d'étude car il aura lui-même produit et partagé des contenus sur son vécu artistique et culturel des dernières années. Tout cela quel que soit le milieu socio-professionnel de ses parents.

A titre personnel, j'ai eu beaucoup de plaisir à analyser ce document à visé scientifique dont le vocabulaire m'était parfois étranger. Il m'a donc permis de découvrir une nouvelle forme de rédaction, d'enrichir mes connaissances de la langue française et enfin de susciter mon intérêt pour la lecture de ce type de travaux.

Annexe 8: Fiche de lecture 4

Auteur de la fiche de lecture : Virginie Gougnard

Identification du texte : Chantal Dahan et al., « Introduction. Pensés et impensés des médiations culturelles pour les adolescents », Agora débats/jeunesses 2014/1 (N° 66), p. 40-46. DOI 10.3917/agora.066.0039

Introduction

Cet article a été coécrit par trois auteures dans le cadre de l'édition de la revue Agora Débats/Jeunesse n°66 (2014) dont le thème est « Les adolescents face aux dispositifs de médiation culturelle ». Cette revue quadrimestrielle de recherche publiée à l'initiative de l'institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire entend approfondir la connaissance sur les jeunes, leurs situations, leurs modes de

vie, leur environnement, les relations qu'ils entretiennent avec les autres générations.

Trois grandes parties sont traitées afin de mettre en avant le décalage entre les dispositifs scolaires, institutionnel ou encore politique en faveur de l'ouverture du champ culturel auprès des jeunes et la façon dont ces derniers les reçoivent, les vivent ou les animent.

L'objectif est de se consacrer à la question suivante : Que produit la rencontre de ces dispositifs et des cultures juvéniles et comment réinventer des dispositifs et politiques à l'aune des mutations de la jeunesse ?

Résumé

Dans un premier temps, les auteures soulèvent les difficultés de l'Education Nationale à séduire les jeunes au niveau culturel malgré les dispositifs développés depuis plusieurs décennies que ce soit l'éducation aux arts, par les arts ou encore l'éducation culturelle plus récente à travers l'histoire des arts. En effet, lorsqu'il s'agit de productions cinématographiques par exemple une forte proportion d'élèves peinent à octroyer une légitimité culturelle et une expertise aux institutions. Cela parce qu'ils pensent qu'on leur demande de développer une nouvelle compétence plutôt que d'y voir le plaisir qu'on souhaite leur susciter.

On retrouve le même phénomène au niveau de l'éducation musicale. Alors que dans un cadre personnel, les jeunes peuvent se montrer réceptifs, lorsqu'il s'agit du cadre scolaire il se montre très critique. Le plaisir musical ou encore cinématographique qu'ils trouvent en dehors de l'école, ne parvient pas à être réinvesti dans un milieu scolaire.

Dans une deuxième partie, c'est l'absence d'adolescent dans les bibliothèques qui est particulièrement traitée. L'abandon du lieu est progressif pour atteindre un seuil décisif à l'âge de 16 ans. Ce phénomène s'explique par l'ensemble des règles qui s'imposent aux jeunes et iraient à l'encontre de leur mode de vie. En effet, on leur demande de respecter des règles, le silence, la solitude, l'immobilité et à cela s'ajoute une nécessité d'être autonome dans la recherche. Toutes ces règles sont proches de celles imposées dans un milieu scolaire. Les auteures soulèvent ainsi la nécessité de réinventer les lieux et les règles pour les adapter à cette culture juvénile.

Enfin dans une troisième et dernière partie, ce sont les décalages entre les dispositifs politiques et les attentes des jeunes et de leurs pratiques qui sont mis en lumière. Deux explications principales à cela, d'abord une méconnaissance du public visé ou alors une difficulté des acteurs d'un même territoire à travailler ensemble pour répondre à une logique commune.

Conclusion

La réinvention de l'ensemble des dispositifs culturels qu'ils soient scolaire, institutionnels ou politiques rester à penser à l'aune des mutations de la jeunesse.

L'ensemble de ces dispositifs se trouvent souvent reconfigurés dans un contexte de mutation numérique et générationnelle.

Commentaires

Cette fiche de lecture s'inscrit dans le prolongement de la précédente de Sylvie Octobre qui nous avait permis de comprendre « Les horizons Culturels des Jeunes ». En effet, nous avons déjà vu que dans un contexte d'évolution numérique, le rapport aux œuvres, le rapport au temps et à la dimension relationnelle se sont vu modifiées. Cette nouvelle lecture vient confirmer le décalage entre ces évolutions et celle de l'offre culturelle. Ce constat se regroupe avec les différents commentaires que nous avons reçus lors de notre action éducative menée au sein du lycée Jean Jaurès d'Argenteuil. En effet, à l'issue de notre questionnaire nous avons pu constater que les élèves associaient les lieux culturels à l'ennui ou encore à un apprentissage, mais tous les lieux faisant référence au plaisir n'étaient pas cités dans le questionnaire. Je pense que nous gagnerions à être explicites sur les attentes auprès de nos élèves lorsqu'il s'agit du champ culturel afin de leur permettre une meilleure appréhension. On peut aussi s'interroger sur l'évolution des lieux, la culture juvénile ne va-t-elle pas reconfigurer les lieux culturels ?

A titre personnel, cette fiche de lecture m'a permis de développer mes connaissances en terme d'édition tout d'abord car elle m'a amené à effectuer des recherches au sujet de de la Revue Agora dont je trouve le dispositif particulièrement intéressant dans la mesure où il vise à développer des recherches sur les évolutions de la jeunesse dans un sens large que nous ne pouvons ignorer dans le cadre de nos pratiques d'enseignements. De plus, je suis très peu familiarisée avec ce type de lecture à portée scientifique dont le vocabulaire est très riche et m'a amené à plusieurs reprises à faire appel au dictionnaire de la langue française pour me permettre une bonne compréhension du vocabulaire. Enfin, ce type de lecture me donne envie de poursuivre dans cette voie et de diversifier mes sources afin de développer une culture générale, mon apprentissage et mes connaissances.

Annexe 9: Fiche de lecture 5

Auteur de la fiche de lecture : Mustapha Kourkzi

P. COLLIN. (2013). *L'urgence de l'art à l'école*. Montreuil : Editions théâtrales

Introduction

« Je lancerai un plan national d'éducation artistique », telle est la proposition faite par le candidat F.Hollande lors de la campagne présidentielle de 2012. P.Collin, à travers son ouvrage, réalise un travail de réflexion prouvant la nécessité d'instaurer des projets de réalisation artistiques à destination des élèves. En effet, l'élève, à travers les divers projets, s'investit, découvre, apprend et fait de l'école un terrain « désirable ». L'expérimentation et l'observation met « en éveil l'intelligence concrète par le plaisir de la découverte ».

Vers la refondation du système scolaire

L'expérience artistique définie comme « clé de la réussite » doit être considérée par les enseignants. Ces derniers doivent travailler en collaboration (en incluant d'éventuels partenaires) afin de proposer des projets permettant la découverte du milieu artistique. Une approche pluridisciplinaire est possible comme nous le prouve P.Collin, à travers le récit de sa propre expérience professionnelle, via le projet mené à Bretteville-sur-Laize : projet théâtre sur le thème de la commune à destination des élèves ayant réuni divers acteurs (parents d'élèves, maire, chef d'établissement...) ayant été repris en parallèle, par le professeur d'histoire et de biologie, à travers la réalisation d'une carte géologique de la région. Les enseignants ont su s'approprier le projet, y apporter des idées et le faire vivre à travers leurs enseignements respectifs. L'objectif étant que chaque collaborateur y apporte son savoir-faire et ses compétences.

Les établissements qui ont volontairement proposé des projets artistiques et qui dans la majorité, accueillent des élèves issus de milieux défavorisés ont évoqué une évolution positive représentative. En effet, au DNB, ils obtenaient « un taux de réussite supérieur d'un ou deux points aux taux départementaux », alors qu'auparavant ce taux était « de recul de 2 à 3 points ».

La formation des enseignants / Le temps de l'expérience

Il est important qu'un temps de formation soit proposé aux enseignants. Ce dernier peut être inclus dans la formation initiale et continue des jeunes enseignants. En effet, les enseignants ne peuvent être « responsable ou coresponsable d'une action d'éducation artistique s'ils n'ont pas eu l'expérience antérieure d'une confrontation à l'art qui leur confère des compétences ». Se situant au cœur du projet, il permet, à travers son action, la transmission de savoirs. Pour garantir la réussite du projet, il doit se montrer investi et convaincu de la nécessité de cette action. A travers « l'élaboration d'un enseignement différent, qui sort du cadre normatif », l'enseignant doit susciter, chez les jeunes élèves, l'intérêt pour l'univers artistique.

P.Collin nous permet de considérer l'aspect essentiel de l'ouverture artistique pour les élèves. Pour ce faire, le système scolaire doit être reformé afin d'accorder une place de choix aux projets artistiques. Les enseignants, à travers la mise en place de ces projets, doivent donner le goût d'apprendre, de découvrir le monde qui nous entoure. Il s'agit d'une nouvelle méthode d'apprentissage privilégiant la manipulation et la recherche.

Une autre relation entre le monde artistique et l'école

Aucune modification n'a été décidée pour le cycle du 2nd degré. Certains enseignements artistiques tels que les arts plastiques et l'éducation musicale font partie intégrante de l'emploi du temps élève. Cependant, le quota horaire reste faible (1h hebdomadaire) et ne permet pas la mise en place de projets conséquents. Les enseignants spécialisés doivent donc devenir des « acteurs essentiels » et doivent être davantage sollicités pour rendre ces projets possibles. Le travail d'équipe est donc nécessaire.

Chaque enseignant doit prendre en considération ces nouvelles méthodes d'apprentissage afin de garantir un enseignement de qualité, adapté à la génération actuelle. A travers cet ouvrage, P.Collin relève l'ensemble des problèmes et des solutions apportées pour la multiplication de ces projets au sein des établissements (et ce, de la maternelle à l'université).

Commentaires

Cette méthode me semble particulièrement pertinente. Cependant, de grandes modifications doivent être envisagées afin de rendre ce fonctionnement possible. En effet, comme mentionné, les enseignants manquent de temps (et parfois de compétences) pour organiser, préparer et animer ces projets artistiques. Même si la réforme des rythmes scolaire va en ce sens, ces efforts restent insuffisants.

En effet, le passage de la semaine à 4jours et demi, pour les élèves issus du premier degré, permet la mise en place « *d'activités sportives, culturelles, artistiques qui développeront leur curiosité intellectuelle, leur permettront de se découvrir des compétences et des centres d'intérêt nouveaux et renforceront le plaisir d'apprendre et d'être à l'école.* » - LA RÉFORME DES RYTHMES À L'ÉCOLE PRIMAIRE - JANVIER 2013

Annexe 10: Fiche de lecture 6

Auteur de la fiche de lecture : Mustapha Kourkzi

Bourdieu.P. 1996. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. <i>Revue française de sociologie : Les changements en France</i> , 7(3), 325- 347.

Introduction

A travers son étude, P.Bourdieu démontre que l'origine sociale des élèves joue un rôle déterminant sur la réussite scolaire des élèves : « les étudiants ont des connaissances d'autant plus riches et étendues que leur origine sociale est plus élevée ».

« L'héritage culturel » transmis par les parents est « responsable de « l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là des taux inégaux de réussite ».

Résumé

La transmission du capital culturel

« La part des « bons élèves » dans un échantillon d'élèves de 6^{ème} va croissant en fonction du revenu de leur famille. » Par conséquent, les élèves issus de milieux favorisés sont davantage performants dans le cadre de l'école que ceux issus de classes moyennes ou défavorisées.

Selon P.Bourdieu, cette statistique s'explique par le fait que les parents ayant des revenus confortables sont plus susceptibles d'être confrontés à la culture véhiculée par l'école. Par conséquent, les familles disposant d'un revenu faible peuvent difficilement accéder à cette culture et n'y sont pas attachés. Les enfants de familles favorisées sont quant à eux, très régulièrement confrontés à cette culture et se sentent proches de cette culture.

Les parents ayant fait des études ont évolué avec cette culture et transmettent leurs connaissances et le goût inhérent à cette culture à leurs enfants. La similitude entre la culture véhiculée par le milieu familial et la culture favorisée par l'école est un gage de réussite pour les élèves : « c'est le niveau culturel global du groupe familial qui entretient la relation la plus étroite avec la réussite scolaire ». L'héritage familial en termes de culture influe sur les résultats scolaires.

Les « expériences extra scolaires » confèrent une « culture libre » et une « aisance verbale » appréciée et valorisée dans le cadre scolaire. Ces activités extra scolaires diffèrent selon les classes sociales. Les élèves, issus de familles favorisées héritent « des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un « bon goût » ». « La familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du musée, du théâtre ou du concert » leur permet d'être plus à l'aise dans le cadre scolaire.

L'école ne sanctionne pas que des connaissances. En effet, la manière d'être et de parler est également évaluée. Par conséquent un élève qui s'exprime aisément aura moins d'efforts à fournir lors d'un exercice à l'oral par exemple. Il a été démontré que « la réussite dans les études littéraires est très étroitement liée à l'aptitude à manier la langue scolaire qui n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée ». Un élève ayant évolué dans une famille ayant un capital culturel et donc linguistique proche de celle attendue par l'école aura davantage de chances de réussir.

Les élèves issus de milieux défavorisés ont hérité d'une culture qui n'est pas véhiculée et valorisée dans le cadre scolaire. Il leur est demandé d'effectuer des efforts conséquents afin de se rapprocher, de comprendre et d'apprécier cette culture.

Le choix du destin

Le rapport à l'école diffère selon les classes sociales. Certains se sentent proches de l'école (parents ayant fait des études), de par leurs références communes, et transmettent à leurs enfants une image positive de l'école. L'élève est à l'aise à l'école car il évolue dans un milieu qui lui est familier. Son environnement familial influe directement sur la réussite des élèves : « il semble que le déterminant premier de la poursuite d'études soit l'attitude de la famille à l'égard de l'école ».

Les parents diplômés encouragent leurs enfants à s'investir dans les études et à les poursuivre. Ce sont eux qui définissent « l'espérance objective de réussite scolaire ».

Cependant, les parents issus de milieux défavorisés (et n'ayant pas fait ou peu fait d'études) ont une connaissance du système scolaire limitée. En effet, ils ne connaissent pas les attentes de l'institution et ressentent un sentiment de malaise. Ils véhiculent une image de l'école difficile car ils n'ont su s'adapter à cette culture.

Les enfants issus de ces classes s'orientent massivement vers les filières professionnelles afin d'intégrer le monde du travail. Inconsciemment, ils reproduisent le schéma du parcours des membres de la fratrie et/ou de la classe à laquelle ils appartiennent. Ces élèves subissent « l'influence du groupe des pairs ».

Le fonctionnement de l'école et sa fonction de conservation sociale

« Les inégalités entre les enfants des différentes classes sociales » ont une répercussion sur la réussite scolaire des élèves. L'école doit permettre de « réveiller les dons » et de réduire les inégalités en permettant aux élèves issus de milieux modestes de « détenir un héritage culturel conforme aux exigences culturelles de l'école » Ces derniers doivent réaliser un « effort pour se conformer » et doivent acquérir des « aptitudes qui ne semblent naturelles ».

Selon P.Bourdieu, « les fils des classes moyennes sont contraints de tout attendre et de tout recevoir de l'école ». Les enseignants représentent des acteurs importants dans l'éducation culturelle des élèves.

Les élèves issus de familles modestes sont pénalisés par le fait que « l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles ». La culture propre à ces élèves n'est pas exploitée dans le cadre scolaire et renforce les inégalités face à la réussite scolaire. « Les professeurs, consciemment ou inconsciemment, discernent l'aisance naturelle » de « l'aisance « forcée » fréquente chez les classes populaires et moyennes ». Il paraît donc évident que « les enfants de ces classes sociales (populaires et moyennes) qui, faute de capital culturel, ont moins de chance que les autres de témoigner d'une réussite exceptionnelle » doivent « témoigner d'une réussite exceptionnelle pour accéder à l'enseignement secondaire ».

L'école et la pratique culturelle

L'école se doit, à travers son action d'enseignement, d'homogénéiser les niveaux culturels des élèves afin de réduire les inégalités entre les élèves issus de milieux différents. S'appuyant sur le fait que « l'expérience scientifique établit que l'accès aux œuvres culturelles reste le privilège de la classe cultivée » et estimant que « l'école sanctionne donc des inégalités qu'elle seule pourrait réduire », P.Bourdieu suggère que l'école s'adapte au niveau culturel des élèves issus de milieux modestes afin de les accompagner dans l'acquisition de la pratique culturelle. L'action de l'école est « déterminante », elle doit donc favoriser les pratiques culturelles dans le cadre des enseignements puisque « l'enseignement artistique ou des différents types d'incitations à la pratique reste faible ». « L'existence d'une liaison aussi forte entre l'instruction et la fréquentation des musées montre que l'école peut seule créer l'aspiration à la culture même la moins scolaire » et ce, par l'intermédiaire des activités proposées.

Conclusion

A travers cet écrit, P.Bourdieu évoque les différentes raisons qui expliquent les inégalités devant l'école.

L'héritage culturel, l'environnement social et le positionnement de l'institution scolaire jouent un rôle déterminant dans la réussite des élèves. D'après le sociologue, « **seule une institution dont la fonction spécifique est de transmettre au plus grand nombre, par l'apprentissage et l'exercice, les attitudes et aptitudes qui font l'homme cultivé, pourrait compenser les désavantages de ceux qui ne trouvent pas dans leur milieu familial l'incitation à la pratique culturelle** ».

Annexe 11: Fiche de lecture 7

Auteur de la fiche de lecture : Sheizaad Ruhomally

Ouvrage étudié : Zakhartchouk, Jean-Michel. *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves. Réflexion et exemples de pratiques.* Repères pour agir second degré. CRDP de l'académie d'Amiens, 2006.

L'ouvrage de Jean-Michel Zakhartchouk est un ouvrage pédagogique portant sur la transmission de la culture dans l'enseignement. L'ouvrage présente les théories développées par l'auteur autour de la notion de « passeur social » en tant que mission de l'enseignant mais également un recueil de pratiques pédagogiques, fruits de ses recherches sur les bonnes pratiques de transmission culturelle vers un public jeune et avec une attention particulière sur la transmission aux élèves issus de milieux populaires.

L'auteur souhaite démontrer que grâce à des méthodes pédagogiques adaptées et innovantes il est tout à fait possible d'intéresser une jeunesse souvent perçue comme totalement déconnectée du fait culturel. Il répond ainsi à la problématique suivante : Comment favoriser l'accès à la culture, sa compréhension et son appropriation par un public d'élève jeune et non averti ?

Dans un premier temps l'objectif de l'auteur est de revenir sur la définition complexe de la culture et la mission ardue de sa transmission. Il déconstruit les stéréotypes qui entourent cette notion qui a plusieurs sens pour en faire jaillir l'idée qu'une culture pour tous existe et que l'enseignant joue un rôle important dans la démocratisation de l'accès et de la compréhension de la culture. Mais cette idée forte doit être portée et renforcée par la mise en action de repères théoriques et pour y arriver l'auteur met en lumière l'ensemble des pratiques pédagogiques mises en œuvre par une trentaine de professeurs.

Nous nous sommes ainsi focalisé sur l'étude du *Chapitre II : La culture pour tous : à quelles conditions ?* Cette partie de l'ouvrage revient sur les moyens à mettre en œuvre pour que les enseignants puissent être de véritables « passeur culturel » et que les élèves puissent s'approprier réellement la culture transmise.

Résumé du texte

L'auteur commence par traiter de l'importance de prendre en considération la culture qu'il appelle « première » des élèves afin de favoriser l'appropriation de ce qu'il nomme la culture « secondaire ».

Il s'attache ainsi notamment à expliciter 3 domaines : la télévision, la pratique de la lecture et de l'écriture et leurs autres loisirs. Pour l'auteur, il peut être utile et nécessaire d'emprunter certains codes propres à l'environnement qu'ils connaissent dans chacun de ces 3 domaines afin d'initier un premier intérêt de l'élève. Son premier postulat est que, sans forcément introduire tous ces concepts propres à leur génération en classe, l'enseignant ne doit pas juger avec condescendance cette première forme d'intérêt à la culture. L'enseignant pour parvenir à ses fins de transmission culturelle doit au contraire s'appuyer sur cette première culture. L'auteur prend pour exemple l'objet publicitaire et l'utilisation dans de nombreux spots de grandes musiques du répertoire classique.

Les élèves en sont familiers mais n'identifient pas leurs compositeurs et font davantage référence à la marque et au bien promu par le spot publicitaire. L'enseignant peut alors partir de cette première connaissance pour présenter l'œuvre de l'artiste et sa position cruciale d'un point de vue culturel.

En ce qui concerne l'écriture, la lecture et les loisirs l'auteur suggère de permettre à l'élève de se rendre compte que l'ensemble de ses écrits par exemple, le plus simple telle qu'une liste ou une blague est déjà un premier geste d'écriture. L'objectif est de désacraliser cette notion pour en éviter le rejet par l'élève car il se rend compte qu'il pratique l'écriture personnelle au quotidien et qu'une telle activité peut être développée et entretenue pour son plus grand plaisir mais également son apprentissage.

L'auteur émet également la nécessité de mise en action de l'élève. Il doit être acteur de son apprentissage et pour cela l'enseignant doit lui transmettre un ensemble de savoir qu'il doit accepter de recevoir mais surtout en mesure de mobiliser de façon concrète par la suite. Cette mise en action passe selon lui par une adaptation de la pédagogie avec des temps de bilans et de retours réguliers permettant de s'assurer que l'élève est bien dans une démarche d'appropriation et pas seulement en train de « subir » cette transmission. Il accentue également sur la notion d'accompagnement vers plus de créativité des élèves avec l'idée que le développement de sa créativité va soutenir cette appropriation culturelle. Il prend notamment l'exemple de grandes œuvres littéraires à partir desquelles l'élève peut imaginer des pans entiers d'histoire ou des formats plus originaux basés sur le jeu mais en lien avec l'histoire originelle.

Par la suite l'auteur revient également sur la notion de sorties et de visites pouvant être réalisées dans le cadre scolaire et permettant pour certains élèves d'établir un premier contact physique avec le fait culturel. L'auteur souligne cependant la nécessité d'y aller par étape et de ne pas marquer un écart trop important en emmenant les élèves dans des lieux culturels très éloignés de leur culture dite « première ». Il donne comme conseil aux enseignants de bien préparer ce type de sortie en amont avec leurs élèves mais insiste sur la nécessité d'ancrer y compris physiquement cette légitimité de découverte de la culture pour tous par la visite de lieux culturels.

Enfin, l'auteur accorde une importance particulière à la notion d'interdisciplinarité qui est pour lui l'une des clefs du succès.

Le sujet de la culture ne peut se restreindre uniquement au domaine des matières littéraires et doit être également saisi par les enseignements technologiques et scientifiques. Il prend notamment l'exemple des œuvres littéraires traitant des avancées scientifiques à travers les siècles et comment l'étude de telles œuvres permettrait aux élèves de saisir l'utilité de la culture dans des parcours scientifiques. Pour lui, la transmission culturelle ne peut se faire en marge de l'enseignement des autres matières et doit être au cours de l'ensemble des disciplines. Pour y arriver, il considère que la formation des enseignants doit davantage inclure cette mission de « passeur culturel » et son appropriation par les enseignants.

Commentaires

L'approche de l'auteur est particulièrement intéressante car il plaide en faveur de la notion d'une culture pour tous et donne des exemples très concrets pour mettre en œuvre un tel objectif de transmission. J'ai trouvé que les exemples donnés étaient très précis et pertinents pour illustrer son propos.

Son approche tournée vers l'élève et tenant compte de sa culture « primaire » afin de susciter son intérêt m'a semblée assez novatrice dans la mesure où le jeune est écouté et souvent sollicité au cours des différents processus afin qu'il puisse lui aussi s'exprimer et prendre part à son apprentissage. Je pense néanmoins que dans les faits une telle approche aussi personnalisée n'est pas réalisable de façon systématique et demande effectivement une autre lecture plus pédagogique de la transmission de savoir. Dans les faits, la quantité de savoir à transmettre ne permet pas toujours de laisser la place à de telles initiatives et activités avec les élèves. Je pense toutefois que sur certains chapitres et sur certaines notions cela pourrait permettre une meilleure appropriation des savoirs par les élèves. Je pense également que la nécessité de placer la culture comme un fil rouge sur l'ensemble des matières serait très utile tant pour l'élève que pour l'enseignant.

Conclusion

Cet ouvrage est particulièrement instructif car il aborde des thématiques en lien direct avec le sujet de notre mémoire. En choisissant la thématique culturelle, nous connaissons la complexité du sujet notamment de la délimitation du périmètre couvert par cette notion. Ce livre enrichit une nouvelle fois nos réflexions sur la définition même du terme culture. Par ailleurs, l'approche choisie par l'auteur de toucher dans un premier temps les élèves en se référant à leur culture « primaire » et donc à des codes qu'ils connaissent nous conforte dans l'expérience que nous avons souhaité mener auprès des élèves que nous avons encadrés et pour lesquels nous avons abordé la thématique culturelle en lien avec celle des jeux vidéo bien connue par leur génération. L'auteur confirme notre idée de ne pas faire sauter trop de paliers culturels à la fois pour des élèves originellement éloignés du fait culturel. Il met également en avant l'importance de l'interdisciplinarité et cet aspect est pour nous particulièrement intéressant. Personnellement en tant qu'enseignant de matières scientifiques et technologiques cela m'a permis de remettre en question la façon dont j'articulais mes cours afin d'y introduire, lorsque cela est possible, davantage de références culturelles pour que mes élèves puissent s'en saisir.

Annexe 12: Fiche de lecture 8

Auteur de la fiche de lecture : Sheizaad Ruhomally

Ouvrage étudié : Boussand-Rio.D. 2014. *Animer un atelier d'accompagnement par le jeu*. Lyon. Chronique sociale.

D.Boussand-Rio relate son expérience d'accompagnatrice scolaire au sein d'une structure associative visant à prévenir les risques de décrochage scolaire et d'illettrisme (chez les jeunes adultes). Ainsi, elle a favorisé un accompagnement par le jeu et évoque, à travers cet ouvrage, la pertinence de ce projet.

Résumé du texte

Comprendre l'échec scolaire

L'échec scolaire peut être lié à différentes causes. Cependant, dans la grande majorité des cas, il est dû à un déphasage entre l'institution scolaire et le cadre familial. La différence de langage, les conditions de vie ou encore un rapport différent à la culture favorisent les chances d'échec scolaire. Les élèves de milieu populaire sont donc plus touchés par cette problématique. La non valorisation des compétences et connaissances de leurs parents (la non reconnaissance de la culture familiale, par exemple) renforcent le fossé entre l'école et la famille. Cette différence culturelle compromet les chances de réussite des élèves (faiblesse du langage).

L'accompagnement scolaire, pour qui ?

L'échec scolaire est actuellement au cœur des préoccupations. Ainsi, divers dispositifs visant à prévenir ce risque sont mis en place afin d'accompagner les élèves dans leur scolarité et leur offrir des chances de réussite plus conséquentes.

L'enfant en échec perd confiance en lui et rejette les apprentissages. Un mal être s'installe et l'élève réagit généralement par de la violence. Cette posture de « mauvais élève » peut produire chez l'enfant un manque de motivation, un blocage scolaire, une non estime de soi...

Les parents, quant à eux, se retrouvent impuissants. Quand certains rejettent la faute sur l'institution scolaire, d'autres, se sentent entièrement responsables de cet échec et souffrent de ne pouvoir accompagner leurs enfants. Généralement en situation de précarité, les parents se dévalorisent et pensent être incapables d'effectuer le suivi de la scolarité de leurs enfants. La méconnaissance du système scolaire et un éventuel passé d'échec scolaire peut provoquer une appréhension de la part de ces parents.

Cet accompagnement s'adresse principalement aux habitants du quartier puisqu'il s'effectue à proximité de leur domicile. Cette proximité favorise l'échange.

L'accompagnement scolaire a été mis en place dans le but d'offrir un accompagnement à ces élèves, fragilisés, en assurant une continuité avec les apprentissages scolaires. L'objectif principal étant de « *réconcilier les enfants avec les apprentissages* ». En parallèle, elle peut, dans certains cas, rétablir un lien entre les parents et l'école.

L'accompagnement scolaire, pourquoi ?

L'accompagnement scolaire vise à prévenir l'échec scolaire. Elle permet la prise en charge d'élève en grande difficulté scolaire. Ce dispositif leur permet de reprendre confiance en eux et ainsi de leur permettre l'épanouissement à l'école.

De nombreuses associations proposent des « aides aux devoirs » à destination des élèves nécessitant un accompagnement personnalisé lors de la réalisation des devoirs. Les élèves peuvent travailler dans un cadre favorable à l'apprentissage. Ainsi, un travail d'ordre pédagogique, éducatif et culturel peut être engagé en dehors du cadre scolaire.

L'accompagnement scolaire apporte également une aide aux parents des élèves en leur permettant de prendre part aux projets de leurs enfants.

L'accompagnement scolaire par le jeu, comment ?

Un processus d'apprentissage est déclenché chez l'enfant dès la naissance. Ainsi, au cours de toutes les activités de la journée l'enfant apprend. C'est généralement par le jeu que ces acquisitions se font à travers la manipulation, l'expérimentation... En grandissant, l'enfant participe à des jeux collectifs permettant le développement intellectuel et psychique. Le jeu est « indispensable au développement de l'enfant ». Il est donc nécessaire de l'inclure dans les activités afin de préparer l'élève à toutes les situations d'apprentissage.

De nombreuses compétences peuvent être exploitées et travaillées à travers le jeu et pourront être à nouveau mobilisées dans d'autres cadres. L'élève s'investit pleinement dans le jeu et acquiert des capacités à observer, mémoriser, anticiper, prendre des initiatives...

Même si l'élève ne prend réellement conscience que le jeu s'inscrit dans une démarche d'apprentissage, son implication et son investissement lui permettent de se dépasser et de mobiliser toutes ses capacités.

Lorsqu'il est question d'apprentissage, nous pensons, à tort, à l'apprentissage scolaire. Il est nécessaire de rappeler que l'apprentissage à la vie sociale (capacité à vivre en société) est étroitement lié et influe sur l'apprentissage scolaire.

L'accompagnement par le jeu, par qui ?

L'accompagnateur doit situer l'élève au cœur de l'action et le faire adhérer au projet.

Il doit établir avec lui des objectifs en lui notifiant clairement ses attentes. Une relation de confiance et de bienveillance devra être établie afin que l'élève se sente valorisé.

L'accompagnateur devra permettre, à travers son action, le développement des capacités d'apprentissages des élèves qu'il a en charge. L'élève doit pouvoir se révéler et comprendre le sens des apprentissages. Il est nécessaire que l'enfant se sente respecté, reconnu et valorisé. Cette configuration permettra l'élargissement du champ d'expérience et de compétences de ce dernier.

Par ailleurs, l'accompagnement d'un enfant ne peut être envisagé sans une relation aux parents. L'accompagnateur doit être attentif aux préoccupations des parents et doit les inclure dans le projet. La situation familiale permet de mieux comprendre le vécu de l'élève et son cadre de vie.

Commentaires

Cette approche par le jeu semble particulièrement intéressante. Elle permet le développement de compétences et connaissances par le biais d'une approche différente à celle exploitée par l'école. L'auteur prouve la pertinence de la mise en place d'activités liées au jeu. L'élève est au cœur des préoccupations et ces actions visent à lui permettent de s'épanouir dans un cadre scolaire. Il est nécessaire, pour tout enseignant, de prendre en compte la diversité des élèves et de proposer des activités diverses permettant aux élèves les plus en difficulté de se sentir valorisés. Le jeu peut être exploité en classe, à différents niveaux. L'enseignant peut adopter une posture différente et se positionner en tant qu'accompagnateur (en prenant parfois part au jeu). Cependant, elle ne peut être utilisée de façon systématique et doit donc être associée à d'autres processus d'apprentissage.

Annexe 13: Données recensées

Ces données ont été recueillies suite à un questionnaire distribué aux élèves lors de la première rencontre le jeudi 2 mars 2017. Elles ont été traduites sous forme de tableau statistique afin d'avoir une représentation claire de notre échantillon.

Situation géographique :

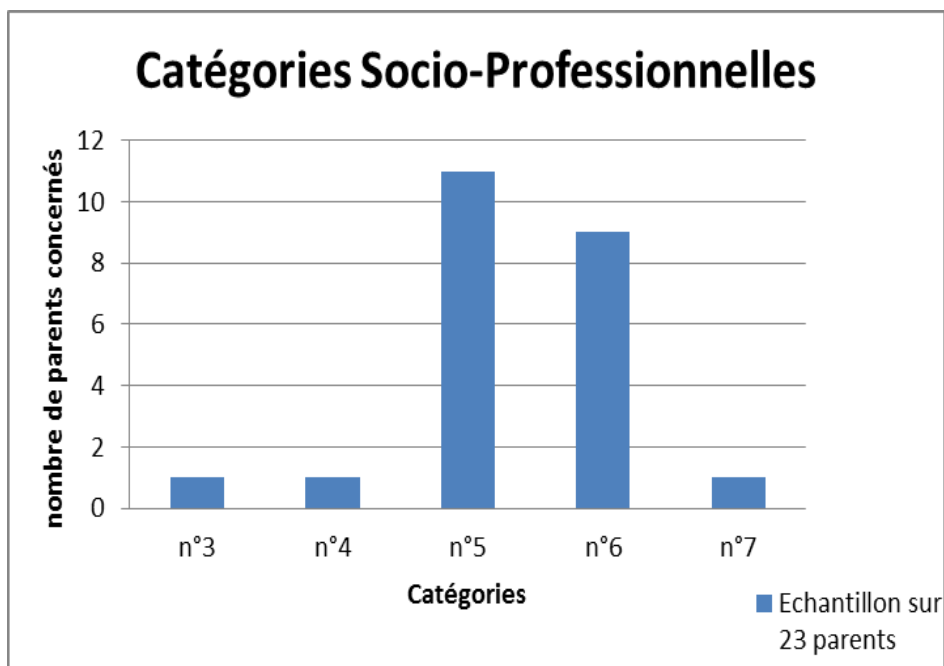
Ville	Quartier	Effectif
Argenteuil	Val d'argent	6
	Champagne	1
	Centre	3
	Orgemont	1
Bezons	Plato	1
Franconville	Centre	1
Sannois	Centre	1
Nombre d'élève - total :		14

Situation familiale :

Nombre de frères et sœurs	Nombre d'élèves concernés
1	5
2	5
3	2
4	2
5	
6	
Total	14

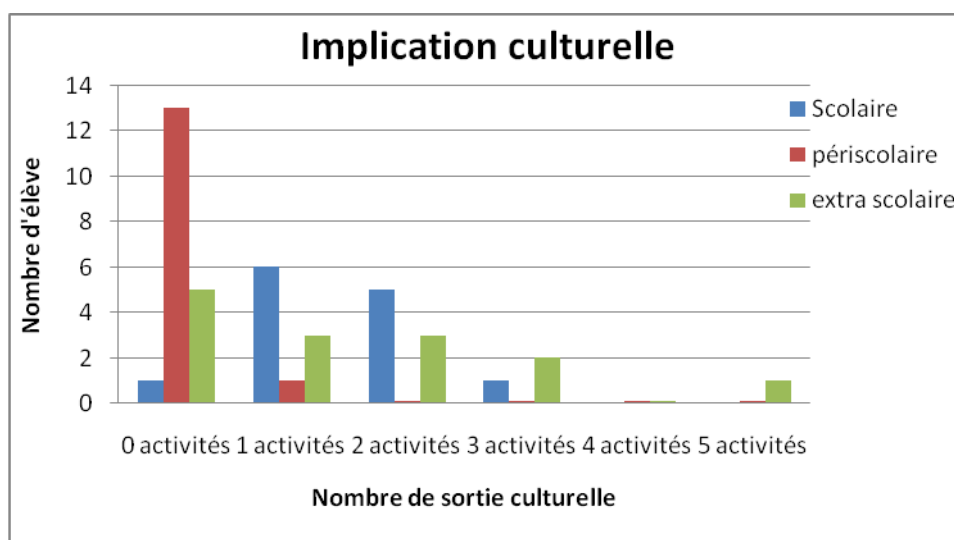
Catégories socio-professionnelles :

Catégories socio professionnelles	Nombre de parent	Descriptif des catégories
1	0	1. Agriculteurs exploitants 2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise 3. Cadres et professions intellectuelles supérieures 4. Professions Intermédiaires 5. Employés 6. Ouvriers 7. Retraité 8. Autres inactifs 9. Autres
2	0	
3	1	
4	1	
5	11	
6	9	
7	1	
	Effectif total : 23	



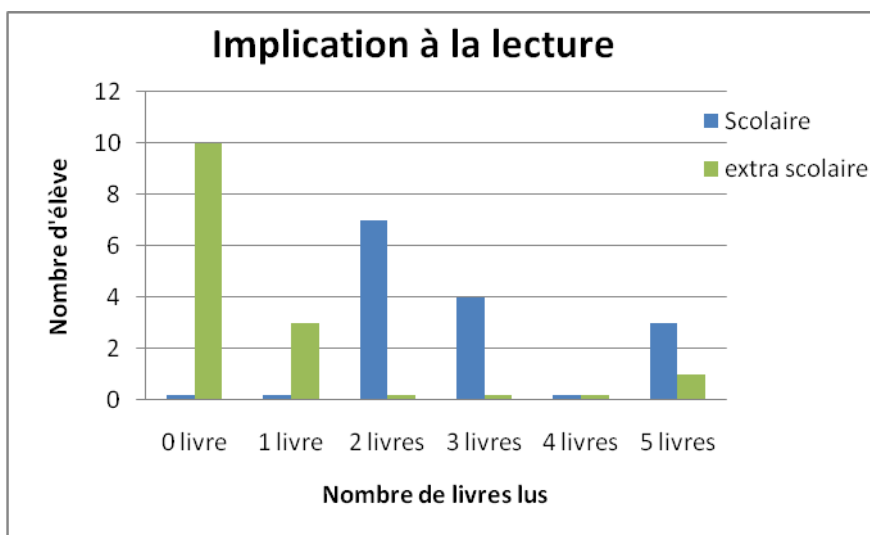
Nombre d'activités/sorties culturelles :

Cadre	Scolaire	Périscolaire	Extra-scolaire
Nbre d'activités	Effectif		
5 activités	0	0	1
4 activités	0	0	0
3 activités	1	0	2
2 activités	5	0	3
1 activité	6	1	3
0 activité	1	13	5
Aucune réponse	1	0	0
Total d'élèves :	14		



Nombre de livres lus :

Cadre	Scolaire	Extra-scolaire
Nbre de livres lus	Effectif	
5 livres ou +	3	1
4 livres	0	0
3 livres	4	0
2 livres	7	0
1 livre	0	3
0 livre	0	10
Aucune réponse	0	0
Total d'élèves :	14	

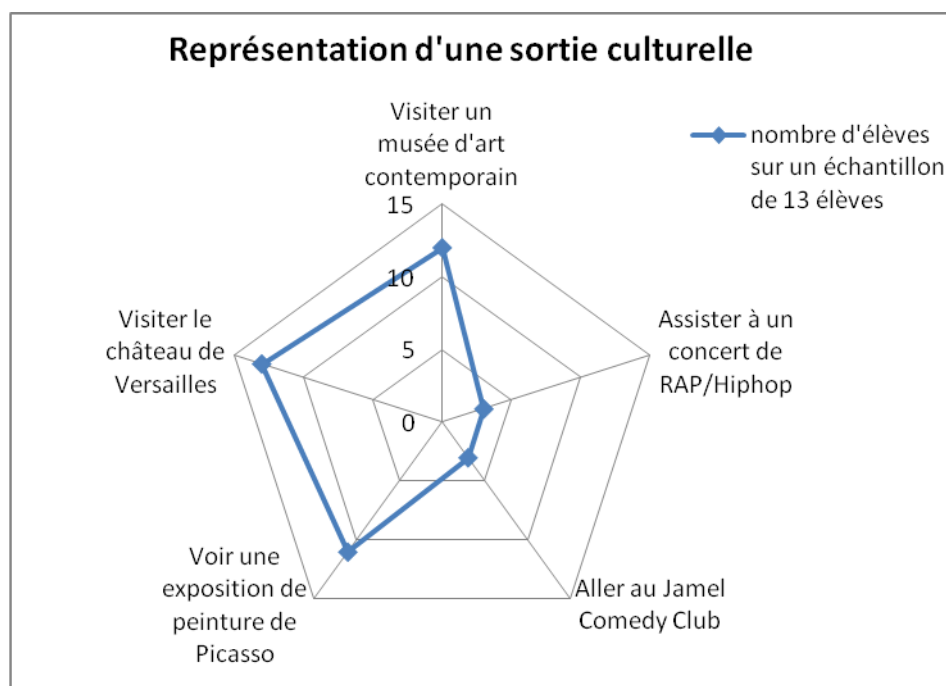


Annexe 14: Représentation d'une sortie culturelle

Suite à notre questionnaire, nous avons réalisé un diagramme en toile afin de visualiser au mieux la représentation que les élèves se faisaient d'une sortie culturelle.

Représentation de la culture :

Lesquelles correspondent à une sortie culturelle	
Type	Nombre de réponses
Visiter un musée d'art contemporain	12
Assister à un concert de RAP/Hiphop	3
Aller au Jamel Comedy Club	3
Voir une exposition de peinture de Picasso	11
Visiter le château de Versailles	13
Pas compris la consigne	1



Annexe 15: Grille d'évaluation durant la sortie

Grille d'observation						
Etape	Critères de jugement	Indicateurs	Observations			
			0 à 15 min	15 à 30 min	30 à 45 min	45 min à 1 h
Visite guidée	Situation géographique (dans l'espace)	S'éloigne				
		Distance raisonnable				
		Suit bien le groupe				
	Observation libre					
	Situation géographique (par rapport au guide)	Se détourne pour parler				
		Se détourne par curiosité				
		Face au guide ou à l'œuvre				
	Observation libre					
	Ecoute, participation...	Nbre d'intervention par un adulte				
		Nbre de questions posées par un élève				
Nbre de réponses données par un élève						
Observation libre						

Visite Libre	Effectifs	Visite en solitaire				
		Visite en groupe (2/3 élèves)				
		Visite en groupe (4élèves et/ou +)				
	Tâches	Dans l'attente				
		Dans la manipulation				
		Dans la lecture				
		Dans la prise de notes				
	Mouvement	Immobile dans un endroit				
		Immobile dans un étage				
		Mobile sur deux étages				
Observation libre						

Annexe 16: Grille d'observations

Grille d'observation élèves - 22 mars 2017

Observateur :

Orateur :

Parle à voix haute et forte. (on l'entend bien, même au fond de la salle)	--	-	+	++
Regarde ses auditeurs. (regarde à tour de rôle plusieurs personnes, de chaque côté de la salle)	--	-	+	++
Ne parle pas trop vite (facile à suivre), ni trop lentement (on ne s'endort pas).	--	-	+	++
Parle avec fluidité. (pas d'hésitations excessives)	--	-	+	++
Se tient correctement. (reste debout, n'est pas trop agité, ne garde pas les bras croisés).	--	-	+	++
Son discours est clair. (Je comprends tout ce qu'il dit.)	--	-	+	++

Grille d'observation professeur - 22 mars 2017

Orateur :

Parle à voix haute et forte.	--	-	+	++
Regarde ses auditeurs.	--	-	+	++
Ne parle pas trop vite, ni trop lentement.	--	-	+	++
Parle avec fluidité.	--	-	+	++
Se tient correctement.	--	-	+	++
Son discours est clair.	--	-	+	++
Partie 1 : les explications sont claires et objectives.				
Partie 2 : 2 arguments personnels : pourquoi ce thème ?				
2 arguments personnels : pourquoi pas un autre thème ?				

Annexe 17 : Observations professeurs et élèves: tableau comparatif

Pas d'écart		Comparaison des observations Professeur et Elèves																											
Ecart : +/++ ou -/--		Paul		Pirathap		Dylan		Yanis		Thomas		Samira		Hugo		Charline		Aloka		Idir		Tarmina		Sofiane		Mathieu			
Ecart : +;+/-;-		Prof	élève	Prof	élève	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv	Prof	Elèv
Parle à voix haute et forte	++												X								X							X	
	+		X	X	X			X	X	X	X					X						X				X			
	-	X					X					X		X	X	X		X	X	X			X	X		X			
	--					X																							
Regarde ses auditeurs	++										X		X										X						
	+		X			X			X	X				X	X	X	X	X	X		X				X		X	X	
	-	X		X	X		X	X				X									X		X				X	X	
	--																							X					
Na parle pas trop vite, ni trop lentement	++									X		X							X										
	+		X	X	X			X			X				X	X	X	X			X	X				X	X	X	
	-	X				X	X		X	X				X	X						X			X	X	X			
	--																												
Parle avec fluidité	++																		X										
	+		X		X					X		X	X		X	X	X	X					X	X			X	X	
	-	X		X		X	X	X	X	X		X			X							X				X		X	
	--						X														X				X				
Se tient correctement	++											X							X				X					X	
	+	X	X	X		X			X			X		X	X	X	X	X			X	X	X			X	X	X	
	-				X		X	X		X	X																		
	--																								X				
Son discours est clair	++	X								X									X				X			X			
	+		X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	X			X		X			X	X	X	
	-					X	X		X													X			X				
	--																												
Observateur		Pirathap		Dylan		Yanis		Thomas		Samira		Hugo		Charline		Aloka		Idir		Tarmina		Sofiane		Mathieu		Romuald			

Annexe 18: Récapitulatif des séances avec les élèves

Nous avons synthétisé les différentes méthodes que nous avons retenues, avec leurs objectifs et le type de données récoltées, dans le tableau suivant.

	Méthode	Recherche d'informations sur :	Données collectées		Répartition des tâches
			Quantitative	Qualitative	
1 ^{ère} séance	Questionnaire	Milieu socio-professionnel ; Pratiques culturelles ; Représentation de la culture.	14 questionnaires		Mustapha : animateur 1 ^{ère} partie Lucie/Mustapha : animateurs mini-débat Virginie/Sheizaad : Prise de note (mini-débat)
	Mini-débat	Représentation de la culture		Relevé d'interventions d'élèves.	
2 ^e séance	Observation	Qualité d'écoute	Une fiche d'observation des élèves écoutant le passage d'un groupe à l'oral		Mustapha : animateur Virginie/Sheizaad : évaluation diagnostique Lucie : Observation (qualité d'écoute)
	Observation	Evaluation diagnostique de leurs qualités d'orateur		4 feuilles d'évaluation professeur (une par groupe)	
3 ^e séance	Observation	Attitude / investissement	4 fiches d'observations professeur : 1 pour la visite guidée / 3 pour la visite libre (1 par étage)		Visite guidée : tous observateurs Visite libre : Mustapha : professeur référent Virginie/Lucie/Sheizaad : Observateurs (1 par étage)
	Livret	Investissement / préparation des arguments pour l'oral		15 livrets	
4 ^e séance	Observation	Posture orateur / arguments utilisés	14 fiches d'observation (une par élève présent).		Mustapha/Virginie : animateurs Sheizaad : Observateur / s'assure du respect des règles (temps imparti...) Lucie : Observatrice posture et arguments des orateurs
	Comparaison observations prof / élèves	Posture : Compréhension des critères	1 tableau comparatif		
	Réalisation d'un tableau récapitulatif	Posture : Compréhension des critères		1 tableau réalisé par les élèves	

L'ouverture culturelle : un outil, une finalité

Lucie Bracq, Virginie Gougnard, Mustapha Kourkzi, Sheizaad Ruhomally
Directeur de mémoire : Sébastien Combescot

Mots-clés : Art, culture, réussite scolaire, inégalités scolaires, détour pédagogique.

Résumé :

Les élèves issus de milieux populaires et scolarisés dans les réseaux d'éducation prioritaire sont souvent dans un dénuement culturel important. Cette ouverture culturelle très inégalitaire en fonction du milieu social dans lequel évoluent nos élèves vient renforcer les difficultés scolaires et d'insertion professionnelle à plus long terme. La participation à une vie culturelle riche et diversifiée est favorisée par des paramètres comme le niveau de diplôme et des revenus élevés, une proximité de l'offre culturelle, une familiarité précoce avec le monde de l'art, la sociabilité amicale, etc. Or, tous ces atouts se retrouvent en priorité au sein des cadres et professions libérales intellectuelles supérieures. Ainsi dans notre société, l'origine sociale, les chances de réussite scolaire jusqu'au plus haut niveau, et un bagage culturel favorisant cette réussite semblent bien irrémédiablement liés. Dans ce contexte, l'Education Nationale à partir de dispositifs tel que le Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC) cherche à réduire ces inégalités et permettre un égal accès à tous à la culture. Ces dispositifs sont déployés au niveau des établissements scolaires de façon plus ou moins marquée. Le lycée Jean Jaurès d'Argenteuil, lieu de notre recherche-action, affiche une volonté forte de mettre en place des actions permettant l'ouverture culturelle des élèves. A cela s'ajoute une volonté de donner du sens aux apprentissages et aux actions pédagogiques. Afin de répondre simultanément aux ambitions du PEAC et du lycée, nous proposons une démarche pédagogique centrée sur la visite d'une exposition artistique. Le thème de l'exposition (l'histoire du jeu vidéo) a permis de ne pas trop nous éloigner de la culture des élèves. Nous avons aussi souhaité donner du sens à cette démarche en la rattachant au programme scolaire de la classe concernée. Ce mémoire développe la démarche proposée et ses fondements, rend compte de sa mise en œuvre dans une classe de première STI2D option SIN du lycée Jean Jaurès d'Argenteuil, et présente les résultats de l'enquête menée sur l'impact de cette action éducative sur les élèves, en termes d'expression d'une sensibilité, notamment.