



HAL
open science

L'éducation artistique et culturelle comme support d'aide pour lutter contre le décrochage scolaire

Dorine Parma

► **To cite this version:**

Dorine Parma. L'éducation artistique et culturelle comme support d'aide pour lutter contre le décrochage scolaire. Sciences de l'information et de la communication. 2023. dumas-04321346

HAL Id: dumas-04321346

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04321346>

Submitted on 4 Dec 2023

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 4.0 International License

Mémoire de recherche
Master Culture et Communication
Parcours Médiations, Musées et Patrimoines

L'Education Artistique et Culturelle comme support d'aide pour lutter contre le décrochage scolaire



© Dorine Parma – Concert du 23 juin 2023, Dédos Avignon-Provence, Maîtrise Populaire de l'Opéra Grand Avignon,
Orchestre national Avignon- Provence à l'Opéra Grand Avignon.

Sous la direction de Louis Basco, Yannick Hascoët et Laure-Hélène Swinnen

Un mémoire de Dorine Parma
Université d'Avignon | 2021 - 2023

Remerciements

Je souhaite remercier toutes les personnes qui m'ont accompagné dans la rédaction de mon mémoire, durant ces deux années. En réalité, il s'agit plus d'un mémoire collectif qu'individuel. Je suis heureuse que ce projet ait mobilisé autant de personnes formidables.

Tout d'abord, je remercie mes trois directeurs de mémoire : Monsieur Louis Basco, Monsieur Yannick Hascöet et Madame Laure-Hélène Swinnen, pour leur accompagnement et leurs conseils qui témoignent de l'engagement qu'ils portent à leurs étudiants.

Je remercie aussi l'ensemble de l'équipe pédagogique du Master Culture et Communication, pour leur enseignement délivré qui ont enrichi l'écriture de ce mémoire.

De plus, je remercie toutes les personnes qui m'ont permis de réaliser mon stage, qui fut mon étude de terrain.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à l'équipe pédagogique de l'école Jean-Henri Fabre A à Avignon, composée de : Marion Alleva, Chloé Arnau, Faustine Arnaud, Nawel Aissaoui, Anne Boissin, Charlotte Caillot, Camille Crespi, Laura Da Costa, Charlotte Fau, Ericka Hegoburu, Olivia Pascal, Cynthia Ressayot, Marine Ripert et Lina Zhiri. Je souhaite souligner la bienveillance avec laquelle elles m'ont intégré au sein de leur équipe, en acceptant d'être suivies pendant ces deux mois. Je profite de ces remerciements pour mettre en lumière leur travail quotidien fourni et le dévouement dont elles font preuve pour ces enfants et leur famille.

J'exprime aussi ma gratitude aux interclasses pour leur accueil chaleureux et leur collaboration : Célia Belkhir, Abel Berdai et Malika Hajjar.

Je remercie aussi les différents encadrants, les intervenants artistiques et les référents sociaux du projet Démos, de la Maîtrise Populaire et du théâtre du Chêne Noir, qui ont accepté d'être observés et de répondre avec sympathie à mes questions : François Bérody, Emilie Blanc, Céline Brémond, Grégoire Cassier, Maryline Chopard, Floriane Dardard, Mahmoud Makke, Isabelle Ronzier, Emilie Rossignol et Samia Zidi. Leur travail ne constitue pas seulement un éveil artistique et culturel. Il s'agit aussi d'enjeux humains et sociaux, puisqu'ils véhiculent les valeurs de partage, de solidarité et de cohésion.

J'adresse mes sincères remerciements aux enfants de l'école Jean-Henri Fabre A. Ces élèves m'ont tous accueilli avec tendresse et intérêt pour mon étude. Ils ont été d'excellents collaborateurs et la ressource essentielle de ce mémoire. Je les remercie pour leur gentillesse, leurs interrogations, leurs marques d'affection, leur spontanéité et leur humour. Je souhaite à ces élèves de poursuivre leur développement. Et je demeure admirative du parcours de ces enfants qui a seulement dix ans ont déjà traversé de nombreuses épreuves difficiles.

A présent, je souhaite remercier ma famille, et mes amis pour leur soutien inconditionnel, car ils ont toujours cru en moi et en l'aboutissement de ce mémoire.

Enfin, je remercie tous mes relecteurs, pour leur patience et leur bienveillance : Carline Bau, Léna Blouin, Myriam François, Jeanne Grégoire, Maxime Lambert, Loris Mercatelli, Corentin Morel, Valentin Pulicani, Anne-Cécile Reymond et Kiran Vassilief.

Résumé

Ce mémoire de recherche a pour objectif d'étudier la place de l'Éducation Artistique et Culturelle dans la lutte contre le décrochage scolaire. Cette pédagogie est ici placée comme un outil de lutte. En effet, après une prise de conscience des acteurs éducatifs, une éducation artistique et culturelle est mise en place en France, malgré des réfractaires. Cette approche apporte un enseignement novateur, mêlant les acteurs des structures culturelles et éducatives. En ce qui concerne le décrochage scolaire, il est à présent, considéré comme un problème sociétal devant être endigué. En conséquence, les apports de l'Éducation Artistique et Culturelle pourraient être des moyens de lutter contre le décrochage scolaire. Ce rapport de cause à effet entre l'Éducation Artistique et Culturelle et la lutte contre le décrochage scolaire reste à formuler.

Mots-clés : Education Artistique et Culturelle, décrochage scolaire, détour pédagogique, médiation.

Abstract

This master's dissertation questions the place of the arts education within the fight of school dropout. This education form is a tool to fight against school dropout. In fact, after the taking of awareness of the stakeholders in education, the arts education was put in place in France. However, there are still recusants. This academic change will bring new schoolteachings, bringing together education and arts stakeholders. The dropout rate is considered a social problem which needs curbing. Consequently, the contribution of the arts education could represent ways to combat school dropout. Here, this link between arts education and high school dropout will be formulated.

Key words : Arts education, school dropout, pedagogic detour, mediation.

Sommaire

Remerciements	2
Résumé	4
Sommaire	5
Introduction	7
Partie 1 : L'état de l'art	15
I.Qu'est-ce que l'Education Artistique et Culturelle et comment s'est-elle implantée ?	15
a.Quelles sont les origines de l'Education Artistique et Culturelle ?	15
b.Vers une institutionnalisation de l'Education Artistique et Culturelle en France	19
c.Quels sont les facteurs clés d'une Education Artistique et Culturelle réussie ?	25
II.L'élaboration d'un nouvel apprentissage grâce à l'Education Artistique et Culturelle	29
a.Les apports de cette pédagogie de détour	29
b.Une série de partenariat entre les écoles et les structures culturelles	33
III.La place de la motivation dans l'apprentissage	36
a.La motivation un facteur clé de l'apprentissage ?	36
b.Comment (re)créer la motivation dans l'apprentissage ?	38
IV.La relation entre l'Education Artistique et Culturelle et le décrochage scolaire	42
a.Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?	42
b.Etudes de cas sur l'Education Artistique et Culturelle et ses effets sur la lutte contre le décrochage scolaire	47
Partie 2 : L'enquête de terrain	54
I.L'annonce de la problématique	54
a.La problématique	54
b.Les hypothèses	54
II.La méthodologie d'enquête	58
a.Le terrain d'étude	59
b.Notre posture en tant que chercheuse	75
c.Mes outils d'enquête	84
III.Les résultats de l'enquête de terrain	94
a.Un terrain d'étude sans élèves en décrochage scolaire	94
b.L'Education Artistique et Culturelle en tant que pédagogie singulière impacte les enfants dans leur apprentissage	98
c.Les conséquences de l'Education Artistique et Culturelle semblent donc positives mais sont inconscientes pour ces enfants	111
d.L'Education Artistique et Culturelle doit nécessairement être le projet d'établissement pour fonctionner ?	117
e.L'Education Artistique et Culturelle impacte tous les temps de l'enfant et mobilise donc différents acteurs	124

f.L'Education Artistique et Culturelle n'est pourtant pas une solution miraculeuse face aux élèves en potentiel décrochage scolaire.....	133
Conclusion.....	138
Bibliographie et sitographie	141
Bibliographie.....	141
Sitographie des articles	142
Sitographie des ouvrages	147

Introduction

La place et l'apport des arts au sein des programmes scolaires a soulevé certaines idées reçues. Cette introduction vise à énoncer ces généralités sur le sujet. Par la suite, ce mémoire a pour projet de mieux cerner cet apport, grâce à diverses références et entretiens.

Pour commencer, il semble que les sorties scolaires, culturelles et artistiques soient très appréciées par les enfants puisqu'elles offrent des heures de scolarités hors les murs. Ces sorties auraient pour ces élèves, un goût d'insolite et de découverte, comme par exemple une exploration de nouveaux lieux comme les cinémas. D'autres secteurs comme le domaine du cirque permettraient des rencontres avec des artistes, médiateurs, zoologues. De plus, les temps d'échanges avec d'autres adultes, ayant des connaissances spécifiques, seraient très importants et précieux pour le développement des enfants. Toutes les activités pédagogiques scolaires et extrascolaires, faites au cours de l'enfance, seraient constructives et constituantes de leurs futurs goûts et pratiques, selon le cours de connaissances des publics¹. Néanmoins, certains enfants n'appréhenderaient pas toute l'importance pédagogique de ces sorties. Cependant, certains films visionnés, pièces de théâtre vues, rencontres avec des artistes resteront fondamentaux pour les démarches d'apprentissage. Ces dernières pourraient forger les futures habitudes de l'enfant qui l'engagera sur des pratiques culturelles. Le plaisir des sorties culturelles et artistiques, lors de l'enfance, pourrait, selon ce raisonnement, donner la motivation pour un engagement culturel.

Certains enfants auraient la chance d'avoir accès à des sorties culturelles et artistiques dans un cadre totalement extrascolaire, comme par exemple les vacances familiales. Ils explorent le patrimoine et les musées d'une ville où sa culture, son histoire et son évolution sont dévoilées. Le fait d'assister à différentes sorties culturelles et artistiques diverses : comme le cirque, l'opéra, le théâtre, la danse, ... permettrait aussi d'enrichir les enfants. En effet, par la découverte et la fréquentation régulière, les goûts artistiques seront aiguisés. Il est vrai que plus des personnes fréquentent des lieux culturels et artistiques, plus elles nourrissent leurs motivations et plaisirs. Il s'agirait d'une initiation à l'art, une éducation par l'expérience. Le temps scolaire ou périscolaire offrirait en plus de découvrir l'art et la culture à plusieurs en partageant, en échangeant voire en débattant sur l'exposition, la pièce ou le film vu. À noter, que selon les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans leur ouvrage *La*

¹ Vilatte, C (2021). Cours de Connaissances des publics, réalisé à l'Université d'Avignon. Consulté le 12 janvier 2022.

*Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*², les personnes baignant dans une famille issue du domaine artistique et culturelle, auraient plus d'opportunité et de chance. En effet, ils ont déjà une culture importante grâce à leur famille, offrant un capital culturel initial supérieur, en comparaison à une personne éloignée de ce milieu. Il s'agirait d'un héritage culturel offert, créant une rupture entre ces héritiers et les personnes qui n'ont pas reçu cet apport.

D'autres généralités affirment que certains enfants auraient plus d'opportunités culturelles et artistiques grâce à leurs zones géographiques. En effet, selon la région habitée, les offres artistiques seront distinctes. Il est vrai que certains territoires sont labellisés 100% EAC. Ce label vise à valoriser l'engagement que certaines villes ont pris pour généraliser l'Education Artistique et Culturelle, à l'échelle nationale. Ce label permet de : « renforcer la cohérence de l'action, à dépasser les cloisonnements, fédérer les acteurs, mobiliser d'autres partenaires, pérenniser les dispositifs et développer de nouveaux projets »³, en instaurant une dynamique nationale. La région PACA a deux villes labellisées : Aix en Provence et Aubagne. D'autres villes ne jouissent pas de cette appellation, pourtant elles offrent aussi aux enfants des possibilités artistiques et culturelles : comme Avignon et son Festival d'Avignon. Ces périodes festives et souvent estivales sont connues de tous, mais seulement certains y participent et certains y assistent, tandis que d'autres les connaissent seulement de nom. Pour ce qui concerne le festival d'Avignon, la ville est transformée en théâtre par les personnes qui tractent pour vendre leurs pièces, par la diversité des arts présentés, et les performances de rues et en salles. Les spectateurs se mêlent aux comédiens, régisseurs et metteurs en scène. Il semblerait que pouvoir participer et assister à tout événement culturel, permettrait d'enrichir, de découvrir différents genres et les multiples métiers liés à ce domaine. Ainsi, de nombreux enfants participants, seront aussi plus intéressés en tant que spectateurs. Ceci prouve que plus l'enfant est acteur dans un domaine, plus il est intéressé. C'est pourquoi, avoir une éducation artistique et culturelle semble être vecteur d'intérêt pour les enfants qui habitués à cette pratique seront plus assidus en tant que spectateur.

Une fois habitué à cet apprentissage artistique et culturel lors des temps scolaires, il serait possible d'avoir une pratique extrascolaire. Cette nécessité se traduirait pour certains par des pratiques au niveau des arts plastiques, d'autres par le chant voire les arts vivants. Cette idée

² Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit. Consulté le 12 janvier 2022.

³ Ministère de la Culture. (Sans date). Label 100% EAC. <https://www.culture.gouv.fr/Demarches-en-ligne/Par-type-de-demarche/Appels-a-projets-candidatures/Label-100-EAC>. Consulté le 24 avril 2023.

illustre qu'il est possible de passer d'une découverte scolaire vers un approfondissement extrascolaire, ou l'inverse. C'est pourquoi, différents collèges et lycées proposent des classes à option artistique. Prenons l'exemple, de la spécialité d'exploration artistique, qui est présente dans certains lycées. Par exemple au lycée Frédéric Mistral à Avignon, cette option est composée de cours pratiques avec des intervenants différents comme des circassiens, écrivains, chorégraphes, metteurs en scène et comédiens, à la Chartreuse de Villeuneve-lez-Avignon. Ces rencontres donnent lieu à des échanges enrichissants constituant la réalisation de courtes pièces grâce à des méthodologies de travail différentes. À cette pratique, sont joints des cours théoriques, étudiant l'histoire du théâtre avec ses genres et ses évolutions, décortiquant des mises en scène et permettant la lecture d'œuvres théâtrales distinctes. Ces apprentissages théoriques et pratiques sont rythmés par des performances artistiques variées comme *Arlequin poli par l'amour* par Thomas Jolly, *Bovary* par Tiago Rodriguez. Ces différentes performances obligatoires, à voir, permettent de découvrir des professionnels artistiques ainsi que leurs créations. Ainsi, obliger à assister à ces œuvres vivantes, permettrait de donner à voir ce que certains n'auraient jamais vu seul. Il s'agirait d'une vraie éducation artistique et culturelle par les personnes rencontrées, les ateliers pratiqués, les pièces vues et les genres explorés. Cette spécialité permettrait d'aiguiser ses goûts artistiques en découvrant ce qui touche et qui ne touche pas l'enfant. Cette spécialité est toujours reconnue par l'Etat français, elle représentait un coefficient assez élevé au baccalauréat, avant la réforme. Ceci témoignerait de l'importance accordée à l'éducation artistique et culturelle dans les études. De plus, les études supérieures permettraient aussi de poursuivre un enseignement artistique et culturel soit dans des écoles nationales, soit auprès des conservatoires ou encore à l'université et en classe préparatoire littéraire. Les classes préparatoires littéraires offrent des cours théoriques pour différents domaines artistiques. Celle de l'établissement Frédéric Mistral propose une exploration de l'histoire théâtrale, de mises en scène et de pièces. S'ajoute à la théorie, la pratique, à la scène nationale la Garance, à Cavaillon, ces ateliers récurrents visent la création d'une pièce de théâtre en fin d'année. Il est à noter que les cours théoriques sont toujours accompagnés par des cours pratiques. Il s'agit d'une opportunité de mettre en application des notions théoriques et de se les approprier. S'approprier une notion, c'est la connaître suffisamment pour parvenir à l'adapter aux situations et aux problèmes rencontrés. Ces expériences sont enrichissantes et reconnues, puisqu'elles bénéficient de coefficients élevés, lors des concours comme celui de l'Ecole Normale Supérieure, baccalauréats, licences, ... Désormais, il semble que la pratique des arts vivants, de la musique, du chant, des arts plastiques et des arts audiovisuels a eu une

place majeure dans l'éducation artistique et culturelle tant d'un point de vue scolaire qu'extrascolaire. Il existe en effet de nombreuses offres culturelles et artistes variés.

Certaines licences offrent d'ailleurs des enseignements spécialisés comme des parcours en Information Communication proposant un cours d'Éducation Artistique et Culturelle. Il s'agit d'étudier en théorie, puis en pratique, l'Éducation Artistique et Culturelle. Cet apprentissage permettrait de découvrir les auteurs qui depuis l'Antiquité à nos jours, ont choisi d'étudier la place de la culture et des arts dans l'éducation. La pratique est aussi présente, par une participation au périscolaire dans différentes écoles primaires. Prenons l'exemple d'école où sont accueillies avec enthousiasme toutes les activités artistiques et culturelles proposées par les municipalités. Pour certains directeurs du périscolaire, les enseignements culturels et artistiques sont bénéfiques et constructeurs pour l'enfant. En effet, ils seraient des outils d'expression où les notations diffèrent du système d'évaluation écolier classique. C'est pourquoi, le nombre d'enfants présent à ces activités est élevé, malgré le fait qu'elles ne soient pas obligatoires. Pour les directeurs, le lien entre les parents, les enfants et l'école serait très important, alors ils essaient d'inclure le plus possible les parents dans les activités écolières. Selon eux, il faudrait établir un rapport de confiance entre les trois acteurs (enfants, parents, directeurs d'école) pour que chacun trouve sa place et s'épanouisse. En effet, si les parents sont confiants envers l'école, les enfants ont plus de chance de l'être aussi. L'Éducation Artistique et Culturelle aurait donc sa place à l'école selon ses défenseurs, ici aux premières loges pour observer les effets positifs sur les enfants : richesse culturelle, découverte d'activité, concentration, créativité et entraide.

D'autres projets menés hors de l'école par des partenariats entre l'École et des institutions culturelles, sont à relever. En effet, nous avons pu réaliser un stage dans un musée d'art contemporain Avignonnais : la Collection Lambert, au service de la médiation culturelle pour les jeunes publics. Nous avons donc mené des visites guidées du musée pour des enfants de six à douze ans. Pour certains, il s'agissait de leur première visite au musée, il fallait leur donner les codes. Ces codes sont les normes établies par la société à respecter. Il s'agit ici de ne pas toucher les œuvres, ne pas courir, ne pas crier et d'être curieux. Il semble important de créer du lien entre leur vie quotidienne connue et des œuvres contemporaines abstraites. Il est vrai que les arts contemporains sont réputés pour être moins accessibles que les autres arts, plus élitistes. C'est pourquoi, il faudrait solliciter en permanence les visiteurs et surtout les enfants, par des questions, jeux ou ateliers. Ces concrétisations seraient primordiales pour les enfants. En effet, finir une visite par un atelier en lien avec les œuvres vues, serait pour eux le moyen de s'approprier ce qu'ils ont vu. De plus, ces enfants repartent avec un souvenir

physique du musée créé par eux, et en mémoire l'idée d'une visite agréable et ludique. De fait, les musées ouvriraient leurs portes à des rencontres avec les enfants venus dans le cadre scolaire (sorties de classes), périscolaire (différents après-midi) et extra-scolaire (par la venue des centres aérés). Ces sorties issues de différents cadres témoigneraient à nouveau de la place de l'Éducation Artistique et Culturelle dans l'apprentissage des enfants. En effet, il abriterait en ses murs un projet pilote soutenu par l'Etat : la Micro-École. Ce projet est par la suite développé.

Il semble possible d'apprendre à tout âge. En effet, l'attrait pour l'art ne serait pas une évidence pour tous. L'éducation à l'art serait importante pour découvrir ce que nous aimons et ce qui nous plaît moins en matière culturelle. De plus, grandir n'empêcherait en rien de continuer d'apprendre. L'art semble être un domaine dans lequel nous apprenons toujours puisqu'il ne cesse d'évoluer avec ses nouveaux acteurs. Il s'agirait d'un apprentissage quotidien, parfois inconscient et involontaire. C'est pourquoi, l'Education Artistique et Culturelle aurait sa place à l'école et en-dehors de celle-ci, pour que tous puissent apprendre à tout âge dans n'importe quel contexte. Il est possible de continuer d'apprendre, avec des proches et pas seulement grâce à des professionnels ou à des professeurs. À noter que nos goûts évolueraient avec le temps, c'est pourquoi, certaines pratiques artistiques qui ne nous plaisaient pas auparavant peuvent contre toute attente, nous toucher plus tard. En effet, les arts et la culture ne seraient pas perçus par tous de la même manière, chaque pratique offre des émotions distinctes pour différentes personnes. De plus, nos expériences personnelles façonneraient aussi la réception des arts. Notre vécu serait vecteur d'émotions différentes. Désormais, l'Éducation Artistique et Culturelle pourrait prendre différentes formes et serait ressentie en fonction de nos expériences personnelles. À l'inverse, c'est parfois l'Éducation Artistique et Culturelle qui nous façonnent et non le contraire. Les arts et la culture, offriraient un nouveau champ des possibles, agrandissant l'esprit. En effet, pratiquer et rencontrer avec des personnes éloignées de son milieu, contribue à nous ouvrir l'esprit. C'est pourquoi, la culture contribuerait à constituer un citoyen libre, grâce aux arts émancipateurs et formateurs.

Cependant, même si l'Education Artistique et Culturelle serait omniprésente, certains enfants n'en réaliseraient pas toute son importance. D'autre part, tous ne bénéficieraient pas de la même manière de cette rencontre avec la culture. C'est pourquoi, il faut nous questionner sur :

- L'Education Artistique et Culturelle serait-elle un moyen d'apprendre différemment ?

- Quels sont les effets d'un apprentissage par le détour artistique et culturel, sur les enfants ?
- Quels sont les effets (sur un temps délimité) de l'Education Artistique et Culturelle sur les résultats scolaires des élèves ?
- Les résultats scolaires en baisse peuvent-ils être améliorés grâce à l'Education Artistique et Culturelle ?
- L'Education Artistique et Culturelle peut-elle être une aide contre le décrochage scolaire ?

Cette dernière question retient particulièrement notre attention. Il est important de creuser ce lien entre Education Artistique et Culturelle et le décrochage scolaire.

Il nous faut maintenant, mieux saisir le concept de décrochage scolaire. A nouveau, une série d'idées préconçues sont énoncées, dans cette introduction, avant d'être mises à l'épreuve par les différents entretiens et références de ce mémoire.

Le décrochage scolaire est un sujet toujours d'actualité qui n'est pas assez traité, ou du moins pas à sa juste valeur. Le gouvernement français met différentes actions en place pour prévenir et lutter contre. Pourtant, d'un point de vue médiatique peu de journaux et reportages montreraient cette réalité, ou lorsque ceci est fait, le point de vue adopté est négatif et dévalorisant pour ces enfants. Ils seraient trop souvent traités avec mépris, sans que soit cherché la raison de leur décrochage. C'est pourquoi, il faudrait analyser le décrochage scolaire avec un point de vue objectif. Il s'agirait de comprendre ce qui les a poussés à décrocher. Puis, il faut aussi analyser les conséquences du décrochage scolaire. En effet, le décrochage scolaire serait très mal vu en société. Et pour cause, un lien serait fait entre la hausse du décrochage scolaire et l'augmentation du taux de chômage et de délinquance. Il semble qu'une personne en décrochage scolaire a un potentiel plus élevé de ne pas trouver de travail lui correspondant, faute de formations nécessaires. Pour ces personnes non-qualifiées, la recherche d'un emploi serait encore plus compliquée, nous avons eu l'exemple avec la période de crise et de pandémie sanitaire que nous avons traversé ces dernières années. Les employeurs rechercheraient des personnes qualifiées ayant les compétences requises afin d'être engagés. De fait, ces personnes risqueraient de ne pas trouver d'emploi voire de commettre des délits pour survivre. En effet, de nombreux enfants n'étant plus scolarisés auraient peu à peu fréquenté le monde de la délinquance. Il semble donc important de travailler sur le décrochage scolaire,

pour voir comment nous pouvons lutter contre celui-ci et endiguer d'autres problèmes sociétaux liés, comme le chômage et la délinquance.

De plus, le décrochage scolaire serait néfaste pour la santé mentale des enfants qui perdraient confiance en eux, ils se sentiraient exclus. Il est vrai que l'enchaînement de mauvaises notes, de punitions et de remarques du champ professoral constitueraient une dévalorisation de soi. Cette perte de confiance en soi à un âge de construction d'identité aurait des impacts sur leur vie future d'adulte, et des traumatismes se créeraient. Cette dévalorisation est visible par l'école, les professeurs et leurs camarades. En effet, les enfants en décrochage seraient exclus des autres, car assimilés à des éléments perturbateurs. Ils seraient parfois harcelés ou deviennent harceleurs, à leur tour. Ils vivraient cette situation comme un rejet de tous et agiraient ainsi pour extérioriser leur impuissance et sentiment d'infériorité, alimentant une haine envers le système éducatif et ses composants. Cette dévalorisation s'étendrait hors de l'école, puisque nombreux seraient les parents à ne pas savoir comment réagir envers un enfant décrocheur. De plus, le décrochage scolaire serait néfaste pour la santé mentale des enfants qui perdraient confiance en eux, ils se sentiraient exclus. Ce sentiment d'infériorité créé, les suivrait durant leur vie d'adulte. Il semble que leur rapport à eux-mêmes deviendraient peu valorisant et leur rejet des autres serait grandissant. Il faudrait mettre en lumière ce sentiment, et le combattre. En effet, il semble anormal de savoir que des enfants se sentent rejetés dans le domaine éducatif qui a pour vocation de les élever.

De plus, il faudrait constater que les difficultés des enfants reflètent en réalité celles de leurs parents. Les parents ne semblent pas pouvoir pas assurer un accompagnement éducatif, alors qu'eux-mêmes en auraient besoin. De fait, aider ces enfants, c'est aussi agir pour leur famille, là où cette dernière ne parvient pas à avancer.

Étudier le décrochage scolaire, ce serait revaloriser ces enfants, victimes de cette déficience éducative et sociale. Le système éducatif classique pourrait être inadapté à eux. En effet, des personnes ayant toujours eu des difficultés lors de cours théoriques peuvent exceller lorsque la théorie est accompagnée de pratique. Nous pouvons prendre l'exemple des apprentissages en alternance ou encore des baccalauréats professionnels. En effet, pour certains, le système serait inadapté, ainsi lorsqu'il trouve une voie éducative qui leur correspond leur envie d'apprendre serait retrouvée. Il s'agirait seulement de personnes qui étudieraient différemment. C'est pourquoi, il ne faudrait pas appréhender le décrochage scolaire comme une fatalité. En effet, il existerait de nombreux parcours et formations différents qui sauront convaincre et attirer. Il faudrait seulement diffuser ces offres, pour qu'elles soient connues. De fait, il semble possible de lutter contre le décrochage scolaire, qui n'est pas une fatalité.

Suite à ces réflexions personnelles quant aux apports de l'Éducation Artistique et Culturelle et sur les impacts du décrochage scolaire sur les élèves, ce mémoire propose deux grandes parties visant à poursuivre la réflexion. La première partie : L'état de l'art se divise en quatre sous-parties. Dans un premier temps, il s'agit de mettre en lumière comment l'Éducation Artistique et Culturelle a tenté de s'implanter et qu'elle poursuit encore ce travail en France. Puis, il est intéressant de montrer que cette éducation est un nouvel apprentissage composé d'une pédagogie de détour, et de partenariats entre espaces scolaires et structures artistiques. Par la suite, la place de la motivation dans l'apprentissage est révélée comme étant un facteur clé. Enfin, le lien entre Éducation Artistique et Culturelle et décrochage scolaire est mis en évidence en proposant une brève étude du décrochage scolaire. A la suite de cet état de l'art, la deuxième partie : L'enquête de terrain. Cette deuxième partie se divise en trois sous-parties. La première est l'annonce de la problématique comprenant également ses deux hypothèses. Puis, la seconde sous-partie traitant de la méthodologie d'enquête vise à présenter et à justifier le terrain d'enquête choisi, décrire notre posture comme chercheuse et présenter les outils d'enquête utilisés. Enfin, les résultats de cette enquête sont étudiés et analysés.

Partie 1 : L'état de l'art

I. Qu'est-ce que l'Education Artistique et Culturelle et comment s'est-elle implantée ?

a. Quelles sont les origines de l'Education Artistique et Culturelle ?

« L'éducation artistique et culturelle (EAC) a pour objectif d'encourager la participation de tous les enfants et les jeunes à la vie artistique et culturelle, par l'acquisition de connaissances, un rapport direct aux œuvres, la rencontre avec des artistes et professionnels de la culture, une pratique artistique ou culturelle. »⁴

Cette définition du ministère de la Culture propose une base solide de ce qu'est l'Éducation Artistique et Culturelle. Toutefois, les communiqués du ministère de la Culture ou de l'Éducation nationale, sont comme les autres déclarations, à comparer et à nuancer. Il s'agit d'arguments d'autorité qui seront discutés et analysés sur le terrain. Ici, cet extrait ministériel sous-entend qu'une relation entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale existe. Il s'agit en effet d'un apprentissage culturel, qui permet de joindre les deux autorités gouvernementales. Cet apprentissage, s'adresserait aux enfants, puisque dès leur plus jeune âge, il est question de leur donner envie de découvrir les arts et la culture. Pourtant, cette nécessité éducative n'a pas toujours été évidente.

Selon l'article du ministère de la Culture, avant 1970, les initiatives d'éducation culturelle sont moindres, voire inexistantes. En effet, en 1968, en dehors de l'école maternelle, rien n'est prévu pour l'éveil artistique des enfants en milieu scolaire. De fait, seules les premières années de l'enfant bénéficient d'un apport culturel. De plus, les seuls enseignements artistiques proposés sont deux heures de musique et de dessin. Les matières artistiques sont peu diversifiées, sur des périodes courtes et ne sont pas toujours assurées, par les professeurs. Ces disciplines souffrent d'un manque de reconnaissance de la part des enseignants vis-à-vis des autres matières classiques. Il en est de même pour les sorties culturelles, dites exceptionnelles : « non seulement elles étaient exceptionnelles, mais, de plus, sans rapport avec les programmes

⁴ Ministère de la Culture. (Sans date). *Education artistique et culturelle*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle> Consulté le 25 avril 2022.

scolaires. »⁵ Elles aussi sont en petite quantité et ne sont pas liées aux autres matières. Il faut attendre « 1968 [pour] que l'on [...] commence à prendre en compte l'importance de la dimension artistique dans l'éducation générale. »⁶ En effet, le colloque d'Amiens en mars 1968 vise à « jeter les bases d'une nouvelle pédagogie dans laquelle la formation culturelle, l'éducation artistique, et l'ouverture au monde moderne seraient intégrées à la formation générale, une pédagogie dont la finalité ne serait pas la mise au travail mais la préparation à la vie en commun et l'invention d'un art de vivre. »⁷ Il s'agit de créer un apprentissage novateur où la culture et l'art sont intégrés de façon concrète et cohérente vis-à-vis des autres matières. Cette pédagogie vise une éducation à l'art, afin d'inculquer comment vivre avec les enfants, en société. Les arts et la culture « contribue[nt] au développement d'individus autonomes, capables de choix personnels »⁸ Il s'agit de découvrir les arts, mais aussi de devenir un adulte libre de penser, de construire des citoyens. Il est question d'une forme d'éducation civique et morale nécessaire au développement de l'enfant qui émane des domaines artistiques et culturels. C'est pourquoi, dès l'école primaire un contact direct avec les artistes est initié et est intégré dans les temps de l'école. À présent, l'éducation artistique fait partie du programme scolaire. Cet apprentissage scolaire et réalisé par tous les professeurs, et non pas seulement des professeurs spécialisés dans les arts, comme un professeur de musique. Ainsi, les instituteurs habitués à enseigner l'histoire et le français, cultivent les arts plastiques et la musique. Ces avancées concernent les temps scolaires, pourtant, peu à peu, un enseignement à prolonger hors école est envisagé. Ainsi, une série de réformes scolaires comme extrascolaires voit le jour. Par exemple, en 1969, un plan de dix ans pour organiser les structures musicales françaises est lancé, par Marcel Landowsky (responsable du service de la musique créé en 1966 au sein de la direction des arts et lettres du ministère des Affaires culturelles). Dès lors, des corrélations entre le ministère de la Culture et ministère de l'Éducation naissent. Pour ce qui est des temps scolaires, un tiers-temps pédagogique est créé, ce qui signifie qu'un tiers du temps écolier est consacré aux activités physiques et artistiques. Les autorités prennent en compte d'autres formes d'apprentissage moins classiques, qui n'avaient auparavant, pas leur place à l'école. Les arts commencent à être reconnus considérés par les professeurs et leurs institutions.

⁵ Ministère de la Culture. (Sans date). *Historique*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique> Consulté le 16 avril 2022.

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf> Consulté le 1 février 2022.

Selon l'article de France archives sur *L'Education Artistique et Culturelle (EAC) dans les archives*⁹, depuis 1970, plusieurs politiques communes entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Education Nationale ont eu lieu. Ces corrélations témoignent de l'importance accordée à cet apprentissage. En effet, selon Marie Lavin : « L'Education Artistique et Culturelle ne doit plus être un simple vernis élitiste ou un « supplément d'âme » réservé aux « héritiers », mais bien une des priorités de la politique éducative de notre pays ¹⁰ ». En devenant une priorité politique, les arts et la culture sont reconnus. L'Education Artistique et Culturelle repose depuis sur trois piliers principaux : « l'acquisition des connaissances, la rencontre avec les œuvres et les professionnels, ainsi qu'une pratique artistique ». Cette « pratique » semble être : « une composante indispensable à la définition d'un projet EAC ». ¹¹ Il s'agit de rendre acteur les enfants qui participent à des activités artistiques variées comme la musique, le dessin, le théâtre, la photographie, ... Cette « pratique » peut avoir lieu lors des temps scolaires, comme périscolaires et extrascolaires. Les « rencontres » se font elles, grâce à des partenariats entre les structures scolaires et artistiques. Ces « rencontres » ont aussi un sens plus symbolique, comme la rencontre entre ces enfants et un domaine artistique ou culturel. « L'acquisition des connaissances » peu quant à elle avoir lieu grâce à une pratique artistique et aux rencontres. Il s'agit d'accroître ses connaissances et donc son capital culturel. Cette « acquisition de connaissances » permet de développer son intellect et son esprit critique. L'auteur de : *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Jean-Gabriel Carasso, donne une autre dénomination à ces trois piliers de l'Education Artistique et Culturelle. L'auteur emploie les termes de : « faire, éprouver et réfléchir ». La notion de « faire » semble rejoindre celle de « pratiquer ». En effet, pour l'auteur, il semble que : « l'éducation artistique commence par l'activité, par les tentatives personnelles de chanter, danser, peindre, jouer un personnage... »¹² Donc « faire » une activité culturelle ou artistique serait l'une des bases de cette pédagogie, puisque : « passer par une pratique concrète, c'est aussi apprendre à l'enfant à s'exprimer. »¹³ De plus, le terme « éprouver » s'apparente à celui de « rencontre ». Il est vrai que pour l'auteur, il faut « éprouver » : « le rapport à l'œuvre, une initiation à la lecture des arts par un

⁹ Sans Auteur. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle (EAC) dans les archives ». *FranceArchives*, <https://francearchives.fr/fr/article/38115> Consulté le 18 avril 2022.

¹⁰ Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf> Consulté le 1 février 2022.

¹¹ Sans Auteur. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle (EAC) dans les archives ». *FranceArchives*, <https://francearchives.fr/fr/article/38115> Consulté le 18 avril 2022.

¹² Carasso, J-G. (Sans date). *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture* | master LiMés. <https://il.univ-poitiers.fr/masterlivre/?p=3144>. Consulté le 25 avril 2023.

¹³ Ibid.

médiateur. »¹⁴ Il s'agit donc d'une rencontre entre l'œuvre et le public, mais aussi entre le public et une structure culturelle composée de ses professionnels. Enfin, Jean-Gabriel Carasso choisit comme troisième base le verbe « réfléchir » qui est assimilable à celui « d'acquisition des connaissances ». Il est donc nécessaire pour l'auteur : « [d']avoir une réflexion sur les œuvres pour acquérir une meilleure perception de notre propre autonomie sensible »¹⁵. Il faut donc réfléchir sur les œuvres, comme sur les structures présentées pour développer son intellect et sa sensibilité. Ces trois fondements portent des dénominations différentes selon les auteurs qui les emploient toutefois tous s'accordent sur des axes principaux généraux. Il s'agit du besoin pour les enfants de participer des activités culturelles, c'est-à-dire faire pour apprendre et comprendre. Cette découverte des arts et de la culture passe par aussi des rencontres avec des structures et leurs professionnels, mais aussi entre le public et les œuvres. Une nouvelle fois, cette rencontre vise à voir pour s'approprier l'art et la culture afin de mieux la comprendre. De plus, l'Education Artistique et Culturelle nécessite de réfléchir pour comprendre ces établissements, ces œuvres et ces activités en les interprétant notamment. Ces trois piliers sont regroupés au sein d'un parcours d'Education Artistique et Culturelle. Ce terme semble décrire les différents temps où l'enfant apprend, rencontre et pratique ces arts : scolaire, périscolaire et extrascolaire. Ces différents temps visent un accès à l'art pour tous. En effet, si un enfant ne bénéficie pas d'une éducation artistique et culturelle lors des temps extrascolaires, les temps scolaires et périscolaires peuvent le permettre : « Le parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art et à la culture à travers l'acquisition d'une culture personnelle. ¹⁶» Il s'agit d'une augmentation des chances d'accès à l'art et à la culture. Cette égalité des chances d'accès donne lieu à de meilleure opportunité d'apprentissage. En effet, pour le sociologue Alain Kerlan, « l'art [sert] pour mieux apprendre. Pour ne plus opposer l'intelligence et la sensibilité, la réflexion et l'émotion. Pour donner de meilleures chances à l'égalité des chances.¹⁷» Le domaine artistique est vecteur d'un apprentissage novateur, où la sensibilité et la réflexion agissent ensemble. L'émotion n'avait pas sa place à l'école, avec la reconnaissance des arts, la sensibilité s'insère dans les temps scolaires. Il s'agit de se développer différemment. Toujours selon Alain Kerlan, c'est témoigner d'un « aveuglement sociologique » de méconnaître la montée de la place des arts et de la culture

¹⁴ Carasso, J-G. (Sans date). Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture | master LiMés. <https://il.univ-poitiers.fr/masterlivre/?p=3144>. Consulté le 25 avril 2023.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Sans Auteur. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle (EAC) dans les archives ». *FranceArchives*, <https://francearchives.fr/fr/article/38115> Consulté le 18 avril 2022.

¹⁷ Kerlan, A. (Juin 2007). « Resumen ». *Education et sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 83-97. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-83.htm> Consulté le 12 décembre 2021.

au sein du champ éducatif. Il est vrai « [qu']il n'en demeure pas moins que les recours éducatifs à l'art et aux artistes au sein même de l'école ont pris une ampleur très remarquable. »¹⁸ La place des arts dans le domaine éducatif devient si importante, qu'il semble impossible de ne pas la reconnaître.

L'Éducation Artistique et Culturelle recouvre différents champs tels que le théâtre, le dessin, la photographie, ... sur des temps scolaires, périscolaires et extrascolaires. L'objectif est d'apprendre, de rencontrer et de pratiquer dès le plus jeune âge les domaines artistiques et culturels. Cette pédagogie voit le jour vers les années 1970 où une série de réformes corrélant le ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture vise à reconnaître et à rendre compte de l'importance de l'art et la culture dans l'éducation générale. Peu à peu, l'Éducation Artistique et Culturelle s'impose dans le domaine éducatif. Afin de prendre une réelle ampleur, cet apprentissage semble s'être institutionnalisé.

b. Vers une institutionnalisation de l'Éducation Artistique et Culturelle en France

Suite à la naissance de cette pensée d'apprendre autrement et d'aider au développement les enfants grâce aux domaines artistiques et culturels, l'Éducation Artistique et Culturelle fut le fruit de nombreuses réformes et colloques. Elle fut une construction progressive où les pays membres de l'UNESCO travaillent encore à créer des accords sur les pratiques des arts et de la culture à l'école. En effet, durant les années 1970, de nombreuses réformes sont instaurées. En effet, selon Marie-Christine Bordeaux dans son article « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », de nombreuses initiatives culturelles sont lancées par des enseignants engagés dans l'éducation populaire, accompagnés d'artistes voulant partager leur mode d'expression. La création en 1971 du Fonds d'Investissement Culturel concrétise la collaboration entre le ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture avec l'Etat et les collectivités locales : « Un quart des actions financées par le FIC dans les années 70 concernent l'action culturelle en milieu scolaire. »¹⁹ L'Éducation Artistique et Culturelle obtient donc des financements et des partenariats enrichissants. Cette pédagogie singulière est aussi valorisée le 11 juillet 1975, par une loi attestant de la nécessité « [d'] équilibre entre les

¹⁸ Kerlan, A. (Juin 2007). « Resumen ». *Education et sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 83-97. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-83.htm> Consulté le 12 décembre 2021.

¹⁹ Ministère de la Culture. (Sans date). *Historique*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique> Consulté le 16 avril 2022.

disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives. »²⁰ De plus en 1977, une Mission d'action culturelle en milieu scolaire est créée au sein du ministère de l'Éducation nationale. Il s'agit d'une liaison entre l'Éducation nationale et les partenaires concernés comme le ministère de la Culture, les académies, les établissements scolaires, ou encore les associations. La priorité de cette mission est de rendre actifs les élèves : « donner un rôle actif aux élèves et toucher les régions défavorisées sur le plan des équipements culturels. »²¹ Ces partenariats témoignent d'effort commun pour offrir une ouverture aux arts pour tous, dépassant les régions isolées culturellement. A partir, de 1980, ces pratiques s'institutionnalisent grâce à des dispositifs mêlant culture et éducation. Ces dispositifs permettent la reconnaissance des arts et de la culture au sein de champ éducatif. En effet, le 25 avril 1983, un protocole est signé par le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale. Pour ce faire, il faut créer un lien entre les projets éducatifs et les projets culturels : « Il affirme la cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel, par des programmes éducatifs communs, l'extension du nombre de disciplines enseignées, des programmes conjoints de formation des maîtres et des artistes intervenant dans les écoles, la création ou l'extension de diverses activités d'éveil artistique... »²² Une nouvelle fois, les arts sont statués au niveau des autres matières, grâce à des professionnels artistiques et éducatifs travaillant ensemble. Pourtant, en 1990, l'Éducation Artistique et Culturelle est encore trop limitée, il faut donc étendre cet apprentissage en développant notamment les politiques et financements. C'est pourquoi, les politiques collectives entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture s'accroissent. Il s'agit d'encourager l'expression au sein des écoles, des collèges et des lycées pour en faire de lieux culturels, et promouvoir le développement des partenariats entre les associations et ces écoles. La politique majeure commune de ces autorités, fut la création d'un seul ministère en 1992 regroupant l'Éducation nationale et le ministère de la Culture. Ces décisions politiques communes ont pour but d'harmoniser les actions culturelles. Pourtant, en 1993, les ministères sont à nouveau séparés. Toutefois, les politiques communes se poursuivent, notamment en octobre 1993 où un contrat est signé entre le ministère de l'Éducation nationale, le ministère de la Culture, le ministère de la Recherche et de l'Enseignement supérieur ainsi que le ministère de la Jeunesse et du Sport. Ce contrat a pour but de renforcer le partenariat entre les professeurs et les artistes afin de consolider les enseignements et pratiques artistiques en cours. Il s'agit

²⁰ Ministère de la Culture. (Sans date). *Historique*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique> Consulté le 16 avril 2022.

²¹ Ibid.

²² Ibid.

aussi de développer sur un plan local les activités culturelles, et de veiller à aménager des temps scolaires et des temps culturels. De plus, la création du Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle en 2005 constitue aussi une importante institutionnalisation. Ce haut conseil a pour but : « d'accompagner le développement de la politique de généralisation du 100% EAC, par la valorisation et l'encouragement des projets innovants, ainsi que l'analyse des initiatives du terrain pour en tirer des préconisations concrètes qui soient en cohérence avec les attentes nouvelles de tous les publics. »²³ Enfin, entre le 10 et le 12 janvier 2007, le Centre Pompidou accueille le premier symposium sur les recherches en matière d'Éducation Artistique et Culturelle, comptant environ 900 personnes (éducateurs, chercheurs, professeurs) présentes. Il s'agissait de « marquer une étape importante dans le travail de formalisation et de clarification des retombées positives de l'éducation artistique et culturelle. »²⁴ Ce symposium témoigne aussi des analyses et recherches constantes pour faire progresser l'Éducation Artistique et Culturelle. Des réformes plus récentes poursuivent cette lancée comme la création d'un Institut National supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC), ouvert à Guingamp en 2021. Selon son site officiel²⁵, cet établissement d'enseignement supérieur propose différentes formations : un Bac +1 « Agent d'accueil des publics de l'éducation artistique et culturelle » et un Master « Culture et communication - Éducation artistique et culturelle, idéation, dynamiques et pratiques : arts et techniques des publics, interactions et transmissions ». Toujours selon le site officiel²⁶, ces études ont pour missions la recherche, l'animation et la production de ressources en matière d'Éducation Artistique et Culturelle, afin de l'étendre à échelle nationale et internationale, dans le but d'atteindre les « 100% EAC ». Ainsi, c'est par une série de réformes et lois visant à affirmer l'importance de cette pédagogie que le domaine artistique et culturel s'est imposé au sein des autres disciplines scolaires. Cette institutionnalisation est notamment due aux politiques communes des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, s'accompagnant de différents partenariats entre professionnels artistiques comme éducatifs, écoles et associations.

À présent, selon le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des Sports : « la priorité conjointe du ministère de la Culture et du ministère de l'Éducation nationale est donc

²³ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ». Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/le-haut-conseil-de-l-education-artistique-et-culturelle-11552> . Consulté le 24 mai 2022.

²⁴ Ministère de la Culture. (Sans date). *Historique*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique> Consulté le 16 avril 2022.

²⁵ Sans Auteur. (Sans date). *INSEAC - Les formations de l'Inseac*. <https://www.cnam-inseac.fr/formations> . Consulté le 20 avril 2022.

²⁶ Sans Auteur. (Sans date). *INSEAC - Les missions de l'Inseac*. <https://www.cnam-inseac.fr/missions> . Consulté le 20 avril 2022.

de placer les arts et la culture au cœur de l'École, car cela permet aux élèves de développer leurs cinq sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût) et leur connaissance concrète du réel »²⁷. De fait, la politique commune entre ces deux ministères se poursuit. L'objectif est que tous les enfants puissent bénéficier d'un parcours culturel car il semble nécessaire à leur formation intellectuelle comme sensorielle. Ce parcours permet d'aider l'enfant à se développer, pour notamment faire ses propres choix culturels. Il faut donc placer l'art et la culture au cœur de l'école. Selon Howard Becker dans son ouvrage : *Les Mondes de l'art*, l'art est « le produit d'une action collective »²⁸. En ce sens, il est nécessaire pour les acteurs artistiques et culturels de s'unir autour de valeurs collectives. Il est alors question de réseaux de coopération notamment entre artistes et acteurs éducatifs, afin de relier ces réseaux des conventions telles que des chartes sont créées. Pour Howard Becker ces conventions : « leur permettent de coordonner ces activités efficacement et sans difficultés »²⁹. La charte pour l'Education Artistique et Culturelle fut donc créée afin d'établir des valeurs communes entre les différents acteurs du réseau de coopération. Celle-ci pose les 10 fondements de l'Education Artistique et Culturelle :

« La charte pour l'éducation artistique et culturelle rassemble les acteurs et les institutions autour de 10 principes qui fondent l'éducation artistique et culturelle. Elle complète le cadre posé par le référentiel de 2015 sur le Parcours d'éducation artistique et culturelle, et vient conforter les nombreuses actions menées dans les établissements et dans les réseaux associatifs. Elle permet à chacune et à chacun de s'emparer de l'éducation artistique et culturelle, de la mettre en œuvre, et de l'inscrire dans le cursus des élèves. »³⁰

Cette charte accessible sur le site du ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, énonce 3 objectifs clairs. Il s'agit d'avoir une culture riche et cohérente grâce à une formation complète, rationnelle et sensible. Dès lors, l'épanouissement et la réussite de l'enfant sont impactés. Le second objectif est de développer une pratique artistique, puisque la réalisation concrète de projet, permet aux enfants de retrouver leur confiance en eux. Enfin, le dernier objectif est de favoriser les rencontres des enfants avec les artistes et les œuvres, afin de favoriser leur créativité. L'un des objectifs majeurs de cette charte est l'égalité républicaine,

²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « À l'école des arts et de la culture ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723> . Consulté le 19 avril 2022.

²⁸ Sans Auteur. (Sans date). *Les Mondes de l'art*. <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/44-horizon-d-attente>. Consulté le 24 mai 2022.

²⁹ Ibid.

³⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> . Consulté le 20 janvier 2022.

en proposant une pratique culturelle et artistique plus égale sur l'ensemble du territoire, qu'importe le milieu social : « Aujourd'hui, les pratiques artistiques des enfants sont très inégales en fonction de leur milieu social et de l'endroit où ils se situent sur le territoire. Développer les arts à l'école et sur le temps périscolaire relève donc d'une exigence d'égalité républicaine. »³¹ C'est pourquoi, l'ensemble des temps scolaires comme périscolaires et extrascolaires sont sollicités : « La mise en cohérence éducative des différents temps de l'enfant (scolaire, périscolaire et extrascolaire) est indispensable pour leur transmettre le goût des pratiques artistiques et une culture nécessaire à leur épanouissement et au développement de leurs capacités sensorielles. »³² En effet, l'offre artistique et culturelle concerne les différents parcours, différents milieux et différents âges : « L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université. »³³ En conséquence, les écoles primaires bénéficient de deux heures par semaine consacrées à la musique et aux arts plastiques. Les collèges gagnent une heure de musique et une heure d'arts plastiques par semaine auxquelles s'ajoutent des temps dédiés à l'histoire de l'art. « Ces enseignements permettent à toute une classe [...] d'avoir accès à des connaissances culturelles de qualité, d'être confrontée à des œuvres et, dans une moindre mesure, à la pratique artistique. »³⁴ Ces disciplines scolaires participent à donner accès à tous à la culture et à une pratique artistique. Enfin, les lycées tentent d'autonomiser les jeunes adultes aux pratiques culturelles et artistiques, afin qu'ils réalisent des activités artistiques de leur propre gré : « Au lycée, le développement des partenariats avec les acteurs culturels est essentiel pour contribuer à l'autonomie des jeunes face à leurs pratiques artistiques et culturelles, notamment dans la perspective du passCulture qu'ils obtiendront à leur majorité. »³⁵

Marie Christine Bordeaux propose un résumé chronologique en cinq étapes du développement de l'Education Artistique et Culturelle. En effet, selon elle, les années 1960 à 1970 sont des phases d'expérimentation. Il s'agit de s'ouvrir à la culture en proposant une « rénovation pédagogique »³⁶ en développant des actions culturelles dans les écoles. Il est question d'une innovation pour les structures éducatives intégrant peu à peu des actions

³¹ Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> . Consulté le 20 janvier 2022.

³² Ibid.

³³ Ibid.

³⁴ Ibid.

³⁵ Ibid.

³⁶ Sans Auteur. (2014). Séminaire de l'équipe Culture et Communication du Centre Norbert Elias. (Université d'Avignon). *L'institutionnalisation de l'éducation artistique et culturelle*. <https://partage.univ-avignon.fr/service/home/~/?auth=co&loc=fr&id=26336&part=2> . Consulté le 30 mai 2022.

culturelles. Cette phase est suivie en 1980 par une période d'innovation institutionnelle. Dès lors, les politiques communes se mettent en place entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture. Cette avancée commune donne lieu à des partenariats, réformes, ... Il s'agit d'une volonté forte des institutions gouvernementales. Puis, les années 1990 visent une démocratisation culturelle, en proposant des dispositifs culturels et artistiques à différentes échelles, pour le plus grand nombre. La quatrième phase, dans les années 2000, est traitée comme un processus de généralisation. En effet, pour s'étendre au plus grand nombre et rentrer dans les normes éducatives, l'Éducation Artistique et Culturelle s'appuie sur les collectivités communales, départementales et territoriales. Enfin, toujours selon Marie-Christine Bordeaux, la dernière phase est celle de décentralisation commencée en 2010. Cette étape poursuit l'idée de démocratisation culturelle, en s'étendant à tous. De plus, l'action de décentraliser vise à déléguer les pouvoirs décisionnaires et administratifs à des sous-entités comme les collectivités territoriales. De fait, décentraliser l'Éducation Artistique et Culturelle offre une plus large liberté aux collectivités, pouvant aménager les différents dispositifs culturels, selon les enjeux locaux. Ces différentes phases proposent une sélection d'éléments notables de l'implantation de l'Éducation Artistique et Culturelle en France. Toutefois, il s'agit d'un choix, donc d'une liste non-exhaustive.

L'Éducation Artistique et Culturelle s'est peu à peu implantée dans les différents parcours de l'enfant bénéficiant à des âges différents d'un apprentissage artistique. Pour s'imposer, elle peut compter sur la politique commune du ministère de l'Éducation nationale et le ministère de la Culture. Les différentes réformes ont institutionnalisé cette formation. De plus, la charte de l'Éducation Artistique et Culturelle pose des bases solides selon dix points, pour permettre à tous de comprendre cette formation, ses objectifs et sa mise en place concrète. Cet apprentissage semble nécessaire à l'épanouissement de l'enfant, notamment pour Marie Lavin, puisqu'elle note dans son article : *L'art et la culture au cœur de l'école* que : « L'ouverture aux arts et à la culture contribue au développement d'individus autonomes, capables de choix personnels ». Cette ouverture vise à former des citoyens libres de penser et autonomes dans leurs choix. Il est nécessaire de créer un regard critique pour tous les élèves. Cette culture leur sera utile au quotidien, grâce aux découvertes des œuvres, aux rencontres avec les artistes, aux connaissances acquises et aux pratiques d'activités culturelles et artistiques. De plus, l'État lutte ainsi contre des inégalités d'accès à l'art en proposant une démocratisation culturelle pendant et hors l'école, le collège et le lycée, grâce aux activités extrascolaires.

c. Quels sont les facteurs clés d'une Education Artistique et Culturelle réussie ?

Toutefois, malgré de nombreuses réformes, la présence d'une charte et la prise de conscience de l'importance de l'Éducation Artistique et Culturelle, il reste quelques problématiques de mise en place concrète de cet apprentissage.

Tout d'abord, il est nécessaire que plusieurs facteurs soient présents pour que cette éducation soit susceptible de s'implanter et puisse remplir ses missions. Dans un premier temps, comme le stipule le Ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des sports l'Éducation Artistique et Culturelle : « La qualité de la formation des professeurs est un élément essentiel de la généralisation de l'EAC. »³⁷ En effet, si les professeurs sont formés, ils sont plus compétents et aptes à enseigner ces disciplines. C'est pourquoi, l'article 9 de la Charte pour l'Éducation Artistique et Culturelle stipule que : « l'éducation artistique et culturelle nécessite une formation des différents acteurs favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes ».³⁸ De fait, une formation complète, permet de découvrir et de reconnaître la portée de cet apprentissage. Leur formation peut se faire grâce à des instituts spécialisés comme l'Institut National supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC). La DRAC accompagnée de trente-huit pôles de ressources en Éducation Artistique et Culturelle, ainsi que des délégations académiques travaillent ensemble à créer ce type d'institut. Peu à peu, la formation artistique des professeurs s'est inscrite dans leur cursus d'apprentissage. Une formation qu'ils peuvent poursuivre en utilisant des outils adaptés. Ils peuvent notamment avoir recours à la plateforme Educ'Arte qui est « un outil innovant au service de l'éducation »³⁹ ou à Eduthèque qui « donne un accès gratuit et sécurisé à un ensemble de ressources [...] culturelle et scientifique permettant aux enseignants de mettre en œuvre avec leurs élèves tout projet pédagogique disciplinaire et pluridisciplinaire, en particulier pour l'enseignement artistique et culturel »⁴⁰.

³⁷ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> . Consulté le 20 janvier 2022.

³⁸ Ministère de la Culture. (27 février 2017). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>. Consulté le 30 juillet 2023.

³⁹ Sans Auteur. (Sans date). *Educ'ARTE*. <https://educ.arte.tv/> . Consulté le 23 avril 2022.

⁴⁰ Sans Auteur. (Sans date). Éduthèque - Accueil. <https://www.edutheque.fr/accueil.html> . Consulté le 23 avril 2022.

Ces deux plateformes proposent des pistes pédagogiques composées d'articles, de vidéos, d'images d'archives à utiliser par les enseignants.

Les professeurs doivent être accompagnés des autres acteurs de l'Éducation Artistique et Culturelle pour développer ces différents projets. Il faut donc organiser des rencontres entre les professionnels artistiques et les professeurs. Pour faciliter ces rencontres, chaque professeur a un identifiant pour géolocaliser son collègue et découvrir l'offre d'Éducation Artistique et Culturelle proche de son établissement. Nous pouvons aussi évoquer « les professeurs relais ». Selon, l'académie d'Aix-Marseille, ces professeurs : « sont les interlocuteurs privilégiés des personnels de direction et des enseignants pour l'élaboration du volet culturel du projet d'établissement, en ce qui concerne notamment les projets en partenariat avec la structure culturelle »⁴¹. Les professeurs relais permettent donc d'accompagner les autres professeurs dans la mise en place d'un projet artistique et culturel. En conséquence, les professeurs relais ont différentes missions : d'abord, ils informent les équipes scolaires des offres artistiques des structures culturelles. De plus, ils conçoivent et mettent en place un programme d'activité culturelle adapté aux élèves et en adéquation avec la volonté des professeurs, liée au programme scolaire. Puis, ils participent à la conception et à la concrétisation des actions artistiques et culturelles avec des formations initiales et en continu à l'intention de l'équipe scolaire. Enfin, ils produisent et mettent à disposition les ressources nécessaires pour la concrétisation de ces projets artistiques par l'équipe éducative. En résumé, toujours selon l'académie d'Aix-Marseille, ces professeurs relais : « favorisent la mise en œuvre du Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC) de l'élève en accompagnant les enseignants dans la construction de leurs projets en lien avec le référentiel du parcours »⁴².

De plus, chaque structure artistique développant ce type de projets peut connaître quelles sont les écoles proches qui ne bénéficient pas de ces activités. Les professeurs peuvent aussi être accompagnés par des artistes, c'est pourquoi, leur statut d'intermittence est réaménagé. Les artistes ont des compétences utiles et nécessaires pour la mise en place de projets artistiques et culturels.

Des temps dédiés à l'Éducation Artistique et Culturelle doivent être mis en place. Il faut qu'ils soient intégrés au programme scolaire et donc à l'emploi du temps des élèves. De plus, un temps spécial est créé avec le plan du mercredi, afin d'offrir un accueil de qualité aux enfants. Ce programme vise à proposer un temps pour la pratique d'activités artistiques,

⁴¹ Rago, P. (27 septembre 2022). « Les professeurs relais ». WPAM. http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_11048325/fr/les-professeurs-relais. Consulté le 30 juillet 2023.

⁴² Ibid.

culturelles et sportives visant une réalisation finale (spectacle, création d'œuvre, match, ...). Cette diversité d'activité est proposée le mercredi lors du périscolaire. Ce plan est pensé en cohérence avec le programme scolaire, et est lié aux acteurs territoriaux. En effet, ce sont les collectivités qui proposent des projets éducatifs et elles sont soutenues par l'Etat. Il s'agit « d'un temps éducatif utile aux enfants »⁴³, à tous puisqu'une politique d'inclusivité et d'accessibilité pour tous est valorisée, selon le site officiel du gouvernement français : *Qu'est-ce que le plan mercredi ?*

Pour une Éducation Artistique et Culturelle réussie, des espaces voués peuvent être pensés. En effet, selon le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, dix villes françaises sont des laboratoires qui « s'engagent à ce que 100 % des enfants bénéficient d'ici 2020 d'un projet EAC structurant chaque année. »⁴⁴ Ces villes sont soutenues par le ministre de la Culture, le ministère de l'Éducation nationale qui mobilisent les écoles pour participer à ce projet. Les collectivités ont aussi un rôle à jouer puisqu'elles s'engagent financièrement pour la mise en œuvre d'actions d'Éducation Artistique et Culturelle. Ces villes obtiennent un label si elles parviennent au 100% d'Éducation Artistique et Culturelle, ainsi qu'une organisation pour les aider à maintenir ce pourcentage. A présent, « de plus en plus de lieux de création s'organisent autour de collectifs de différents champs artistiques. »⁴⁵ Les lieux de créations sont devenus des espaces nécessaires à l'Éducation Artistique et Culturelle.

De plus, cette éducation doit être évaluée. Des outils de pilotage sont utilisés par les ministères pour observer les résultats de l'Éducation Artistique et Culturelle. Le logiciel ADAGE doit être dans l'ensemble des établissements scolaires, afin que tous puissent suivre et gérer l'ensemble des projets. Par la suite, un recensement est proposé afin que le nombre d'élèves bénéficiant de ces projets soient connus, dans l'objectif de connaître les effets de ces activités sur eux.

En bref, selon le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, dans son rapport : *L'éducation artistique et culturelle* : « au-delà des actions ciblées dans chaque domaine prioritaire, l'EAC ne pourra trouver toute sa place à l'École sans une culture commune

⁴³ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (18 février 2019). « Qu'est-ce que le plan mercredi ? » *Plan mercredi*, <http://planmercredi.education.gouv.fr/quest-ce-que-le-plan-mercredi> Consulté le 26 avril 2022.

⁴⁴ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.. (Sans date). « À l'école des arts et de la culture ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723> . Consulté le 19 avril 2022.

⁴⁵ Ibid.

de l'ensemble des acteurs, passant notamment par la formation, des outils pour la diffusion de ressources et de bonnes pratiques et la généralisation de son évaluation. »⁴⁶

Pourtant, les détracteurs de l'Éducation Artistique et Culturelle demeurent. Les enseignants ne sont pas tous d'accord quant à la mise en place de ces projets.

Certains professeurs ajoutent les arts dans leurs enseignements, mais seulement sous format ponctuel à travers des créneaux spécifiques. Ils refusent de les inclure de manière régulière dans les cours de base. Il s'agit d'une pédagogie différente, les arts sont « inclus », mais ne sont pas intégrés comme les autres disciplines. Pour certains, il faut seulement développer l'art à l'école et le liant au programme scolaire, tandis que pour d'autres il faut développer les arts avec les artistes, sans le lier au programme scolaire. En effet, selon Marie-Christine Bordeaux : « Pour les uns, il s'agit de développer l'enseignement des arts au sein des programmes scolaires ; pour les autres, l'enjeu est d'ouvrir des espaces d'expression et de création au sein de l'école, mais en dehors des enseignements programmatiques et en lien étroit avec des artistes et des institutions culturelles. »⁴⁷ Il existe donc une confrontation entre deux courants deux pensées : une éducation à l'art face à une éducation par l'art. Ainsi, au sein même des acteurs favorables à une mise en place d'une Éducation Artistique et Culturelle, des partis-pris s'opposent. De fait, les pensées de l'Éducation Artistique et Culturelle demeurent floues au sein même des textes de référence de l'Unesco. En effet, la feuille de route de Lisbonne, datant de 2006, s'axe sur le droit humain à l'éducation et la promotion d'une expérience culturelle, tandis que l'Agenda de Séoul, datant de 2010, axe ses débats sur la capacité d'accroître la créativité, cette pédagogie. Il existe donc des tensions, faute d'idées divergentes.

Désormais, les professeurs ont des formations et peuvent bénéficier de partenariats avec des structures artistiques et leurs acteurs. De plus, l'Etat poursuit sa politique de façon à légitimer l'Éducation Artistique et Culturelle grâce à des temps et structures dédiés. Cependant, cette pédagogie peut parfois sembler incohérente. En effet, tous ne lui accordent pas les mêmes objectifs et ses acteurs ne sont pas en accord quant à la manière de l'appliquer : une éducation à l'art ou une éducation pour l'art, de façon ponctuelle ou pérenne. Il est donc toujours constaté que les arts ne sont pas pleinement reconnus, dans le champ éducatif. Selon Marie Lavin, « il

⁴⁶ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> . Consulté le 20 janvier 2022.

⁴⁷ Bordeaux, M.-C. (Mars 2017). « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, n° 92, p. 27-35. *journals.openedition.org*, <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033> Consulté le 23 janvier 2022.

[est] nécessaire d'insister sur un aspect trop souvent négligé dans l'enseignement, celui du rôle que les arts et la culture devraient jouer dans la formation des jeunes. »⁴⁸

L'Éducation Artistique et Culturelle est le fruit d'une prise de conscience de différents acteurs. Elle fut mise en place grâce à des traités et des réformes conjointes entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Culture. Peu à peu, les acteurs éducatifs et artistiques se rejoignent pour créer des projets ensemble conscients de la nécessité d'inclure les arts dans les différents temps de l'enfant. Pourtant, les détracteurs demeurent et d'autres problèmes constituent des freins à cette recherche d'Éducation Artistique et Culturelle accessible pour tous.

II. L'élaboration d'un nouvel apprentissage grâce à l'Education Artistique et Culturelle

a. Les apports de cette pédagogie de détour

Le Ministère de l'Éducation Nationale prescrit pour les programmes de français des lycéens une : « ouverture vers les autres arts [devant] permettre d'enrichir les interprétations, de développer le goût pour les œuvres et de vivifier les apprentissages. »⁴⁹ L'Éducation Artistique et Culturelle semble nécessaire pour faciliter l'apprentissage de différentes disciplines. Il est vrai que l'objectif de l'Education Artistique et Culturelle est de proposer l'apprentissage de compétences ainsi que de connaissances transversales et transférables. Ceci signifie que l'enfant apprend des savoirs qu'il pourra réutiliser dans d'autres domaines. Cette idée est approfondie par le professeur Jean-Marc Lauret dans son ouvrage *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, il avance que : « L'éducation artistique vise à renforcer la capacité des élèves à penser et à apprendre par eux-

⁴⁸ Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf> Consulté le 1 février 2022.

⁴⁹ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019760a.htm> . Consulté le 19 avril 2022.

mêmes, à prendre conscience de leur potentiel, à l'accepter et à l'utiliser. »⁵⁰ Cette déclaration avance que l'enfant apprend en autonomie grâce à l'Education Artistique et Culturelle en reprenant confiance en ses capacités. Cet apprentissage est donc bénéfique pour l'enfant. L'Education Artistique et Culturelle peut être considérée comme une pédagogie de détour. La pédagogie de détour est pour le professeur et chercheur en sciences humaines François Muller : « [un contour des] obstacles cognitifs, en travaillant sur les représentations, en proposant des activités alternatives au cours traditionnel, partant de situations-problèmes, pour renforcer les apprentissages fondamentaux, atteindre les objectifs de fin de cycle. »⁵¹ Cette pédagogie vise donc à pallier aux difficultés d'apprentissage grâce à des activités connexes mobilisant d'autres matières ou acteurs. L'Education Artistique en tant que pédagogie de détour est ici un moyen, un outil pour atteindre ses objectifs. La pédagogie de détour permet d'apprendre différemment, en facilitant l'apprentissage par l'usage d'autres outils et moyens. Il est notamment possible d'utiliser les arts et la culture pour travailler les matières scolaires plus traditionnelles. Afin de vérifier cette hypothèse, une étude a été menée sur trois cent cinquante élèves de troisième et de seconde socialement contrastés à Créteil, en 2015. Cette analyse réalisée par Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou dans leur article : *Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français*⁵², porte sur les effets qu'ont la peinture sur l'apprentissage de la lecture : « [ces] institutions scolaires, relayant les efforts des enseignants, tentent de faciliter cet apprentissage en s'appuyant sur d'autres arts. »⁵³ Il est ici question de stimuler la compréhension et l'interprétation de la lecture par ce « détour » qu'est la peinture. Cette étude de terrain vise la compréhension et la traduction d'un corpus de texte, grâce à la peinture. En conséquence, chaque élève a travaillé sur un extrait littéraire et sur une reproduction de peinture. Ils devaient écrire dix lignes sur un texte et sur sa reproduction picturale. La majorité des élèves ont réussi à produire un commentaire de texte en partant de l'analyse du tableau avant : « 30,5 % des élèves choisissent de laisser de côté l'œuvre littéraire alors que 5,5 % des élèves seulement le font pour l'œuvre picturale. »⁵⁴ Les élèves ressentent plus de liberté à travailler et donner du sens à un tableau plutôt qu'à un texte, qu'ils considèrent dépendant de l'auteur seulement. Le texte ne laisserait pas de place à l'interprétation de l'élève.

⁵⁰ Laurel, J-M. (2015). L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Edition de l'Attribut. Consulté le 24 mai 2022.

⁵¹ Sans Auteur. (Sans date) *Pédagogie de détour*. http://francois.muller.free.fr/diversifier/peda_de_detour.htm . Consulté le 24 mai 2022.

⁵² Claude, M-S et Rayou, P. (Février 2020) « Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 65-85. journals.openedition.org, <https://journals.openedition.org/cres/4296> Consulté le 23 février 2022.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid.

Ils ne partent pas assez de leurs émotions pour les commentaires de textes, ils ne les ressentent pas, alors que pour les œuvres picturales ils laissent parler leurs émotions. De fait : « l'idée d'un détour par la peinture pour mieux comprendre les textes littéraires semble relever du bon sens car de nombreuses activités humaines peuvent s'entre-épauler pour le bénéfice de chacune et de toutes. »⁵⁵ La peinture serait un procédé de détour. Il s'agirait d'une activité de médiation, bénéfique pour revenir à l'activité centrale qu'est la lecture. Pour faire des transferts de compétence d'une discipline à l'autre, il faut tenir compte du savoir des élèves. Il est nécessaire de partir de quelque chose qu'ils connaissent ou appréhendent plus facilement, par exemple utilisé le film : *La vie est belle*, qu'ils ont vu, pour initier un cours d'histoire sur la Seconde Guerre mondiale. En fait, les prismes et les détours ne sont pas dans les matières traditionnelles de l'école, mais ils peuvent se trouver dans les arts. Les élèves doivent réutiliser les connaissances apprises grâce aux arts pour l'apprentissage des matières scolaires, plus traditionnelles. De plus, l'inverse fonctionne aussi. Il est vrai que les élèves peuvent aussi s'approprier les registres scolaires pour mieux réceptionner les œuvres et créer des liens avec les détours utilisés. Dès lors, des transferts sont faits entre les arts et les matières scolaires plus classiques.

Il est vrai que ce « détour » (la peinture) permet aussi de faire reconnaître ces disciplines traditionnelles (littérature) comme artistiques. Dans les faits, la littérature n'est pas toujours reconnue comme un domaine artistique. Les professeurs de français souhaitent que l'étude des textes littéraires soit considérée comme des œuvres d'art. Il s'agit de redonner un statut artistique au français par la littérature, et non plus juste un aspect communicationnel et social. Ce « détour » pictural peut redonner cet aspect artistique à la littérature : « Ce que j'aimerais qu'ils comprennent c'est qu'un texte littéraire est... un texte littéraire, c'est-à-dire de l'art ! »⁵⁶ En effet, les élèves observant que des notions sont communes dans la littérature et la peinture peuvent faire un parallèle et considérer la littérature comme un art, au même niveau que la peinture. Toutefois, dans les faits, les élèves ne considèrent pas littérature comme une œuvre. En conséquence, la lecture est attribuée à l'école, tandis que la peinture reste dans le domaine de l'art et la culture, les deux pratiques semblent étanches, pour les élèves : « il n'est cependant pas certain que les élèves confrontés aux œuvres muséales opèrent facilement un tel transfert »⁵⁷

⁵⁵ Claude, M-S et Rayou, P. (Février 2020) « Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 65-85. [journals.openedition.org, https://journals.openedition.org/cres/4296](https://journals.openedition.org/cres/4296) Consulté le 23 février 2022.

⁵⁶ Ibid.

⁵⁷ Ibid.

Il est nécessaire de relever que l'apprentissage scolaire mobilise des savoirs généraux nécessaires, en-dehors de l'école : « Apprendre à l'école ne se réduit pas à un tête-à-tête entre des procédures cognitives pertinentes et un sujet capable de s'engager selon des modalités désingularisées. C'est aussi mobiliser des savoirs généraux sur le monde nécessaire à l'application pertinente des notions et concepts. »⁵⁸ Il existe donc une forme de désacralisation des savoirs appris, ils doivent être rendus concrets pour que leur utilité puisse opérer ailleurs qu'en classe. C'est pourquoi, apprendre que les savoirs sont transversaux, que ce qui est appris dans un domaine peut être utile dans un autre, comme l'art pictural est utile pour la lecture. Le détour pédagogique est donc utile pour prendre conscience que les savoirs appris dans un domaine, sont réutilisables dans un autre.

C'est pourquoi, les professeurs adhèrent au détour car les élèves prennent confiance en eux : s'ils ont réussi à analyser une œuvre picturale alors ils pourront réussir sur le texte. Les professeurs doivent réaliser des passerelles entre les études disciplinaires et les activités artistiques pour que les élèves distinguent les similitudes et différences. Toutefois, nombreux sont les professeurs qui ne font pas ces liens. Ces enseignants usent le détour sans le retour. Généralement, ils utilisent les arts, mais ne les relient pas au reste de leur cours, afin de ne pas perdre la motivation des élèves. Pour eux, les élèves seraient déçus ou ne participeraient pas autant s'ils savaient que telle activité artistique à des fins scolaires : « Quelques-uns font le choix délibéré de cacher la finalité de ce travail qui plaît aux élèves, craignant, disent-ils, de perdre leur implication en faisant le lien avec la littérature, qui leur déplairait. »⁵⁹ D'autres professeurs veulent que les élèves fassent ces liens eux-mêmes. Cette pensée souligne un problème : seuls les élèves habitués des milieux culturels verront les liens et pourront faire ces passerelles.

Enfin, cette pédagogie se rapproche de « l'éducation nouvelle ». Pour le chercheur Philippe Meirieu, cette éducation apparaît distinctement au début du XX siècle. Il s'agit du développement dans les programmes scolaires « d'initiatives pédagogiques originales »⁶⁰. Ces initiatives permettent d'autres formes d'apprentissages. L'objectif de ces activités est de permettre à l'enfant d'apprendre en faisant, il assimile des savoirs utiles pour sa vie quotidienne. En 1921, cette éducation singulière est formalisée lors du Congrès de Calais. Suite à la Seconde

⁵⁸ Claude, M-S et Rayou, P. (Février 2020) « Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 65-85. [journals.openedition.org, https://journals.openedition.org/cres/4296](https://journals.openedition.org/cres/4296) Consulté le 23 février 2022.

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Sans Auteur. (Sans date). *Education nouvelle*. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm> . Consulté le 30 mai 2022.

Guerre mondiale, cette éducation semble être la solution pour lutter contre la violence et recréer un sentiment d'union. De fait, cette éducation vise un apprentissage différent offrant des connaissances, comme l'Éducation Artistique et Culturelle en apporte.

b. Une série de partenariat entre les écoles et les structures culturelles

Il est nécessaire pour assurer la mise en place de l'Éducation Artistique et Culturelle que les jeunes rencontrent les artistes et les œuvres en direct. Il s'agit d'éveiller leur curiosité intellectuelle et d'enrichir leur culture. Pour le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports : « L'éducation artistique et culturelle privilégie le contact direct avec les œuvres, les artistes et les institutions culturelles, dans le cadre des enseignements artistiques comme dans celui des actions éducatives. »⁶¹ Pour ce faire, les partenariats entre les écoles et les structures culturelles et artistiques sont des bons outils :

« Pour que les élèves se familiarisent avec les institutions culturelles, l'école met en place des partenariats, en étroite collaboration avec le Ministère de la Culture et de la Communication, au niveau national et académique. Ces partenariats permettent de développer des activités qui complètent les enseignements et d'ouvrir les élèves aux œuvres du patrimoine et de la création. Au niveau local, les partenariats s'inscrivent dans le projet d'école ou d'établissement, qui doit comporter un volet artistique et culturel. »⁶²

Les élèves s'ouvrent aux arts et à la culture dans des structures spécialisées accompagnés par des professionnels.

En 2000, un plan est mis en place pour développer les arts et la culture à l'École avec les classes à Parcours Artistique et Culturel (PAC). Chaque élève de tout âge a dans son cursus scolaire découvert un projet de création artistique, grâce à différents partenariats entre les écoles et les structures artistiques et culturelles. Il est vrai que les collaborations entre les musées et les écoles, notamment, sont de plus en plus nombreux et leur place dans l'Éducation Artistique et Culturelle semble acquise. En effet, selon l'article : *Le musée, l'école et l'éducation artistique*, publié par Bernard Darras et Anna M. Kindler, dans la revue *Culture & Musées* : « le musée assume un rôle de leader dans le domaine de l'éducation artistique »⁶³. Les musées

⁶¹ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> . Consulté le 20 janvier 2022.

⁶² Ibid.

⁶³ Darras, B et Kindler, Anna M. (1998). « Le musée, l'école et l'éducation artistique ». *Culture & Musées*, vol. 14, n° 1, p. 15-37. www.persee.fr, <https://doi.org/10.3406/pumus.1998.1114> . Consulté le 23 janvier 2022.

sont des espaces de rencontre directe et originale avec les œuvres pour les enfants. Ils sont aussi des lieux porteurs de connaissance et d'apprentissage. De plus, ils servent de ressources et de références notamment grâce à leur dimension historique et patrimoniale. Les musées visent donc une démocratisation culturelle, passant par des partenariats entre les structures artistiques et les établissements scolaires. Il s'agit d'ouvrir les arts et la culture aux élèves. Selon Marie Lavin, ce type de projet culturel et artistique s'insère en lien avec le programme scolaire et ils doivent s'intégrer dans le cadre d'un partenariat avec les structures culturelles ou artistiques : « D'une part, le projet culturel devait être en lien avec les programmes scolaires, ce qui mettait d'emblée les arts et la culture au cœur de l'apprentissage, finie leur position périphérique dans l'acquisition de connaissances ! D'autre part, le parcours artistique et culturel devait obligatoirement s'inscrire dans le cadre du partenariat »⁶⁴. Les structures culturelles et scolaires déterminent ensemble les enjeux, les modalités de travail et d'évaluation. Ce type de dispositif rentre donc dans les normes scolaires.

De plus en plus de plans éducatifs et culturels mettent en avant le rôle majeur des artistes et des professionnels de la culture. Lors de ces partenariats, un double mouvement est constaté. Il s'agit à la fois d'une ouverture de l'école vers la culture et de la culture vers l'école. Les deux structures obtiennent des apports : l'école enrichit ses programmes par d'autres approches et rénove sa pédagogie, le domaine culturel s'ouvre aux écoles pour rencontrer le public de demain. Selon Marie-Christine Bordeaux, dans son article :

« L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles : « Chacun cherche à accomplir ses objectifs propres grâce à l'institutionnalisation du partenariat : pour l'école, compléter des programmes en abordant de nouveaux domaines culturels, rénover la pédagogie par une approche globale de l'individu, redonner du sens aux apprentissages ; pour la culture, ouvrir l'école à tous les arts, former un public éduqué aux problématiques de la création contemporaine et familiarisé avec les lieux et les acteurs professionnels des mondes artistiques. »⁶⁵

De plus, selon le mémoire MEEF de deuxième année d'Aurélie Pezanna et Maëva Dubois, nommé : *Le partenariat école-musée : étude de cas particuliers*⁶⁶, publié en 2018, à

⁶⁴ Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf> Consulté le 1 février 2022.

⁶⁵ Bordeaux, M-C. (Mars 2017) « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, n° 92 p. 27-35. journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/quaderni.1033 Consulté le 23 janvier 2022.

⁶⁶ Pezanna, A et Dubois, M. (2018). Le partenariat école-musée : étude de cas particulier. [Master MEEF deuxième année, Université de Montpellier] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01908976/document> Consulté le 24 mars 2022.

l'Université de Montpellier, les partenariats se développent, pour fonctionner il est nécessaire d'avoir une bonne communication entre les deux structures avec des enseignants collaborant avec des professionnels artistiques. Il est aussi nécessaire que ces partenariats s'inscrivent dans les programmes scolaires, les médiateurs doivent savoir ce qui a été vu en classe pour faire les liens. Les élèves s'ouvrent à l'art et à la culture dans des milieux dédiés à ces domaines.

Selon, la note d'information sur l'Education artistique et culturelle : résultats de l'enquête 2018-2019 dans les écoles et les collèges, de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, les effets de ces partenariats sont positifs. Il semble que pour l'année 2018 – 2019, les partenariats concernent huit écoles sur neuf, et notamment les écoles de taille importante, élémentaires et en milieu urbain. Il faut noter que toujours selon cette note d'information, les musées et les lieux d'exposition sont les espaces privilégiés des partenariats pour les écoles et les collèges. Il est vrai que : « plus de quatre écoles sur dix sont engagées dans un partenariat avec un musée ou lieu d'exposition »⁶⁷. De plus : « près d'un collège sur deux a un partenariat avec un musée ou un lieu d'exposition »⁶⁸. Ces partenariats sont pour la majorité des écoles : « les activités qui sont le plus souvent organisées en partenariat sont la résidence d'artiste ou de collectif d'artistes ou de professionnels de la culture ainsi que la rencontre avec un ou des artistes ou des professionnels de la culture (dans plus de sept écoles sur dix). »⁶⁹ Une nouvelle fois, pour les collèges : « les activités qui sont le plus souvent organisées en partenariat sont la résidence d'artiste ou de collectif d'artistes et la rencontre avec un ou des artistes (dans plus de sept collèges sur dix). »⁷⁰ Ces partenariats sont donc fréquents entre les écoles, les collèges et les structures culturelles. Ils concernent de nombreuses écoles puisque : « près de 100 % des écoles et des collèges organisent au moins une activité en lien avec l'éducation artistique et culturelle (sortie culturelle, rencontre avec un artiste, clubs, etc.). Plus de huit écoles et neuf collèges sur dix sont engagés dans un partenariat avec au moins une structure ou un acteur artistique et culturel. »⁷¹

⁶⁷ Touahir, M et Thoumelin, C. (Novembre 2020). Notice d'information. Education artistique et culturelle : résultats de l'enquête 2018-2019 dans les écoles et les collèges. Consulté le 30 juillet 2023.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Ibid.

⁷¹ Ibid.

L'Éducation Artistique et Culturelle propose une pédagogie de détour. Cette pédagogie a de nombreux apports : prises de confiance des élèves, développement de la créativité, naissance du goût pour l'art, ... Une nouvelle fois, les partenariats entre les structures culturelles et les établissements éducatifs sont fructueux, pour les deux partis. Cependant, l'Éducation Artistique et Culturelle présente aussi des limites faute d'une mise en place compliquée, non accompagnée par des acteurs compétents. De plus, les effets de cette pédagogie et de ces partenariats demeurent dépendants de chaque enfant. Toutefois, il faut noter que l'usage de cette pédagogie de détour et des partenariats pourrait permettre de susciter la motivation d'apprendre aux élèves non-intéressés par le programme scolaire classique. Il est à présent pertinent d'étudier la place de la motivation dans l'apprentissage.

III. La place de la motivation dans l'apprentissage

a. La motivation un facteur clé de l'apprentissage ?

Pour Mohammed Chekour, Raja Chaali, Mohammed Laafou et Rachid Janati-idrissi, dans leur rapport : *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*⁷², la motivation est une source d'énergie, une source de persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions et leurs intentions.

Cette motivation est un facteur présent dans l'apprentissage scolaire. Pour le professeur et chercheur Rolland Viau, en 1994, la motivation scolaire est : « un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »⁷³ Il faut que l'élève ait la possibilité de choisir pour pouvoir persévérer dans tel domaine plutôt que dans un autre, pour atteindre ses objectifs. En conséquence, la motivation pousse l'élève à travailler et à persévérer pour réussir. Il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite lors du processus d'apprentissage où le manque de motivation est un obstacle pour la réussite du processus d'apprentissage. En fait, plus l'élève est motivé plus il

⁷² Chekour, M et Chaali, R et Laafou, M et Janati-idrissi. R. (Avril 2015). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>. Consulté le 17 avril 2022.

⁷³ Ibid.

réussit, tandis que l'absence de motivation est un frein pour la réussite. En effet, pour le psychologue Yann Forner, il existe une corrélation entre la motivation et la réussite au baccalauréat. Le journaliste et écrivain Pierrot Metrailler partage ce point de vue, selon lui : « plus les notes sont élevés, plus les résultats de la motivation [...] sont élevés, et plus les notes sont basses, plus les résultats de l'« amotivation » (l'absence de motivation) sont élevés »⁷⁴. Toujours selon le rapport : *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*⁷⁵, l'amotivation ici évoquée est une absence de motivation. Cette amotivation provient de l'incapacité d'un individu à observer les relations entre son comportement et les résultats de celui-ci. L'individu a donc l'impression que les facteurs et événements sont hors de son contrôle, puisqu'il ne voit pas les conséquences positives comme négatives de ses actes.

Pour en revenir à la motivation scolaire, celle-ci n'est pas figée. Selon Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher, il existe une évolution de la motivation scolaire de l'enfance à l'adolescence. Les propos de ces chercheurs, professeurs et sociologues sont repris par Benoît Galand dans l'article : *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation*.⁷⁶ En conséquence, il n'existe pas un seul type de motivation. En effet, elle recouvre un champ plus large. Afin de donner un terme plus global, il est nécessaire de parler de dynamique motivationnelle. La motivation n'est donc pas un concept unitaire, mais bien un champ : « [être] plus ou moins motivé par telle ou telle préoccupation, par tel ou tel aspect de la tâche, par plusieurs choses en même temps qui peuvent être plus ou moins contradictoires, ce qui a des répercussions non seulement sur l'intensité de son engagement, mais également sur la nature ou la qualité de celui-ci »⁷⁷.

De plus, la dynamique motivationnelle est dépendante de différents facteurs impactant chacun avec plus ou moins de poids : « les travaux dont il est ici fait état, indiquent que la motivation n'est du ressort exclusif ni de l'élève, ni de l'enseignant, ni de la famille, ni du système scolaire. La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe dans lequel ces différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps. »⁷⁸ Selon les psychologues Marion Williams et Rolland Burdens, aussi repris dans l'article de Benoît Galand, la motivation peut être impactée par des facteurs liés à l'aspect cognitif, l'aspect affectif et les

⁷⁴ Chekour, M et Chaali, R et Laafou, M et Janati-idrissi. R. (Avril 2015). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>. Consulté le 17 avril 2022.

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Galand, B. (Juin 2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, p. 5-8. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/rfp.59](https://doi.org/10.4000/rfp.59) . Consulté le 22 février 2022.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ Ibid.

aspects psychologiques. Cette dynamique motivationnelle est influencée par d'autres facteurs tels que le sentiment de compétence. Ce sentiment est un élément important dans la création de la motivation et donc dans la réussite scolaire : « le sentiment de compétence est en effet un élément clé dans la dynamique motivationnelle des élèves et un atout pour la réussite »⁷⁹. En effet, plus un élève sent qu'il a les compétences pour réussir dans un domaine, plus il est motivé, et plus motivé, plus il a de chances de réussir. De plus, pour Mohammed Chekour, Raja Chaali, Mohammed Laafou et Rachid Janati-idrissi, dans leur rapport : *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*⁸⁰, il est nécessaire de distinguer deux grands types de motivation. Il existe la motivation intrinsèque qui concerne les activités effectuées par un individu pour le plaisir qu'elles lui procurent. Pour ce type d'activité, l'individu n'hésite pas à faire des efforts pour celle-ci. Et face à elle, il existe la motivation extrinsèque. Cette fois, la motivation ne provient pas du plaisir à la réaliser, mais de facteurs extérieurs à l'activité comme une récompense ou des contraintes et punitions.

En bref : « on peut dire que la motivation est l'ensemble des forces et des facteurs qui déterminent l'action et le comportement d'un individu pour atteindre un objectif ou réaliser une activité. »⁸¹ La motivation scolaire est un principe fort qui semble aider les élèves à réussir.

b. Comment (re)créer la motivation dans l'apprentissage ?

Il existe différents facteurs déterminants la motivation scolaire d'un étudiant. Selon, Benoît Galand, Pierre Philippot et Mariane Frenay, ces facteurs pédagogiques sont soumis à des variations contextuelles et ne sont pas figés. En effet, selon Benoît Galand dans l'article : *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation*,⁸² la motivation est notamment dépendante de la valeur d'une activité. Il s'agit du jugement porté par l'élève sur l'activité. Un autre facteur à noter est la compétence qu'à l'élève pour accomplir une activité. En effet, plus l'élève pense qu'il a les capacités pour réussir, plus il est motivé. Enfin, le degré de contrôle que l'étudiant pense avoir pour réaliser l'activité est un facteur impactant la motivation. Ces facteurs influençant la dynamique motivationnelle de l'étudiant,

⁷⁹ Chekour, M et Chaali, R et Laafou, M et Janati-idrissi. R. (Avril 2015). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>. Consulté le 17 avril 2022.

⁸⁰ Ibid.

⁸¹ Ibid.

⁸² Galand, B. (Juin 2006) « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, p. 5-8. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/rfp.59](https://doi.org/10.4000/rfp.59) . Consulté le 22 février 2022.

peuvent être découpés en différentes catégories plus vastes. Une catégorie relative à la classe existe, celle-ci se compose en cinq sous-facteurs. Ces sous-facteurs sont : l'idée que projette l'étudiant sur les activités proposées, les modes d'évaluation utilisés par le professeur, la relation entre le professeur et ses élèves, le système de récompenses et de punitions utilisé, et enfin le climat de travail où il faut mettre en lumière les avancées de chacun, au lieu de créer un espace de compétition entre les élèves. En effet, ce climat de classe doit valoriser : « Des pratiques d'enseignement qui mettent en avant les progrès de chacun favorisent l'engagement des élèves, tandis que des pratiques qui mettent en avant la comparaison entre élèves ont un effet négatif sur l'engagement et augmentent les risques de victimation »⁸³, selon Mohammed Chekour, Raja Chaali, Mohammed Laafou et Rachid Janati-idrissi, dans leur rapport : *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. Une autre catégorie, selon Benoît Galand⁸⁴, est relative à la vie au sein de l'école, elle comprend donc les rapports que sa famille a avec l'école ou encore les liens entretenus avec ses camarades de classe. Une autre catégorie est cette fois relative à sa vie personnelle comprenant les liens familiaux et amicaux. La dernière catégorie est relative à la société où il est question des lois, de la culture et des valeurs propres à une société.

Selon le professeur Michel Briand qui reprend les travaux de Rolland Viau, dans son article *Des conditions à respecter pour susciter la motivation de l'élève*⁸⁵, à ces différents facteurs s'ajoute l'impact que peut avoir la passion du professeur pour sa matière. Il existe une corrélation entre la passion qu'un professeur transmet à ses élèves et l'intérêt que ses étudiants portent à sa matière. En effet, être en dialogue avec une personne passionnée suscite l'intérêt. Selon Benoît Galand dans son article : *La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation*,⁸⁶ il existe différents indicateurs de la motivation scolaire ressentie. Ils sont utiles pour connaître le niveau de motivation de l'élève : « Les indicateurs de la motivation scolaire constituent des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un étudiant. Ils constituent les conséquences de la motivation scolaire. »⁸⁷ Ces

⁸³ Chekour, M et. Chaali, R et. Laafou, M et Janati-idrissi. R. (Avril 2015). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm>. Consulté le 17 avril 2022.

⁸⁴ Galand, B. (Juin 2006) « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, p. 5-8. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/rfp.59](https://doi.org/10.4000/rfp.59) . Consulté le 22 février 2022.

⁸⁵ Briand, M. (19 février 2016) *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves - Innovation Pédagogique*. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article358.html> . Consulté le 16 février 2022.

⁸⁶ Galand, B. (Juin 2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, p. 5-8. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/rfp.59](https://doi.org/10.4000/rfp.59) . Consulté le 22 février 2022.

⁸⁷ Ibid.

indicateurs sont différents. Il s'agit de la présence de l'individu, plus il est motivé, plus il est présent au sein de l'activité proposée : « Un étudiant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée »⁸⁸. L'engagement cognitif est aussi un indicateur, les efforts fournis par l'élève sont équivalents à sa motivation « un étudiant motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée »⁸⁹. Il en est de même pour la persévérance, plus l'étudiant est motivé pour accomplir une tâche, plus il va endurer et travailler pour celle-ci : « [le] troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe »⁹⁰. Enfin, le dernier indicateur est la performance, plus la performance est élevée et est réussie, plus l'étudiant a été motivé. La performance : « est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation »⁹¹.

Selon Briand Michel, dans son article *Des conditions à respecter pour susciter la motivation de l'élève*⁹², l'élève doit être acteur : « Dans les activités d'apprentissage, l'élève est l'acteur principal ; son rôle n'est pas de recevoir de l'information comme dans une activité d'enseignement (par exemple, un exposé) mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant. »⁹³ Les activités d'apprentissage doivent être variées comme la lecture, les rédactions, les projets de groupe, les exercices, ... Il existe dix conditions à respecter pour que la motivation de l'élève soit suscitée, dans lesquelles l'étudiant est acteur. Tout d'abord, il faut que l'activité soit intéressante aux yeux de l'élève et en accord avec ses centres d'intérêt : « l'activité est signifiante pour un élève dans la mesure où elle correspond à ses champs d'intérêt, s'harmonise avec ses projets personnels et répond à ses préoccupations. »⁹⁴ Deuxièmement, les activités doivent être diversifiées et s'intégrer aux autres activités car : « la répétition d'une même activité jour après jour [...] peut être une source de démobilité pour l'élève en raison de son caractère routinier. »⁹⁵ De plus, l'élève développe un sentiment de contrôle lorsque plusieurs activités lui sont proposées car il peut choisir. S'ajoute à ces conditions, que l'activité représente un défi pour l'élève : elle doit être ni trop facile, ni trop dure, car : « un élève se désintéresse rapidement

⁸⁸ Galand, B. (Juin 2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, p. 5-8. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/rfp.59](https://doi.org/10.4000/rfp.59) . Consulté le 22 février 2022.

⁸⁹ Ibid.

⁹⁰ Ibid.

⁹¹ Ibid.

⁹² Briand, M. (19 février 2016) *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves - Innovation Pédagogique*. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article358.html> . Consulté le 16 février 2022.

⁹³ Ibid.

⁹⁴ Ibid.

⁹⁵ Ibid.

d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité »⁹⁶. Par la suite, le projet proposé doit être authentique et avoir du sens. C'est pourquoi, elle doit présenter un intérêt autre que celui d'être évalué par le professeur : « Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à ceux que l'on trouve dans la vie courante ».⁹⁷ Il est aussi nécessaire d'exiger un engagement cognitif de l'élève : « Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité. »⁹⁸ Puis, il faut responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix : « La possibilité de faire des choix favorise la perception que l'élève a de sa capacité à contrôler ses apprentissages. »⁹⁹ De plus, il est possible de laisser l'élève interagir et collaborer avec les autres. En effet, il faut travailler en groupe pour atteindre un but commun. Ensuite, les activités doivent être interdisciplinaires, pour que l'élève comprenne que les secteurs sont transversaux : les règles du français se retrouvent dans d'autres disciplines. Sans oublier que ces activités doivent avoir des consignes claires, pour éviter toute perte de temps inintéressante pour l'étudiant qui « doit savoir ce que l'enseignant attend de lui »¹⁰⁰. Enfin, ces projets doivent avoir lieu sur une période de temps suffisante : « Le fait d'accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui. »¹⁰¹ Pourtant, le professeur souligne que ces conditions sont difficilement toutes applicables sur le même projet. L'essentiel selon lui est qu'un maximum de ces points soient mis en place, durant une activité pour susciter et maintenir la motivation de l'étudiant.

En fait, la motivation recouvre un champ large se nommant la dynamique motivationnelle, très présente dans l'apprentissage scolaire. Elle est d'ailleurs un élément essentiel d'une bonne formation, car elle pousse les élèves à réussir, à accomplir leurs objectifs. Pour susciter cette motivation différents facteurs impactent comme la relation du professeur envers ses élèves, le climat de la classe ou encore la variété et la durée des projets mis en place. Toutefois, le plus important demeure le caractère d'adaptabilité des activités et des professeurs, pour toujours trouver comment stimuler la motivation des élèves. Il est à noter que les problèmes de motivation sont souvent liés à des difficultés d'apprentissage pouvant conduire à

⁹⁶ Briand, M. (19 février 2016) *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves - Innovation Pédagogique*. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article358.html> . Consulté le 16 février 2022.

⁹⁷ Ibid.

⁹⁸ Ibid.

⁹⁹ Ibid.

¹⁰⁰ Ibid.

¹⁰¹ Ibid.

un décrochage scolaire. Il est vrai que cette problématique de décrochage est généralement accompagnée de mauvaises notes, et celle-ci peut être liée à des problèmes de démotivation. Ces problèmes sont souvent des signaux et appels d'un possible décrochage scolaire. C'est pourquoi, les phases de démotivations doivent être surveillées. Elles doivent demeurer des phases courtes et ne pas s'installer de manière pérenne. La motivation est donc liée au décrochage scolaire. En conséquence, toutes les techniques ravivant la motivation peuvent être des moyens de lutte contre le décrochage scolaire comme semble être l'Éducation Artistique et Culturelle.

IV. La relation entre l'Éducation Artistique et Culturelle et le décrochage scolaire

a. Qu'est-ce que le décrochage scolaire ?

Dans un premier temps, le terme décrochage scolaire était relié au concept d'abandon, militaire. En effet, selon l'article de Pierre-Yves Bernard : *Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ?*¹⁰² il estime :

« [qu'] en anglais comme en français décrocher peut avoir un sens militaire : l'abandon du combat, le repli face à la pression de l'ennemi. C'est cette comparaison guerrière qui est utilisée par certains auteurs dès la fin du XIX^e siècle aux États-Unis pour caractériser l'abandon d'études. Selon Sherman Dorn, cette métaphore traduirait la volonté de construire un système scolaire secondaire encore naissant en s'appuyant sur les normes institutionnelles alors dominantes de la société américaine, celles de l'armée. »¹⁰³

En 1970, ce terme vient remplacer en France le concept de « sortie précoce du système éducatif ». A présent, selon le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, le décrochage scolaire constitue un enjeu social, économique et humain. « La lutte contre le décrochage constitue un enjeu majeur humain, social et économique »¹⁰⁴.

¹⁰² Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. [laviedesidees.fr, https://laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html](https://laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html) . Consulté le 22 octobre 2021.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « La lutte contre le décrochage scolaire ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214> . Consulté le 22 novembre 2021.

Selon le rapport du Centre National d'Étude du Système Scolaire (CNESCO), au sein du rapport : *Facteurs de décrochage scolaire*¹⁰⁵, différents facteurs semblent impacter le risque de décrochage scolaire. Il s'agit de facteurs individuels comme contextuels. Ils proviennent de champs distincts : personnels, scolaires, environnementaux et familiaux. Selon l'article de Catherine Blaya : *Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ?*¹⁰⁶, les problèmes majeurs du décrochage scolaire demeurent liés au champ scolaire : « Les études montrent que le décrochage scolaire dépend de la conjonction de plusieurs facteurs [...] Si tous ont leur importance, les plus déterminants sont les problèmes rencontrés par les élèves à l'école [...] Leurs familles ne parviennent pas plus à établir de relations avec l'institution scolaire bien qu'elles soient en demande de collaboration. »¹⁰⁷ Les familles ont aussi un rôle important à jouer, reste à savoir si ce rôle est bien réalisé. En effet, l'insuffisance de l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants, ou à l'inverse un trop fort investissement sont des comportements inadaptés pour la réussite scolaire des élèves. Selon le sociologue Daniel Thin, le comportement autoritaire, punitif, permissif, témoignant d'un manque de soutien et d'affection a un impact négatif, favorisant le décrochage scolaire : « L'investissement parental dans la scolarité est parfois insuffisant et peut favoriser le décrochage scolaire »¹⁰⁸ Les élèves décrocheurs évoluent dans des familles cumulant les problèmes liés à des : « expériences négatives tant au niveau de l'école même que de la vie familiale. De nombreuses familles ont mentionné la concomitance de nombreux autres problèmes (logement, finances, santé) avec les problèmes de scolarité de leurs enfants, et notamment leur absentéisme, et ont exprimé leur difficulté à faire face. »¹⁰⁹. Outre les parents, le climat de classe est aussi un facteur de décrochage scolaire. Selon Marie-Anne Hugon dans son article : *Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques*¹¹⁰, ce climat est important pour la réussite scolaire : « des attitudes plus positives face à soi et face à l'école, à un plus grand sentiment de sécurité, à moins d'absentéisme et d'indiscipline... Un climat de classe négatif peut contribuer à augmenter les déficits d'attention, les troubles oppositionnels et les troubles du comportement

¹⁰⁵ Sans Auteur. (Sans date). *Facteurs de décrochage*. <http://www.cnESCO.fr/fr/dcrochage-scolaire/facteurs/> . Consulté le 28 octobre 2021.

¹⁰⁶ Blaya, C. (Décembre 2010). « Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? » *Informations sociales*, vol. 161, n° 5, p. 46-54. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-46.htm> . Consulté le 24 novembre 2021.

¹⁰⁷ Ibid.

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ Ibid.

¹¹⁰ Hugon, M-A. (Décembre 2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, vol. 161, no5, p. 36-45. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm> . Consulté le 18 octobre 2021.

des élèves. Les élèves à risque perçoivent également plus de lacunes sur le plan de l'organisation d'ensemble de leur classe : peu d'entraide entre les élèves, peu d'engagement du personnel enseignant envers les élèves, des problèmes d'organisation de classe »¹¹¹

De fait, plus le climat est négatif plus les résultats sont en baisse faute de déficits, de troubles de l'attention, et d'un manque d'entraide entre élèves ou avec les professeurs.

Une fois les facteurs de décrochage scolaire identifiés, il est nécessaire d'observer les phases et le processus de déscolarisation. Selon le rapport du Centre National d'Etude du Système Scolaire (CNESCO), au sein du rapport : *Facteurs de décrochage scolaire*¹¹². Ce processus semble se dérouler en trois temps. Dans un premier temps, l'élève est identifié par ses difficultés scolaires d'apprentissage : « Ces premières difficultés installent rapidement les élèves dans un statut, celui d'élèves « en difficulté » »¹¹³. Elles entraînent une dévalorisation et un découragement de l'élève. De plus, ce dernier peut se sentir à part, faute du traitement des enseignants. Par la suite « la déception occasionnée par la faible reconnaissance par l'école de la simple application des consignes peut se traduire par un sentiment d'injustice »¹¹⁴. En résumé, la première phase est composée de difficultés scolaires entraînant un découragement de la part de l'élève, conduisant à un traitement particulier des professeurs. Ainsi, les sentiments de déception et d'injustice apparaissent provoquant un rejet de l'école. Le processus de déscolarisation se poursuit par des difficultés de comportement. Les élèves ressentent un sentiment de dévalorisation tellement fort que seulement deux possibilités s'offrent à lui soit l'élève reconnaît ce verdict, soit il résiste en s'opposant à l'ordre scolaire. C'est pourquoi, son comportement se caractérise par un refus du travail scolaire, lui attribuant le rôle de perturbateur. Souvent, la classe devient un espace de maintien de l'ordre plus que l'apprentissage. Enfin, l'absentéisme est la dernière phase du processus de déscolarisation, elle se traduit au sein de l'établissement sous forme de retard ou de sèche. L'élève a besoin de s'échapper de l'école qu'il rejette totalement à présent : « s'échapper d'un univers perçu uniquement sur le mode de la contrainte. L'expérience de l'absentéisme renforce le rejet réciproque entre l'établissement scolaire et l'élève »¹¹⁵. A nouveau selon l'article de Hugon

¹¹¹ Hugon, M-A. (Décembre 2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». Informations sociales, vol. 161, no5, p. 36-45. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm> . Consulté le 18 octobre 2021.

¹¹² Sans Auteur. (Sans date). *Facteurs de décrochage*. <http://www.cnESCO.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/> . Consulté le 28 octobre 2021.

¹¹³ Ibid.

¹¹⁴ Ibid.

¹¹⁵ Ibid.

Marie-Anne : *Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques*¹¹⁶, ce processus de déscolarisation en France, est d'autant plus visible au collège car la forme scolaire est différente de celle élémentaire jusqu'ici connue : changement de cadre, multiplicité des professeurs, ... Ces premières difficultés ne sont pas toujours traitées car : « très tôt les enfants en difficulté face aux apprentissages mettent en place des mécanismes de protection qui entravent leur évolution tout en masquant leurs failles à leurs propres yeux »¹¹⁷. C'est pourquoi, quitter l'école est un moyen de se préserver et retrouver une estime de soi tant la focalisation sur les résultats scolaires peut être dure.

Pour le professeur Janosv dont ses propos sont retranscrits dans le rapport du Centre National d'Étude du Système Scolaire (CNESCO) : *Facteurs de décrochage scolaire*¹¹⁸, il existe différents profils d'élève décrocheurs : « Les décrocheurs discrets et les décrocheurs inadaptés représentent 80 % de l'échantillon. »¹¹⁹ Les décrocheurs discrets sont sérieux et obéissants face aux règles. Pourtant, leurs résultats sont en-dessous de la moyenne. Les décrocheurs désengagés rejettent l'École malgré des résultats scolaires acceptables. Ils témoignent d'un réel manque d'intérêt pour l'École, plus important que des soucis de résultats scolaires. A l'inverse, les décrocheurs sous-performants ont des résultats faibles, mais ne manifestant pas de problème de comportements en opposition à l'École. Enfin les décrocheurs inadaptés accumulent les deux en ayant à la fois des problèmes de comportement et des problèmes d'apprentissage.

A présent, selon le ministère de l'Éducation nationale de la Jeunesse et des Sports, le décrochage scolaire est un phénomène hétérogène non-uniforme. Il est le résultat de différentes histoires de vie personnelles avec des facteurs internes et externes à l'École. De ce fait, « la réponse ne peut [...] être univoque. »¹²⁰ Il s'agit d'un enjeu social, économique et humain. Selon l'article de Pierre-Yves Bernard : *Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ?*¹²¹ il est vrai que les problèmes scolaires sont vus comme des problèmes sociaux.

¹¹⁶ Sans Auteur. (Sans date). *Facteurs de décrochage*. <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/> . Consulté le 28 octobre 2021.

¹¹⁷ Hugon, M-A. (Décembre 2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». Informations sociales, vol. 161, no 5, p. 36-45. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm> . Consulté le 18 octobre 2021.

¹¹⁸ Sans Auteur. (Sans date). *Facteurs de décrochage*. <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/> . Consulté le 28 octobre 2021.

¹¹⁹ Ibid.

¹²⁰ Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « La lutte contre le décrochage scolaire ». *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214> . Consulté le 22 novembre 2021.

¹²¹ Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. lavedesidees.fr, <https://lavedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html> . Consulté le 22 octobre 2021.

Ils ne relèvent pas seulement de l'école mais de la société. « Les problèmes scolaires sont d'abord vus comme les problèmes de la société dans son ensemble [...] Dans ce contexte, le traitement de la question des jeunes non qualifiés ne relève donc pas de l'institution scolaire »¹²². Dans un imaginaire commun, le décrochage scolaire participe à la délinquance dans les écoles. Cette idée est partagée par Catherine Blaya, dans son article : *Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ?*¹²³ où ils semblent être considérés comme des perturbateurs : « susceptibles d'adopter des conduites troublant l'ordre social »¹²⁴. Dès 1980, le couplage entre décrochage scolaire et délinquance est réalisé : « Les phénomènes de violence dans les établissements des quartiers dits sensibles, les émeutes urbaines, mais aussi l'exploitation médiatique et politique du thème de l'insécurité participent à placer la réussite scolaire comme rempart à la prétendue montée de la délinquance. À l'inverse, les ruptures de scolarité sont vues comme un ferment d'insécurité urbaine. »¹²⁵

Cependant, selon Marie-Anne Hugon, le décrochage scolaire « n'est pas une fatalité. Un certain nombre d'actions pédagogiques montrent qu'il est possible de le prévenir et d'y remédier à tous les niveaux du collège et du lycée. »¹²⁶ En effet, Pierre-Yves Bernard dans son article : *Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ?*¹²⁷, recense différentes mesures politiques mises en place. Il note notamment la création de dispositifs pour aider les jeunes tel que le Dispositif d'insertion des jeunes de l'Éducation nationale (DIJEN). Il est créé en 1986, puis la Mission générale d'insertion (MGI) qui lui succède en 1996. « Ces structures vont rester longtemps à la marge de l'institution scolaire, sans remettre en cause les fonctionnements institutionnels susceptibles d'être à l'origine des ruptures scolaires. »¹²⁸ Dans les années suivantes, de plus en plus de textes et règlements se voient ponctuer des termes de décrochages. Les politiciens en font une arme de campagne comme le président Nicola Sarkozy

¹²² Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. lavedesidees.fr, <https://lavedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>. Consulté le 22 octobre 2021.

¹²³ Blaya, C. (Décembre 2010). « Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? » *Informations sociales*, vol. 161, n° 5, p. 46-54. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-46.htm>. Consulté le 24 novembre 2021.

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. lavedesidees.fr, <https://lavedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>. Consulté le 22 octobre 2021.

¹²⁶ Hugon, M-A. (Décembre 2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, vol. 161, no 5, p. 36-45. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm>. Consulté le 18 octobre 2021.

¹²⁷ Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. lavedesidees.fr, <https://lavedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>. Consulté le 22 octobre 2021.

¹²⁸ Ibid.

en 2009, déclare : « mener une guerre sans merci contre le décrochage »¹²⁹. Au-delà de mesures françaises, la question du décrochage scolaire est traitée par les politiques européennes. En effet, lors du sommet de Lisbonne en 2000, des objectifs en matière d'éducation sont inscrits incluant la réduction des sorties précoces. Ce projet est d'ailleurs « relancé en 2009 dans le cadre stratégique « Éducation et formation 2020 », la lutte contre le décrochage scolaire constitue une stratégie commune, déclinée de manière relativement diversifiée selon les contextes nationaux. Toutefois, à ce niveau européen, les préconisations portent essentiellement sur la prévention du décrochage scolaire (European Commission, 2014). »¹³⁰ Il s'agit donc d'une prise de conscience nationale et internationale de l'impact du décrochage scolaire.

Toutefois, l'ensemble de ces actions portent seulement sur un secteur limité. De plus, elles sont jugées mineures : « la prévention, elle reste embryonnaire, de l'aveu même des auteurs du rapport de l'inspection générale précédemment cité. »¹³¹

b. Etudes de cas sur l'Éducation Artistique et Culturelle et ses effets sur la lutte contre le décrochage scolaire

L'une des solutions pour lutter contre ce décrochage scolaire pourrait être les arts et la culture. En effet, Alain Kerlan, dans son ouvrage : *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne*¹³², l'Éducation Artistique et Culturelle est sollicitée dans différents domaines, grâce à sa faculté à développer une intelligence sensible et créatrice. Ceci est aussi valable pour le champ éducatif. En effet, pour Marie Lavin, dans son article *L'art et la culture au cœur de l'école*¹³³, l'art et la culture ont du sens lorsqu'ils sont traités de manière concrète : « on ne l'affirme pas assez souvent, l'intégration des arts et de la culture au cœur même de l'enseignement, facilite la réussite scolaire en permettant de développer une intelligence sensible et créatrice ni assez sollicitée ni vraiment valorisée à l'heure actuelle dans le système scolaire. » L'Éducation Artistique et Culturelle favorise la réussite scolaire, et participe aussi à améliorer l'ambiance scolaire en redonnant envie aux décrocheurs de

¹²⁹ Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. lavedesidees.fr, <https://lavedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html> . Consulté le 22 octobre 2021.

¹³⁰ Ibid.

¹³¹ Ibid.

¹³² Kerlan, A. (Juin 2007). « Resumen ». *Education et sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 83-97. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-83.htm> Consulté le 12 décembre 2021.

¹³³ Marie, L. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf> Consulté le 1 février 2022.

s'impliquer : « Des jeunes démotivés retrouvent une raison de s'impliquer, c'est l'ensemble d'une classe qui va mieux, et c'est l'établissement tout entier qui en ressent les bénéfices ». Cette pédagogie est une piste à exploiter. C'est pourquoi, de nombreuses structures tentent de mêler les arts et l'éducation.

Le lycée professionnel Pierre et Marie-Curie à Bolbec a proposé à ses élèves de réaliser une fresque dans l'enceinte de l'établissement. Selon le site officiel de cet établissement, cette initiative est intégrée au sein de la semaine de la persévérance : « Le programme indiquait que la culture est un levier pour l'égalité des chances et participe à la construction des jeunes, au développement de leur curiosité et de leur ouverture sur le monde. »¹³⁴ Selon ce lycée, les pratiques artistiques participent à l'élévation des élèves : « La découverte et la pratique artistique et culturelle sont pour nous essentielles car elles contribuent à l'élévation au sens propre du terme des élèves qui nous sont confiés. »¹³⁵ Cette initiative est réalisée grâce à la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MDLS). Cet organisme travaille à aider les jeunes, pour leur redonner le goût de l'école, en les accompagnant vers la réalisation de projet concret (ici, la fresque) : « L'objectif est de réduire le nombre de jeunes sortant du système scolaire sans qualification, des élèves en difficulté, en situation de rupture ou démotivés par les formations qu'ils suivent. La structure leur redonne le goût de l'école et de l'effort, les accompagne vers la réalisation de leur projet professionnel, les amène à une dynamique qui leur permet de se projeter vers l'avenir. »¹³⁶ Les élèves se sentent valorisés. Ils ont obtenu un enrichissement personnel, sortant du cadre scolaire habituel. Il est vrai que la création de cette fresque leur a permis de laisser place à leur créativité, de s'écouter et de travailler pour une réalisation commune : « Cette réalisation s'est effectuée dans le cadre de l'enrichissement personnel et de l'estime de soi en sortant du cadre traditionnel des savoirs scolaires. »¹³⁷

Si certains lycées mettent en place des activités ponctuelles d'Éducation Artistique et Culturelle, certaines structures décident de l'étendre de façon durable. C'est le cas de la Micro-école Inspire implantée au sein du musée d'art contemporain la Collection Lambert, à Avignon. Ce projet type en France, soutenu par l'Éducation nationale propose à douze élèves en situation de décrochage scolaire de suivre un enseignement dans le musée. Il est la vitrine du musée

¹³⁴ Sans Auteur. (Sans date). Lycée Professionnel Pierre et Marie Curie - L'Art pour lutter contre le décrochage. <https://curie-bolbec-lyc.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article220> . Consulté le 23 septembre 2021.

¹³⁵ Ibid.

¹³⁶ Ibid.

¹³⁷ Ibid.

comme en témoigne le site officiel¹³⁸ de cette structure culturelle. Il est vrai que depuis « Octobre 2019, une enseignante expérimentée est mise à disposition par l'Éducation nationale et la micro-école est installée dans les locaux de la Collection Lambert pour accueillir les élèves issus des différentes écoles de la cité éducative dès janvier 2020. »¹³⁹ L'objectif de cette école atypique est de « Retrouver le goût d'apprendre en étant au contact d'artistes porteurs d'une vision singulière du monde d'aujourd'hui est un des enjeux majeurs de la Micro Ecole INSPIRE »¹⁴⁰. Il s'agit d'une école basée sur les apports de l'Éducation Artistique et Culturelle. Pour ce faire, la micro école a des missions particulières mentionnées sur le site officiel de l'académie d'Aix-Marseille¹⁴¹ : renforcer les fondamentaux scolaires avec l'aide des arts présents dans le musée, restaurer l'estime de l'élève, leur redonner le goût de l'école, instaurer un climat scolaire apaisé grâce à un nombre d'élève limité, impliquer les parents grâce à des rencontres et des évènements, aider les élèves à définir leur formation et enfin développer une pédagogie de détour avec les partenaires. En fait, les élèves poursuivent le programme scolaire classique, au sein d'un lieu artistique et culturelle. De plus, leurs enseignements sont complétés par les apports artistiques et culturels ainsi que des rencontres avec les artistes et les employés du musée. En d'autres termes, « l'espace du musée et plus largement l'art offrent un nouveau territoire, celui où les enfants ne sont pas jugés ou évalués de manière ordinaire mais où ils découvrent d'autres moyens d'exister, de s'affirmer, d'apprendre et de grandir »¹⁴². Ce projet est voué à être transmis et rapporté dans d'autres structures culturelles nationales. Il s'agit donc d'un projet concret basé sur l'Éducation Artistique et Culturelle luttant contre le décrochage scolaire.

D'autres structures culturelles et artistiques participent à cette lutte, comme le Louvre. Ce musée a ouvert ses portes pour tisser des liens avec les écoles situées en zones éducatives prioritaires. Le Louvre a lancé son programme *Viens lire au Louvre*¹⁴³. L'objectif est de s'ouvrir à un nouveau public, avec une thématique : « Le plus grand musée du monde tisse des liens

¹³⁸ Sans Auteur. (Sans date). *Collection Lambert*. <https://collectionlambert.com/activite/micro-ecole-inspire/> . Consulté le 20 septembre 2021.

¹³⁹ Sans Auteur. (Sans date). « La micro-école d'Avignon ». *Académie d'Aix-Marseille*, <https://www.ac-aix-marseille.fr/la-micro-ecole-d-avignon-122122> . Consulté le 20 septembre 2021.

¹⁴⁰ Sans Auteur. (Sans date). *Collection Lambert*. <https://collectionlambert.com/activite/micro-ecole-inspire/> . Consulté le 20 septembre 2021.

¹⁴¹ Sans Auteur. (Sans date). « La micro-école d'Avignon ». *Académie d'Aix-Marseille*, <https://www.ac-aix-marseille.fr/la-micro-ecole-d-avignon-122122> . Consulté le 20 septembre 2021

¹⁴² Sans Auteur. (Sans date). *Collection Lambert*. <https://collectionlambert.com/activite/micro-ecole-inspire/> . Consulté le 20 septembre 2021.

¹⁴³ Sans Auteur. (29 août 2011). « Avec Viens lire au Louvre, l'éducation prioritaire entre au musée ! » *L'Autonome de Solidarité Laïque*, <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/viens-lire-au-louvre-l-education-prioritaire-entre-au-musee/> Consulté le 15 décembre 2021.

avec l'éducation prioritaire. » Pour ce faire, le projet datant de l'année scolaire 2010 à 2011, a accueilli quatre classes d'école parisienne composées de CM2 et de sixième. Le programme se déroulait en différentes étapes. Le premier trimestre scolaire mettait en place des ateliers d'écriture de théâtre et de découverte de la thématique, afin de savoir comment la décliner en productions artistiques. Le second trimestre, faisait appel à des professionnels transmettant leurs expériences de lecture en public : « A l'issue de ces ateliers, des élèves lecteurs se sont portés volontaires ou ont été désignés. Ils ont choisi des textes à partir d'un recueil de littérature classique et jeunesse. »¹⁴⁴ Pour Laura Zaidman membre de l'équipe jeune public de l'Auditorium du Louvre, « l'aspect pluridisciplinaire du programme [...] permet de découvrir la littérature et de porter un nouveau regard sur le Musée »¹⁴⁵. Elle affirme aussi qu'accueillir ces enfants permet de créer une autre image du musée : « Accueillir ces équipes artistiques et techniques inhabituelles demande une forte mobilisation des équipes du Louvre, mais ce programme permet avant tout de dépoussiérer l'image du Musée en l'ouvrant à de nouveaux publics. »¹⁴⁶ Les enseignants témoignent eux de l'intérêt du dispositif favorisant la découverte de textes et la rencontre avec panel de métiers différents. Les enrichissements de cette collaboration sont donc triples : les élèves à haut risque de décrochage scolaire découvrent les arts et la culture, le musée s'ouvre à un autre public et les enseignants créent des passerelles entre le programme scolaire et l'Éducation Artistique et Culturelle, aussi vectrice d'apprentissage.

D'autres structures culturelles participent à la lutte contre le décrochage scolaire comme le projet Dix Mois d'École et d'Opéra. Le site officiel de l'opéra de Paris annonce que le programme « Dix Mois d'École et d'Opéra, au sein de l'Académie de l'Opéra national de Paris, s'inscrit dans la mise en œuvre de nouvelles synergies au service de la réussite des élèves. »¹⁴⁷ Il s'agit d'un important partenariat entre l'Éducation Nationale et l'Opéra national de Paris. Ce programme est ambitieux en raison des élèves qu'il concerne : « un programme ambitieux destiné aux élèves relevant de l'Éducation prioritaire et n'ayant pas facilement accès à certaines formes d'art et de culture. »¹⁴⁸ L'objectif est de construire sur deux ans des parcours singuliers

¹⁴⁴ Sans Auteur. (29 août 2011). « Avec Viens lire au Louvre, l'éducation prioritaire entre au musée ! » *L'Autonome de Solidarité Laïque*, <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/viens-lire-au-louvre-l-education-prioritaire-entre-au-musee/> Consulté le 15 décembre 2021.

¹⁴⁵ Ibid.

¹⁴⁶ Ibid.

¹⁴⁷ Sans Auteur. (Sans date). « Présentation du programme - Dix Mois d'École et d'Opéra - Éducation artistique - Académie ». *Opéra national de Paris*, <https://www.operadeparis.fr/academie/education-artistique/dix-mois-decole-et-dopera/le-programme> . Consulté le 24 février 2022.

¹⁴⁸ Ibid.

visant la réussite des élèves. Pour ce faire, le parcours s'articule selon quatre axes. Il est question d'une expérience sensible où les élèves sont d'abord des spectateurs assistant aux ballets, puis, ils découvrent le travail. Le second axe est la visite des Opéras Bastille et Garnier où les enfants découvrent les coulisses, les scènes et les ateliers. Les ateliers pratiques artistiques sont aussi un aspect important : « Les élèves nourrissent leur parcours tant personnel que scolaire en bénéficiant d'ateliers de pratique artistique dans des domaines tels que la danse, le chant, la musique, le théâtre, les arts visuels. »¹⁴⁹ Enfin, les rencontres régulières avec professionnels distincts sont vecteurs d'échanges précieux avec les danseurs, le personnel de sécurité, les costumiers, les chefs d'orchestre et les machinistes : « Les élèves peuvent échanger avec une artiste du chœur, un régisseur plateau, le chef de l'atelier Accessoires, ou un agent de sécurité. Tous les personnels de l'Opéra national de Paris partagent l'envie de transmettre une expérience, placée sous le signe de l'excellence, qui pourra notamment accompagner l'élève dans la réflexion sur son avenir. »¹⁵⁰ Toutes ces étapes convergent à la restitution d'un spectacle en fin de parcours. Les élèves sont acteurs de cette représentation ouverte au public. L'objectif de l'opéra est de s'ouvrir à un nouveau public et de donner accès à tous à l'art et à la culture en pensant par une démocratisation culturelle dès le plus jeune âge.

Enfin, nous allons étudier un dernier projet, le dispositif musical nommé Démon : Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale. Depuis 2010, en France, ce projet vise à former en trois ans un orchestre composé d'enfants, dans un objectif de démocratisation culturelle. Le but est de faire découvrir la musique classique grâce à une pratique régulière de celle-ci, à des enfants issus de zones défavorisées. Chaque enfant a son propre instrument prêté, il participe à des répétitions pour participer au concert final à l'opéra Bastille de Paris. Pour ce faire, les enfants pratiquent deux heures de musique par semaine dans leur temps scolaire. Ce projet initié et coordonné par la Cité de la musique – Philharmonie de Paris, s'est aujourd'hui rependu sur l'ensemble du territoire national. Comme en témoigne l'article de Philippe Coulangeon, et Fradkine Héloïse, que nous allons à présent étudier : *Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DMEO*¹⁵¹. Cet article est le résultat d'une recherche qualitative,

¹⁴⁹ Sans Auteur. (Sans date). « Présentation du programme - Dix Mois d'École et d'Opéra - Éducation artistique - Académie ». *Opéra national de Paris*, <https://www.operadeparis.fr/academie/education-artistique/dix-mois-decole-et-dopera/le-programme> . Consulté le 24 février 2022.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Coulangeon, P et Fradkine, H. (Février 2020). « Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DMEO ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 41-64. [journals.openedition.org, https://journals.openedition.org/cres/4227](https://journals.openedition.org/cres/4227) . Consulté le 27 septembre 2021.

réalisée entre 2014 et 2017, à Lyon sur trente-deux enfants du CM1 et CM2, qui aussi accompagnés par quatre musiciens. Selon l'article, les intervenants pensent que les moments musicaux sont des temps pour agir sur les comportements et les problèmes des enfants. Ces temps permettent de recréer du lien social, d'aider à la concentration ou encore susciter l'envie d'apprendre et de créer du lien avec les parents. L'enjeu musical est important au sein de ce projet, il est cependant dépassé pour un objectif de sociabilisation. En effet, il s'agit d'une approche musicale mais aussi sociale. Ces dimensions se manifestent selon trois aspects. Le premier point est le rapport au temps. Il est nécessaire de donner l'habitude aux enfants d'aller à un rendez-vous, avec l'idée de planification. Il s'agit aussi d'un apprentissage de la patience : attendre de jouer que ce soit son tour, monter les instruments avant de jouer, ... De plus, un travail sur la répétition témoigne aussi de cette notion de temps. Il est nécessaire de répéter chez soi, car seul un travail régulier permet de progresser. Le second aspect est axé sur le corps. En effet, les enfants ont besoin de savoir contrôler leur corps dans l'espace. De plus, la tenue du corps est majeure dans l'apprentissage : un corps silencieux, un corps immobile ou un corps réactif. Cet apprentissage corporel participe à la constitution d'un comportement scolaire. Il est vrai que la pratique musicale demande une certaine rigueur du corps accompagnée de gestes précis, nécessaires pour « bien jouer ». Suivre ces règles corporelles est révélateur de l'implication des enfants. Enfin, le dernier aspect révélateur du caractère social de ce projet est son caractère réflexif. En effet, la pratique musicale est une fin en soi car elle existe pour elle-même. Il existe donc un besoin de réflexivité lorsqu'il s'agit de pratiquer un morceau pour apprendre, comme c'est le cas lors d'exercices à l'école. Peu à peu, une réflexivité générale et corporelle s'installe. Elle se traduit par des autocontraintes, et des ressentis, le sociologue Norbert Elias parle de : « processus de civilisation ». En conséquence, lorsque les enfants sentent qu'ils vont craquer, ils quittent la salle de leur propre chef. Il s'agit d'une forte intériorisation des règles et comportements à adopter. Cependant, malgré l'envie de venir en aide à ces enfants, le problème reste le même, il s'agit d'une population carencée. Selon Daniel Thin :

« Les démarches mêmes les plus généreuses ou les plus militantes en direction des familles, les discours les plus indignés quant aux conditions de vie dans les quartiers populaires, restent porteurs d'une vision négative des familles, d'une vision qui les infériorise. Dans notre

formation sociale, les discours sur les êtres sociaux les plus démunis, les plus dominés prennent souvent la forme de l'indignation charitable et impliquent sous la générosité le stigmaté »¹⁵².

De fait, malgré la mise en place de projet novateur visant une Éducation Artistique et Culturelle pour tous, les stigmatés et clichés demeurent. De fait, l'Éducation Artistique et Culturelle n'est pas une solution miracle, il faut parvenir à intéresser les familles et les enfants à ces activités.

Ces différentes activités et partenariats créés valorisent la relation entre Éducation Artistique et Culturelle et la lutte contre le décrochage scolaire. Dans la majorité de ces exemples des apports bénéfiques sont constatés. Toutefois, ces projets restent trop peu nombreux, ne s'appliquent pas à tous. De plus, au sein même de ces activités et partenariats des problèmes demeurent : la mise en place concrète, les moyens financiers, les moyens humains, la communication, la relation avec les familles, les réels apports sur les notes, ...

¹⁵² Coulangeon, P et Fradkine, H. (Février 2020). « Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DME0 ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 41-64. [journals.openedition.org](https://journals.openedition.org/cres/4227), <https://journals.openedition.org/cres/4227> . Consulté le 27 septembre 2021.

Partie 2 : L'enquête de terrain

I. L'annonce de la problématique

a. La problématique

À présent, il convient de formuler la problématique qui est le fil conducteur de la suite de cette étude. Cette problématique est liée au thème même de ce mémoire. Elle est le résultat de différents questionnements initiaux, visible dès l'introduction. Elle fut enrichie grâce aux multiples textes lus. La synthèse de ces textes et les interrogations premières ont conduit à une importante réflexion sur les établissements scolaires et sur les arts et la culture qui y sont initiés. En effet, l'école est fréquemment accusée de reproduire les inégalités sociales et culturelles, conduisant certains élèves à rompre avec le système scolaire. Néanmoins, **l'Éducation Artistique et Culturelle, dans un certain nombre de cas, pourrait être utilisée comme une aide, un support de lutte contre ce décrochage scolaire.**

Cette problématique questionne la place de cette pédagogie singulière et le lien entretenu avec le décrochage scolaire, en plaçant l'Éducation Artistique et Culturelle comme un outil et un moyen. Il est intéressant de révéler les différents acteurs de l'école, des domaines sociaux ainsi que les artistes. Il est attendu de montrer la place des arts et de la culture dans les programmes scolaires comme extrascolaires. Enfin, le décrochage scolaire est traité comme un enjeu sociétal.

b. Les hypothèses

Pour répondre à la problématique énoncée, deux hypothèses ont été émises. Elles apportent deux propositions différentes soulignant le lien entre Éducation Artistique et Culturelle et la lutte contre le décrochage scolaire. Ces deux hypothèses entendent prouver comment cette pédagogie est un moyen de réduire le décrochage scolaire.

Hypothèse 1 : Nous pouvons faire l'hypothèse que l'Éducation Artistique et Culturelle peut lutter contre le décrochage scolaire, car elle permet d'impulser une motivation pour l'apprentissage des élèves.

Cette première hypothèse suppose que l'Éducation Artistique et Culturelle est vectrice de motivation pour l'apprentissage général des enfants. En effet, il a été énoncé que la motivation a une place majeure dans l'apprentissage scolaire. À présent, il s'agit de démontrer par des faits, que l'Éducation Artistique et Culturelle, est vectrice de motivation. Selon le dictionnaire en ligne *Le Robert* : « être vecteur » désigne une : « chose ou [une] personne qui sert d'intermédiaire. »¹⁵³ Cette définition signifie que l'Éducation Artistique et Culturelle peut servir d'intermédiaire pour retrouver la motivation d'apprentissage. Selon cette hypothèse, lorsque la motivation d'apprentissage est (re)trouvée par les enfants, ces derniers sont moins aptes à décrocher scolairement. Ils ont alors (ou à nouveau) envie d'apprendre grâce à cette pédagogie singulière. Il est nécessaire de se questionner sur les outils utilisés par l'Éducation Artistique et Culturelle, pour susciter la motivation des élèves. C'est pourquoi, cette pédagogie doit recourir à différentes activités, des professionnels compétents, des partenariats... Il faudra soulever comment inciter les élèves à participer à ces activités dans leurs temps scolaires, périscolaires comme extrascolaires. En effet, la motivation semble être pleinement présente, lorsqu'elle occupe les différents parcours de l'enfant. Il est estimé que pratiquer une activité artistique et culturelle à l'école par obligation, n'a pas le même impact que lorsque l'élève choisit librement de l'exercer, durant son temps libre. De plus, il sera pertinent d'évaluer si les enfants prennent du plaisir lors de ces activités ou si ces activités sont réalisées seulement sous la contrainte. Enfin, cette hypothèse suppose la découverte du comment et jusqu'où cette motivation peut impacter les différents élèves. Il est intéressant de voir cette motivation sur les élèves à l'aise en classe, ceux qui sont en cours de décrochage et sur ceux ayant totalement décroché. Peut-être que l'Éducation Artistique et Culturelle, vectrice de motivation peut impacter les bons élèves, étant déjà dans une lancée de réussite scolaire, ou bien elle peut seulement agir sur les élèves en cours de décrochage, en les rattrapant avant la bascule, ou encore elle ne peut avoir de conséquences que sur les élèves en décrochage scolaire, ne répondant plus qu'à des pédagogies de détours. De fait, deux sous-hypothèses résultent de cette première hypothèse :

- L'Éducation Artistique et Culturelle, comme pédagogie singulière, permet de révéler aux élèves qu'ils sont capables d'apprendre. Grâce à des projets concrets et de nouveaux enjeux, ils n'ont pas le même comportement observable durant les cours classiques et durant les cours artistiques : ils bougent moins, ils sont moins insolents

¹⁵³ Sans Auteur. (Sans date). vecteur - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/vecteur>. Consulté le 10 mai 2023.

et ils sont plus appliqués. En d'autres termes, l'Éducation Artistique et Culturelle impulse la motivation d'apprendre, car c'est une pédagogie différente, plus motivante que celle impulsée pour apprendre, durant les cours classiques. De fait, grâce à la motivation recréée, par cette pédagogie, le nombre d'enfants en décrochage scolaire peut être diminué.

- La motivation d'apprentissage produite par l'Éducation Artistique et Culturelle a donc des conséquences sur ces élèves : une meilleure concentration, une plus grande ouverture d'esprit, ... Toutefois, ces conséquences sont parfois inconscientes, car les enfants ne les voient pas toujours. Par exemple, ils ne se rendent pas compte des progrès qu'ils font, car ils n'ont pas le recul suffisant. De plus, les enfants ne s'aperçoivent pas de l'opportunité qu'ils ont d'être dans ces projets, parce qu'une nouvelle fois, ils n'ont pas le recul nécessaire. Enfin, ils ne sont pas conscients que les compétences mobilisées lors de ces ateliers, sont les mêmes que celles nécessaires en classe. Néanmoins, les effets de cette motivation sont visibles pour les intervenants et les maîtresses qui les entourent. De fait, l'Éducation Artistique et Culturelle peut être vectrice de motivation et donc améliorer le comportement des élèves, mais ils sont encore trop souvent inconscients des bénéfices de cette pédagogie de détours.

Hypothèse 2 : Nous pouvons établir comme seconde hypothèse que l'Éducation Artistique et Culturelle peut lutter contre le décrochage scolaire, si elle est le projet d'établissement de l'école.

Cette hypothèse entend que l'Éducation Artistique et Culturelle doit être pleinement intégrée au milieu scolaire, grâce au projet d'établissement. Il est d'abord nécessaire de définir ce qu'est un projet d'établissement et les champs qu'il recouvre. Selon, l'Institut des Hautes Etudes de l'Éducation et de la Formation (IH2EF) : « tout en s'inscrivant dans les orientations, les objectifs et programmes académiques et nationaux, le projet d'établissement est l'expression de l'autonomie de l'établissement public local d'enseignement (EPL) dans son pilotage pédagogique et éducatif »¹⁵⁴. Ce projet d'établissement est voté par le Conseil d'Administration pour trois ou cinq ans. Il est aussi évalué et modifié pour être réajusté selon les objectifs définis. Plus simplement, le projet d'établissement permet à l'équipe éducative de choisir comment mettre en place dans son école les programmes nationaux, à travers un projet commun évaluable

¹⁵⁴ Sans Auteur. (Sans date). « Projet d'établissement ». IH2EF, <https://www.ih2ef.gouv.fr/projet-detablissement>. Consulté le 10 mai 2023.

et modifiable. Cette hypothèse entend que l'Éducation Artistique et Culturelle parvient à lutter contre le décrochage scolaire si elle fait partie du projet d'établissement. Il est vrai que : « le projet d'établissement peut se structurer autour des quatre parcours éducatifs : parcours avenir, parcours citoyen, parcours éducatif de santé, parcours d'éducation artistique et culturelle. »¹⁵⁵ De fait, le projet d'établissement peut avoir comme structure principale ou comme élément fort : l'Éducation Artistique et Culturelle. De plus, ces projets d'établissement doivent mettre en relation les différents espaces : la classe, l'établissement et l'environnement de l'élève. Il semble que l'Éducation Artistique et Culturelle a besoin d'une coopération entre les différents acteurs. Cette hypothèse questionne donc la place des arts au sein des programmes scolaires, mais aussi dans les milieux extrascolaires. Cette hypothèse sous-entend que le décrochage scolaire peut être combattu par différents moyens : l'Éducation Artistique et Culturelle serait un outil de lutte. Il s'agit donc de s'interroger sur l'impact des projets d'établissement sur les élèves en décrochage scolaire. Ce questionnement se rattache à l'ouvrage d'Howard Becker : *Les Mondes de l'Art*. Dans son livre, ce sociologue américain propose une définition du monde de l'art. Il s'agit : « [d'] un réseau de coopération au sein duquel les mêmes personnes coopèrent de manière régulière et qui relie donc les participants selon un ordre établi. Un monde de l'art est fait de l'activité même de toutes ces personnes qui coopèrent ». ¹⁵⁶ Cette déclaration témoigne de l'importance accordée à la coopération, comme il en est question dans les projets d'établissement où les acteurs éducatifs et artistiques doivent travailler ensemble. A nouveau, deux sous-hypothèses résultent de cette réflexion :

- Nous pouvons, supposer que l'Éducation Artistique et Culturelle peut ne pas être un projet d'établissement et pourtant s'avérer efficace. En conséquence, nous avons pour terrain d'étude, une école qui n'a pas pour projet d'établissement cette pédagogie.
- De plus, selon notre étude en amont sur les théoriciens de l'Éducation Artistique et Culturelle, nous prétendons que cette pédagogie a besoin de différents acteurs mobilisés pour avoir des conséquences bénéfiques pour l'élève en décrochage scolaire. En fait, cet apprentissage artistique est pratiqué par l'enfant, durant les temps scolaires grâce aux maîtresses et aux intervenants spécialisés qui se déplacent à l'école. Toutefois, il s'agit aussi d'un enseignement qui doit se poursuivre en

¹⁵⁵ Sans Auteur. (Sans date). « Projet d'établissement ». IH2EF, <https://www.ih2ef.gouv.fr/projet-detablissement>. Consulté le 10 mai 2023.

¹⁵⁶ Sans Auteur. (Sans date). *Les Mondes de l'art*. <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/44-horizon-d-attente>. Consulté le 24 mai 2022.

dehors de l'école, car l'apprentissage doit exister dans tous les temps de l'enfant. De fait, grâce aux intervenants continuant leur travail, les enfants peuvent s'exercer en-dehors de l'école. De plus, l'apprentissage sur les temps extrascolaires dépend des familles qui accompagnent les enfants. Il se pourrait donc que l'Education Artistique et Culturelle ait besoin d'acteurs multiples pour être mise en place et lutter contre le décrochage scolaire.

II. La méthodologie d'enquête

La méthodologie suivante a pour objectif de répondre à la problématique en mettant à l'épreuve les hypothèses formulées. Ici, est proposée une méthodologie visant à continuer notre réflexion. Cette étude de terrain doit mettre à l'épreuve les différentes déclarations et réformes énoncées, dans cet état de l'art.

L'objectif de cette enquête est de se rendre dans une école primaire pour observer et suivre les comportements des élèves, en accordant une attention particulière aux enfants en situation de décrochage scolaire. Afin de reconnaître les enfants en décrochage scolaire, des outils d'enquête comme une grille d'observation et une grille d'entretien sont utilisées. Une fois les élèves en décrochage repérés, leurs notes et leurs appréciations sont collectées. Toutefois, l'enquête ne se base pas uniquement sur des notes, puisque les postures physiques et psychologiques apportent aussi des informations : les bavardages, le taux de concentration, la réactivité de l'élève en classe, leur facilité à poser des questions, leurs remarques, leurs déclarations, ... Ces éléments sont aussi récoltés avant l'activité artistique et culturelle, pendant et lors des cours classiques. Il est en effet, pertinent de noter l'évolution de leurs comportements et de voir comment la pratique d'une activité artistique et culturelle peut influencer les élèves dans tous les temps de l'apprentissage. Ces matériaux sont nécessaires pour la partie analytique de ce mémoire visant à établir si l'Education Artistique et Culturelle est un support d'aide pour lutter contre le décrochage scolaire.

a. Le terrain d'étude

Le terrain d'étude sélectionné est une école primaire vaclusienne : l'école Jean-Henri Fabre A. Cette école avignonnaise se compose de onze classes, allant du CP au CM2, avec un total de 190 élèves, pour cette année scolaire 2022 – 2023.

Il est nécessaire de trouver une école souhaitant accueillir cette étude. De fait, grâce à des expériences professionnelles antérieures comme le périscolaire à Avignon, établir un contact avec les écoles de la région est plus simple.

Pour ce qui est du choix d'une école primaire, l'objectif est de cibler une catégorie d'âge spécifique : de sept à dix ans. Selon l'article *Pendant la période de latence*, d'Arbisio Christine, dans le processus de développement d'un enfant, entre ses cinq ans et onze ans, il rentre dans une période dite de « latence ». Pour cette psychanalyste et maîtresse de conférences en psychologie clinique, après avoir vécu le complexe d'Œdipe : « les désirs œdipiens amoureux et meurtriers sont maintenant sous le coup de l'interdit »¹⁵⁷. Donc l'enfant évolue, en entrant dans cette phase de latence. Dès lors, des changements physiques opèrent : l'enfant grandit et son visage se modifie. De plus, il se développe intellectuellement. En effet, toujours selon Arbisio Christine, l'enfant dépassant la période œdipienne, ne peut plus assouvir ses pulsions agressives comme sexuelles. De fait, il : « se déplace vers d'autres buts, socialement valorisés. Cela conduit à l'investissement des processus intellectuels, des apprentissages »¹⁵⁸. Sans oublier, qu'il se développe aussi socialement. Il semble que : « la période de latence apparaît comme un moment fondamental pour l'inscription de l'enfant dans la culture et le monde social. »¹⁵⁹ Cela signifie que l'enfant grandissant, il recherche d'autres préoccupations. De fait, c'est la période propice pour inscrire l'art et la culture dans sa vie, comme un nouveau centre d'intérêt. Cette période de latence est donc une étape de transition entre l'enfance et l'adolescence. La psychanalyste déclare : « c'est vraiment le passage du petit enfant pulsionnel à l'être doué de raison »¹⁶⁰. C'est pour toutes ces évolutions chez l'enfant lors de cette période spécifique, qu'il est pertinent de baser notre enquête de terrain sur une école primaire, accueillant des enfants de ces âges-là.

L'école primaire choisie doit obligatoirement avoir des projets artistiques et culturels. Ces projets doivent être réellement présents dans les temps d'apprentissage des élèves. Ces

¹⁵⁷ Arbisio, C. (2000). « Pendant la période de latence ». *Enfances & Psy*, vol. 12, n° 4, p. 81-88. Cairn.info, <https://doi.org/10.3917/ep.012.0081> Consulté le 25 avril 2023.

¹⁵⁸ Ibid.

¹⁵⁹ Ibid.

¹⁶⁰ Ibid.

projets ne doivent pas constituer une heure des activités dites « loisirs », une seule fois par mois. L'objectif est de trouver une école primaire qui réalisait ces types de projets sur le long terme avec des intervenants spécialistes et externes dans ce domaine (musiciens, comédiens, chanteurs, circassiens, guides, ...). Un réel suivi par les professeurs créant un lien entre le programme scolaire traditionnel et ces projets, est un critère de sélection pour le choix de l'école. En effet, l'enquête de terrain, pour être la plus précise possible, a besoin de se dérouler sur une période conséquente, ici deux mois, où les projets artistiques et culturels sont récurrents et selon un fil conducteur. L'école Jean-Henri Fabre A répond donc à ces critères. Il est vrai que cette école se compose de différentes classes ayant des projets artistiques et culturels distincts : sorties aux musées, cours de théâtre, ateliers chants, ... Nous choisissons de centrer notre étude sur trois de leurs projets artistiques et culturels.

Le premier projet s'insère dans le programme Démos. Le projet Démos a été explicité précédemment. A présent, nous développons son fonctionnement à l'échelle avignonnaise. Ce programme national est initié et coordonné depuis 2010, par la Philharmonie de Paris. Selon les encadrants de ce projet, Démos est : « un dispositif artistique, culturel et social au plus près de la vie des enfants et des familles »¹⁶¹. Il s'agit d'un projet artistique et culturel, mais aussi social et humain. Ce programme a débuté en 2021 pour une durée de 3 ans à Avignon, l'orchestre National Avignon - Provence a ainsi rejoint une cinquantaine d'autres orchestres participants déjà à ce programme. Il s'agit d'un apprentissage collectif où : « le jeu en orchestre apporte des résultats musicaux performants et valorisants »¹⁶². Les enfants jouent avec leur instrument, des morceaux du répertoire qui leurs sont adaptés. Puis, les notions théoriques sont apportées, lors de la deuxième année. Enfin, la danse et le chant constituent une approche corporelle de la musique. Aujourd'hui, six écoles avignonaises bénéficient de ce projet, dont Jean-Henri Fabre A. Il faut compter, un total de quatre-vingt-quinze enfants instrumentistes répartis en six groupes : quatre groupes de cordes, un groupe de bois et un groupe de cuivre. Chaque école a des temps scolaires dédiés à l'apprentissage, il s'agit du lundi après-midi et du jeudi soir, pour notre terrain d'étude. Les élèves sont accompagnés d'intervenants du conservatoire pour des cours de violons, d'altos et de violoncelles se déroulant dans l'école. Puis, des créneaux hors école sont organisés, lors des weekends et lors des vacances où les élèves de chaque école se rejoignent, pour répéter tous ensemble. A l'école Jean-Henri Fabre A, ce projet mêle deux classes : la classe de CM2 de la maîtresse Faustine Arnaud et la classe de CM1-CM2 des

¹⁶¹ Sans Auteur. (Sans Date). Concert Démos Avignon-Provence, Maîtrise Populaire de l'Opéra Grand Avignon et Orchestre national Avignon-Provence. Consulté le 23 juin 2023.

¹⁶² Ibid.

maîtresses Laura Da Costa et Marine Ripert. L'une des échéances de ce projet est le concert organisé à la Philharmonie de Paris, le 24 juin 2023 où les enfants jouent sur cette scène mythique, devant un public d'inconnu.

Le second projet fait partie du programme : la Maîtrise populaire de l'Opéra Grand Avignon. Ce programme est né à Avignon en 2021. L'objectif est de : « créer une maîtrise en milieu scolaire impliquée sur trois ans dans plusieurs créations artistiques de l'Opéra. »¹⁶³ Il s'agit d'un projet social se déployant dans les Zones Educatives Prioritaires pour offrir à ces enfants une découverte du chant lyrique, grâce à son apprentissage. L'enjeu est de : « faire entrer les enfants dans le spectacle vivant par l'art lyrique et de les accompagner dans une exploration artistique collective et humaine ».¹⁶⁴ En fait : « le dessein de la Maîtrise est autant humain qu'artistique ».¹⁶⁵ Trois écoles avignonaises font partie de ce projet dont celle de Jean-Henri Fabre A. Une musicienne professionnelle intervient chaque vendredi matin, durant quarante-cinq minutes, pour faire répéter les enfants des classes de CM1 – CM2 de madame Marine Ripert et de madame Laura Da Costa, ainsi que la classe des CM1 de madame Charlotte Fau et de madame Nawel Aissaoui. De plus, les élèves se rendent à l'opéra pour répéter avec les autres écoles, avant de se produire sur scène devant un public à l'Opéra Grand Avignon, le 6 mai 2023 puis le 23 juin 2023.

Enfin, le dernier projet concerne toujours le spectacle vivant. Il s'agit cette fois du théâtre. Les élèves du CM2 de la classe de madame Faustine Arnaud ont été choisis pour participer avec d'autres écoles avignonaises, à une représentation théâtrale. Ils ont donc écrit avec l'aide de leur maîtresse une pièce de théâtre de quinze minutes sur un thème commun : l'égalité entre les hommes et les femmes. Les enfants ont choisi de parler d'égalité à travers des icônes sportives comme Marie-Joseph Pérec. Pour ce projet, ils sont accompagnés d'une comédienne, intervenant régulièrement dans leur classe. De plus, les élèves répètent à l'école fréquemment et de manière plus ponctuelle au théâtre du Chêne Noir à Avignon. Les élèves découvrent cet univers artistique lorsqu'ils assistent à d'autres représentations théâtrales, quand ils visitent des salles de spectacles et lorsqu'ils acquièrent les bases du théâtre telles que : le vocabulaire ou le placement sur scène. Cette pièce sera par la suite jouée le 16 mai au théâtre du Chêne Noir, devant un public, avec l'ensemble des écoles avignonaises ayant participé à ce projet.

¹⁶³ Sans Auteur. (Sans Date). *Concert Démos Avignon-Provence, Maîtrise Populaire de l'Opéra Grand Avignon et Orchestre national Avignon-Provence*. Consulté le 23 juin 2023.

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Ibid.

Trouver ce terrain d'étude est complexe. En effet, enquêter auprès d'enfants requiert de nombreuses démarches administratives qui visent à encadrer la rencontre entre un adulte inconnu et un enfant. Ces démarches aussi fastidieuses soient elles, sont les garantes de la protection et de la sécurité de l'enfant : il n'est pas pensable de se rendre dans une école pour interroger et observer des enfants, sans autorisation. Il faut donc s'acquitter de ces formulaires administratifs. Nous souhaitons être pris en stage dans une école publique, il est primordial de contacter la mairie d'Avignon pour que celle-ci nous explique les démarches à suivre. Après différents échanges, nous obtenons un premier consentement du service enseignement de la mairie d'Avignon à la condition que nous trouvions une école avignonnaise souhaitant nous accueillir pour réaliser ce stage. Nous contactons donc différentes écoles primaires du Vaucluse, chaque prise de contact se fait par mail et comprend :

- Notre présentation en tant que chercheur - étudiant en deuxième année de master,
- L'exposition de ce sujet de mémoire,
- Demander si l'école contactée est porteuse d'un projet artistique et culturel,
- Demander si cette école est consentante à nous accueillir en stage dès mi-mars,
- Nos différents contacts si besoin de renseignements supplémentaires.

Mais ces différents mails restent sans réponse ou se sont soldés par des refus. Grâce à des contacts plus personnels, nous parvenons à échanger avec une maîtresse de l'école Jean-Henri Fabre A. Cette maîtresse très enthousiaste quant à notre projet de mémoire, le présente à sa directrice. Nous avons donc un rendez-vous téléphonique avec la directrice madame Charlotte Fau, pour expliquer notre projet. Celui-ci est validé. Nous continuons créons donc un dossier, avec une convention de stage qui sera transmis au Centre Norbert Elias. En effet, réalisant un stage de recherches, nous devons être accompagnés d'un laboratoire de recherches. Une fois l'aval obtenu par le Centre Norbert Elias, le dossier est envoyé à l'inspection académique d'Aix-Marseille. Après analyse de celui-ci, l'académie valide à son tour notre demande de stage. Grâce à ces différentes démarches administratives, nous pouvons commencer ce stage. Toutefois, nous n'avons pas anticipé que les enfants auraient des vacances scolaires obligatoires, durant notre période. Avec l'aval de la directrice Charlotte Fau, nous allongeons notre stage pour poursuivre notre étude, après leurs vacances. Nous remplissons donc un avenant à la convention de stage auprès du Centre Norbert Elias et de l'université d'Avignon, pour rendre cet accord officiel.

Malgré la pertinence, à la vue de notre sujet de mémoire, d'enquêter dans une école primaire publique auprès d'enfants, ceci nécessite de pallier des contraintes spécifiques.

Tout d'abord, les écoles publiques ne peuvent pas accueillir des stagiaires plus de deux mois pour des raisons monétaires. De ce fait, notre enquête sur le terrain ne peut pas dépasser cette période. Il s'agit donc d'un délai assez faible pour noter des potentielles évolutions. Toutefois, il est impossible de passer outre cette contrainte bureaucratique.

Autre contrainte administrative, les enfants sont des personnes mineures. Il est donc nécessaire pour pouvoir les interroger d'obtenir de la part de leurs tuteurs légaux, des autorisations. C'est d'ailleurs à ce problème que c'est heurté la sociologue Julie Pagis lors de la rédaction de la revue *Bulletin de méthodologie sociologique*. Selon la sociologue, ces charges légales sont de plus en plus contraignantes et compliquées, ce qui peut freiner les recherches du chercheur. Il est nécessaire que les tuteurs donnent leurs accords, cette demande de consentement se fait généralement par un formulaire à remplir et signer. Toutefois, si ce document est rédigé en français, il est un obstacle pour les parents non-francophones qui refusent, sans comprendre : « Certains d'entre eux ont refusé que leur enfant participe, parfois parce qu'ils ne pouvaient pas lire le mot rédigé en français. Malheureusement, cela écartait de l'enquête les enfants issus de catégories souvent peu représentées. Par ailleurs, c'était également dommageable pour les enfants qui aimaient faire partie de l'enquête, puisque la venue des enquêtrices leur permettait de sortir de classe, de participer aux jeux, de dire des gros mots, etc. »¹⁶⁶ De fait, le consentement demandé par voie écrite n'est pas toujours la solution adéquate, puisqu'il exclut certains élèves. De plus, ce formulaire, à remplir ne présente pas pleinement le projet, certains parents peuvent être méfiants ou ne pas comprendre les enjeux et les intérêts d'une telle démarche. Une nouvelle fois, un écart peut être créé entre les chercheurs et les parents.

Enquêter au sein d'une école auprès des enfants nécessite une grande vigilance de la part du chercheur. En effet, observer le comportement des élèves dans la classe ou lors d'un atelier, c'est devoir porter son attention sur plusieurs élèves qui font parfois plusieurs choses simultanément : faire un exercice, bouger sur sa chaise, bavarder avec ses camarades, chercher un stylo tombé au sol, lever le doigt, ... Le chercheur a donc une multitude d'informations qui s'offrent à lui, à chaque instant de la vie d'une classe. De plus, les temps de pause comme les récréations ou les pauses-déjeuner sont des moments importants qui apportent encore d'autres informations. Une nouvelle fois, il faut être à l'affût, puisque lors de ces temps, une forme de

¹⁶⁶ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceri/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

liberté s'offre aux élèves qui sont en mouvement avec la possibilité de courir, sauter, crier, jouer, ... En fait, il est impossible de tout observer simultanément, car l'attention du chercheur ne peut pas se fixer sur tous ces éléments à la fois.

Afin de compléter cette enquête, en plus de l'observation, des entretiens doivent être administrés aux enfants. Néanmoins, les élèves interrogés ne sont pas des adultes, ils n'ont donc pas les mêmes capacités de concentration. Il faut alors adapter les entretiens : ils doivent être plus courts que ceux demandés aux adultes. En effet, les enfants ont besoin d'être stimulés et lorsqu'ils ne le sont plus, ils décrochent. Leur capacité de concentration est irrégulière, chaque enfant a des compétences distinctes qui ne sont pas les mêmes chaque jour. Il est possible qu'un jour un enfant puisse répondre à cinq questions en entretiens en restant concentré, mais le lendemain, il ne parviendra pas à répondre à plus de deux questions. Ces données sont très variables, il faut donc prendre en compte le caractère irrégulier des enfants. En fait, les enfants peuvent avoir des problèmes d'attention et de concentration plus élevés que les adultes lors des entretiens notamment, dû à leur besoin d'être stimulés et à leur caractère plus imprévisible.

De fait, enquêter auprès d'enfants, c'est utiliser leurs comportements et leurs déclarations comme matériaux de ce mémoire grâce à des observations et des entretiens menés. Toutefois, selon les professeurs interrogés par Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, dans leur ouvrage : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, la parole des enfants n'est pas toujours légitime, car ils ne peuvent pas comprendre et verbaliser leur expérience personnelle : « [la maîtresse] peut penser que les enfants seront d'autant plus enclins à dénoncer à un étranger des choses qui ne leur plaisent pas à l'école qu'ils sont incapables d'en comprendre le sens exact »¹⁶⁷. Les enfants n'auraient pas de paroles raisonnées et leurs sentiments seraient verbalisés sans recul sur la situation. Ils risqueraient donc de régler leur compte avec les enseignants lors de ces entretiens. Ceci pose la question de la véracité des propos des élèves. En effet, s'ils parviennent à faire un retour d'expérience, comment être certains qu'ils ne détournent pas cette vérité pour se donner le meilleur rôle ? Toujours selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou dans leur ouvrage : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, les enfants peuvent déformer la vérité à leur avantage, soit pour ne pas être puni, soit pour être valorisé. Outre ce profil d'enfant, il faut aussi être méfiant quant à l'enfant qui ne ment pas, mais qui mime « tel un perroquet », en répétant les paroles des adultes. Ces répétitions sont notamment visibles lors d'entretiens sur des questions politiques posées

¹⁶⁷ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

aux écoliers, ils redisent les propos que leurs parents leur ont dits. Il y aurait donc différents profils d'enfant : celui incapable de faire un retour d'expérience, celui qui volontairement déforme la vérité et enfin celui qui répète des propos qu'il a entendu sans qu'il ne les comprenne ou soit d'accord avec eux. Enquêter auprès d'enfants est donc complexe faute de propos qui peuvent être non-dits, déformés volontairement ou encore répétés sans être compris. Ces déclarations sont aussi valables pour les comportements observés. En effet, si un enfant se sent observé, il peut arrêter de faire une activité sous la pression de l'observation. L'enfant subissant cette pression peut aussi volontairement changer son comportement pour faire quelque chose qu'il considère « plus intéressant » mais qu'il n'aurait jamais fait auparavant. De plus, l'enfant peut changer son comportement pour reproduire celui des autres enfants. La parole des élèves et leur fiabilité sont donc remises en cause. En effet, des questionnements tels que : « Pouvons-nous réellement faire confiance à la parole des enfants ? Vont-ils changer leurs comportements suite à la présence du chercheur ? » sont légitimes et des solutions doivent être trouvées pour pallier ces contraintes.

Afin de réduire ces contraintes, nous tentons de trouver des solutions pour mener à bien notre enquête.

Tout d'abord, puisque les écoles primaires publiques ne pouvant pas nous accueillir plus de deux mois, nous faisons le choix de compléter nos observations par des entretiens formels et informels avec les intervenants, les maîtresses et les responsables administratifs des projets. En effet, nous pouvons compléter nos analyses avec le point de vue d'adultes en-dehors des horaires d'écoles. Il s'agit pour nous d'une opportunité visant à compléter nos observations. En effet, après avoir étudié l'Education Artistique et Culturelle par le prisme des enfants à l'école, nous pouvons l'analyser par le biais de professionnels, exerçant auprès de ces élèves. De plus, une fois notre stage fini, nous continuons d'échanger avec les maîtresses, les intervenants artistiques et les référents des projets par des messages informels ou par des entretiens. Nous sommes aussi présents aux différents événements des enfants se déroulant en-dehors de notre période de stage : les concerts, la fête de l'école, ... Nous continuons donc notre étude, mais de façon plus distancée.

La seconde contrainte administrative concerne les demandes d'autorisation pour enquêter auprès d'enfant. Selon le retour d'expérience de Julie Pagis, enquêter légalement dans une école est possible en passant par trois étapes. L'étape première est l'établissement d'un contact avec l'inspection académique et parfois même avec le directeur académique des services de l'Education Nationale (DASEN) pour obtenir des autorisations. La seconde étape

est la rencontre entre le chercheur et les directeurs et directrices des écoles afin de présenter son projet devant toute l'équipe enseignante. Il est vrai qu'il est nécessaire de pleinement exposer le projet à l'école pour que les enseignants puissent répondre aux éventuels questionnements des parents. Et enfin, l'ultime étape est la demande de l'accord parental, pouvant se faire par voie écrite. Cet écrit peut s'accompagner d'une présentation orale du projet, lors d'une réunion notamment. Cet échange entre le chercheur et les parents d'élèves permettrait de rendre le projet plus humain que par voie écrite, et des questions pourraient émerger lors de cette discussion ouverte. En fait, des déclarations écrites sont nécessaires, mais celles-ci doivent être accompagnées d'explications détaillées et orales, pour rassurer et avertir les parents. C'est en établissant une relation de confiance entre les parents et le chercheur que celui-ci peut mener à bien son enquête. En conséquence, après quelques semaines à l'école, nous expliquons notre présence, lors d'une réunion entre les parents et la maîtresse : madame Faustine Arnaud. Nous disons aux parents présents, que : « Nous sommes ici en tant qu'étudiants en dernière année à l'université. Et nous devons produire un rapport écrit. Donc, nous observons les enfants durant leurs cours classiques et durant leurs cours plus artistiques. Nous notons leurs comportements, avant de les analyser, afin de les utiliser pour la rédaction de notre mémoire portant sur l'Education Artistique et Culturelle et son impact sur les enfants. De plus, nous souhaitons mener de courts entretiens, comme des interviews auprès des enfants le désirant, en ayant le consentement parental. Ces interviews sont anonymes. Et pour les parents le souhaitant nous mettons à disposition les propos de vos enfants. » Les parents n'ont pas de questions à nous poser ce jour-là. De plus, ils ont eu l'air compréhensif et intéressé, puisqu'à la fin de la réunion, un parent nous prévient que lui et son fils sont d'accord pour participer à cette expérience. Toutefois, tous les parents ne sont pas présents. De plus, il nous faut des autorisations écrites pour procéder aux interviews de personnes mineures. Nous créons donc des autorisations parentales à remplir que nous distribuons aux enfants. Ces papiers réexpliquent notre venue à l'école, notre projet de mémoire, la nécessité d'interroger les enfants et un formulaire à remplir pour que les représentants légaux et les mineurs donnent leur consentement ou non pour participer aux interviews. (Voir annexe page 1) Toutefois, les documents donnés aux élèves mettent toujours énormément de temps à revenir en classe signés. En effet, nous donnons quarante-quatre formulaires à remplir, et seulement vingt-cinq sont revenus, malgré de nombreux rappels de la part des maîtresses et de nous-même. Deux questionnaires revenus, n'ont pas le consentement des parents. Nous devons donc dire aux enfants concernés qu'ils ne pourront pas être interrogés alors qu'ils en ont envie. En réalité, la majorité des formulaires revenus sont ceux des élèves ayant des bonnes notes, écoutant en classe, dont les parents sont

accompagnateurs à chaque sortie scolaire, ... Si nous n'avions interrogé que ces élèves, nous aurions eu une étude biaisée, se basant sur un profil d'élève. C'est pourquoi, nous souhaitons une forme de parité entre les différents types d'enfants. Nous choisissons d'interroger des enfants distincts, avec des résultats scolaires différents, des comportements plus sages et d'autres plus perturbateurs, certains concentrés d'autres moins, ... Nous interrogeons donc quinze enfants différents : six CM2 de la classe des CM2 et cinq CM1 avec quatre CM2, de la classe des CM1 – CM2.

Nous faisons le choix de garder confidentielle l'identité des enfants. Pour ce faire, nous avons choisi des prénoms, commençant par la même lettre que leur vrai prénom, en tentant de respecter leur sonorité. Par exemple, si l'un des enfants suivis s'appelle Kassim, dans ce mémoire, il est nommé : Karim. Ainsi, les observations et leurs entretiens sont utilisés, mais sans dévoiler leur identité. Cette confidentialité est un atout pour rassurer les parents méfiants face à notre étude : leurs enfants et leurs paroles ou actes ne sont pas exposés à tous.

Par ailleurs enquêter dans une école qu'il s'agisse des temps de classe, comme des périodes d'ateliers, des récréations ou encore des pauses déjeuners, demande que l'attention du chercheur soit la plus optimale possible. Toutefois, il est impossible d'être vigilant sur tous et tout en permanence. C'est pourquoi Anne Villard dans sa fiche technique : *Comment construire une grille d'observation ?*¹⁶⁸ recommande l'usage d'un enregistreur et de faire des photographies ou encore des vidéos qui permettent de noter d'autres informations dans une quantité supérieure. Cependant, enregistrer, photographier et prendre des vidéos demandent de nombreuses autorisations et donc de nouvelles démarches administratives à mettre en place. De fait, pour éviter ces contraintes bureaucratiques, en nous permettant d'obtenir des informations, nous choisissons de nous concentrer sur moins d'élèves. En effet, nous décidons durant ces temps de pauses, d'observer uniquement les enfants que nous suivons en classe : la classe de CM1 – CM2 et la classe de CM2. L'intérêt n'est donc pas de collecter un maximum d'informations sur tous les enfants, mais plutôt de noter certains faits, qui sont des ajouts et des compléments à ce qui est déjà observé en classe. De plus, nous ne pouvons pas avoir un œil sur ces quarante-quatre élèves, c'est pourquoi, nous discutons avec les interclasses qui sont les personnes chargées de s'occuper des enfants, lors de la pause du midi et du goûter le soir. Les relations entre ces interclasses et nous, sont très fluides. Ils portent un œil bienveillant à notre

¹⁶⁸ Revillard, A. (12 mars 2011). « Fiche Technique N°4 : Comment Construire Une Grille d'observation ? » <https://annerevillard.wordpress.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%c2%b04-comment-construire-une-grille-d%e2%80%99observation/>. Consulté le 7 décembre 2022.

étude, et n'hésitent pas à discuter avec nous ou à nous demander des renseignements supplémentaires sur nos recherches. Ces discussions nous permettent de savoir ce qu'il s'est passé lorsque nous sommes en pause, afin d'acquérir des informations sur tous les temps scolaires de ces enfants. Sans oublier, que ces personnes côtoient les enfants dans un autre cadre où ils se sentent plus libres. Ils ont donc une relation différente avec ces élèves, aussi pertinente à analyser. Enfin, plus les semaines passent, plus notre rôle de chercheur se rapproche davantage du rôle de ces interclasses, plutôt que de celui des maîtresses. En effet, ces interclasses sont des adultes qu'il faut respecter, mais aussi des confidents et des personnes avec qui rire ou faire des jeux dans la cour.

L'autre contrainte énoncée précédemment porte sur la véracité des propos de l'enfant. En effet, l'hypothèse est émise que les enfants ne peuvent pas faire de retours d'expérience sur ce qu'ils vivent, comme s'ils n'avaient pas de codes préétablis pour juger et analyser ces situations. Selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou toujours dans leur ouvrage : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, il y a un manque de reconnaissance des compétences sociales de l'enfant. En effet, selon une étude anglo-saxonne, menée par le sociologue Peter Woods, les enfants ont de réelles capacités d'acteurs. Ils peuvent créer des perturbations pour marquer leur mécontentement et donc être capable de prise de recul sur une situation. Le sociologue britannique prend l'exemple d'un jeune garçon issu de la classe ouvrière qui refuse l'idéologie de la réussite, celle de la suprématie du travail intellectuel et du respect des règlements. Il décide alors d'introduire des produits illicites pour freiner le déroulement des cours et marquer sa résistance impactant les situations d'apprentissage, ainsi que le système scolaire et ses relations avec l'ensemble de la société. Cet exemple illustre que les perturbations des élèves traduisent l'envie de faire face aux adultes, qui pour eux les considèrent comme inférieurs : « Les jeunes développent des normes et des valeurs qui ne sont pas toujours convergentes avec celles des adultes en témoignent le sentiment d'injustice exprimé par les élèves cherchant à rentabiliser leur investissement ou à le ménager par un comportement utilitariste. »¹⁶⁹ Il est donc illusoire de penser que les enfants n'ont pas de codes et sont incapables de produire des retours d'expérience, puisqu'ils sont conscients de ce qu'ils vivent et ressentent. Sur notre terrain d'étude, nous pouvons observer de nombreux codes que les enfants entretiennent entre eux comme celui d'Ihsan : « ne pas balancer l'autre »¹⁷⁰. Les enfants refusent de dénoncer, ils préfèrent ne rien dire et subir une punition

¹⁶⁹ Danic, I et Dalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁷⁰ Elève Ihsan. (22 mars 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien informel avec l'élève.

collective que de dénoncer leur ami. De plus, il est très mal vu par les enfants qu'un enfant « en balance » un autre, il est alors humilié et mis de côté pour avoir dénoncé. C'est pourquoi, peu de dénonciations se produisent. Il est vrai que les enfants connaissent ce code et ils l'appliquent en sachant les potentielles représailles que le reste du groupe peut administrer. De fait, leurs codes sont nombreux et régissent leurs interactions sociales : « Les élèves sont des co-constructeurs de situations sociales, contraignant l'axe vertical de la socialisation des adultes à composer avec leurs propres actions. »¹⁷¹ En classe, cet axe vertical est représenté par les professeurs. Cet axe vertical est perturbé par l'axe horizontal des élèves. Nous pouvons noter cet exemple : un élève pousse sa camarade, cet acte peut créer une situation de solidarité par les autres élèves soutenant l'élève poussée, et donc déboucher sur l'acquisition de savoirs et de compétences qu'est le respect du groupe pour être accepté par celui-ci. Dès lors, le professeur doit aussi composer avec ce code créé par les enfants. Sur notre terrain, les garçons refusent de donner la main à leurs camarades féminines pour saluer à la fin d'une pièce de théâtre. De fait, un premier garçon refuse de tenir la main, puis un autre et ainsi tous les garçons, sauf un, refusent catégoriquement de prendre la main d'une fille. La maîtresse tente d'expliquer aux enfants l'importance de se tenir la main pour saluer, elle émet des potentielles sanctions. Mais les garçons ne changent pas d'avis, ils parlent à l'unisson, pour soutenir qu'ils ne tiendront pas la main d'une fille. Il s'agit donc bien d'un code entre eux, puisque tous les garçons partagent cette idée et l'appliquent. La maîtresse doit donc réaliser une réunion avec la directrice et les élèves, pour que les garçons acceptent enfin, de tenir la main d'une fille. Encore une fois, il s'agit d'un code pour les enfants, la directrice semble être pour eux la personne la plus respectée dans l'école, il faut donc l'écouter. De fait, lorsque la directrice intervient, ils finissent par s'exécuter et tiennent la main de leur camarade, puisqu'elle est un code supérieur, détrônant le leur. En conséquence, les enfants ont aussi des codes qu'ils appliquent, mais qui peuvent être muables, notamment lors des interventions des adultes. Les compétences des enfants sont fiables pour le chercheur et s'apparentent à celles des adultes, puisqu'« ils sont, comme tous les humains engagés dans des interactions, une vision partielle, mais néanmoins fondée, de la réalité qu'ils vivent et à laquelle le chercheur qui s'y intéresse donne, grâce à sa posture d'extériorité et aux concepts plus généraux dont il dispose, une portée supérieure. »¹⁷² La chercheuse Julie Pagis pousse ce raisonnement, puisque les enfants seraient les personnes les mieux placées pour juger leurs comportements. Selon elle, les enfants sont des très bons

¹⁷¹ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁷² Ibid.

observateurs grâce à leurs propres codes et déductions : « Un enfant peut être perçu comme mauvais élève par ses camarades parce qu'il participe peu en classe par exemple. »¹⁷³ Les enfants se jugent entre eux en fonction du respect ou non de leurs codes, en ayant suffisamment de recul pour réaliser des retours d'expérience sur une situation particulière. Il est vrai que nous assistons à différentes discussions entre les enfants qui reconnaissent entre eux les bons et les mauvais élèves. Nous pouvons prendre l'exemple en classe d'un garçon qui dit à sa camarade que si elle continue à rester avec telle autre fille, elle fera autant de bêtises qu'elle, parce que celle-ci n'est pas un bon exemple à suivre. La jeune fille répond qu'il est vrai que son amie se moque des punitions et fait énormément de bêtises. Cette discussion témoigne que les enfants ont des codes qui leur permettent de se juger entre eux et de reconnaître les bons comme les mauvais élèves. Afin de verbaliser cette prise de conscience, nous demandons aux enfants, lors des entretiens, s'ils sont des bons élèves et s'il y en a d'autres dans leur classe.

Pour ce qui est de l'hypothèse déclarant que les enfants peuvent volontairement mentir ou déformer la réalité, il s'agit du même problème que pour les entretiens avec des adultes. En effet, les propos de l'enfant sont comme ceux des adultes : il faut les nuancer. Il est vrai que, lorsque l'on interroge un adulte, il est également impossible de savoir si celui-ci ment. Il n'y a aucune certitude. En fait, pour Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, les adultes sont aussi concernés par ces questionnements. A noter que mentir n'appartient pas qu'aux enfants. De plus, ce qui vaut pour les adultes vaut aussi pour les enfants : « la prudence méthodologique qui vaut pour les adultes vaut a fortiori pour les enfants qui en quête d'identification, se révèlent sans doute plus perméables aux différentes situations, qu'elles soient vécues dans leur expérience ou remobilisées par l'enquête ».¹⁷⁴ Pour les enfants comme pour les adultes, il ne s'agit pas toujours de mensonges, mais d'ambivalence, de nuances apportées qui peuvent déformer la réalité. Parfois, même les enfants sont plus honnêtes que les adultes comme en témoigne l'exemple des professeurs qui sont tenus d'honorer leur profession. Il semble que les professeurs plus réfléchis et connaissant les risques, ne peuvent pas s'exprimer pleinement, sur les failles de leur métier et plus largement l'Education Nationale. Les élèves eux n'ont aucun secret professionnel à tenir, ils sont donc vus par les chercheurs et par les professeurs, comme ceux pouvant déclarer des aspects peu flatteurs de l'Ecole : « les enfants qui devenus informateurs de nos enquêtes, ne sont pas liés, comme leurs maîtres, par une sorte de secret

¹⁷³ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceri/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

¹⁷⁴ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

professionnel. »¹⁷⁵ Il est vrai que sur notre terrain, nous avons des discussions avec les enfants qui se confient à nous et en toute honnêteté, alors même que des adultes n'oseraient pas être aussi transparents. Nous pouvons prendre l'exemple de l'enfant qui nous avoue le matin en allant au sport, qu'il n'a pas appris la poésie, alors qu'il avait trois semaines pour apprendre. Il poursuit en nous confiant qu'il l'a « juste »¹⁷⁶ lu ce matin et que cet après-midi, il essaiera de la réciter devant la maîtresse, comme s'il la connaissait depuis longtemps. De fait, les élèves peuvent mentir ou nuancer la vérité, mais nous ne sommes pas les personnes qui les réprimandons. De par notre position, les élèves osent se confier et avouer leurs bêtises naturellement, sans mensonges. C'est donc ce lien de confiance entretenu avec les enfants qui nous permet de nous assurer que les enfants ne mentent pas. Nous avons un pacte avec eux, nous ne dévoilons pas leurs « secrets et bêtises » à leurs maîtresses, tant que leur vie n'est pas mise en danger. En conséquence, nous restons vigilants, mais les entretiens se déroulent sans mensonges. Nous décidons donc de donner la parole à l'oral aux enfants par des discussions et par des entretiens. En fait, nous présentons aux enfants l'entretien de la même façon : « Nous allons te poser différentes questions sur l'école et sur Démos, la Maîtrise Populaire et le théâtre. Tout ce que tu vas dire restera entre toi et nous, la maîtresse, la directrice, tes autres camarades et tes parents ne le sauront pas. Donc tu nous peux dire ce que tu penses réellement. Nous ne te jugerons pas et nous ne te gronderons pas. » Cette déclaration permet de renouveler une promesse de confidentialité nécessaire pour que l'enfant se livre avec honnêteté.

De plus, nous réalisons des questionnaires à choix multiples pour que les enfants aient aussi une parole individuelle à l'écrit. Ces questionnaires à choix multiples subissent la même honnêteté et transparence de la part des enfants. Il est vrai que pour Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, il est possible de joindre différents outils d'enquêtes. Ils proposent de mêler l'entretien et l'observation. Ces outils d'enquête complémentaires permettent de vérifier ce qui a été dit par l'observation, ainsi les comportements peuvent soit valider les propos soit les nuancés ou encore les réfutés par des comportements s'opposant en tout point aux déclarations obtenues lors des entretiens. En conséquence, nous choisissons de joindre les observations, les entretiens, les discussions informelles et les questionnaires à choix multiples. Sans oublier que les entretiens collectifs sont aussi intéressants puisqu'ils donnent d'autres apports que lorsque l'enfant est seul : « la nature des informations fournies (plus ou moins abondantes, plus ou moins fiables, etc) apparaît ainsi différente selon les modalités d'entretien et apprend rapidement au chercheur à

¹⁷⁵ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁷⁶ Elève Ihsan (13 avril 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien informel.

maîtriser les conditions environnementales qui les suscitent »¹⁷⁷. En fait, ces entretiens groupés sont aussi utiles pour interroger un maximum d'enfants dans un minimum de temps. Ayant réalisé nos entretiens en fin de stage, nous n'avons pas toujours le temps d'interroger chaque enfant séparément, puisqu'il faut trouver des créneaux sur les temps de l'école, qui ne gênent pas les temps de classe. De plus, ces entretiens collectifs, permettent aux enfants de réagir entre eux et de se compléter. Il est possible qu'une question posée devienne un débat pour les enfants qui donnent chacun leur point de vue, en rebondissant sur les dires d'un autre. Les entretiens collectifs réalisés ne dépassent pas les trois enfants, car nous voulons conserver un format intimiste, afin qu'ils osent toujours se livrer sans avoir peur d'être moqués. Pour résumer, c'est un faux problème que de se demander s'il est réellement possible de faire confiance à la parole des enfants, puisque le même problème se pose pour les adultes. De plus, les enfants sont en capacité de faire des retours sur leurs expériences, en les analysant grâce à leurs propres codes. Toutefois, pour limiter le plus possible les potentiels mensonges, certains sujets « tabous » peuvent être évités ou contournés, lors des entretiens, comme les chercheurs le font avec les adultes. L'objectif est ici de mettre en confiance les enfants, pour ne pas les forcer à parler de sujets compromettants. Julie Pagis, est consciente des difficultés existantes lors des enquêtes auprès d'enfants. C'est pourquoi, peu d'enquêtes avec des jeunes étaient auparavant réalisées, les enfants n'étant pas considérés comme des sujets intéressants et encore moins fiables : « Les enfants ont longtemps été considérés par les chercheur.e.s en sciences sociales comme des sujets immatures, en développement, peu fiables. L'enquête scientifique auprès d'eux nécessite donc un appareillage méthodologique spécifique que seuls les psychologues ont cherché à mettre en place. »¹⁷⁸ C'est pourquoi, nous choisissons de donner la parole aux enfants à travers ces courtes interviews et grâce aux questionnaires à choix multiples. Il s'agit de discussions cadrées, durant lesquelles les enfants peuvent librement développer leurs pensées. De plus, les questionnaires à choix multiples permettent de développer d'autres sujets avec fluidité et rapidité. Ces deux outils d'enquête reflètent la confiance que nous portons aux élèves, sans remettre en doute leur parole. Toutefois, afin d'avoir plusieurs points de vue sur une même personne, ces mêmes questionnaires à choix multiples et entretiens sont nuancés par nos propres observations de chercheurs. De fait, les points de vue peuvent se croiser et être comparés afin d'obtenir les réponses les plus sincères et complètes possibles. Ainsi, la fiabilité des réponses

¹⁷⁷ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁷⁸ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceci/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

des enfants, n'est plus une problématique, leur parole est au même niveau et tout aussi neutre que celle des adultes.

Pour ce qui est des pédagogies utilisées afin de favoriser la concentration de l'enfant lors des entretiens, il est possible d'utiliser différents médiums. En effet, pour Julie Pagis : « il est possible d'utiliser les méthodes qualitatives éprouvées dans les sciences sociales auprès d'adultes avec des enfants, même très jeunes »¹⁷⁹. Nous pouvons interroger les enfants avec des outils semblables de ceux utilisés pour interroger les adultes, puisqu'ils sont aussi susceptibles d'y répondre avec honnêteté. Néanmoins, il faut trouver d'autres outils pour résoudre les problèmes que sont la compréhension des questions, la facilité d'y répondre et la posture du chercheur : « il est possible d'interroger ces derniers sur leurs pratiques et leurs représentations si l'on veille à atténuer les obstacles propres à l'enquête auprès d'enfants à l'aide de méthodes adéquates. »¹⁸⁰ Pour ce faire, la sociologue Julie Pagis utilise le dessin, en proposant aux enfants de dessiner une situation particulière ou une réponse à une question. La photographie est aussi utilisée, pour que l'enfant visualise pleinement la situation dont il est question. Ces médiums sont juxtaposés aux questions, comme des compléments, puisque : « les enquêtes avec des enfants et adolescents sont souvent caractérisées par une certaine créativité méthodologique »¹⁸¹. En conséquence, nous réalisons de courts questionnaires à choix multiples avec des dessins que les enfants peuvent colorier. Ces dessins sont liés aux questions posées. De fait, la concentration des élèves est maintenue, mais ils passent un moment ludique grâce au coloriage. Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou ont choisi un autre médium et ont testé l'usage « des scénarios ». Il s'agit de saynètes vécues ou potentiellement vécues par des enfants de leurs âges. Ces scénarios sont soumis aux enfants, sous forme de question : « si telle situation t'arrive, qu'est-ce que tu ferais toi ? »¹⁸² L'objectif est de créer le « déclencheur » pour permettre à l'enfant d'argumenter. Ces scénarios utilisent des personnages fictifs créant de courtes histoires, suivies de questions. Les enfants peuvent parfaitement se représenter la situation qu'ils vivent comme une histoire et donc répondre à la question en l'ayant parfaitement comprise. Toutefois, les enfants s'assimilent à ces personnages, en les voyant comme des héros. Il est donc logique qu'ils attendent à la fin de la passation, de savoir qui avait raison ou qui a gagné. De plus, « ces questions sont bien loin de condenser toutes les thématiques et problématiques abordées par les

¹⁷⁹ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceri/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

¹⁸⁰ Ibid.

¹⁸¹ Ibid.

¹⁸² Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

enfants et confiées à nos micros. Elles ont seulement essayé d'en capter ce qui paraissait essentiel. »¹⁸³

Les mediums tels que le dessin, la photographie, les vidéos ou encore les scénarios sont utiles pour faciliter la compréhension et garder l'attention de l'enfant. Il faut aussi observer les jeux, car ils reflètent beaucoup de choses pour l'enfant : « le jeu permet d'abord aux enfants de structurer leurs rapports sociaux. »¹⁸⁴ Ainsi, utiliser le jeu est aussi possible lors d'entretien, l'enfant joue en répondant à des questions, ces propos sont donc notés et ses actions observées. En conséquence, nous avons choisi d'observer les enfants lorsqu'ils jouent au puzzle ou lorsqu'ils dessinent. Durant ces périodes, ils se confient aussi à nous. Ces temps sont importants pour comprendre le fonctionnement des enfants et leurs codes. De plus, lors des entretiens passés auprès des enfants, nous choisissons différents mediums visant à conserver leur concentration. En effet, nous proposons aux enfants des photographies qui illustrent les questions qui leur sont posées. Par exemple, pour la question portant sur la pratique d'activités artistiques par les enfants hors temps scolaires, nous imprimons des photographies de ces potentiels ateliers artistiques : un cours de théâtre, une chorale, un atelier de peinture, ... Ces illustrations visent à illustrer les questions pour les rendre plus palpables, à conserver leur concentration, les faire physiquement participer, mais aussi à leur donner des idées de réponses.

Pour résumer, le terrain d'enquête choisi est l'école primaire avignonnaise Jean-Henri Fabre A, ayant des projets artistiques et culturels. Quant aux choix d'une école primaire, il correspond à l'envie d'étudier des enfants allant de neuf à onze qui dans leur développement sont dans une période caractérisée par de nombreux changements, appelée : latence. Différentes contraintes composent ce terrain d'études : l'impossibilité de faire plus de deux mois de stage, les demandes d'autorisation légale pour interroger les enfants, un terrain foisonnant de données à noter, un questionnaire sur la fiabilité des propos des élèves et la nécessité de garder leur concentration lors des entretiens. En conséquence, des alternatives ont été trouvées pour mener à bien cette étude : interroger des adultes professionnels éducatifs ou les parents. Il s'agit aussi d'explicitier notre projet aux enseignants ainsi qu'aux parents par voie orale et par écrit pour obtenir des consentements. De plus, nous utilisons un carnet de notes pour noter quelques données, mais nous n'avons pas l'ambition de collecter toutes les informations. Nous constatons aussi que la parole des enfants est aussi fiable que celle des adultes. Enfin, nous utilisons des

¹⁸³ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁸⁴ Ibid.

pédagogies différentes avec des médiums multiples pour conserver l'attention des enfants, lors des entretiens et des questionnaires à choix multiples : comme la photographie ou le dessin.

b. Notre posture en tant que chercheuse

A présent, pour ce qui est de notre posture en tant que chercheuse, nous devons savoir nous présenter auprès de l'équipe éducative, mais aussi auprès des enfants. Ces présentations ne sont pas les mêmes, car les enseignants et les élèves n'ont pas les mêmes craintes et les mêmes méconnaissances vis-à-vis du chercheur.

Pour ce qui est des acteurs éducatifs, il est nécessaire d'établir une relation de confiance avec eux, puisque le travail du chercheur nécessite l'accompagnement des professeurs. Il est vrai que le chercheur rentre toujours en contact avec les enfants, par le biais d'adultes. Toutefois, les adultes peuvent se mettre entre les enfants et le chercheur. Il est vrai que les professeurs peuvent modifier les comportements des enfants par des punitions ou des contraintes. Il est possible que les enfants n'aient pas le comportement voulu ou ne tiennent pas les propos souhaités par le corps professoral, alors ils peuvent être punis. De plus, les professeurs peuvent parfois biaiser les études, en confiant aux chercheurs seulement certains enfants. Pour Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, l'étude est donc orientée : « un cas classique est celui des chefs d'établissement qui envoient au sociologue, les meilleurs élèves, ambassadeurs supposés de l'établissement auprès du chercheur, alors que celui-ci aurait choisi un autre critère de sélection »¹⁸⁵ Dès lors, des soucis d'éthique et de transparence peuvent se heurter à l'étude qui se veut non biaisée. C'est pourquoi, lorsque le chercheur révèle pleinement son sujet, l'étude peut être modifiée, car axée par le regard professoral. Il peut donc s'avérer nécessaire de ne pas dévoiler l'entièreté de l'étude, au début, afin de conserver une certaine neutralité : « si l'on ne dévoile pas les buts scientifiques de l'enquête, ce n'est pas pour manipuler les personnes, mais par peur de recueillir un corpus biaisé »¹⁸⁶. C'est pourquoi, afin de ne pas orienter notre enquête, les professeurs ne savent pas initialement que notre étude se base sur les enfants en décrochage scolaire. Nous aurions risqué d'axer notre enquête sur seulement certains enfants (pouvant être pointés par le corps enseignant comme en décrochage scolaire) avant même que nos observations et nos entretiens débutent. De plus, procéder ainsi

¹⁸⁵ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁸⁶ Ibid.

serait une forme de stigmatisation pour ces élèves en décrochage scolaire qui serait une nouvelle fois mis à l'écart et pointés comme différents. En conséquence, afin de conserver notre neutralité première, nous développons l'entièreté de notre sujet de mémoire, seulement auprès de la directrice de l'établissement. L'objectif est que celle-ci connaisse l'ensemble de nos recherches, dans une volonté de sécurité pour les enfants. En effet, être présent dans une école auprès des mineurs, nécessite une transparence totale de notre part. Toutefois, les autres maîtresses ne sont d'abord pas conscientes de l'importance du décrochage scolaire, dans notre enquête. Nous gardons dans un premier temps, cette partie secrète, pour observer de nous-même les enfants qui peuvent être dans cette situation. Puis après quelques semaines nous leur révélons cette partie. Ceci nous permet de découvrir, si nos observations sont en accord avec la réalité des maîtresses. En effet, les maîtresses ont-elles aussi un regard sur ces enfants, puisqu'elles les connaissent et côtoient, depuis plus longtemps que nous.

Par ailleurs, le chercheur est forcé d'agir selon les réticences et les contraintes des enseignants. Il est vrai que les professeurs par leur rôle de garant de la protection des enfants, cadrent l'étude du chercheur. Les chercheurs ont donc des règles pour pouvoir interroger les enfants avec des heures particulières, dans un lieu défini. En conséquence, une relation de confiance entre le chercheur et l'équipe enseignante est nécessaire pour que l'étude se réalise avec le plus de fluidité possible. Désormais, déclarer l'entièreté de nos recherches aux maîtresses ainsi qu'aux intervenants, est par la suite nécessaire, pour alimenter cette relation de confiance. Toutefois, nous avons toujours eu d'excellentes relations avec les maîtresses, les interclasses et les intervenants qui ont toujours accordé de l'intérêt à notre étude sans y être intrusifs. Nous les remercions une nouvelle fois pour ces relations de confiance, qui permettent d'obtenir le plus d'informations possibles sur notre terrain, dans un climat de bienveillance.

De plus, les enfants peuvent effrayer leur professeur lorsqu'ils sont interrogés par les chercheurs, sur leur travail. En effet, la situation échappe totalement aux professeurs lorsque les questions sont posées aux enfants. Selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, les entretiens et observations du chercheur peuvent s'apparenter à : « une activité d'évaluation de son travail et de celui de ses collègues, plus inquiétante que celle dont elle avait l'habitude car, au lieu de concerner son activité professionnelle observable, elle passait par le relais des enfants dans une situation qui lui échappait »¹⁸⁷. Les professeurs pourraient voir les chercheurs comme des experts qui risquent de porter un jugement sur leur travail, induit par les propos des élèves. Il est donc nécessaire de fournir à ces professeurs une forme d'« engagement » leur assurant

¹⁸⁷ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

qu'ils ne seront pas trahis par les publications du chercheur. Nous demeurons des chercheurs et non pas des inspecteurs venant évaluer le travail des professeurs. Toutefois, grâce aux relations de confiance que nous entretenons avec l'équipe éducative, il n'y a jamais eu l'idée que la situation leur échappait. Nous avons de nombreuses discussions sur les avancées de ce rapport qui alimentent aussi la relation de confiance.

Pourtant, le chercheur doit se distinguer des enseignants. Tout d'abord, parce qu'il n'est pas un enseignant et n'a donc pas ses responsabilités et ses missions auprès des enfants. En conséquence, le chercheur ne doit pas intervenir lors des conflits entre les élèves ou entre élèves et professeurs, sauf si leur vie en dépend. Dès lors, si les acteurs éducatifs sont mécontents de l'inaction des chercheurs lors de ces types de situations, il faut rappeler que la place du chercheur n'est pas celle de l'encadrant, il ne doit donc pas agir comme tel et doit rester neutre. Ce problème ne s'est jamais posé pour notre étude de terrain. Le corps éducatif ne nous a jamais demandé d'avoir le rôle d'encadrants. Toutefois, le chercheur ne réagissant pas comme les autres adultes, il peut être testé par les enfants lors de ce type de situations. C'est pourquoi, le chercheur doit agir comme s'il n'avait rien vu et appeler l'adulte chargé de remettre de l'ordre. L'objectif du chercheur est de rester neutre : « dans une attitude affranchie de toute autorité, afin d'amener les enfants à modifier le moins possible leur comportement en la présence du chercheur observateur et d'autoriser leur parole lors des entretiens »¹⁸⁸. Toutefois, des questions éthiques se posent, car tout adulte qu'il soit chercheur ou non, doit garder un regard bienveillant juridiquement sur l'enfant. De fait, lorsque le chercheur n'intervient pas dans une situation dans laquelle il est témoin, il n'abandonne pas pour autant ce regard, mais il laisse la place aux personnes présentes et responsables de l'enfant. En conséquence, nous laissons toujours les maîtresses gérer leurs élèves. De plus, nous rappelons fréquemment aux enfants par voie orale, que nous ne sommes pas là pour noter leurs bêtises et les dénoncer à leur maîtresse. Les maîtresses et les intervenants ont toujours conscience de notre rôle et des limites de celui-ci. De fait, nous ne cherchons pas à prendre la place du personnel éducatif et eux ne tentent pas de prendre la nôtre. Nous avons suffisamment de place accordée à nos recherches : la possibilité de parler avec les élèves, de suivre les cours avec eux, de nous déplacer dans la classe, de les observer, de noter leurs résultats scolaires, ... Enfin, nous actons que nous n'avons pas d'interventions à faire auprès des enfants, sauf lorsque la santé physique d'un enfant est mise en cause. Il est vrai que nous intervenons lorsque les enfants se bagarrent violemment, pour les

¹⁸⁸ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

séparer, afin de les protéger, et nous alertons les encadrant pour leur part de cette bagarre. Toutefois, adresser des corrections et punir ne sont pas dans nos missions.

Il est en effet nécessaire de rappeler à tous que l'enquêteur n'est pas un enseignant. Pour Julie Pagis, il est donc permis l'usage de gros mot avec le chercheur lors des entretiens où aucune réponse n'est considérée comme bonne ou mauvaise : « La réduction de la distance sociale entre enquêteur et enquêté.es prend des formes spécifiques lorsque l'on est devant des enfants. Il est notamment important de ne pas être perçu.e comme un.e enseignant.e, de leur assurer qu'il n'y a pas de bonne réponse, qu'ils ont le droit de dire des gros mots »¹⁸⁹. De plus, le chercheur peut aussi opter pour une tenue plus décontractée, lui permettant de se rapprocher des élèves : « toujours se mettre à leur hauteur en s'asseyant par terre par exemple et de porter vêtements décontractés. »¹⁹⁰ D'ailleurs, le chercheur peut avoir une connaissance de leurs références et de leurs codes culturels : « [ces] références culturelles communes permettent de mettre à l'aise les enfants qui identifient leur interlocuteur ou leur interlocutrice comme une personne à même de comprendre ce qu'ils vont dire. [Le sociologue] Wilfried Lignier connaissait par exemple les programmes télévisés que les enfants regardaient. »¹⁹¹ Afin que les enfants se livrent pleinement, il faut donc veiller à ne pas être assimilé à un professeur. En conséquence, la sociologue Julie Pagis s'est tenue distancée pour ne pas être considérée comme une professeure par les élèves comme par les autres acteurs éducatifs : « elle a dû consciemment se refuser à sympathiser avec les enseignants afin de ne pas être identifiée comme l'une d'entre eux par les enfants, ce qui aurait biaisé son terrain »¹⁹². Cette distance est nécessaire pour demeurer neutre et impartial. De plus, certaines discussions avec le corps professoral pourraient orienter la vision du chercheur et biaiser ses observations. A l'inverse, nous choisissons de rester proches des enseignantes avec lesquelles des discussions alimentent nos recherches. Nous préférons établir une relation de confiance et de dialogues avec elles, lors de notre stage. Ces relations sont bénéfiques, les maîtresses ne portent d'ailleurs jamais de jugement pouvant altérer notre neutralité. C'est pourquoi, il n'y a pas de raison de nous tenir distancé du corps professoral. De plus, nous répétons souvent aux enfants que nous ne sommes pas leurs maîtresses et donc que nous ne pouvons pas décider à la place des maîtresses sur des questions telles que les punitions, les devoirs, les consignes des exercices, ... Toutefois, naturellement

¹⁸⁹ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceci/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

¹⁹⁰ Ibid.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

les enfants nous distinguent tous : d'une part les encadrants et de l'autre nous en tant que chercheur.

Le chercheur a donc besoin des acteurs éducatifs qui sont des médiateurs entre lui et les enfants. C'est pourquoi réussir à créer une relation de confiance et de dialogues avec elles est un des enjeux réussis de ce stage. Nous avons choisi de ne pas garder de réelle distance avec les enseignantes, tout en rappelant aux élèves que nous ne sommes pas du corps professoral.

Dès lors, il faut aussi se présenter auprès des élèves. Tout d'abord, il est nécessaire de gagner la confiance des enfants pour qu'ils osent se livrer et parler. Il faut donc créer une relation avec eux. En évitant le plus possible la création de situation de domination des adultes sur les enfants. Selon les chercheurs Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, toujours dans leur ouvrage : *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales* : « une enquête auprès d'enfants pose doublement la question de l'inégalité de statut entre le chercheur, adulte, et les enquêtés, des enfants : l'adulte est celui qui a autorité sur eux, qui sait et enseigne aux enfants »¹⁹³. Il faut donc veiller à atténuer cette supériorité pour créer un climat de confiance. En effet, en cas d'hostilité avec les enfants, il est quasiment impossible d'obtenir des informations d'eux. A l'inverse, le contact privilégié permet de passer du temps avec eux et donc de mieux les comprendre et de les questionner. De plus, si la relation est fluide, nous pouvons solliciter certains élèves comme des intermédiaires pour s'approcher des autres élèves, avec lesquels le contact est moins facile. Selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou : « il s'agit bien de rechercher un moyen de réduire le fossé qui sépare le chercheur et le groupe qui l'intéresse »¹⁹⁴. Pour ce faire, il semble que le chercheur doit être précis avec les enfants sur ses recherches, pour qu'ils comprennent qu'ils ne sont pas évalués et que le but n'est pas de rapporter leurs propos et leurs comportements à leurs parents ou à leurs professeurs. Il faut que la réponse donnée par l'élève ressemble à un pacte de confiance entre chercheur et enfant. Néanmoins, le chercheur reste un adulte avec une différence d'âge ainsi qu'un fossé social et culturel. Toutefois, pour pallier ces écarts le chercheur peut participer aux activités comme un témoin, et non pas comme un enfant. De fait, il gagne leur confiance, s'approche d'eux, mais IL ne s'introduit pas dans leurs histoires, pour garder sa neutralité. Il est dans une attitude intermédiaire entre étranger et familier. Pour la revue *ethnographiques.org*, le chercheur doit avoir la capacité d'adaptation et peut être amené

¹⁹³ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

¹⁹⁴ Ibid.

à modifier son comportement : « les chercheurs peuvent ainsi être amenés à développer des compétences particulières, comme adapter leur niveau de langage à celui de l'enfant intégrer certains codes culturels émiqes, ou encore contourner des barrières spécifiques d'accès au terrain (autorisation d'accès juridique ou informel aux enfants, asymétrie des statuts, etc.). »¹⁹⁵ Il est donc nécessaire de comprendre et de saisir le monde des jeunes adolescents et de ces enfants. Pour ce faire, toujours selon la revue *ethnographiques.org*, le chercheur : « [est poussé] à interroger sa posture, à décrypter les rapports du pouvoir en jeu, et à « fabriquer » une méthodologie adaptée. »¹⁹⁶ Le travail du chercheur est donc modifié pour s'adapter à ses analyses, ses terrains et ses recherches. Il est vrai que, le chercheur aussi bienveillant qu'il puisse être, reste un adulte aux yeux des enfants : « quelle que soit sa gentillesse et l'intérêt qu'il porte manifestement à leur personne, on peut penser qu'il reste à leurs yeux dans le camp des adultes ayant quitté le monde de l'enfance [...] qu'il demeure un individu ne portant pas le même regard qu'eux sur le monde. »¹⁹⁷ Il faut donc que le chercheur fasse évoluer la vision des enfants par son attitude sur le terrain, sinon les élèves se confient moins, car ce rapport hiérarchique demeure trop présent. De fait, nous nous renseignons sur les codes des enfants et leurs références. Les références majeures de ces enfants sont Tik Tok, nous nous informons sur les « trends » les plus connues et utilisées par les enfants, pour ne pas être perdus lorsqu'ils nous parlent. De fait, lors de discussions nous évoquons telle trend TikTok ou tel jeu comme Fortnite, pour que les enfants sachent que nous connaissons leur univers. Toutefois, ces premières évocations surprennent les enfants : « Ahh, mais vous connaissez Fortenite ?! » Peu à peu, les enfants s'habituent et nous posent des questions : « Vous êtes pour Paris ou Marseille ? » ou encore « Vous connaissez TikTok ? ». Grâce à ces références connues, nous réussissons aussi à obtenir une certaine proximité avec les enfants, mais aussi par notre âge. En effet, les enfants nous trouvant plus jeunes que leur maîtresse, un lien de proximité se tisse naturellement. Les enfants nous voyant plus jeunes en ayant une connaissance de leurs références, voient en nous des personnes plus proches que les maîtresses peuvent l'être. Il est vrai que peu à peu, grâce à notre présence quotidienne, des discussions informelles naissent entre eux et nous, ils se livrent alors. De fait, ils osent se confier et être naturels avec nous, car ils savent que nous ne les réprimandons pas, lorsqu'ils font des bêtises. Cette proximité est visible par des petites attentions que les enfants nous offrent : des dessins, des porte-clés, des

¹⁹⁵ Sans Auteur. (Sans date). « Enquêter avec les enfants et les adolescents ». *ethnographiques.org*, <https://www.ethnographiques.org/appels/enfants-adolescents>. Consulté le 7 décembre 2022.

¹⁹⁶ Ibid.

¹⁹⁷ Ibid.

biscuits, ... Mais aussi par les questions, qu'ils nous posent comme : « Vous revenez quand dans notre classe, demain ou lundi ? », « Vous aimez bien être avec nous ? », « Pourquoi vous n'êtes pas dans notre classe aujourd'hui ? », « Ça fait un moment que vous êtes pas venus dans notre classe », « Vous nous avez manqué vendredi », ... C'est donc une réelle relation de confiance et une proximité qui se crée avec les enfants. C'est pourquoi, le dernier jour de notre enquête de terrain nous offrons aux enfants un goûter pour les remercier d'avoir répondu aux entretiens, aux questionnaires à choix multiples et de s'être laissés observer. Les enfants témoignent de leur gratitude lors de ce goûter, tous nous offrent des dessins pour nous dire au revoir, des lettres, des bracelets, des bonbons, des porte-clés, ... Certains cadeaux sont faits manuellement et d'autres sont offerts par leurs parents. Nous sommes surpris de ces enfants qui pour la plupart n'aiment pas écrire et qui cette fois ont pris le temps de nous adresser un mot en s'appliquant. Il s'agit d'une marque d'attention et d'attachement qu'ils nous témoignent. Ces témoignages d'affection sont renforcés par les câlins qu'ils nous font. Sans oublier que certains enfants sont si attristés de notre départ, qu'ils pleurent et sont inconsolables. Il y a donc un réel lien qui s'est créé entre eux et nous. Toutefois, ils ont toujours conscience que nous ne sommes pas leur ami, le dernier jour est spécial par ces démonstrations d'affection qui ne sont pas quotidiennes. En effet, nous restons des adultes pour eux, qu'ils traitent avec respect : ils ne nous insultent pas, ils ne nous frappent pas, ils nous écoutent lorsque nous leur parlons, lorsque nous les séparons et ils obéissent, ... Lorsque très rarement, certains enfants tentent de dépasser cette limite de respect, nous les reprenons calmement pour leur expliquer notre place et la leur. Notre rôle s'apparente à celui des interclasses, avec qui ils osent plus qu'avec leurs maîtresses, mais qu'ils respectent néanmoins.

Il est à noter que les regards que posent les enfants sur le chercheur évoluent lorsque celui-ci se présente avec simplicité à eux. Pour sa rencontre avec les enfants, Julie Pagis s'est présentée comme une chercheuse, notion qu'elle a définie, avant d'ajouter : « qu'elle voulait écrire un livre sur la façon dont les enfants voient le monde, sur ce qu'ils pensent des professions et des politiques, ce qu'ils apprécient chez leurs camarades. Les jeunes enquêtés.e.s comprenaient ainsi que sans leurs paroles, le livre ne pourrait pas être écrit. »¹⁹⁸ Cette déclaration permet de se présenter et de légitimer les apports des enfants, ils sont le matériel nécessaire pour la réussite du projet du chercheur. Cette idée est partagée par Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou qui souhaitent créer du lien entre le travail fourni par le chercheur et ceux que réalisent tous les jours les élèves : « Ils deviennent ainsi des aides, des

¹⁹⁸ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceci/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

alliés dans la récolte d'informations, dans la compréhension de ce qui reste pour le chercheur une terre inconnue. »¹⁹⁹ Il faut répéter aux enfants que « l'on vient apprendre d'eux quelque chose, afin qu'ils prennent conscience de ce renversement de situation par rapport à l'ordre habituel des choses et adoptent une attitude en conséquence »²⁰⁰. Les élèves sont alors surpris que nous puissions nous intéresser à eux, et qu'un savoir que les adultes n'ont pas, leur soit prêté. En effet, pour que ce stage fonctionne, il faut que les enfants se sentent impliqués et dotés d'une mission. Pour ce faire, nous expliquons beaucoup notre projet et nos recherches aux enfants. Lors de ces explications, ils ont l'envie de poser des questions et une relation d'égalité entre eux et nous se crée par cet échange puisque toutes leurs questions sont reçues avec la même valeur. Ils nous demandent : « Qui vous êtes ? », « Vous êtes une journaliste ? », « Vous allez rester longtemps ? ». Nous répondons avec simplicité à ces questions, mais nous prenons le temps de les considérer. En effet, il faut qu'ils sentent dès le début, que leur parole a une valeur pour nous et que c'est pour ça que nous les observons. Nous leur donnons donc une mission pour leur expliquer notre présence à l'école : « Nous sommes des étudiants à l'université d'Avignon, et nous avons bientôt fini nos études. Et pour finir notre école, nous avons besoin de vous. En fait, nous allons vous observer et noter ce que vous faites en classe et durant les ateliers artistiques, pour voir les différents comportements que vous avez. Mais surtout ne changez rien pour nous, restez comme d'habitude. Nous allons noter vos discussions, vos bêtises, ... Et si vous voyez votre prénom écrit sur notre cahier de notes, ce n'est pas pour vous punir, nous gardons ces notes pour nous. Les maîtresses, la directrice et vos parents n'en sauront rien. » Cette dernière phrase est très importante et elle est répétée. En effet, nous pouvons prendre l'exemple d'un enfant : Damien qui découvre son prénom en classe, écrit sur notre cahier de notes, il perturbe donc le reste du cours et décide aussi d'alerter ses camarades. Dès lors une forme de brouhaha se crée en classe qui est réprimandée par la maîtresse, un autre élève est d'ailleurs puni. Alors, nous reprenons la parole ce jour-là, pour réexpliquer : « Vous savez, nous vous avons dit que nous prenions des notes de ce que vous faisiez, mais ce n'est pas parce que vous voyez votre prénom sur notre cahier, qu'il faut s'affoler, cela ne veut pas dire que vous avez fait une bêtise ou que vous allez être punis ». Les enfants sont alors rassurés. Cet exemple témoigne de l'importance de rappeler fréquemment que nous n'allons pas les gronder, que nous n'allons pas les punir et surtout que nous n'allons pas dire leurs actions à leurs maîtresses. Il est vrai que cette crainte est la plus grande pour les enfants, que leurs

¹⁹⁹ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

²⁰⁰ Ibid.

maîtresses ou leurs parents soient au courant. Nous scellons donc une forme de pacte avec les enfants : « Nous ne répéterons pas cette bêtise aux maîtresses, mais nous vous demandons de ne plus les faire ». Ce pacte permet d'avoir la confiance pleine des enfants. Toutefois, lorsque des enfants se battent, les maîtresses sont informées et lorsqu'un enfant accuse à tort un autre, nous intervenons pour rétablir la vérité. C'est grâce à cette confiance que les enfants se livrent à nous en toute honnêteté. A présent, ils se sentent impliqués dans notre travail et continuent de nous poser des questions : « Vous restez jusqu'à quand ? », « Vous viendrez nous voir aujourd'hui ? », « Vous avez noté ce qu'il a dit ? », ... Dès lors la situation de supériorité est renversée : « la relation dissymétrique est donc en partie renversée : ce sont les enfants qui possèdent un savoir que l'adulte doit acquérir »²⁰¹. Il faut les valoriser, mais se méfier aussi, car cela peut leur donner envie d'inventer pour « épater le chercheur ». Dès lors, les élèves intrigués par la présence du chercheur dans leur classe, tentent de le solliciter afin que celui-ci les regarde. Ainsi, les observations sont biaisées par des comportements volontairement modifiés par les enfants : « Face à une sollicitation grandissante, nous comprenons l'urgence de sauvegarder ma position de spectatrice si nous ne voulons pas être la cause créatrice de ce que j'observe. »²⁰² Il est vrai que certains enfants faisaient plus de bêtises pour attirer notre attention. Nous pouvons noter l'exemple d'un garçon : Isam qui s'amuse à embêter son camarade en classe et nous dit : « Vous l'avez noté ? Vous l'avez vu ? ». Sa camarade de classe : Romy, nous dit : « Vous n'auriez pas dû lui dire que vous noteriez aussi ses bêtises parce que maintenant il en fait plus et il en est fier ». Nous décidons donc de l'ignorer, et l'enfant lassé de ne pas avoir d'attention, arrête. Parfois, l'humour aussi permet de calmer les enfants. En effet, certains élèves nous sollicitent énormément en nous appelant, il suffit alors de leur dire : « Mais pourquoi vous nous appelez tout le temps vous êtes amoureux ou quoi ? » les enfants concernés rient alors et leurs camarades aussi. Dès lors, ils trouvent une autre occupation et ne nous sollicitent plus.

Le chercheur tente de réduire la hiérarchie d'autorité entre l'adulte et l'enfant pour qu'un climat de confiance propice à la confession, s'installe. Le chercheur n'est pas un professeur et il sait s'adapter aux enfants en connaissant leurs codes et leurs références. De plus, il se présente avec simplicité aux enfants pour leur expliquer qu'il a besoin d'eux pour mener à bien sa mission, ils sont donc valorisés par ce rôle d'acteur qui leur est conféré. Toutefois, une relation affective se crée, les enfants sont attachés aux chercheurs et ne veulent pas qu'ils partent.

²⁰¹ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

²⁰² Ibid.

c. Mes outils d'enquête

Afin de mener notre enquête sur le terrain, nous sélectionnons trois outils d'enquête. L'élaboration de ces outils nous permet de nous approprier notre terrain en saisissant ses enjeux et clarifiant ce sur quoi notre attention devra se porter. De plus, ces outils sont utiles sur le terrain pour noter les données. Et enfin, ils sont nécessaires pour reprendre et analyser ces notes de terrain.

Le premier outil est le carnet de notes, considéré comme un : journal de terrain. Ce journal est : « un document où sont consignées les observations faites sur le terrain au jour le jour. »²⁰³ Il peut prendre une forme écrite ou orale. Pour mener à bien notre étude, il prendra la forme d'un carnet à l'écrit. Le journal est toujours complété, il est détaillé et utilisé comme un matériau de base pour l'analyse.

Les premières notes ne sont que des notes dites « repères », elles doivent donc être complétées pour prendre du sens : « Ces notes repères, prises au moment d'une pause dans la journée, ne deviennent explicites que lorsqu'elles s'étoffent, à l'issue de la journée, en un récit détaillé des événements auxquels elles renvoient. »²⁰⁴

Selon Aude Serrat, ce carnet de bord est un outil indispensable : « La prise de notes intervient comme le support clé du travail d'observation ».²⁰⁵ En effet, cet outil permet de collecter un maximum d'informations durant l'observation, telles que : des chiffres, des informations sur les personnes observées (type : portrait ou biographie), le lexique utilisé par les personnes observées et entendues, les conversations en les datant depuis leur contexte, des interactions, ...

Le cahier d'observation est donc nécessaire pour mener notre étude. Certaines fois, les éléments à noter, ne sont pas si évidents. Il est donc important de connaître un minimum son terrain pour savoir quoi et quand regarder, mais aussi pour comprendre les changements de ton, de vocabulaire ou encore de rythmes dans les discours des observés. Malgré une bonne connaissance de son terrain certains éléments ne peuvent pas être anticipés avant les phases d'observation. En conséquence, il est possible de se rendre compte des informations

²⁰³ Arborio A-M et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Collection 128, Edition Armand Colin. Consulté le 9 décembre 2022.

²⁰⁴ Ibid.

²⁰⁵ Sous la direction de Serrat, A. (11 octobre 2014). *Ecrire un mémoire en sciences de l'information et de la communication*, Partie II : La Mise en œuvre d'une démarche analytique, chapitre 5. Consulté le 24 novembre 2022.

importantes grâce à leur récurrence : « Les critères de sélection ne m'apparaissent qu'après plusieurs jours d'observations quand des actions récurrentes, des situations, des paroles commencent à prendre sens à mes yeux, quand j'en décode l'importance pour les acteurs. »²⁰⁶

L'usage du carnet de notes sur le terrain ne doit pas devenir la seule fonction du chercheur. En effet, il faut : « veiller à ne pas faire que ça : à force de regarder son papier, on n'observe plus. »²⁰⁷ Il faut rester vigilant à ce qui se passe en dehors de son carnet de notes et il faut parfois accepter de ne pas tout noter sur l'instant, mais seulement d'observer et d'entendre.

Ce carnet de notes est un outil utile sur le terrain pour collecter un maximum d'informations. Ce cahier d'observation s'utilise sur le terrain, mais aussi chez soi pour être relu, annoté, et même complété avec des remarques ou des questions à poser lors de la prochaine observation. Lorsque le chercheur prend un temps pour relire et mettre au propre ses notes, une fois l'observation finie, celui-ci se les réapproprie. En effet, relire fréquemment ses notes est important pour approfondir ses connaissances sur son terrain, mais aussi pour créer des liens entre ces notes. Une bonne connaissance de ses notes permet de rester vigilant sur ce qui se passe sur son terrain et d'affiner voire d'améliorer jour après jour ses observations. Selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, le carnet de notes est utile pour collecter des données car il est : « un guide qui s'apparente davantage à un aide-mémoire et permet une mise au fil de l'enquête. »²⁰⁸ Afin de m'approprier mes notes journalières, nous choisissons de remettre celles-ci au propre sur notre ordinateur chaque jour, selon un ordre de présentation particulier : dates, étapes de la journée et chaque élève observé en fonction des étapes de la journée.

Nous utilisons donc le carnet de notes, sur le terrain pour collecter des informations. Par la suite, nous le relisons, pour le mettre au propre sur notre ordinateur. Cette deuxième utilisation permet de créer des liens entre les différentes notes et de trouver d'autres pistes à observer pour la suite de l'enquête.

²⁰⁶ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

²⁰⁷ Revillard, A. (12 mars 2011). « Fiche Technique N°4 : Comment Construire Une Grille d'observation ? » <https://annerevillard.wordpress.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%C2%B4-comment-construire-une-grille-d%E2%80%99observation/>. Consulté le 7 décembre 2022.

²⁰⁸ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

Pour ce qui est de l'observation, nous avons choisi de nous rapprocher de l'observation flottante de Colette Petonnet. Cette méthode est décrite comme une observation qui est : « laissée en suspension et se laisse nourrir d'éléments extérieurs sans le consentement de l'homme ou encore sans qu'il fasse appel à ses connaissances passées et/ou vécues. »²⁰⁹ Cette observation permet au chercheur une certaine liberté avec une place importante accordée aux imprévus dont le chercheur se saisit et avec lesquelles il interagit. L'observation flottante est aussi définie par Remi Leguillou, comme : « une méthode d'analyse de terrain que l'on peut qualifier d'empirique et qui consiste en une déambulation attentive au moindre détail, changeant toute expérience sensible en information sur le lieu étudié. »²¹⁰ Cette définition signifie que l'attention du chercheur est pleinement mobilisée durant son enquête et que toutes les observations pourront être utilisées comme des données. En fait, ce n'est pas seulement l'attention du chercheur qui est sollicitée, mais l'ensemble de ses sens. En effet, tous ses sens peuvent saisir les aléas du terrain d'étude : la vue pour regarder, l'ouïe pour entendre les discussions ou bruits, l'odorat pour sentir les odeurs d'un environnement, le toucher pour découvrir les matières composant ce terrain et les sentiments pour examiner ceux des observés tels que le dégoût, la joie, la peur ou l'humiliation. Il semble que : « le caractère direct de l'observation suppose du chercheur sans autre instrument que ses facultés propres. Il s'agit prioritairement des cinq sens [...] C'est plus largement la personne sensible du chercheur qui est sollicitée là. »²¹¹ Par son caractère très immersif, elle permet de récolter assez rapidement des informations, car tout imprévu peut devenir une donnée. L'un des présupposés de cette observation est qu'elle dépend des observations et des échanges obtenus avec certains individus qui pourraient être invalidés par d'autres individus. Cette observation nécessite donc d'être répétée : « Il semble nécessaire de l'appliquer en multipliant les expériences de terrain afin de rendre l'analyse du lieu la plus fine possible »²¹². C'est donc cette méthode qu'est l'observation flottante sur laquelle s'appuient mes observations : nous serons donc très attentifs aux différents éléments observables et aux échanges obtenus sur notre terrain d'étude, en laissant place à l'imprévu pour guider notre enquête et nous nourrir d'eux.

²⁰⁹ Fagnon, O. (15 octobre 2020). « "L'Observation flottante", une méthode à l'épreuve du temps ? » Comment voit-on la ville ? <https://vilnumerique.hypotheses.org/164> . Consulté le 12 janvier 2023.

²¹⁰ Leguillou, R. (15 octobre 2020). « L'observation flottante ou l'école peripateticienne de la sociologie [1] ». Comment voit-on la ville ? <https://vilnumerique.hypotheses.org/185>. Consulté le 2 janvier 2023.

²¹¹ Arborio, A-M et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Collection 128, Edition Armand Colin. Consulté le 9 décembre 2022.

²¹² Leguillou, R. (15 octobre 2020) « L'observation flottante ou l'école peripateticienne de la sociologie [1] ». Comment voit-on la ville ? <https://vilnumerique.hypotheses.org/185>. Consulté le 2 janvier 2023.

Cette méthode implique qu'avant de se rendre sur le terrain, nous ne nous sommes pas trop fermés ou cadrés, afin de laisser la place à de potentiels imprévus. De plus, nous devons rester neutres et pour ce faire ne pas mettre nos propres pensées voire jugements, comme guide de notre enquête, en amont de notre visite sur le terrain d'étude. Selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, il est conseillé : « de ne pas trop fermer leur objet d'étude avant d'avoir commencé l'enquête, mais d'attendre au contraire de voir ce qui sort de leurs premières visites afin de pouvoir être à l'écoute de ce que ces visites leur apprennent [...ils sont invités] à formuler une hypothèse large qui sera testée par une première phase d'observations peu restrictives »²¹³. Donc, il faut d'abord observer et ne pas se fermer par un cadrage trop important afin de laisser place à l'imprévu. Les hypothèses choisies doivent être larges et ne constituent pas un guide restrictif, elles seront par la suite questionnées, selon les observations obtenues sur le terrain. Il est vrai qu'en s'enfermant dans nos hypothèses personnelles en amont de notre venue sur le terrain, nous risquons d'être guidés uniquement par nos pensées. Cette phase n'est pas toujours simple à mettre en place. En effet, il est humain d'émettre des jugements. Nous avons donc du continuellement nous battre contre nos propres idées préconçues sur le décrochage scolaire notamment. Avant d'effectuer ce stage, nous avons un profil type de l'élève en décrochage scolaire : il est absent, ou lorsqu'il est là, il ne participe pas. Cette idée s'est avérée fautive, certains élèves ne participent pas, pour autant, ils ne sont pas en décrochage scolaire, d'autres sont absents pour des raisons médicales, mais ils parviennent à se maintenir. C'est pourquoi, il a fallu se distancier de nos propres jugements. De plus, se baser uniquement sur nos pensées, c'est aussi risquer de se fermer à la réalité du terrain et de ses aléas. En effet, nous avons dû construire notre objet d'étude en reconstruisant la réalité, mais seulement après avoir observé celle-ci : « Il l'organise, alors qu'il l'a observée tous éléments mélangés, il classe et ordonne d'un côté les faits de culture, de l'autre les faits sociaux, etc. Il valorise ce qui lui semble important pour le groupe étudié, il montre les liens entre les phénomènes, etc. »²¹⁴

Cette observation flottante est la ligne directrice de notre enquête. Néanmoins, elle n'est pas la seule, puisque ces observations et discussions notées sur le carnet de notes seront par la suite analysées. Il est vrai qu'une fois les observations sur le terrain finies, l'analyse débute : « l'analyse se précise, se systémise après coup. »²¹⁵ Pour que l'analyse soit réussie, il faut que les observations notées soient les plus claires et précises possibles : « La forme la plus évidente est

²¹³ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

²¹⁴ Ibid.

²¹⁵ Arborio, A-M et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Collection 128, Edition Armand Colin. Consulté le 9 décembre 2022.

la description détaillée de ce que l'observateur a vu ou entendu. Décrire les éléments de la scène, les vêtements des acteurs, les objets qu'ils manipulent, l'organisation spatiale de leur rencontre et de leur interaction. Décrire aussi les enchaînements d'actions qui font la situation observée, le détail des gestes, le déplacement, l'ordre des prises de parole, les arguments sollicités. »²¹⁶ C'est pourquoi, reprendre quotidiennement nos notes, permet de les structurer et de commencer une analyse. Les notes sont toujours remises au propre de la même façon : les étapes de la journée sont détaillées, puis chaque élève a son comportement observé et analysé par exemple : « Abel : durant la géométrie : n'avait pas son équerre et sa règle, ce n'est pas la première fois. Ceci montre qu'il ne prépare pas ses affaires chez lui. De plus, durant le cours, il n'écoute pas et ne prend pas la correction. Il semble absent. Ceci montre qu'il n'est pas appliqué durant et pour cette matière et qu'il n'y accorde pas de réel intérêt. Est-ce juste pour cette matière, ou est-ce pour l'école en général ? » Ces observations et pistes de réflexion constituent une première analyse.

Afin de poursuivre ces observations et leurs analyses, nous avons réalisé des courts questionnaires. Nous avons réalisé quatre questionnaires : un questionnaire portant sur les élèves en classe, un autre interrogeant les enfants durant leur atelier de théâtre, un troisième portant sur la maîtrise populaire et enfin le dernier interrogeant les enfants participant au projet Demos. Ces quatre questionnaires se composent tous de maximum cinq questions avec des réponses déjà écrites, qui doivent juste être entourées. Il s'agit donc de questionnaires à choix multiples. Les questions elles ne sont pas identiques mais semblables. L'objectif est que les enfants répondent eux-mêmes à ce questionnaire, puis que les maîtresses y répondent aussi et nous en tant que chercheur. Ainsi sur un même enfant ayant répondu à un questionnaire, nous aurions trois points de vue pouvant se comparer et se compléter. La première question traite de la présence et de la ponctualité de l'enfant, la deuxième porte sur la concentration ou l'implication de l'élève, puis une question est posée sur la participation, s'ajoute une interrogation sur la posture adoptée par l'élève et enfin la dernière question vise à savoir si l'enfant se fait réprimander et pour quel motif. Chacune des réponses est articulée sur une idée de fréquence. En effet, l'élève peut répondre au choix : Je fais toujours ou presque ceci, ou encore je le fais souvent, ou bien je le fais parfois, ou plutôt je le fais rarement ou enfin je ne le fais jamais ou presque. (Voir annexe page 52, page 56, page 60 et page 64)

²¹⁶ Arborio, A-M et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Collection 128, Edition Armand Colin. Consulté le 9 décembre 2022.

Pour analyser, ces questionnaires à choix multiples, nous avons créé une grille d'analyse par questionnaire. Comme sa définition l'indique cette grille est : « un instrument qui possède habituellement plusieurs dimensions, chacune permettant d'examiner l'objet de l'analyse sous un aspect différent »²¹⁷. De plus, elle se veut complète et riche, puisqu'elle répertorie chaque question et chaque réponse proposées. Ces différentes questions peuvent aussi constituer des pistes d'observations une fois le travail sur le terrain bien avancé. L'objectif est de pouvoir comparer les comportements de l'élève en classe avec les comportements de l'élève lors du projet artistique et culturel, selon les mêmes critères. La comparaison est triple puisque les réponses de la maîtresse est la nôtre sont aussi nécessaires à l'analyse. (Voir annexe page 54, page 58, page 62 et page 66)

Pour la rédaction de cette grille, nous nous sommes inspirés de celle de l'Education Nationale, créée pour noter l'engagement dans l'apprentissage scolaire des élèves en classe. Cette grille a pour : « objectif de pouvoir observer des comportements spontanés d'un groupe entier, et sans questionner directement les sujets observés. La difficulté ici était de trouver des comportements directement observables dans un environnement de classe « naturel » ». ²¹⁸ En effet, certains éléments de cette grille ont été repris comme les comportements des élèves durant la classe : la ponctualité, l'écoute et la participation, si les élèves disposent de leur matériel, leur implication dans l'activité, ...

L'objectif de cette grille est aussi d'interroger mes propres préjugés, notamment sur l'image existante de l'élève en décrochage scolaire. En effet, cette grille permet de poser des questions telles que : Un élève turbulent, est-ce forcément un élève en décrochage scolaire ? Est-ce qu'un élève qui ne participe pas, c'est un élève en décroche scolaire ? Un enfant qui ne se mêle pas aux jeux collectifs, lors des récréations et préfère jouer seul, est-ce un élève en décrochage scolaire ? Un enfant qui bavarde beaucoup, est-ce un enfant en décrochage scolaire ? ... Ces différentes questions mettent en lumière les amalgames et préjugés que nous avons sur les élèves en situation de décrochage scolaire. Cette grille d'analyse des observations permet donc d'évaluer et de valider ou non ces images préconçues.

Cette grille d'analyse des questionnaires à choix multiples est complète et riche. Elle intervient une fois que l'enquête de terrain a suffisamment avancé. Elle compare et analyse les

²¹⁷ Sans Auteur. (Sans date). Comment construire une grille d'analyse ? <https://www.synonyme-du-mot.com/les-articles/comment-construire-une-grille-danalyse#:~:text=La%20d%C3%A9marche%20d'%C3%A9laboration%20de,la%20grille%20et%20son%20exp%C3%A9rimentation>. Consulté le 8 janvier 2023.

²¹⁸ Sans Auteur. (Sans date). « Une grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe ». Académie de Paris, <https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058>. Consulté le 9 décembre 2022.

réponses de l'élève et de la maîtresse, tout en questionnant mes propres préjugés sur le décrochage scolaire.

Enfin, le dernier outil d'enquête mobilisé est l'entretien. Pour la revue ethnographiques.org, il est nécessaire lors d'une enquête portant sur les élèves d'entendre leur parole : « pas seulement en résonance avec un souci d'équité, le droit d'être entendu ou avec des enjeux d'authenticité »²¹⁹. Il faut les laisser s'exprimer : « en leur donnant la possibilité ». Pour ce faire, Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou utilisent un guide d'entretien réalisé en amont avec les thématiques que le chercheur souhaite questionner. Ce guide d'entretien : « correspond à la liste des questions que vous souhaitez poser en entretien à l'enquêté, ordonnées autour de plusieurs thèmes. »²²⁰ Il est nécessaire de le travailler en amont en listant les questions à poser avant de les ordonner. En effet, l'ordre des questions est révélateur de l'entretien puisque les premières questions sont les plus factuelles et les plus simples, alors que les suivantes sont plus précises. Il s'agit de partir du large pour resserrer vers le plus précis et le plus subtil. Notre guide d'entretien se compose donc de question thématique type et de questions de relance, permettant aux enfants de préciser ou d'explicitier leur réponse. Ces questions réutilisent les mots et les expressions des enfants, afin qu'ils comprennent les questions, qu'ils se sentent en zone connue et qu'ils se sentent considérés. Il se compose de huit questions thématiques : « Est-ce que tu peux te présenter ? », « Est-ce que tu aimes bien l'école ? », « Comment ça se passe quand tu dois faire tes devoirs ? », « C'est quoi être un bon élève ? », « Est-ce que tu fais des activités en dehors de l'école ? », « Est-ce que tu fais des activités artistiques en dehors de l'école ? », « Est-ce que tu fais des sorties culturelles en dehors de l'école ? », « Qu'est-ce que tu penses du cours de chant ? ». Chacune de ces thématiques a ses propres questions de relance telles que : « Est-ce que tu as déjà redoublé ou sauté une classe ? », « Est-ce que tu t'ennuies en classe ? », « Est-ce que tu aimes faire tes devoirs ? », « Est-ce que tu penses être un bon élève ? », « Est-ce que tu as des loisirs ? », « Est-ce que cet atelier t'a donné envie d'en refaire ? », ... Cependant, ce guide d'entretien est évolutif, il est donc complété lors des entretiens. En effet, il peut s'avérer qu'une fois sur le terrain une thématique nouvelle se présente et doit être rajoutée. (Voir annexe page 2)

²¹⁹ Sans Auteur. (Sans date). « Enquêter avec les enfants et les adolescents ». ethnographiques.org, <https://www.ethnographiques.org/appels/enfants-adolescents>, Consulté le 7 décembre 2022.

²²⁰ Sans Auteur. (Sans date). Le Manuel numérique max - Belin Education. <https://manuelnumeriquemax.belin.education/ses-premiere/topics/ses1-ch06-149-a-construire-une-grille-d-entretien-et-conduire-l-entretien>. Consulté le 14 novembre 2022.

Pour la formulation des questions, il faut rester méfiant, car ce n'est pas toujours évident que l'objectif de connaissance du chercheur rencontre la compréhension de l'enfant : « Entre les objectifs de connaissances recherchées et la compréhension que peuvent en avoir les enfants, il y a évidemment un gouffre. »²²¹ Il faut donc s'adresser aux enfants de manière à ce qu'ils comprennent, mais sans perdre les objectifs du chercheur. Pour Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, si les élèves fournissent des réponses peu fiables, c'est souvent qu'ils ont mal été interrogés : le chercheur ne s'est pas appuyé sur leurs expériences, où ne s'est pas adressé à eux dans un langage compréhensible. Il faut s'assurer que la réponse des élèves est bien en accord avec leur pensée, et non pas une erreur de langage ou de compréhension, suite à une question mal formulée. En conséquence, les termes utilisés par le chercheur doivent être expliqués aux enfants. Le chercheur doit utiliser les champs lexicaux des enfants comme leur jargon. Il est vrai que dans certaines situations les mots utilisés par les enfants n'ont pas forcément le même sens pour les adultes, il faut donc rester vigilant et veiller à définir les termes.

De plus, le choix du placement des mots dans la phrase joue un rôle important dans la compréhension de l'enfant. En effet, Julie Pagis en témoigne grâce à son étude, lorsque les enfants devaient expliquer ce qu'étaient la gauche et la droite dans une enquête sur les élections présidentielles, la question posée fut : « pourrais-tu m'écrire ce que c'est pour toi la gauche ? » . Toutefois, dans cette question, le mot « écrire » étant au centre de la phrase, les enfants expliquent ce que c'était qu'être un élève écrivant de la main gauche en tant qu'enfant un gaucher. En fait, la question employée des mots simples, mais le terme « écrire » étant mal situé au sein de cette phrase, il a créé une confusion et donc biaisé la réponse : « ces enquêtés ont tendance à associer la gauche et la droite à la latéralisation de l'écriture et au fait d'être droitier.ère ou gaucher.ère. Or Florence Haegel relève que la manière dont la question a été formulée a pu biaiser ce résultat. En effet, en demandant « pourrais-tu m'écrire ce que c'est pour toi la gauche ? », Julie Pagis et Wilfried Lignier placent le verbe « écrire » au centre de la question. »²²² Il faut donc veiller à employer des mots compréhensibles, mais aussi les placer correctement pour que la phrase ait du sens pour les enfants.

Pour le déroulé de ces entretiens, les élèves les plus âgés ont plus de facilité, puisqu'ils savent se concentrer plus longtemps et être plus attentifs, ce qui n'est pas le cas pour les plus

²²¹ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

²²² Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceri/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

jeunes. Pour pallier cette problématique, il faut aménager les entretiens : des entretiens par petits groupes avec les plus jeunes et des entretiens individuels avec les plus grands qui eux seuls se livrent plus facilement seuls, sans craindre le jugement de leur camarade. Selon Isabelle Danic, Julie Dalande et Patrick Rayou, le chercheur peut permettre : « aux plus jeunes de reconstruire à quatre ou cinq une dynamique de groupe d'enfants tout en tentant de canaliser l'attention sur mes questions [...] Au contraire [il] évite avec les plus grands les entretiens collectifs car ils sont assez grands pour m'affronter seuls et nous souhaitons, en les recevant individuellement, leur éviter la confrontation du groupe. Ils parviennent ainsi à [lui] confier des pensées qu'ils ne dévoileraient pas à leurs pairs, et surtout ils peuvent garder la parole sans être coupé par un autre. »²²³ Pour les plus jeunes, le groupe rassure et permet d'être en confiance, tout en étant canalisé, alors que pour les plus grands, le groupe peut effrayer et être intimidant, pour se confier, ils ont plus besoin d'intimité. De plus, selon Julie Pagis, les entretiens collectifs ont un deuxième impact positif : celui de réduire l'asymétrie entre la posture de l'adulte et celle de l'enfant : « Le dispositif des séances collectives permet d'atténuer l'asymétrie entre les enquêteur.ice.s et les enfants qui sont moins impressionnés en groupe. Le collectif permet également d'observer les relations d'alliance, de mimétisme ou de conflit entre les enfants. »²²⁴ Toutefois, elle nuance ses propos en déclarant que ces séances collectives sont utiles, mais ne doivent pas être les seuls entretiens réalisés : « Les séances collectives ne sont toutefois pas toujours appropriées au recueil de certaines informations comme la trajectoire ou la profession des parents, plus faciles à aborder lors des entretiens en binômes. »²²⁵ En effet, les enfants notamment les plus âgés ont parfois du mal à se livrer en présence de leurs camarades. Pour ce qui est des questions posées, tous les élèves interrogés doivent les comprendre. De fait, des thèmes communs peuvent être posés aux enfants qu'importe leur âge. Néanmoins, la manière dont sont posées ces questions change : pour les plus grands, il y a plus de questions, celles-ci sont plus longues et complexes, certaines même personnelles, alors que pour les plus jeunes, elles sont simples et courtes.

Enfin, ce guide d'entretien est fréquemment relu pour que le chercheur puisse s'en imprégner pleinement, et faire un entretien fluide : « [puisqu']au cours de l'entretien, vous ne pourrez pas lire attentivement votre grille, mais tout au plus y jeter un coup d'œil. »²²⁶

²²³ Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.

²²⁴ Sans Auteur. (26 novembre 2020). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, <http://sciencespo.fr/ceri/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.

²²⁵ Ibid.

²²⁶ Revillard, A. (12 mars 2011). « Fiche Technique N°5 – La Grille d'entretien ». <https://annerevillard.wordpress.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation->

Nous faisons aussi le choix de compléter les entretiens avec les enfants par des interviews avec les adultes côtoyant ces élèves. Nous avons interrogé deux maîtresses : Marine Ripert, maîtresse des CM1-CM2 et Faustine Arnaud, maîtresse des CM2. Il s'agit des deux classes que nous suivons chaque jour. Leur regard professoral est important puisqu'elles sont aux côtés de ces enfants depuis des années et les ont quotidiennement depuis bientôt un an en classe. Elles connaissent donc leur caractère, leurs évolutions, leur famille, leurs problématiques, leurs facilités et difficultés, ... (Voir annexe page 35) Nous complétons ces entretiens par des interviews avec deux dumistes : Maryline Chopard et Emilie Blanc. Elles sont les intervenantes du projet de la Maîtrise Populaire, elles se rendent dans les classes pour faire exercer le chant lyrique aux enfants. Elles connaissent donc les enfants, durant cette pratique artistique. Elles connaissent aussi leur caractère, leurs évolutions, leurs compétences, leurs facilités et difficultés, ... par le prisme de l'art. De plus Maryline Chopard est aussi intervenante dans le projet Démos. Nous avons donc des intervenantes issues des deux projets que nous suivons. (Voir annexe page 44) Enfin, nous interrogeons Emilie Rossignol qui est intervenante pour Démos comme musicienne, mais aussi comme membre du centre social, encadrant le projet. Elle a donc un regard social et artistique sur ces enfants. Elle connaît aussi les familles, les évolutions, les problématiques, les compétences, ... de ces enfants. (Voir annexe page 49)

Pour cette enquête de terrain, quatre outils sont utilisés : le carnet de notes, les questionnaires multiples, la grille d'analyse et le guide d'entretien. Ces trois outils cadrent notre étude en amont, pendant et après notre enquête de terrain. Il est vrai que le carnet de notes permet de collecter un maximum d'informations, sur le terrain. Pour ce qui est de l'observation, elle est flottante et dépend donc des échanges et observations relevés sur le terrain. Puis, les questionnaires à choix multiples et sa grille d'analyse permettent d'identifier qui sont les élèves décrocheurs du groupe. Enfin, le guide d'entretien permet de cadrer les échanges avec les enfants, afin que les questions soient identiques pour tous les enfants à qui elles sont adressées. Néanmoins, ces outils sont muables et s'adaptent au terrain d'étude. En effet, ce sont les imprévus rencontrés sur le terrain qui déterminent la suite de notre analyse sur le terrain.

En fait, cette méthodologie d'enquête se résume selon trois points principaux. D'abord, le terrain d'étude est une école publique primaire avignonnaise ayant différents projets

[empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%20b05-la-grille-dentretien/](https://www.researchgate.net/publication/361111111-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%20b05-la-grille-dentretien/). Consulté le 19 novembre 2022.

artistiques et culturels : l'école Jean-Henri Fabre A. Ce choix de terrain a nécessité de s'acquiescer de contraintes légales et des idées préconçues sur les enfants et leur légitimité de pouvoir être considéré comme un sujet d'étude. Il a été démontré qu'ils sont capables comme les adultes d'être un sujet de recherche, il faut seulement utiliser des termes simples et savoir garder leur attention grâce à différents médiums. Le second point est notre posture de chercheuse. En effet, nous devons nous présenter auprès de l'équipe éducative. L'objectif est que celle-ci comprenne notre projet et m'accompagne dans sa réalisation, sans que nous soyons assimilés aux professeurs et que leurs responsabilités ainsi que leurs rôles nous soient confiés. Cette présentation est double, puisque nous devons aussi rencontrer les enfants, afin de leur expliquer notre démarche et les enjeux de notre recherche avec simplicité. Nous devons donner aux enfants un rôle d'acteur dans notre recherche et savoir faire face à leurs codes, leurs références et leurs questionnements, en demeurant neutre. Enfin, le dernier point est l'usage de trois outils. Il s'agit du carnet de notes, de la grille d'observation et du guide d'entretien qui cadrent notre enquête, durant les différents temps de notre étude. Ces outils s'adaptent aux imprévus, ils sont nécessaires, mais ils ne restreignent pas mes recherches. De fait, ce sont ces trois points méthodologiques qui régissent les avancées de notre enquête de terrain.

III. Les résultats de l'enquête de terrain

a. Un terrain d'étude sans élèves en décrochage scolaire

Le terrain d'étude choisi, devait initialement avoir des enfants en décrochage scolaire, pour convenir à notre étude. Toutefois, il n'est pas possible de prévoir si des enfants en décrochage scolaire seront présents, dans l'école. Il s'agit d'un élément imprévisible auquel nous nous sommes adaptés.

Les enfants rencontrés et observés dans ces deux classes, sont pour certains des difficultés scolaires. Ces difficultés scolaires prennent différentes formes. En effet, certains enfants ont des faiblesses scolaires comme en témoignent leurs mauvaises notes. De plus, grâce aux entretiens réalisés avec les maîtresses, celles-ci nous indiquent les enfants ayant des difficultés scolaires. Deux types d'enfants sont alors révélés : les enfants qui ont des mauvais résultats scolaires dans certaines matières et ceux qui ont des notes faibles, dans toutes les disciplines scolaires. Certaines difficultés scolaires sont si importantes, que des

élèves de CM2 ne savent toujours pas lire de façon claire et fluide à voix haute. Les notes sont donc un élément pouvant démontrer que l'élève est en décrochage scolaire, seulement, elles ne sont pas les seules.

Il est vrai que le comportement de l'enfant en classe est aussi révélateur d'un possible décrochage scolaire. Certains enfants se déconcentrent facilement. Les élèves ne regardent pas le tableau, ils ont la tête en l'air, ils ont le regard dans le vide, ils discutent avec leurs amis, ils rigolent, ils jouent avec leurs stylos, ils dessinent, ... Toutes ces actions qu'ils font sont révélatrices d'un manque de concentration en classe. Toutefois, deux catégories d'élèves sont observables. Les enfants qui se déconcentrent facilement car ils ont fini leurs exercices en avance ou parce qu'ils ont compris la leçon avant tout le monde, et les autres enfants qui se déconcentrent facilement alors qu'ils n'ont pas fini, voire pas commencer leur exercice et que la leçon n'est pas comprise. Le premier type d'élève n'est pas le profil de l'élève en décrochage scolaire, mais seulement un enfant qui s'ennuie en classe, grâce à ses facilités scolaires. De ce fait, qu'ils suivent ou non l'ensemble du cours, ils parviennent à le comprendre, et même à se raccrocher à la vie de classe, avec facilité. L'autre type d'enfant est plus proche du profil de l'enfant en décrochage scolaire. En effet, pour Faustine Arnaud, maîtresse de classe de CM2 : « Les journées sont très longues, pour les enfants qui ne comprennent pas, alors ils finissent par décrocher »²²⁷. Cette déclaration prouve que certains enfants accumulent tellement de retard qu'il leur est difficile de rattraper le niveau. A noter qu'un enfant déconcentré, c'est un enfant qui peut potentiellement déconcentrer les autres. En effet, à l'âge des enfants observés, l'effet de groupe est très présent. De fait, un enfant déconcentré décidant de s'amuser, de faire du bruit ou des mouvements, attire le regard des autres, qui se laissent influencer et se déconcentrent à leur tour. Dès lors, l'enfant déconcentré devient un élément perturbateur soit involontairement comme expliqué ici, soit volontairement, car il interpelle les autres ou les embête physiquement. Il est vrai que le taux de concentration en classe et la facilité à se reconcentrer peuvent être un signe de décrochage scolaire.

De plus, le comportement des enfants entre eux lors des récréations est aussi révélateur d'un potentiel décrochage scolaire. Dans les deux classes observées, tous les enfants jouent tous ensemble, peu importe leur niveau scolaire, ou leur comportement en classe. Pourtant, une élève est exclue des autres : l'élève Inés. Les maîtresses ont pourtant demandé aux enfants de l'intégrer, ce que les élèves ont essayé. Mais malgré différentes tentatives, cette élève demeure seule dans les rangs, à la cantine et durant les récréations. C'est une enfant taiseuse, discrète

²²⁷ Arnaud Faustine. (1 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 40.

qui regarde les autres enfants jouer, avec envie. Un enfant isolé des autres peut aussi être un signe de décrochage scolaire.

Il faut noter que le taux d'absentéisme est aussi un facteur du décrochage scolaire. De plus, les maîtresses ont l'obligation de noter les absences et quand celles-ci sont répétées, elles demandent des rendez-vous avec les parents de l'enfant, pour connaître les motifs. Toutefois, toutes les absences doivent être justifiées et si elles ne le sont pas ou qu'elles sont encore trop fréquentes malgré des avertissements, les maîtresses doivent le déclarer à leurs supérieurs. Selon, les dires des maîtresses les absences non justifiées doivent être déclarées, car dans certains cas, une enquête est menée par les services sociaux, car ces administrations considèrent qu'un enfant trop souvent absent sans justification, c'est un enfant qui encourt potentiellement un risque de maltraitance chez lui. Toutefois, nous pouvons établir que d'autres raisons justifient des absences répétées comme une phobie scolaire, une maladie, un harcèlement, ... Dans tous les cas, les absences sont surveillées par les maîtresses, pour que l'élève suive un cursus scolaire fluide avec un apprentissage facilité, mais aussi pour leur bien-être. Il est vrai que plus un élève est absent en classe, moins il parvient à suivre. En fait, un élève qui n'est pas présent lors des leçons a plus de difficultés à les comprendre. Il ne peut donc pas s'entraîner en faisant ses exercices en classe, il ne découvre pas les codes sociaux délivrés par l'école, ...

Certains éléments observés peuvent être révélateurs du décrochage scolaire : les notes, le taux de concentration, l'isolement de l'enfant et le nombre d'absence.

Il est vrai que nous observons des enfants qui ont parfois un de ces comportements ou plusieurs en même temps. Toutefois, nous ne rencontrons pas d'élève ayant l'ensemble de ces problématiques, avec des niveaux très avancés pour chacune. Pour les maîtresses ce qui est le plus important à noter c'est les efforts que fournissent leurs élèves. Il est vrai que tous les élèves font des efforts, certes ils n'évoluent pas tous au même rythme, mais pour ces maîtresses, ils ont tous évolué depuis le début de l'année de façon positive. Nous prenons l'exemple de l'élève Abdullah qui est fréquemment absent et ceux malgré les remontrances de la maîtresse, toutefois, ces résultats scolaires demeurent très hauts. Il n'est donc pas en décrochage scolaire. Nous pouvons aussi citer l'élève Cynthia qui a de grosses difficultés scolaires. Elle accumule les mauvaises notes et elle a besoin de plus de temps que les autres pour faire ses exercices, mais elle vient à tous les cours et ses parents lui ont pris un professeur particulier. Elle n'est donc pas en décrochage scolaire, car elle fournit de nombreux efforts. Nous citons aussi l'élève Ihsan qui est un élément perturbateur en classe. De plus, il a de faibles résultats scolaires, mais en réalité, lorsqu'il s'applique, il comprend et réussit ses exercices, et il est présent à l'école. Ce

n'est donc pas non plus, un élève en décrochage scolaire. En réalité, seulement une élève peut être considérée comme en décrochage scolaire. Il s'agit de Kylie qui est très souvent absente, qui n'est jamais concentrée en classe et qui a de très faibles résultats scolaires, ne fournissant pas d'efforts pour rattraper son retard. Toutefois, nous ne pouvons pas porter notre étude sur cette enfant, parce qu'elle est en permanence absente, et qu'elle a déménagé en milieu d'année, sans prévenir l'école. De fait, cette élève toujours absente, au niveau scolaire faible, avec un taux de concentration tout aussi bas, ne fournit pas d'effort en classe. Nous pouvons d'ailleurs constater une rupture entre cette élève et le système scolaire, comme en témoigne son déménagement soudain. Ce déménagement n'a pas été communiqué aux maîtresses qui l'ont appris, après trois semaines d'absences de Kylie, par d'autres élèves. Nous pouvons donc déduire qu'un enfant qui est pleinement en décrochage scolaire, c'est un enfant qui ne fournit plus d'efforts en classe et qui n'est plus présent à l'école.

Cette découverte impacte notre enquête, nous ne pouvons pas observer les enfants en décrochage scolaire. Nous décidons alors d'élargir notre étude aux enfants qui pourraient, plus tard, être en décrochage scolaire. En effet, nous connaissons les différents éléments révélateurs d'un potentiel décrochage scolaire. Nous observons donc ces enfants qui risquent d'être en décrochage scolaire, si leurs notes continuent de baisser, s'ils continuent d'accumuler du retard sur les compétences à acquérir, s'ils continuent de ne pas être concentrés en classe, s'ils s'isolent encore plus des autres. De fait, si tous ces éléments s'accroissent et s'accumulent, les enfants risquent d'être de plus en plus absents mentalement, avant de l'être aussi physiquement. Nous n'observons donc pas des enfants en décrochage scolaire, car ayant décroché de l'école, ils ne peuvent plus être observés, sur notre terrain d'étude. Dorénavant, nous observons les enfants qui pourraient être en décrochage scolaire, si l'écart entre eux et l'école s'accroît encore.

Cette découverte est considérable, puisqu'ayant choisi une école située en Zone Educative Prioritaire, nous pensons que le nombre d'élève en décrochage scolaire serait plus important qu'ailleurs. C'est une idée préconçue que nous avons sur les enfants issus de quartiers défavorisés. Nous faisons un rapprochement entre Zone Educative Prioritaire et décrochage scolaire. En réalité, nous ne constatons pas d'enfant en situation de décrochage, dans cette école. Nos propres préjugés sont donc mis à mal par ce constat.

Nous pensions rencontrer de nombreux enfants en décrochage scolaire, puisque nous sommes dans une école en Zone Educative Prioritaire +. Pourtant ce n'est pas le cas. Nous devons donc nous adapter. Nous ne nous axons plus uniquement sur des enfants en situation de décrochage scolaire, mais aussi sur des élèves qui ne le sont pas et qui pourtant ont des comportements qui peuvent s'y apparenter : absences multipliées, retards accumulés, mauvaises notes, importante turbulence, problème de concentration, mauvaises notes, isolement de l'enfant, ... Ces différents éléments réunis, semblent être révélateurs d'un enfant en décrochage scolaire.

A présent, nos résultats d'enquête portent toujours sur les enfants qui sont initiés à l'art et à la culture, mais pas à des enfants qui sont pleinement en décrochage scolaire que nous ne pouvons pas observer. Désormais, nous pouvons nous demander si cette éducation à l'art et à la culture est une aide pour réduire le nombre d'enfant en situation de décrochage scolaire.

b. L'Éducation Artistique et Culturelle en tant que pédagogie singulière impacte les enfants dans leur apprentissage

Les enfants observés sont initiés à l'art et à la culture, ces ateliers sont réalisés dans l'école, mais aussi dans les structures adaptées tels que les opéras, les théâtres et les autres salles de répétition.

Lors de ces cours artistiques et culturels, les enfants n'ont pas le même comportement lorsqu'ils sont en activité et lorsqu'ils sont en posture d'écoute passive. Par exemple, quand ils jouent de leur instrument : ils ne discutent plus, ils ne bougent plus et ils sont concentrés, leurs yeux rivés sur leur instrument ou sur les indications de l'intervenant. Ils changent alors de comportement, puisqu'auparavant alors qu'ils sont censés écouter, ils bavardent, ils se disputent, ils dansent, ... En fait, ils ne sont pas réellement concentrés lorsqu'ils doivent simplement écouter ou encore patienter. Il semble donc qu'ils aient du mal à rester calmes et concentrés, lorsqu'ils doivent seulement écouter, ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils font une activité. Ces enfants sont donc plus concentrés quand ils pratiquent l'apprentissage actif. L'apprentissage actif est une approche pédagogique différente énonçant que les élèves pour apprendre, ne doivent pas seulement être en posture d'écoute passive, ils doivent être actifs.

Pour l'université d'ingénierie de Montréal, l'apprentissage actif est à privilégier, dans la mesure où il : « vise un plus grand engagement des étudiants dans leurs apprentissages. [II] implique que les étudiants réalisent des activités autres qu'écouter, regarder et prendre des notes »²²⁸. Cette déclaration témoigne de l'importance pour l'apprenant d'être dans une posture active. Cette pédagogie est issue de la pensée du philosophe Jean Jacques Rousseau pour qui il faut que l'apprentissage soit pertinent dans un contexte significatif. Cette idée entend que pour apprendre, il faut que cela soit concret et clair pour l'apprenant. Ces pensées sont partagées par l'éducatrice Maria Montessori. En fait : « L'idée principale est que nous apprenons mieux quand nous pouvons voir l'utilité de ce que nous apprenons et le connecter au monde réel. »²²⁹ Il faut donc que l'enfant comprenne en quoi ce qu'il apprend lui est utile, et suffisamment réaliste, pour pouvoir être perçu comme nécessaire dans sa vie. L'apprentissage actif : « met l'accent sur la façon dont les élèves apprennent, pas seulement sur ce qu'ils apprennent »²³⁰, il est issu d'une théorie des constructivistes. Le constructivisme entend que : « l'apprentissage est un processus de « donner un sens ». »²³¹ Cette déclaration témoigne donc de l'importance de comprendre pourquoi nous apprenons. L'apprentissage actif prétend alors que : « les apprenants développent leurs connaissances et leur compréhension afin d'atteindre des niveaux de compréhension plus profonds. Cela signifie qu'ils sont davantage en mesure d'analyser, d'évaluer et de synthétiser leurs idées. »²³² De fait, ce processus permet d'apprendre différemment, en proposant aux enfants d'être actifs lors de leur apprentissage, qui sont utiles car ancrés dans la réalité. Cette mise en activité peut se concrétiser grâce à différentes formes : des ateliers en autonomie, comme les temps lectures en individuel, des séances d'expérimentations, comme une leçon rédigée sous la forme d'un texte à trou que les enfants doivent remplir seul. Ces apprentissages actifs stimulent l'enfant, et cette mise en activité l'oblige à être concentré pour réaliser l'exercice, le jeu, le défi, ... proposé. Sur notre terrain d'étude nous avons pu observer le comportement des enfants lors d'un apprentissage actif et lorsqu'ils étaient en figure passive. Nous pouvons prendre l'exemple d'une consigne que la maîtresse donne à l'oral, les enfants doivent alors seulement l'écouter, sauf que très vite leur attention diminue. Peu à peu, les élèves détournent leur regard, bougent, jouent avec leurs stylos et discutent alors que la consigne n'est pas finie. Lors de l'apprentissage passif, leur

²²⁸ Sans auteur. (6 décembre 2016). « L'apprentissage actif, c'est quoi ? » *Bureau d'appui et d'innovation pédagogique*. <https://www.polymtl.ca/appui-pedagogique/lapprentissage-actif-cest-quoi> Consulté le 12 juin 2023.

²²⁹ Pseudonyme : J. (24 octobre 2019). « Pédagogie active : Qu'est-ce que l'apprentissage actif ? » *Changeons L'école*. <https://www.changeonslecole.org/pedagogie-active/>. Consulté le 12 juin 2023.

²³⁰ Ibid.

²³¹ Ibid.

²³² Ibid.

concentration est donc très rapidement limitée. Puis, les enfants doivent réaliser l'exercice en autonomie, soudain le silence se fait en classe, les enfants ne bougent plus, ils ont leurs yeux fixés sur leur cahier et ils lisent, écrivent, effacent, tracent à la règle, entourent, ... En fait, ils essaient tous de faire leur exercice, ils sont donc dans un apprentissage actif qui les stimule. Cet apprentissage actif est valable en classe, ainsi que durant les ateliers artistiques et culturels. En effet, lors des ateliers Démos, les enfants ont plusieurs temps de formations qui mêlent l'apprentissage actif et passif. Nous pouvons prendre l'exemple du moment où les enfants accordent leur instrument avec les intervenants. En fait, l'intervenant fait avec son instrument une note, comme le « mi », tous les enfants ensemble font à leur tour cette note. Dès lors, un enfant est choisi parmi le groupe pour être « l'accordeur », son rôle est de répéter cette note pendant que les intervenants accordent tous les autres. Il est un repère pour les intervenants qui se basent sur « l'accordeur », les autres enfants, une fois accordés, ne doivent plus jouer, ils sont censés patienter en silence et immobiles. En réalité, les enfants s'ennuient, alors ils discutent, bougent, jouent, crient et se disputent. Leur concentration disparaît car ils ne sont pas stimulés par cet apprentissage passif. Tandis que lorsqu'ils jouent tous ensemble, les enfants se taisent, ils ne bougent plus, ils ne dansent pas, ils tiennent leur instrument. En fait lorsqu'ils jouent, ils sont en action, ils sont donc concentrés sur l'activité qu'ils doivent faire, ici faire une mélodie. L'apprentissage actif permet aux enfants de rester concentrés car ils sont stimulés.

De fait, l'Education Artistique et Culturelle fonctionne lorsqu'elle utilise l'apprentissage actif qui met en éveil les enfants. Dans la majorité des cas, les projets artistiques et culturels valorisent cet apprentissage actif, lors de la Maîtrise Populaire, les enfants chantent, lors des ateliers Démos, les enfants jouent, dansent ou chantent, quant aux répétitions de théâtres les enfants jouent sur scène. En réalité, ces ateliers utilisent davantage l'apprentissage actif qu'en classe, car les matières classiques nécessitent fréquemment une formation plutôt passive : les élèves doivent être silencieux et immobiles. Tandis que lors des cours artistiques et culturels, les enfants font moins de théorie et plus de pratique, qui les stimulent plus.

L'Education Artistique et Culturelle offre aux enfants un apprentissage différent. En effet les élèves sont dans une posture plus active lors des ateliers Démos, de théâtre et de la Maîtrise Populaire, que lors de leurs cours classiques. Lorsqu'ils sont en activité, ils ont une tâche à réaliser alors ils se concentrent pour essayer de la produire. Les élèves sont alors plus silencieux, en mouvement et moins turbulents afin de concrétiser la mission qui leur a été confiée : accorder leur instrument, chanter, jouer leur rôle, ... Il s'agit d'un apprentissage actif impactant de façon bénéfique le comportement des enfants. Ils sont ces plus motivés ici, que lorsqu'ils doivent écouter de façon immobile et assise en classe.

Comme énoncé précédemment, cet apprentissage actif et bénéfique pour conserver la concentration de l'enfant, est utile pour l'élève qui comprend en quoi cette formation est nécessaire pour lui. De fait, lorsque des objectifs et des enjeux concrets sont présentés aux enfants, ils s'investissent encore plus. Nous pouvons prendre l'exemple des enfants qui répètent lors des ateliers Démos, pour leur concert de fin d'année. Il s'agit d'un objectif pour eux comme pour leurs intervenants : ils doivent connaître trois chansons qu'ils jouent, chantent et dansent. Dès lors, cet objectif motive les enfants, ils sont donc plus concentrés et appliqués lorsqu'ils répètent. Les enfants ont aussi des objectifs dans les autres ateliers artistiques et culturels. A présent, nous prenons l'exemple des ateliers théâtres, les enfants doivent écrire une pièce et la jouer sur scène devant d'autres élèves. La classe de CM2 participe à ce projet avec d'autres écoles qui présentent elles aussi leur pièce, le même jour, portant sur le même thème. Les élèves de CM2 sont donc motivés à produire une pièce de théâtre aboutie. De plus, une fois leur représentation de théâtre faite, les enfants interrogés disent qu'ils auraient aimé que leur pièce soit différente, plus proche de celle d'une autre école. Nous pouvons prendre l'exemple des élèves Samir et Rami qui en parlant de leur pièce de théâtre m'ont dit : « On aurait pu faire mieux, y mettre plus de références, avec des blagues, de la musique et aussi de la danse. Oui ! Pour faire comme les autres ont fait. C'était trop bien eux ! »²³³. Ceci prouve que lorsque les enfants ont un enjeu ou un objectif, ils sont motivés et appliqués pour l'atteindre. De plus, quand ils savent qu'ils vont être vus et regardés par leurs copains, leurs familles ou encore d'autres élèves inconnus, ils s'appliquent et se concentrent encore plus, pour que les autres aiment leur travail. D'ailleurs les enfants répètent souvent que telle chose est « gênante » ou quel tels élèves

²³³ Elève Rami et élève Samir. (26 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 23 et page 25.

sont « gênants ». Il s'agit d'un de leur tic de langage. Il leur paraît donc vital de ne pas être « gênant », et donc faire de leur mieux, pour ne pas se ridiculiser et faire aussi bien que les autres. Les objectifs doivent être concrets chez les enfants pour susciter chez eux la motivation, l'envie de faire et de bien faire même. Cette motivation est aussi visible en classe, nous pouvons prendre l'exemple de la maîtresse Marine Ripert qui donne un exercice à faire en classes à ses élèves de CM1 et de CM2. Les élèves sont d'abord attentifs, puis un élève se disperse, puis un autre qui perturbe à son tour un autre enfant et ainsi de suite. De fait une sorte d'énervement et de brouhaha monte dans la classe, la maîtresse pour arrêter cette agitation dit calmement : « Je vais peut-être ramasser cet exercice et le noter ... »²³⁴ Instantanément, le calme se fait à nouveau et les enfants se reconcentrent tous, sans exception. Nous pouvons donc en conclure que lorsque ces enfants ont un objectif, ici : avoir une bonne note à leur exercice, ils se concentrent, alors que quand il n'y avait pas vraiment de but, ils se dissipent plus facilement. Ces objectifs en classe sont aussi nombreux. Nous prenons en second exemple, la maîtresse Faustine Arnaud qui distribue à ses élèves les avis de passage en sixième. Habituellement, lors de la distribution de papiers administratifs, les enfants s'agitent, ici, ils sont tous calmes, ils savent qu'il s'agit d'une étape importante, l'objectif est de ne pas redoubler, de passer en sixième pour eux. De fait sur leur feuille certains ont un avis de passage validé pour le collège, s'ils continuent leurs efforts. Alors, ces enfants vont pendant l'heure qui suit cette distribution, participer en classe, faire leurs exercices et ne pas bavarder. Toutefois, cet objectif est lointain pour les enfants, alors deux heures plus tard, ils se risquent à refaire des bêtises : chahuter, bavarder, jouer au lieu d'écouter, ... Il faut donc conclure que les objectifs sont très importants pour les élèves, mais que plus celui-ci est près, plus l'enfant va le tenir et plus il paraît lointain, plus l'enfant aura du mal à le maintenir. C'est pourquoi, il est important en classe, comme lors des ateliers artistiques et culturels de leur répéter les objectifs. En conséquence, à chaque début de séances de Démonstrations auxquelles j'ai assisté, les intervenants leur font un décompte des jours restants jusqu'au concert à Paris. Alors les enfants se remémorent que l'échéance approche. Toutefois, il s'agit d'enfants, donc si l'objectif est concret et couplé avec un risque de punition, ils sont d'autant plus aptes à tenir leur engagement. Nous pouvons prendre l'exemple des ateliers Démonstrations. L'intervenante artistique Maryline Chopard nous explique que l'élève : Magda est très souvent agitée lors de ces ateliers. Un jour, elle fait une crise de colère importante, alors elle est punie de Démonstrations, elle ne vient plus aux ateliers et elle est donc aussi privée du concert à Paris. Au bout, d'un mois et demi, cette enfant s'excuse auprès des intervenants et demande à réintégrer les ateliers. En

²³⁴ Ripert Marine. (6 avril 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

seulement, trois semaines, elle a rattrapé le retard qu'elle avait accumulé avec son instrument. De plus, elle ne fait plus de crise de colère, lorsque les intervenants voient qu'elle risque de s'énerver, une intervenante s'approche et lui dit : « Tu te souviens de ce que tu nous as dit quand tu es revenue ? Tu te souviens que tu dois nous montrer que tu ne le feras plus et que tu tiendras ton engagement ? »²³⁵. En entendant ces propos l'enfant se calme, et apaise sa colère. De fait, les intervenants saluent la concentration et la rigueur avec laquelle elle fait des progrès musicaux, mais aussi comportementaux, alors pour la féliciter celle-ci part avec les autres enfants au concert à Paris. Désormais, nous pouvons déclarer que lorsque les enfants ont un objectif concret tel que ne pas se ridiculiser devant les autres, comme avoir une bonne note, ou bien passer en sixième ou encore faire un concert sur Paris, ils sont motivés, travaillent plus et mieux pour montrer qu'ils sont capables aux autres comme à eux-mêmes. Ces objectifs concrets et inscrits dans une temporalité courte, potentiellement couplés à des risques de punitions, créent chez l'enfant la motivation d'apprendre et de travailler pour les atteindre.

L'Education Artistique et Culturelle offre aux enfants un apprentissage concret. Il est vrai que les élèves ont besoin de savoir pourquoi ils doivent réaliser cet exercice. En effet, lorsque les enfants sont conscients de l'objectif final du projet, ils s'investissent pleinement de celui-ci. L'objectif doit être concret : un spectacle daté, un nombre de connaissances précis à détenir pour passer dans la classe supérieure, ... De plus, lorsque les punitions s'ajoutent, l'objectif devient double : s'investir dans le projet et ne pas être privé de sorties, de récréation ou encore ne pas faire des lignes. Le comportement des élèves est donc impacté ils sont motivés et présents grâce à l'Education Artistique et Culturelle proposant des projets où les objectifs sont concrets et datés.

Afin d'atteindre ces objectifs les enfants sont encadrés par des intervenants. Ces intervenants sont des professionnels artistiques et culturels : des musiciens, des comédiens, des danseurs, des chorégraphes, des chanteurs, des chefs d'orchestre ou encore des directeurs de théâtre. La majorité des enfants observés découvrent pour la première fois le monde l'art et de la culture, par le biais de ces intervenants. Cette rencontre doit donc être la plus positive possible pour que l'enfant développe un goût pour cet univers inconnu. Il est vrai que pour la maîtresse Marine Ripert : « Si l'école ne fait pas [cette rencontre avec le monde artistique et culturel],

²³⁵ Chopard Maryline. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 46.

personne ne le fera pour eux, encore plus dans la zone dans laquelle on se trouve. »²³⁶ Cette déclaration témoigne donc de l'importance d'ouvrir cet univers aux enfants par le biais de l'école. En effet, pour la majorité de ces enfants, leur environnement social et familial ne peut pas faire de cette rencontre une priorité. Il est vrai qu'étant dans une école prioritaire éducative nous nous sommes confrontés à une importante fracture culturelle et artistique. En effet, sur les quinze enfants interrogés seulement trois pratiquent une activité artistique qu'est le dessin, en atelier extrascolaire, et trois autres dessinent chez eux en autonomie. Alors que sur les neuf enfants qui ne pratiquent ni de façon encadrée ni en autonomie chez eux, quatre ont verbalisé leur envie de pratiquer une activité artistique extrascolaire. De plus, sur ces quinze enfants interrogés, sept d'entre eux font des activités culturelles. Pour six enfants sur ces sept, leur sortie culturelle est une sortie au cinéma, qu'ils qualifient pour la majorité de « rare » ou « dès fois ». Tandis que sur les huit autres enfants ne réalisant aucune sortie culturelle, six d'entre eux en ont pourtant l'envie. De fait, ces enfants ont besoin de l'école pour s'ouvrir comme le déclare la maîtresse Faustine Arnaud : « Je pense que c'est bien ces activités [artistiques et culturelles] car ça les fait sortir de l'école et leur fait voir des choses qu'ils ne verraient pas ailleurs. On est aussi là pour les éveiller, les ouvrir à autre chose. »²³⁷ De fait, les arts et la culture éveilleraient les enfants, en leur faisant découvrir ce qu'ils n'auraient peut-être pas pu voir en dehors de l'école.

De fait, pour cette ouverture, ils ont besoin de rencontrer des professionnels de ce monde. C'est pourquoi, de nombreuses écoles comme celle de Jean-Henri Fabre A, font appel à des dumistes. Les dumistes : « ne [sont] ni professeur[s] de conservatoire, ni enseignant[s], mais les deux à la fois. »²³⁸ Cette déclaration de Suzana Kubik, la chargée du projet multimédia pédagogique de la radio *France musique*, avance que les dumistes sont des experts en musique qui délivrent leur enseignement non pas dans des conservatoires, mais dans les différents centres où ils sont appelés comme : les crèches, les écoles, les centres hospitaliers, les prisons, les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes, ... Toujours selon Suzana Kubik : « un musicien intervenant peut ainsi travailler à la fois sur des projets proposés par les enseignants dans le cadre de l'éducation musicale à l'école, en tant que médiateur auprès des publics empêchés ou éloignés de la culture, comme dans le milieu du handicap ou les milieux défavorisés, ou être porteur de projets artistiques ou culturels qui mettent en lien des structures

²³⁶ Ripert Marine. (15 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 37.

²³⁷ Arnaud Faustine (1 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 40.

²³⁸ Kubik, S. (18 juin 2019). « Accompagner la musique à l'école : qui sont les Dumistes ? » *France Musique*. <https://www.radiofrance.fr/francemusique/accompagner-la-musique-a-l-ecole-qui-sont-les-dumistes-4590231>. Consulté le 17 juin 2023.

associatives ou des lieux de diffusion d'un territoire et le milieu scolaire. »²³⁹ Ils sont donc très polyvalents et mobiles. Dans ces différents lieux, ils mènent des projets citoyens et artistiques autour d'un thème : le jardin, les musiques du monde, la citoyenneté, ... Ils sont des musiciens intervenants qui pratiquent le chant, la danse et la musique. Ce métier serait né d'associations engagées dans les actions populaires, selon les informations de la Cité Philharmonique de Paris. Ces associations souhaitent proposer : « de nouvelles approches pédagogiques différentes de la musique. Elles mettaient en perspective de nouvelles démarches d'éveil et d'expression musicale à l'école maternelle et primaire. »²⁴⁰ Alors, le ministère de la Culture et de l'Éducation Nationale crée en 1984, ce métier et sa formation, afin de « favoriser l'éducation musicale dans le primaire »²⁴¹. Les dumistes ont alors pour objectif de délivrer un enseignement musical aux enfants, par le biais d'approches différentes, autres que celles offertes dans les conservatoires ou cours de musique habituels. Ils sont donc des acteurs importants de l'Éducation Artistique et Culturelle. C'est pourquoi, afin de mener à bien leurs objectifs, leur formation est pluridisciplinaire. En effet, leur formation se déroule sur deux ans avec de nombreux cours théoriques et davantage de stages. Emilie Blanc dumiste et intervenante à l'école Jean-Henri Fabre A, nous confie que : « De par notre formation on touche à pleins de forme d'art : théâtre, solfège, chorale, travail avec les psychologues, ... C'est donc une formation importante pour faire avec tous et des caractères différents. Je pense que par cette formation on est plus à même de faire des apprentissages : en prison, à la petite enfance, avec les ados, les personnes avec un handicap, en hôpital, avec les personnes âgées, ... Et on est tellement confrontés à des choses différentes qu'on est préparés à presque tout. »²⁴² Elle poursuit sa déclaration en insistant sur le fait que : « C'est une formation très riche avec une partie théorique et de nombreux stages pratiques parfois chauds dès le début : comme dans les quartiers Nords de Marseille. »²⁴³ Ces propos dévoilent donc la richesse de leur formation dans un de ces neuf centres de formations de musiciens intervenants (CFMI). Leur formation s'accompagne aussi de tables rondes avec des psychologues où les dumistes dévoilent ensemble les failles de leur stage, développent leurs craintes et échangent entre eux pour trouver des solutions et être armés pour la suite de leur carrière. Il est vrai que les dumistes doivent avoir une formation musicale importante, mais

²³⁹ Kubik, S. (18 juin 2019). « Accompagner la musique à l'école : qui sont les Dumistes ? » *France Musique*. <https://www.radiofrance.fr/francemusique/accompagner-la-musique-a-l-ecole-qui-sont-les-dumistes-4590231>. Consulté le 17 juin 2023.

²⁴⁰ Sans auteur. (Sans date). *Le Dumi*. <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/dumi.aspx>. Consulté le 17 juin 2023.

²⁴¹ Kubik, S. (18 juin 2019). « Accompagner la musique à l'école : qui sont les Dumistes ? » *France Musique*. <https://www.radiofrance.fr/francemusique/accompagner-la-musique-a-l-ecole-qui-sont-les-dumistes-4590231>. Consulté le 17 juin 2023.

²⁴² Blanc Emilie. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 49.

²⁴³ Ibid.

aussi plus sociale afin de travailler avec les différents publics. Ces dumistes sont des experts musicaux et pédagogues qui savent notamment comment appréhender ces enfants et travailler avec eux.

Cette approche très pédagogique est d'autant plus nécessaire pour travailler avec ces élèves. En effet, les enfants fonctionnent beaucoup à l'affect, plus une personne leur plaît, plus ils sont agréables et investis dans l'enseignement délivré par celle-ci. Emilie Blanc et Maryline Chopard toutes deux dumistes et intervenantes dans les écoles avignonaises, nous confient que dans leur charte de dumiste, le terme de « bienveillance » est inscrit. Les dumistes doivent donc s'acquitter de cette qualité pour exercer. Selon la référente sociale du projet Démos, Emilie Rossignol : « la sécurisation et le rapport affectif sont très importants, il n'y a aucun rapport dual ».²⁴⁴ La bienveillance et l'affect sont donc nécessaires pour appréhender les enfants. En effet, durant leur carrière, les dumistes Emilie Blanc et Maryline Chopard ont rencontré d'autres experts en musique et certains ne semblent pas avoir conscience de cette bienveillance à avoir. Selon elles, certains pratiquent parfois de façon trop autoritaire. Cette approche trop stricte bloque ces enfants qui pour la majorité découvrent pour la première fois la musique. De fait, les dumistes Emilie Blanc et Maryline Chopard exercent avec bienveillance : elles leur disent à quel point elles sont heureuses de travailler aujourd'hui avec eux, elles les félicitent quand ils ont bien travaillé, elles les écoutent quand ils se confient à elles, ... Et cet échange est bénéfique puisque les enfants aiment être en leur compagnie. En effet, elles sont attendues par les enfants : « Il y a Emilie aujourd'hui ? », « Est-ce que l'année prochaine c'est Maryline qui va nous faire chanter ? », « Tu seras là au concert ? », ... Selon la dumiste Maryline Chopard, il faut prendre le temps de nouer une relation de confiance avec ces enfants : « C'est important de prendre ces temps où ils nous font des câlins, où on les remercie. Nous croyons en eux et il faut qu'ils le sachent qu'il y a des gens qui croient en eux, pour qu'ils se fassent confiance aussi »²⁴⁵. Il s'agit donc d'une relation avec beaucoup de bienveillance. Toutefois, ces deux dumistes s'accordent sur la nécessité d'un cadre fixe pour ces enfants : « Ce n'est pas parce que nous sommes bienveillantes, qu'il n'y a pas de cadre. Dans tous les cas, les cadres sont nécessaires pour les enfants. Ils savent qu'il y a des choses qu'ils n'ont pas le droit de faire, parce que nous avons directement imposé un cadre »²⁴⁶. De fait, la bienveillance n'est pas opposée aux résultats, Emilie Blanc déclare : « Nous sommes bienveillantes, mais nous obtenons ce que nous voulons,

²⁴⁴ Rossignol Emilie. (2 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 49.

²⁴⁵ Chopard Maryline. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 46.

²⁴⁶ Ibid.

l'un ne va pas contre l'autre »²⁴⁷. Dans les faits, les classes où elles interviennent sont les classes qui chantent le mieux (ils connaissent leurs chansons, ils se tiennent bien droits, ils ne discutent pas pendant les répétitions) et où il y a le plus d'enfants présents lors des spectacles sur les temps extrascolaires. En réalité, les enfants apprécient leur intervenant, donc ils cherchent à leur faire plaisir. Parfois, ces dumistes leur disent : « S'il-vous-plaît faites-moi plaisir, tenez-vous bien, je n'ai pas envie de crier »²⁴⁸. Dès lors, les enfants se calment, ils se reconcentrent et la répétition peut recommencer, parce qu'elles sont bienveillantes avec eux, donc les enfants les apprécient, mais aussi parce qu'ils ont un cadre et donc ils savent qu'il y a des limites qu'ils ne doivent pas franchir. La présence du cadre est très importante, selon la dumiste Maryline Chopard : « l'affect joue beaucoup, mais mettre un cadre c'est nécessaire car ils en auront toujours dans la vie. Mais aussi être bienveillant, car ça les aide. Si le cadre est bienveillant ça joue beaucoup sur la confiance qu'ils ont en nous et en eux-mêmes. Ils sont valorisés dans ce qu'ils réussissent. Nous nous avons ce côté bienveillant, nous nous croyons en eux. Nous échangeons avec eux et ils se confient à nous, mais nous mettons aussi ce cadre »²⁴⁹. Ces propos témoignent de l'importance de cadrer les enfants pour que ces ateliers ne se transforment pas en récréation et que ces enfants puissent réellement découvrir ainsi que pratiquer le chant, la danse, ou un instrument. Il est vrai que les enfants vont grandir et toute leur vie, ils auront un cadre, il faut donc les habituer. De plus un enseignement artistique demande de la rigueur et de la persévérance pour progresser, donc un cadre. Il est alors nécessaire que les dumistes conservent une place d'adulte à respecter et non de « potes » pour Maryline Chopard. Néanmoins, plus ce cadre est bienveillant et juste plus les enfants sont en confiance et osent se dévoiler tant humainement qu'artistiquement. De par notre terrain d'étude, nous observons différents ateliers avec des intervenants distincts, et lorsqu'un cadre est présent, les enfants apprennent et progressent alors que dans certains ateliers. A l'inverse lorsque ces cadres n'existent pas, les enfants se permettent de jouer, de bavarder, de crier, de danser, de ne pas écouter, ... De fait, lors de ces ateliers les enfants ne progressent pas autant que lorsqu'il y a un cadre. A noter que pour la dumiste Maryline Chopard, tous les ateliers extrascolaires du projet Démos, sont plus compliqués à gérer puisque les enfants sont plus excités et agités, mais grâce à la présence d'un cadre dans son atelier, les enfants ne franchissent pas les limites posées et reviennent au calme plus facilement. Les enfants ont confiance en ces professionnels, ils les

²⁴⁷ Blanc Emilie. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 46.

²⁴⁸ Ibid.

²⁴⁹ Chopard Maryline. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 46.

aiment pour leur bienveillance et leur écoute nécessaire. De plus, ils respectent ces adultes lorsqu'un cadre est posé, ils savent qu'ils ne doivent pas franchir de limites sous peine d'être recadrés ou encore punis. Les relations construites entre les enfants et ces experts sont différentes que celles que les enfants entretiennent avec leurs maîtresses, de fait, leur comportement aussi peut s'avérer différent lors de ces ateliers.

L'Education Artistique et Culturelle dispose de nombreux intervenants et artistes qui délivrent des enseignements visant un éveil artistique, comme les dumistes. Ces professionnels ont une formation artistique comme pédagogique afin de créer de réelles relations de confiance avec les élèves. Il est vrai que les enfants fonctionnent avec l'affect : plus l'intervenant leur plaît, plus ils s'investissent dans sa discipline. Ces experts artistiques sont souvent la première rencontre des enfants avec cet univers culturel, il faut donc que la découverte soit la plus agréable possible. Les relations avec ces professionnels artistiques ne sont pas les mêmes que celles avec les professeurs, c'est une nouvelle singularité de l'Education Artistique et Culturelle comme apprentissage plus motivant et apprécié par les enfants que les cours classiques. Cette pédagogie impacte donc le comportement des enfants qui ont davantage de plaisir à suivre ces ateliers que les cours classiques, grâce aux professionnels passionnés et formés.

A présent, ce sont ces comportements différents en classe et lors des ateliers artistiques et culturels que nous développons ici. Selon la maîtresse Marine Ripert : « [les élèves] se tiennent mieux dans les sorties artistiques et culturelles qu'en la classe. »²⁵⁰ La maîtresse observe donc un meilleur comportement chez ses élèves lors des temps artistiques et culturelles en comparaison avec la classe. En effet, sur les quarante enfants observés (chiffre réunissant la classe CM2 et celle de CM1 – CM2) dix-neuf ont un meilleur comportement durant les ateliers artistiques et culturels plutôt qu'en classe. Il faut noter que dix-huit ont le même comportement en classe et pendant ces ateliers. Et enfin, il faut souligner que seulement deux élèves ont un moins bon comportement en ateliers artistiques, plus précisément à démos, qu'en classe. En réalité ces deux élèves sont de bons élèves en classe, qui sont plus agités lors des ateliers Démos extrascolaires, où ils se laissent influencer par l'effet de groupe. Toutefois, ces deux enfants sont très vite et facilement recadrés. Il est vrai que les bons sont pour la majorité aussi des bons

²⁵⁰ Ripert Marine. (15 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 37.

éléments pendant les ateliers théâtre, la Maîtrise populaire comme Démon. D'ailleurs certains bons élèves ont un comportement encore plus appliqué et concentré lors de ces ateliers. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Madiha, elle est une élève appliquée en classe, qui écoute et a toujours des bonnes notes. Toutefois, elle participe peu car elle est d'un tempérament très timide. Au début, des répétitions de théâtre, elle ne parvenait pas à parler fort, elle n'osait faire des mouvements sur scène, mais peu à peu elle s'est ouverte. Lors de la représentation, elle faisait partie des élèves qui parlaient le plus fort, articulaient le mieux en faisant les gestes demandés. En fait, grâce à cette pratique artistique, elle a pu s'ouvrir et travailler sur un trait de caractère qui lui faisait défaut. Puis, nous décidons de porter notre intérêt sur ces dix-huit enfants qui sont moins concentrés et appliqués en classe quand ateliers artistiques et culturels. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Hiba, celle-ci a de lourdes difficultés scolaires, elle ne participe que très peu, elle a du mal à faire ses exercices, elle est souvent dissipée. Néanmoins, sa maîtresse Marine Ripert note qu'elle fait des progrès, elle est plus présente en classe, elle essaye de participer et elle tente de faire ses devoirs. Elle s'accroche, elle n'est donc pas en décrochage scolaire car elle essaie, mais elle éprouve de nombreuses difficultés. Il est vrai que si ses difficultés scolaires s'accroissent, elle risque d'être en décrochage. Toutefois, le comportement de cette élève Hiba est bien différent durant la Maîtrise populaire. En effet, durant la chorale, elle est souriante, elle se tient bien droite, elle ne râle pas, elle chante en connaissant toutes les paroles et elle articule. En fait, elle est présente physiquement comme mentalement. Son comportement lors de la chorale n'est pas celui d'une enfant en décrochage artistique, alors qu'il s'agit certainement de sa première expérience dans le monde l'art.

Grâce à cette pratique artistique et culturelle, les rôles peuvent s'inverser. En effet, certains enfants pourraient être des futurs élèves en décrochage scolaire, mais ils ne sont pas en décrochage artistique, alors que de très bons élèves peuvent avoir d'importantes difficultés lors de pratiques artistiques et culturelles. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Wafia, elle est assez agitée en classe, elle discute toujours avec les autres élèves qu'elle perturbe et elle n'est pas appliquée sur ce qu'elle fait en classe. Toutefois, elle est en attente de ces ateliers artistiques et culturels, car elle demande en classe : « Maîtresse quand est-ce qu'on va refaire de l'art visuel [l'art plastique] ? »²⁵¹ De plus, elle est selon la maîtresse Faustine Arnaud, très appliquée durant ces ateliers, ce qui n'est pas le cas en classe. En effet, celle-ci a des facilités pour dessiner et pour peindre, comme l'illustrent les nombreux dessins qu'elle réalise chez elle, comme en classe. Elle sait donc être appliquée, concentrée et créative. Certains enfants sont

²⁵¹ Elève Wafia. (12 avril 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

donc plus à l'aise en art qu'en classe. A l'inverse, certains enfants sont plus concentrés en classe et voient ces séances artistiques et culturelles comme des récréations. L'élève Zafira est moins concentrée durant les ateliers Démos plutôt qu'en classe. En effet, elle est très concentrée en classe, elle a d'ailleurs de très bonnes notes. De plus, elle est très rarement reprise par la maîtresse, alors qu'elle est plus dissipée à Démos. En effet durant ces ateliers musicaux, elle rigole beaucoup avec les autres, elle ne se concentre pas et elle se plaint beaucoup ce qui traduit son manque d'envie d'être là. Ces deux élèves traduisent bien que les enfants en potentiel décrochage scolaire ne sont pas toujours des élèves en décrochage artistique et culturel, et inversement.

Toutefois, ces analyses sont à nuancer. Selon la maîtresse Faustine Arnaud, les comportements des enfants peuvent s'avérer différents lors des cours artistiques et culturels car ils découvrent autrement en dehors de l'école, en prenant plus de plaisir. Toutefois, il n'y a pas non plus de réels changements grâce à ces ateliers. Les enfants ont toujours le même caractère. De fait, les enfants qui sont effacés en classe, ne se révèlent pas forcément suite aux cours de théâtre, les élèves qui sont dissipés en classe ne sont pas plus concentrés grâce aux ateliers démos, et enfin les enfants qui ne parviennent pas à rester assis sur leur chaise en classe n'y arrivent pas mieux suite à la Maîtrise populaire. En réalité, les changements existent, mais ils ne sont pas extraordinaires. Il s'agit seulement de petits changements qui sont tous positifs, mais assez minime. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Abel, en classe, il n'est pas concentré, il avance plus lentement que ses camarades, il fait souvent autre chose que d'écouter en classe comme bavarder ou rêvasser. Pendant les cours de théâtre, cet élève ne se transforme pas soudainement sur scène. Il est vrai qu'il n'arrive pas à articuler, il a du mal à parler fort, et ne fait pas les bons gestes. Toutefois, il connaît son texte et il ne manque jamais sa réplique qu'il dit au bon moment, ceci prouve qu'il est concentré. Il s'agit donc d'un changement positif, mais qui ne métamorphose pas l'enfant. Il est vrai que les enfants ne se transforment pas non plus, comme le démontrent les enfants qui ont le même comportement en classe et durant ces ateliers. En effet, nous prenons l'exemple de l'enfant Zélie, elle est appliquée et concentrée en classe où elle participe. Les autres enfants la qualifient de « bonne élève ». Son comportement est le même aux ateliers Démos, puisqu'elle est concentrée, elle s'applique, elle ne discute pas et elle ne chahute pas avec les autres.

L'Education Artistique et Culturelle par sa singularité impact les enfants puisque pour la majorité leur comportement est plus positif (concentré, appliqué et investi) dans les ateliers plutôt qu'en classe. Toutefois, il ne faut pas faire de généralités certains enfants peuvent être « hermétiques » à l'art. Néanmoins, l'Education Artistique et Culturelle a comme point positif la faculté d'inverser les rôles : certains enfants sont brillants en classe, mais éprouvent des difficultés dans les arts et la culture, à l'inverse certains enfants décrochant en classe, sont très à présent et investi dans les arts et la culture. Le comportement des élèves est donc impacté.

Nous venons d'analyser que pour la majorité des enfants observés, l'Education Artistique et Culturelle est bénéfique car durant les ateliers, ces enfants adoptent un comportement différent. Il est vrai que les activités artistiques et culturelles proposées les mettent en action en annonçant des objectifs concrets clairs pour eux, sur une durée plus ou moins longue. Alors, dans ce nouveau climat d'apprentissage, ils semblent plus concentrés, calmes et appliqués. Il est donc possible d'instaurer un autre cadre d'enseignement qui modifie le comportement des élèves. De fait, leur comportement différent est justifiable par un apprentissage actif, la mise en place d'objectifs concrets, ainsi qu'un enseignement délivré par des professionnels artistiques qui ne sont pas leurs professeures habituelles. Le rôle des artistes est important car ils enseignent dans un cadre exigeant mais bienveillant. Ces experts artistiques et culturels nouent d'autres relations avec ces enfants. Le comportement des enfants change donc pour ces différentes raisons. Ils sont donc capables d'apprendre, ils peuvent se motiver à travailler dans ce cadre, grâce à un enseignement différent délivré par d'autres personnes. Toutefois, ont-ils conscience de leur faculté à apprendre ? Perçoivent-ils leurs progrès ? Est-ce qu'ils utilisent ces mêmes capacités en classe ?

c. Les conséquences de l'Education Artistique et Culturelle semblent donc positives mais sont inconscientes pour ces enfants

Il est vrai que les impacts de l'Education Artistique et Culturelle sont bénéfiques pour ces enfants qu'ils soient potentiellement décrochage scolaire ou non. Toutefois, notre regard d'adulte distancé pose ce diagnostic qu'en est-il pour ces enfants. Les élèves parviennent-ils à percevoir leurs progrès et les effets positifs de l'Education Artistique et Culturelle ?

En réalité, les enfants apprennent lors des cours artistiques et culturels. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Jafar qui suit les ateliers Démos. Au commencement de ce programme, il a trois ans, comme tous ses autres camarades, il ne savait pas jouer d'un instrument. De plus, c'était la première fois qu'il avait un instrument en sa possession. Il s'agit donc d'une rencontre par le regard, c'est-à-dire découvrir ce à quoi ressemble l'instrument : sa forme, sa couleur, sa taille, son matériau, ... Puis, cette rencontre devient tactile : découverte de son poids, de son touché, ... Enfin, l'exploration se poursuit par le son : le bruit de l'instrument, les variations des sons en fonction des cordes touchées, ... Après ces nombreuses découvertes, l'enfant continue d'explorer son instrument en apprenant à jouer. Toutefois, il est réducteur de notre point de vue d'adulte, de statuer que les élèves apprennent seulement à chanter, jouer et danser. En effet, il s'agit d'un apprentissage bien plus complexe. Il est vrai que ces enfants jouent tous en reproduisant leurs intervenants, ils n'ont pas de partition. Ils savent donc tous faire un « mi » ou un « sol ». De plus, ils ont appris à repérer ce qu'était qu'une croche noire ou qu'une double croche. Ces enfants étaient avant novices en musique et savent aujourd'hui de nombreuses choses. Ils ont d'ailleurs étoffé leur vocabulaire : l'archet, phrase rythmique, ... Pourtant, lorsque nous demandons à l'élève Jafar s'il a appris « des choses » grâce à Démos, il répond qu'il a appris à chanter et à jouer. Il ne parvient pas à plus développer. Il ne parle donc pas des notes de musique qu'il connaît, des morceaux qu'il a appris, des mots qui sont maintenant dans son vocabulaire, ... Les enfants durant ces ateliers ont aussi appris à chanter : ils connaissent les paroles de différentes chansons, ses variations de rythmes et changement de notes. Enfin, les élèves apprennent aussi à danser ensemble : ils ont une chorégraphie à connaître selon le rythme de la musique. Les enfants ont donc une formation pluridisciplinaire riche. Toutefois, nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Abel qui suit aussi ces séances, à son tour nous lui demandons ce qu'il a appris grâce à ces ateliers. Il déclare alors : « J'ai appris à faire de la musique »²⁵², lui aussi ne développe pas plus, il ne parvient pas à verbaliser. Les enfants n'ont pas conscience de tout ce qu'ils ont appris. Nous pouvons aussi prendre l'exemple de la Maitrise populaire où les enfants n'ont pas plus de recul sur leur apprentissage. Lorsque nous demandons à l'élève Isam ce qu'il a appris grâce à ces séances, il répond : « J'ai appris à chanter »²⁵³. A son tour, l'enfant ne verbalise pas ce qu'il a acquis. Pourtant grâce à la Maitrise Populaire, les enfants ont découvert d'autres langues : grâce aux chansons apprises en polonais ou en italien. Les élèves ont appris les changements de notes et

²⁵² Elève Abel. (26 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 4.

²⁵³ Elève Isam. (2 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 10.

variations de rythmes. Ils savent aussi que lorsqu'ils chantent ils doivent tous se tenir en « position opéra » : debout, droit, les bras le long du corps, immobile et face à la cheffe d'orchestre. Tous ces acquis ne sont pas évoqués par les enfants. Selon la dumiste, Emilie Blanc : « Il y a des enfants qui vivent un truc là, mais ils n'ont pas les conséquences de suite ». Cette déclaration témoigne donc du manque de recul dont souffrent les enfants, qui pourtant vivent des expériences importantes. Toutefois, il ne faut généraliser certains enfants sont conscients qu'ils ont appris des éléments divers. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Mellina, elle fait partie de la Maîtrise populaire et elle dit : « On affronte nos peurs de chanter devant un public, quand on va grandir on osera chanter devant les gens parce qu'on l'aura déjà fait. [On a] de la chance de pouvoir faire ça, alors qu'il y a d'autres enfants qui ne peuvent pas. [...] J'ai appris à mémoriser des musiques en peu de temps, j'ai appris aussi une musique en une autre langue alors que d'habitude les musiques en langues étrangères je n'arrive pas à les apprendre. »²⁵⁴ Cette enfant parvient donc à dire que la Maîtrise populaire l'a aidé dans son comportement car elle est moins timide et ose chanter. De plus, elle a conscience de la chance qu'elle a d'être dans ce projet. La chorale a aussi été bénéfique car elle a appris des chansons dans d'autres langues notamment. Elle reconnaît d'ailleurs qu'en dehors de la Maîtrise populaire, elle ne réussit pas à mémoriser aussi bien des chansons.

En réalité, les enfants ont grâce à l'Education Artistique et Culturelle ont de nombreux acquis. Toutefois, ils ne parviennent pas à verbaliser qu'ils ont appris des choses. De plus, ils ne sont pas conscients, pour la plupart, de l'opportunité qu'ils ont de fait partie de ces différents projets. Les intervenants et les maîtresses leur répètent donc la chance qu'ils ont et donc la rigueur qu'ils doivent avoir dans leur apprentissage. En effet, nous pouvons prendre l'exemple de la classe de CM2 de la maîtresse Faustine Arnaud. Ces élèves ont une répétition de théâtre, mais ils n'ont pas le comportement adéquat : ils jouent dans les coulisses, ils discutent sur le plateau, ils oublient de rentrer sur scène, ils ne parlent pas fort, ils n'articulent pas, ils ne font pas les bons déplacements, ... De plus, lorsqu'ils finissent leur répétition, ils rigolent, ils se bousculent. Ce comportement choque particulièrement leur maîtresse qui est énervée que les enfants ne se soient pas appliqués, qu'ils ne soient pas conscients que le spectacle est proche et qu'ils n'ont pas le bon comportement. La maîtresse les reprend donc l'après-midi en classe, pour qu'ils comprennent qu'ils doivent fournir des efforts : « J'ai honte, je suis en colère, triste et déçue. Je n'ai jamais ressenti de tel sentiment dans ma vie de maîtresse. Vous vous êtes comportés comme des enfants mal élevés et irrespectueux. Vous parliez dans les coulisses, vous

²⁵⁴ Elève Mellina. (25 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 18.

n'écoutez pas les consignes, certains vous lisiez le journal dans les coulisses. Moi j'étais du côté des garçons ça n'allait pas et du côté des filles, ce n'était pas mieux apparemment. Heureusement y en a certains vous donnez de votre personne. C'est l'une des premières fois que des élèves m'ont autant déçu. [...] Mais est-ce que vous en avez envie au moins de faire cette pièce ? Parce que non, je ne vous ai jamais demandé votre avis, parce que je trouve que c'est une chance. Ce ne sont pas toutes les classes qui le font. On a pu aller voir des pièces de théâtre, il y a des intervenants professionnels qui vous accompagnent et qui vous donnent de leur temps. C'est une chance de jouer sur une scène si belle, moi je ne l'ai jamais fait [...] Là j'espère que je n'ai pas perdu trente minutes pour rien, il nous reste quatre répétitions, donc j'espère que vous allez vous y mettre »²⁵⁵. La maîtresse exprime sa colère et son incompréhension face au comportement inadapté des enfants. Elle leur rappelle la chance qu'ils ont de pouvoir jouer dans ce théâtre. Enfin, cette discussion est bénéfique puisque les répétitions suivantes, les élèves sont investis, ils s'appliquent et ils prennent du plaisir à jouer. La maîtresse Marine Ripert évoque le concept de : « pression professorale ». Il est vrai que les enfants manquant de recul sur les opportunités qu'ils ont, les maîtresses les recadrent en leur rappelant leur chance et les menacent parfois de les punir pour qu'ils réagissent. C'est pourquoi, nous pouvons prendre l'exemple des élèves de Démos qui n'ont pas toujours le comportement adapté durant leurs séances. Il faut savoir que pendant ces ateliers Démos, les maîtresses sont absentes, seuls les intervenants sont présents. Les maîtresses les reprennent : « Je commence à en avoir assez de vous reprendre pour les cours de Démos. Je viens avec vous à Paris, donc selon votre comportement je sais déjà avec qui je vais dormir »²⁵⁶ ou encore « Je ne veux plus entendre parler de votre comportement honteux pendant Démos. Je vous préviens si on vient encore se plaindre de vous, je convoque les parents de chacun. Vous avez signé une charte en début d'année, vous savez que vous vous êtes engagés donc respectez vos engagements »²⁵⁷. Les propos des maîtresses ont des impacts instantanés les enfants qui changent de comportement. En effet, les maîtresses reprennent les enfants avant le début de leur atelier Démos. Après s'être fait gronder, les enfants vont à l'atelier et leur comportement est différent : ils sont un peu perdus, ils sont plus calmes, ils sont plus attentifs et appliqués. En conséquence, les enfants manquent de recul sur les opportunités qu'ils ont et sur les compétences qu'ils ont acquises.

A noter que si les enfants ne parviennent pas à verbaliser ce qu'ils ont appris durant ces cours d'Education Artistique et Culturelle, ils sont encore moins aptes à reconnaître que ces

²⁵⁵ Arnaud Faustine. (11 avril 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

²⁵⁶ Fau Charlotte. (12 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

²⁵⁷ Ripert Marine. (29 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

acquis peuvent aussi être bénéfiques en classe. Il est vrai que ne reconnaissant pas avoir de nouvelles facultés, ils ne peuvent pas considérer celles-ci comme utiles pour la classe ou même leur développement personnel.

Les apports de l'Education Artistique et Culturelle ne sont pas conscientisés par les élèves. Ils participent aux ateliers et découvrent de nombreux éléments : partitions, chansons, chorégraphies, vocabulaire théâtral, ... Pourtant les enfants ne parviennent pas à verbaliser ce qu'ils ont appris, ne considérant pas avoir intégré de nouveaux éléments. De plus, ils sont inconscients des opportunités qu'ils ont, les intervenants et maîtresses doivent leur rappeler que ces projets sont des chances pour eux. Les enfants manquent donc de recul.

Pourtant d'un regard extérieur, nous avons pu établir que de nombreuses notions apprises grâce aux ateliers Démos, à la Maîtrise populaire, aux répétitions de théâtre, aux visites guidées et aux chorales, sont aussi réutilisables en classe. Nous pouvons prendre l'exemple de la position opéra que les enfants doivent tenir lorsqu'ils chantent à la Maîtrise populaire. Les élèves ont appris dès le début que lorsqu'ils doivent chanter, ils doivent adopter cette position physique. Cette posture est en réalité comparable à celle demandée en classe. En effet, en classe ou à la Maîtrise populaire, les enfants doivent être le plus immobile possible, ils doivent soit écouter et regarder la cheffe d'orchestre soit la maîtresse, enfin ils doivent être silencieux lorsque des consignes sont données. Au-delà de la posture physique similaire en classe comme en atelier artistique et culturel, les enfants doivent avoir un comportement respectueux envers leur maîtresse, leurs camarades et leurs intervenants. Il s'agit donc d'un respect qui doit être présent aussi bien dans les ateliers artistiques et culturels qu'en classe. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Wafia, elle est très impliquée sur scène lorsqu'elle joue la pièce, mais une fois en classe, elle préfère s'amuser et rigoler avec ses copines plutôt qu'être impliqué dans en mathématiques. Pourtant, l'implication de l'élève est autant demandée sur un plateau que dans une salle de classe. A présent, nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Ihsan, lorsqu'il est aux ateliers Démos, il est concentré pour bien tenir son instrument et en jouer du mieux possible, alors que lorsqu'il est en classe il se laisse plus facilement déconcentrer. Il est vrai que lors des ateliers Démos, il se concentre pour jouer, tandis qu'en classe il ne se concentre pas sur ses exercices à faire, il préfère perturber les autres ou s'amuser. Pourtant, c'est la même concentration qui lui est demandée à Démos que celle qui est nécessaire en classe. Nous pouvons donc établir que les enfants ne considèrent pas que les compétences acquises lors des

ateliers artistiques et culturels peuvent aussi être utiles en classe. De plus, ils n'ont pas suffisamment de recul pour s'apercevoir que les compétences obtenues lors des séances artistiques et culturelles sont les mêmes qu'ils doivent acquérir en classe. Les maîtresses en sont conscientes, comme Marine Ripert qui déclare : « [les activités artistiques et culturelles] ça travaille d'autres compétences qu'en classe mais qui sont utiles en classe. »²⁵⁸ Cette phrase prouve donc que les activités artistiques et culturelles aident les enfants à travailler des compétences similaires. Enfin, le comportement des enfants devant être respectueux, concentrés et appliqués est préconisé en classe, comme lors de ces ateliers. Toutefois, les enfants n'en sont pas conscients. Ils ne font pas le rapprochement entre compétences acquises à Démos et ces mêmes facultés nécessaires en classe, par exemple.

Nous pouvons donc parler d'un apprentissage latent délivrer par l'Education Artistique et Culturelle. L'apprentissage latent désigne : « les situations dans lesquelles nous assimilons inconsciemment des connaissances sans besoin de renforcement. »²⁵⁹ Cette définition révèle donc que nous pouvons parfois apprendre de nouvelles connaissances de façon inconscientes, c'est-à-dire sans en avoir conscience, comme les enfants de notre terrain d'étude. Dans cet apprentissage latent : « nous ne savons même pas que nous avons appris quelque chose jusqu'à ce que surgisse une demande spécifique pour mettre en exergue ladite connaissance. »²⁶⁰ En fait, les enfants ne sont pas conscients qu'ils ont appris de nombreuses connaissances jusqu'à ce qu'ils en aient besoin. Selon les travaux menés en 1950 par le Dr Harold W. Stevenson, les enfants sont particulièrement sujets à cet apprentissage latent. En effet : « tout ce qu'ils voient, qu'ils entendent, qui les entourent et qui font partie de leur vie quotidienne est intégré dans leur esprit de manière silencieuse et involontaire. Ils peuvent à tout moment appliquer ce qu'ils ont appris inconsciemment, que ce soit bien ou mal. »²⁶¹ Ainsi les enfants reproduisent de façon inconsciente ce qu'ils ont vu ou fait dans un autre contexte. Ils ne sont donc pas en capacité de verbaliser ou développer ces connaissances qui sont encore inconscientes pour eux. Nous pouvons prendre l'exemple de notre troisième jour de stage. Nous sommes pour la première fois dans la classe des CM1 – CM2, nous assistons d'abord à leur cours de Maîtrise populaire, puis au bout de quarante-cinq minutes les enfants retournent en classe. Durant l'atelier, ils doivent être calmes et silencieux lors des consignes, se concentrer pour chanter ensemble selon un rythme imposé et se tenir en position opéra. Une fois retournés en classe, les enfants

²⁵⁸ Ripert Marine. (15 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 37.

²⁵⁹ Sans Auteur. (27 juillet 2021). « Apprentissage latent : apprendre inconsciemment ». *Nos Pensées*, <https://nospensees.fr/apprentissage-latent-apprendre-inconsciemment/>. Consulté le 22 juin 2023.

²⁶⁰ Ibid.

²⁶¹ Ibid.

conserver étrangement ce comportement : ils sont calmes, ils ne bavardent pas et ils sont concentrés sur leurs exercices. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'ils ont grâce à cet apprentissage latent réutilisé les mêmes compétences et connaissances de façon inconsciente, puisque les enfants n'ont pas verbalisé que la Maitrise populaire les aide à être plus calmes. Désormais, nous pouvons établir que les enfants ont aussi un apprentissage latent grâce à l'Education Artistique et Culturelle où ils ne considèrent pas avoir appris des connaissances aussi applicables et réutilisables en classe.

Les apports de l'Education Artistique et Culturelles sont inconscients pour les enfants, puisqu'ils sont incapables de verbaliser ce qu'ils ont appris lors des ateliers. De plus, ces compétences peuvent aussi être mobilisées en classe : concentration, rigueur, patience, tolérance, ... Il est question d'un apprentissage latent, puisque les enfants ne sont pas conscients qu'ils apprennent, mais d'un point de vue extérieur, leurs progrès et apprentissages sont visibles.

Les enfants ont une inconscience multiple. Dans un premier temps, ils n'ont pas assez de recul pour verbaliser ce qu'ils ont appris grâce à l'Education Artistique et Culturelle. De plus, ils ne considèrent pas la chance qu'ils ont de participer à ces projets leur offrant de nombreuses opportunités. Enfin, ils n'ont assez de recul pour percevoir que ce qu'ils apprennent durant leurs ateliers et aussi utiles en classe. De fait, malgré les enseignements et les apports bénéfiques de l'Education Artistique et Culturel sur ces élèves, ils demeurent inconscients des opportunités qu'ils ont et ils ont du mal à verbaliser ce qu'ils ont appris. Toutefois, d'un point de vue extérieur et distancé, les enfants ont progressé.

d. L'Education Artistique et Culturelle doit nécessairement être le projet d'établissement pour fonctionner ?

A présent, nous pouvons tester notre seconde hypothèse qui concerne le projet d'établissement.

Dans un premier temps, nous développons ce que définit un projet d'établissement. Selon le ministère de l'intérieur, un projet d'établissement détermine : « les conditions dans lesquelles les programmes éducatifs nationaux sont mis en œuvre dans l'établissement. Il doit

notamment préciser les activités scolaires et périscolaires organisées dans l'établissement. »²⁶²

Il s'agit donc d'une ligne directrice sous forme de thématique autour de laquelle des activités sont mises en place. Toutefois, les activités organisées pour concrétiser ce projet d'établissement, doivent être en adéquation avec le programme scolaire et donc les enjeux nationaux. Il est donc question d'un projet autour duquel toute l'école met en place des activités, et d'autres projets pour atteindre des objectifs fixés en fonction des besoins des enfants. Au sein de l'école Jean-Henri Fabre A, le projet d'établissement est le développement durable. Ce projet comme tous les autres : « est élaboré, à l'initiative du chef d'établissement, par les différents membres de la communauté éducative »²⁶³. Pour notre terrain d'étude, c'est donc la directrice de l'école Charlotte Fau, ainsi que son équipe éducative qui font le choix de cette thématique. Par la suite, l'ensemble des maîtresses mettent en place de nombreuses actions. Selon l'académie de Poitiers : « le projet d'établissement est en premier lieu une démarche pédagogique. Il permet de faire converger les pratiques diverses de tous les enseignants vers un objectif commun, il met en évidence l'intérêt de la réflexion et du travail collectifs des enseignants, gage de cohérence et d'efficacité de l'action éducative. »²⁶⁴ De fait, c'est toute l'équipe pédagogique qui travaille ensemble pour un même objectif. Nous pouvons constater qu'une cohésion est créée entre tous les élèves de chaque niveau, car tous participent au même projet, à des échelles distinctes. Suite au choix du développement durable, comme projet d'établissement, nous pouvons assister à différentes activités mises en place. En premier lieu, nous observons les pique-niques zéros déchets. Il s'agit des sorties scolaires où les enfants doivent apporter des repas avec le moins de déchets plastiques ou cartons possibles. Nous pouvons considérer cette activité comme un défi organisé. D'autres activités sont mises en place comme lorsque certaines classes interviennent dans les classes de leur camarade pour leur proposer une intervention sur le tri sélectif. C'est pourquoi, de nombreuses affiches réalisées par les enfants sur l'écologie sont collées sur les murs de l'établissement. A cela s'ajoutent les nombreuses poubelles à disposition des enfants et des maîtresses pour faire leur tri : papiers, cartons, stylos, déchets alimentaires, ... Sans oublier que les enfants participent à la végétalisation de leur cour grâce à leurs nombreuses plantations : potager, plantes, arbustes, ... Enfin, une exposition est organisée en fin d'année accessible aux parents, au sein de l'école pour que les enfants montrent l'ensemble des actions écologiques qu'ils ont mis en place. Selon

²⁶² Ministère de l'Intérieur. (Sans date). « Démarches - Ministère de l'Intérieur ». <https://www.demarches.interieur.gouv.fr>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁶³ Ibid.

²⁶⁴ Sans Auteur. (Sans date). « Projet d'école ou projet d'établissement ». Académie de Poitiers, <https://www.ac-poitiers.fr/projet-d-ecole-ou-projet-d-etablissement-121910>. Consulté le 25 juin 2023.

l'académie de Poitiers, l'implication des parents est nécessaire puisque le projet d'établissement : « précise les voies et les moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. »²⁶⁵ Il vise donc la réussite des enfants grâce à une collaboration entre l'école et les familles. Le projet d'établissement de cette école est donc respecté par l'équipe éducative qui veille à proposer de nombreuses activités, en les insérant sur leur temps scolaire. En effet, ces activités sont réalisées en classe et ont un but civique et de citoyenneté. Il est vrai que par ce choix, les maîtresses cherchent à sensibiliser les élèves sur les enjeux environnementaux, les informer sur le cycle naturel des plantes ou encore sur la nécessité des insectes pour notre écosystème.

Le projet d'établissement est le fil directeur, développant la thématique commune de toutes les activités mises en place dans l'école. Ces activités doivent atteindre des objectifs fixés en fonction des besoins des enfants. De plus, le projet d'établissement sélectionné par l'équipe éducative est en adéquation avec les programmes scolaires, pour l'école Jean-Henri Fabre A, il est question de l'écologie.

De fait, le projet d'établissement choisi n'est pas l'Education Artistique et Culturelle et pourtant, les élèves participent à de nombreux projets dans le domaine des arts et de la culture. Pour comprendre pourquoi cette école participe à ces différents programmes, il faut la contextualiser. L'école Jean-Henri Fabre A fait partie du Réseau d'Education Prioritaire (ZEP), autrefois nommé Zone Éducative Prioritaire (ZEP). Nous choisissons donc de définir c'est qu'est une école de ce réseau. Selon Eduscol, le site officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, ces écoles appliquent : « la politique d'éducation prioritaire [qui] vise à réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et ceux qui ne le sont pas. »²⁶⁶ En fait, ces écoles tentent de diminuer les écarts scolaires comme sociaux, en comparaison avec les écoles qui sont hors de ce réseau. Au sein de ce même réseau, deux catégories apparaissent. En effet, nous pouvons distinguer les REP et les REP +. Les REP +, dont fait partie notre terrain d'étude : « concernent les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant

²⁶⁵ Sans Auteur. (Sans date). « Projet d'école ou projet d'établissement ». Académie de Poitiers, <https://www.ac-poitiers.fr/projet-d-ecole-ou-projet-d-etablissement-121910>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁶⁶ Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. (Mai 2023). « La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP + ». <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>. Consulté le 25 juin 2023.

des incidences fortes sur la réussite scolaire »²⁶⁷. Alors que les REP sont : « plus mixtes socialement mais rencontr[ent] des difficultés sociales plus significatives que celles des collèges et écoles situés hors de l'éducation prioritaire. »²⁶⁸ En fait, les REP + accumulent inégalités sociales et scolaires, les REP aussi mais la mixité sociale existante réduit les difficultés sociales. Toutefois, les écoles REP comme REP + ont des problèmes d'inégalités sociales et scolaires, plus importants que dans les écoles hors de ce réseau. Selon le site du ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, cette éducation prioritaire repose sur six fondements. Tout d'abord, il s'agit de : « garantir l'acquisition du "Lire, écrire, parler" et enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun »²⁶⁹. Ce premier principe énonce la nécessité d'apprendre aux enfants de savoir lire, écrire et parler français. De plus, les compétences que doivent acquérir les élèves sont enseignées de façon claire et concrète, afin que ces élèves aient les mêmes bases que les enfants des écoles hors du réseau. Le second pilier vise à : « conforter une école bienveillante et exigeante »²⁷⁰. Il s'agit donc de créer un climat d'apprentissage sain où les enfants se sentent suffisamment en sécurité pour apprendre, des notions nécessaires. De plus, ces établissements scolaires doivent : « mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires pour la réussite scolaire »²⁷¹. De fait, pour que les élèves réussissent, les parents doivent être intégrés à l'école, afin que tous collaborent pour le bien-être de l'enfant, en faisant appel à d'autres acteurs : artistiques, sociaux, psychologiques, ... Sans oublier que l'école s'engage à : « favoriser le travail collectif de l'équipe éducative »²⁷², puisque c'est avec la cohésion et le travail de tous vers un même objectif, que l'enfant peut s'épanouir. Le cinquième fondement vise à : « accueillir, accompagner, soutenir et former les personnels »²⁷³. L'objectif est « d'armer » ces enseignants pour qu'ils puissent exercer de façon fluide et adaptée, en ayant une bonne connaissance des enjeux de ce réseau. Enfin l'éducation prioritaire vise à : « renforcer le pilotage et l'animation des réseaux »²⁷⁴. Il s'agit donc d'un objectif de coordination de l'ensemble du réseau pour que tous travaillent de façon adaptée, saine avec un réel accompagnement pour le bien-être et le développement de l'enfant. De façon concrète, les

²⁶⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (Juillet 2021). « L'éducation prioritaire ». Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁶⁸ Ibid.

²⁶⁹ Ibid.

²⁷⁰ Ibid.

²⁷¹ Ibid.

²⁷² Ibid.

²⁷³ Ibid.

²⁷⁴ Ibid.

classes de CP et de CE1 sont dédoublées afin d'apporter un enseignement plus individuel lors de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des chiffres aux élèves. Ces enfants sont environ douze par classe, puisque : « la bonne maîtrise des savoirs fondamentaux [écrire, lire, compter et parler] constitue l'un des principaux leviers pour réduire les inégalités sociales »²⁷⁵. Nous pouvons aussi constater que les équipes éducatives ont de nombreuses réunions et formations afin d'être formés. Il s'agit de : met[tre] en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes pour répondre aux besoins spécifiques des élèves scolarisés de ces territoires et s'adapter à leurs difficultés ». ²⁷⁶

C'est notamment par son inscription dans le réseau de l'éducation prioritaire que l'école peut profiter des différents programmes artistiques et culturels. En effet, afin de concrétiser les six fondements de cette éducation, les écoles REP + bénéficient de moyens plus importants que les autres écoles pour le financement de leurs projets éducatifs. En effet, ces établissements scolaires participent à de nombreux projets contribuant à réduire les inégalités sociales et scolaires. En conséquence, les enfants peuvent participer à des classes rousses, des visites de musées avignonnais, des sorties au cinéma, des sorties au théâtre ou à l'opéra, ... De plus, les projets d'Education Artistique et Culturelle visent à éveiller les enfants à l'art et à la culture, développer leur esprit critique, s'ouvrir à un monde inconnu qu'il n'aurait pas pu découvrir ailleurs, réduire les fractures sociales et culturelles, ... De plus, certains de ces projets comme Démon font appel à des élèves uniquement issus de « quartiers relevant de la Politique de la Ville ou dans les zones de revitalisation rurale. Il agit là où l'accès à l'Education Artistique et Culturelle est rendu difficile en raison de facteurs économiques et sociaux ou de l'éloignement géographique des structures d'enseignement »²⁷⁷. Cette déclaration de l'Opéra Grand Avignon, témoigne d'un choix assumé, puisque seuls les enfants issus de ces quartiers et zones font partie de ce projet. Nous pouvons prendre l'exemple de la Maîtrise populaire de l'Opéra Grand Avignon qui elle aussi a voulu créer une rencontre : « entre plusieurs mondes, celui de l'Opéra souvent considéré comme élitiste et celui des quartiers »²⁷⁸. Une nouvelle fois, par cette déclaration de l'Opéra Grand Avignon, atteste de sa volonté de vouloir intégrer dans le projet de la Maîtrise populaire, des enfants issus de « quartiers » et donc des écoles REP ou REP +.

²⁷⁵ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (Juillet 2021). « L'éducation prioritaire ». Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁷⁶ Ibid.

²⁷⁷ Sans Auteur. (Sans Date). *Concert Démon Avignon-Provence, Maîtrise Populaire de l'Opéra Grand Avignon et Orchestre national Avignon-Provence*. Consulté le 23 juin 2023.

²⁷⁸ Ibid.

Nous pouvons donc en déduire que l'école Jean-Henri Fabre A n'a pas pour projet d'établissement l'Education Artistique et Culturelle. Toutefois, par son intégration au réseau d'éducation prioritaire comme une école REP+, cet établissement bénéficie de financements visant à réduire les inégalités sociales et scolaires. En conséquence, les maîtresses se dévouent grâce à ces subventions pour organiser des sorties artistiques et culturelles. De plus, certains programmes artistiques et culturels ne font appel qu'à des élèves issus de ces écoles. Dès lors, les programmes auxquels les enfants participent sont dépendants de l'offre de leur ville. Il s'agit pour notre terrain d'étude avignonnais, de multiples et diverses possibilités proposées. Il est à noter que ce ne sont pas toutes les écoles REP ou REP+ qui bénéficient d'autant de projets artistiques et culturels. En effet, l'offre de la ville et l'engagement de l'équipe éducative sont à prendre en compte pour porter ces projets demandant des moyens financiers et humains, du temps, de l'encadrement, de l'organisation, de la cohésion et de nombreuses démarches administratives.

L'Ecole Jean-Henri Fabre A n'a pas pour projet d'établissement l'Education Artistique et Culturelle. Pourtant les enfants participent à des projets artistiques et culturels variés pour tous les niveaux. A noter que cette école primaire étant en Zone Educative et Prioritaire +, elle bénéficie de moyens financiers et humains importants pour éveiller les enfants à l'art et à la culture. Certains projets décident de ne faire appel qu'à ces écoles pour mener des projets sociaux et artistiques. Il n'est donc pas nécessaire d'avoir pour projet d'établissement l'Education Artistique et Culturelle, pour que celle-ci soit réellement présente dans les temps scolaire, périscolaires comme extrascolaires et qu'elle impacte de façon positive le comportement des enfants.

Dorénavant, nous pouvons constater que les programmes d'Education Artistique et Culturelle n'ont pas nécessairement besoin d'être des projets d'établissement pour être mis en place et fonctionner. Nous constatons qu'il s'agit plus de projets de classe. En effet, le projet d'établissement englobe toutes les classes qui proposent toutes des ateliers dans un but de concrétisation de ce projet. Alors que les projets artistiques et culturels sont différents pour chaque classe. Tout d'abord chaque classe ou groupe de classe ont des cours de chant. Ces ateliers choraux sont organisés et gérés par les maîtresses. Puis, nous pouvons prendre l'exemple du cycle 2 comprenant les CP, les CE1 et les CE2 qui ont réalisé de nombreuses sorties sur des sites artistiques et culturelles comme à la Collection Lambert, aux arènes de

Nîmes, à la Maison Carré, ... Pour ce qui est du cycle 3 composé des CM1 et des CM2, les enfants font partie de la Maîtrise populaire et/ou de Démos et/ou du projet théâtral au Chêne Noir. Il s'agit donc d'une répartition par projets en fonction de leur âge mais aussi de leur classe. Il est vrai que dans la classe de CM1 – CM2 de Marine Ripert et de Laura Da Costa, tous participent à la Maîtrise populaire, alors que seuls les CM2 de cette même classe font aussi partie de Démos. De plus toute la classe de CM1 de Charlotte Fau et de Nawelle Assaoui est dans le projet de la Maîtrise populaire. Enfin, toute la classe des CM2 de Faustine Arnaud participe au projet théâtre, alors que seulement deux d'entre eux font aussi partie de Démos. Ceci prouve que les niveaux sont réunis. Il est vrai que tous les CM1 sont dans la Maîtrise populaire. Toutefois les CM2 présents dans la classe de CM1-CM2 ne sont pas isolés puisqu'eux aussi participent à ces ateliers de chants lyriques.

A l'école Jean-Henri Fabre A, il est possible de parler de projet de classe et non d'établissement. En effet, les enfants sont réunis en fonction de leur niveau ou de leur classe par projet. En conséquence les projets artistiques et culturels sont adaptés à l'âge des enfants, leur programme scolaire, leurs facultés et leurs centres d'intérêt. Une nouvelle fois, il n'est pas nécessaire que l'Education Artistique et Culturelle soit le projet d'établissement d'une école pour être présente et impacter bénéfiquement le comportement des enfants.

Désormais, nous pouvons établir que l'Education Artistique et Culturelle n'est pas le projet d'établissement de l'école Jean-Henri Fabre A. Pourtant, de nombreux projets artistiques et culturels sont présents dans cet établissement scolaire. Tout d'abord, l'école bénéficie de différents moyens financiers et humains dus à son inscription dans le réseau d'éducation prioritaire comme école REP+. Ces moyens lui permettent de financer différents ateliers, sorties, activités et projets. De plus, certains programmes artistiques et éducatifs intègrent exclusivement des enfants issus de ces réseaux. L'offre artistique et culturelle avignonnaise est assez importante et permet donc aux écoles de participer à des projets différents et adaptés aux enfants. Pour ce qui est de l'adaptation aux enfants, les projets dépendent aussi de leur âge et de leur cycle. En effet, ces programmes sont en adéquation avec les niveaux des élèves, afin de leur proposer des projets adaptés et leur développement. A présent, nous pouvons nous demander ce dont a besoin l'Education Artistique et Culturelle pour fonctionner. Il est vrai que ces projets doivent s'adapter à l'âge et aux besoins des enfants, mais quels sont les autres critères ?

e. L'Education Artistique et Culturelle impacte tous les temps de l'enfant et mobilise donc différents acteurs

L'Education Artistique et Culturelle impacte l'enfant sur les temps scolaires, comme périscolaires et extrascolaires. De fait, cette pédagogie différente mobilise de nombreux acteurs distincts.

Dans un premier temps, nous pouvons nommer les acteurs administratifs. Au sein même de cette première catégorie, différents échelons et acteurs existent. Tout d'abord, le gouvernement qui : « porte une ambition constante pour l'éducation artistique et culturelle depuis de nombreuses années : toucher 100% des jeunes. Cet objectif ambitieux entraîne un portage pluriel et multipartenarial. »²⁷⁹ Cette déclaration du ministère de la Culture témoigne de la nécessité d'une multiplication des acteurs, afin que l'Education Artistique et Culturelle impacte tous les enfants. Pour atteindre cet objectif le ministère de la Culture agit conjointement avec d'autres ministères, ses actions sont donc interministérielles avec les ministères de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, de l'Enseignement agricole, de l'Intérieur, des Affaires sociales, des Affaires étrangères, du Tourisme, de la Cohésion des territoires, de la Justice, de la Famille, des Solidarités, du Handicap ou de la Santé. Tous collaborent selon ce même objectif. Différentes lois et conventions sont alors mises en place, comme vu précédemment. C'est notamment le ministère de l'Education Nationale qui fixe le programme scolaire français. Au sein de ce programme une place est concédée à l'Education Artistique et Culturelle, puisque les enseignants doivent notamment réaliser des cours d'arts visuels.

Toutefois, les lois et conventions mises en place par les différents ministères doivent se déployer sur l'ensemble du territoire français. Il est vrai que : « la France est riche d'une incroyable diversité géographique, sociale, culturelle, patrimoniale »²⁸⁰. De fait, il faut que l'état considère les différences sociales, économiques et géographiques des différentes zones françaises pour mettre en place des protocoles visant à atteindre l'objectif national. C'est pourquoi : « Le succès d'une politique publique nationale repose sur la capacité à prendre en compte et valoriser cette diversité, dans un souci permanent d'équité nationale dont l'Etat est

²⁷⁹ Sans Auteur. (Sans date). L'EAC, une politique multipartenariale. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/L-EAC-une-politique-multipartenariale>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁸⁰ Ibid.

le garant. »²⁸¹ De fait, il est nécessaire que des acteurs déconcentrés de l'état supervisent des actions, en ayant les connaissances sur la zone dans laquelle ils exercent. Nous pouvons considérer qu'il : « faut pour cela travailler au plus près de chaque territoire, en articulation constante avec l'ensemble des acteurs. C'est le rôle stratégique des services déconcentrés de l'État, celui des Directions Régionales des Affaires Culturelles pour le ministère de la Culture. »²⁸² Il est vrai que les DRAC sont les gardiens de l'Etat. Toujours selon le ministère de la Culture, ces unités déconcentrées ont trois enjeux principaux. Premièrement, les DRAC considèrent les enfants et les jeunes à chaque âge, et chaque temps de leur parcours : scolaires, périscolaires et extrascolaires. Il s'agit donc de suivre ces enfants sur les différents temps de leur développement. De plus, ces gardiens prennent en compte les parcours de ces enfants et de ces jeunes : « en portant une attention particulière aux spécificités liées à la santé, au handicap, à la diversité des situations familiales, aux situations de grande précarité, au placement sous-main de justice... »²⁸³ Il est question de considérer les enfants dans leur individualité, de s'attacher à leur contexte de vie et ses situations particulières. Enfin, le troisième fondement cherche à proposer aux enfants des projets artistiques et culturels adaptés avec des professionnels.

Les DRAC collaborent avec d'autres services déconcentrés de l'Etat. Nous pouvons donc considérer les délégations académiques à l'action culturelles. Selon l'académie de Lyon, ces DAAC ont pour objectif la mise en place : « à l'échelon académique, [de] la politique nationale relative à l'éducation artistique et culturelle »²⁸⁴. Nous pouvons aussi nommer les directions régionales et départementales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale. Ces DRJSCS – DDCS prennent en compte les temps périscolaires, extrascolaires et visent à créer une cohésion territoriale autour de cet objectif d'Education Artistique et Culturelle. L'INSPE et les autres écoles supérieures de l'enseignement sont aussi nécessaires pour atteindre les objectifs nationaux. Il s'agit des écoles accueillant les étudiants préparant les métiers professoraux et de l'enseignement. Ces écoles sont donc nécessaires pour former des enseignants en leur délivrant les compétences nécessaires pour exercer. Ils sont habilités à enseigner, selon les attendus et les objectifs de l'Etat. Ces services déconcentrés sont donc

²⁸¹ Sans Auteur. (Sans date). L'EAC, une politique multipartenariale. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/L-EAC-une-politique-multipartenariale>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁸² Ibid.

²⁸³ Ibid.

²⁸⁴ Sans Auteur. (Sans date). « Éducation artistique et culturelle (EAC) ». Académie de Lyon, <https://www.ac-lyon.fr/education-artistique-culturelle>. Consulté le 25 juin 2023.

nécessaires pour les DRAC qui collaborent ensemble pour mettre en place concrètement les lois et les conventions ministérielles sur l'ensemble du territoire national.

D'autres administrations ont un impact dans la mise en œuvre de l'Education Artistique et Culturelle. Nous pouvons noter : les conseils régionaux, les conseils départementaux, les intercommunalités et les villes. Toujours selon le ministère de la Culture : « les collectivités territoriales sont des acteurs majeurs des politiques culturelles »²⁸⁵, ces instances administratives annoncent investir plus de 8 milliards d'euros par an. Ces financements sont nécessaires pour mettre en place concrètement ces politiques. Cet argent est investi pour la création de projets artistiques et culturels, financés des intervenants, permettre aux enfants de réaliser des sorties culturelles, ...

Enfin, d'autres acteurs institutionnels sont aussi acteur dans la mise en place de l'Education Artistique et Culturelle. Il s'agit des structures artistiques et culturelles sont en partenariat avec l'Etat. Il semble que : « toutes les structures publiques ou bénéficiant de financements du ministère de la Culture ont parmi leurs objectifs prioritaires le développement d'actions EAC, notamment via la mise en place de partenariats. »²⁸⁶ Ces partenariats peuvent prendre des formes nationales comme le projet Démos pilotée par la Philharmonie de Paris et qui se déploie sur les différentes régions françaises. Il s'agit aussi de partenariats plus locaux entre des établissements scolaires et des réseaux associatifs comme la Maîtrise Populaire où les écoles avignonnaises collaborent avec l'Opéra Grand Avignon.

Les acteurs administratifs et institutionnels sont nombreux, ils ont tous un rôle à jouer, à des échelons différents. Toutefois, malgré des lois et des conventions votées, des financements alloués, ainsi que des partenariats et des projets mis en place, l'Education Artistique et Culturelle a encore du mal à s'implanter auprès de tous. Il est vrai que la multiplication des acteurs administratifs complique parfois les prises de décisions et leur application concrète. De plus, certaines institutions décident d'objectifs qui sont en réalité inatteignables en l'absence de moyens humains et financiers importants. Nous pouvons constater que les programmes scolaires ne sont pas tous applicables dans leur entièreté notamment pour certaines zones qui cumulent des vacances scolaires et des jours fériés. De plus, ces programmes ne prennent pas toujours en compte que tous les élèves n'apprennent pas au même rythme. De fait, les journées scolaires sont limitées et l'avancée du programme aussi. Enfin, certains établissements

²⁸⁵ Sans Auteur. (Sans date). L'EAC, une politique multipartenariale. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/L-EAC-une-politique-multipartenariale>. Consulté le 25 juin 2023.

²⁸⁶ Sans Auteur. (Sans date). « Éducation artistique et culturelle (EAC) ». Académie de Lyon, <https://www.ac-lyon.fr/education-artistique-culturelle>. Consulté le 25 juin 2023.

artistiques et culturels multiplient ces partenariats pour avoir une vitrine sociale et humaine, mais il s'agit seulement d'une image publicitaire, en accord avec les enjeux actuels. Afin de préserver nos informateurs, nous ne développerons pas ce dernier sujet.

L'Education Artistique et Culturelle a besoin de multiples acteurs pour s'implanter. Les premiers acteurs sont administratifs. Il s'agit du gouvernement avec les différents ministères qui créent des lois et conventions à respecter, en faveur de cette pédagogie singulière. Les unités déconcentrées de l'Etat comme les DRAC, les conseils départementaux, ... sont les garants de l'application de ces lois, partout en France. Ces instances gouvernementales mettent à disposition des moyens humains et financiers. De plus les structures culturelles et artistiques proposent et mettent en place des projets en partenariat avec les écoles, des moyens logistiques et humains sont donc proposés. Ces acteurs institutionnels sont nécessaires pour créer des projets, encadrer, soutenir, former et élaborer les objectifs de l'Education Artistique et Culturelle.

A ces acteurs administratifs s'ajoutent les équipes éducatives : enseignants et intervenants artistiques.

Les maîtresses ont un rôle d'enseignement auprès des élèves qui apprennent des savoirs fondamentaux comme savoir parler, lire, écrire et compter. Puis, l'apprentissage se développe en français et en mathématiques : grammaire, conjugaison, poésie, géométrie, multiplication, fraction, ... De plus, les enfants acquièrent des connaissances historiques, géographiques et scientifiques. Ces différents apprentissages se font selon le programme scolaire édicté par le ministère de l'Education Nationale, selon les niveaux et âges des enfants. Les programmes scolaires sont donc les mêmes nationalement, toutefois, les maîtresses les appliquent selon leurs moyens financiers, le temps requis et le niveau des élèves qu'elles ont. Les programmes ne sont donc pas mis en place dans chaque école française de façon uniforme. Les programmes scolaires demandent aux maîtresses d'attribuer une partie de leur enseignement à l'Education Artistique et Culturelle. Les maîtresses doivent alors inclure les ateliers artistiques et les sorties culturelles dans l'apprentissage des enfants. Parfois, les élèves découvrent pour la première fois, les arts et la culture à l'école, aux côtés de leurs maîtresses. Nous pouvons reprendre les propos de la maîtresse Marine Ripert : « Si l'école ne fait pas [cette rencontre avec le monde artistique et culturel], personne le fera pour eux, encore plus dans la zone dans laquelle on se

trouve. »²⁸⁷ L'équipe éducative est donc une actrice nécessaire à la mise en place de l'Education Artistique et Culturelle dans les temps d'apprentissage de l'enfant.

Précédemment nous avons vu le rôle qu'ont les dumistes et les autres intervenants artistiques et culturels. A présent, nous pouvons analyser la relation nécessaire entre ces intervenants et l'équipe éducative. Tout d'abord, les projets artistiques et culturels doivent être connus et expliqués aux professeurs par les institutions mais aussi par les intervenants. Il est nécessaire qu'une relation de confiance s'installe entre ces acteurs. De plus, si le projet est connu par la maîtresse, celle-ci est plus apte à en suivre les avancées. Nous pouvons prendre l'exemple des maîtresses Faustine Arnaud et Marine Ripert qui rappelle aux élèves de Démon de ramener leur instrument pour le lendemain. Elles procèdent donc à un suivi et au bon fonctionnement de ces ateliers. Nous pouvons aussi prendre l'exemple des maîtresses Charlotte Fau et Laura Da Costa qui font noter aux enfants comme devoirs, d'apprendre leurs chansons de la Maitrise populaire. Les intervenants artistiques et culturels peuvent donc compter sur les maîtresses, une forme de collaboration s'installe entre eux. Les maîtresses sont alors des relais entre ces intervenants artistiques et culturels et les enfants. En effet, les maîtresses sont au quotidien avec les élèves, elles connaissent leur situation familiale, leurs problématiques, leurs facilités, ... autant d'informations qu'elles jugent utiles ou non à transmettre aux intervenants. De plus, les emplois du temps scolaires doivent être aménagés pour que les interventions artistiques et culturelles aient de créneaux. Les maîtresses doivent donc adapter leur programme pour laisser les intervenants exercer à leur tour. Néanmoins, les maîtresses doivent être présentes et actives lors de ces ateliers, il s'agit une nouvelle fois d'une collaboration entre ces intervenants et les maîtresses. Selon les dumistes Emilie Blanc et Maryline Chopard l'investissement des enseignants est nécessaire pour que leurs ateliers fonctionnent. Elles déclarent : « quand les enseignants sont très investis ça fonctionne tellement mieux, on en rêve alors de ces classes nous. Quand il y a un enseignant qui est à fond ça marche ! Mais en tant qu'intervenant extérieur, si tu as un enseignant qui n'est pas là, alors ça ne marche pas, les enfants sont très impactés par ça, tu peux faire des trucs de fous avec ces enfants parce qu'eux-même ne sont pas à fond »²⁸⁸. Il semble donc que plus l'enseignant est investi, plus les élèves le sont aussi, à l'inverse si le professeur n'est pas impliqué, les élèves se démotivent à leur tour. Ces dumistes poussent leur réflexion, pour elles : « sur un projet artistique, c'est la première faille qu'il peut y avoir, l'enseignant. Et même nous, quand les profs ne sont pas impliqués,

²⁸⁷ Ripert Marine. (15 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 37.

²⁸⁸ Chopard Maryline et Blanc Emilie. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien Formel. Voir annexe page 46.

nous sommes saoulées. Ton impact [en tant qu'intervenant] il est moindre à ce moment-là. »²⁸⁹

De fait, si l'enseignant s'investit, les enfants le sont aussi et les intervenants prennent à leur tour plus de plaisir. Ces professionnels artistiques et culturels ont besoin d'être soutenus durant leurs cours et en dehors. Il est vrai qu'à l'extérieur de ces ateliers, les maîtresses n'hésitent pas à reprendre les élèves sur leur comportement, comme la directrice Charlotte Fau a sermonné les enfants qui avaient un comportement irrespectueux pendant les ateliers Démos. En effet, les maîtresses n'assistent pas à ces ateliers, cependant, elles sont tenues informées du comportement et des progrès de leurs élèves. En conséquence, lorsque les maîtresses apprennent le mauvais comportement de leurs élèves, elles interviennent pour les reprendre et les punir. Selon Marine Ripert il s'agit de la pression professorale. Les enfants se conduisent mieux quand ils savent que leurs maîtresses interviendront, s'ils n'ont pas le comportement adéquat, parce qu'ils n'ont pas envie d'être punis. Nous pouvons prendre l'exemple d'une répétition générale à l'Opéra Grand Avignon pour la Maîtrise Populaire. Cette répétition fut longue pour les enfants qui ne voulaient plus chanter, la directrice Emilie Blanc, leur demande de faire un effort et de chanter comme aux autres répétitions. Les élèves ne chantant toujours pas, leur maîtresse Marine Ripert leur dit : « Maintenant, c'est soit vous chantez, soit quand vous aurez la chanson à copier trois fois ! »²⁹⁰. Soudainement, les élèves se motivent à nouveau et ils chantent. La maîtresse s'allie donc avec l'intervenante artistique pour que les enfants aient le comportement adéquat et fassent ce qu'il leur est demandé. Nous pouvons donc dire que les intervenants artistiques et les maîtresses ont un rôle à jouer séparément. De plus, ces acteurs doivent collaborer ensemble afin que les projets fonctionnent, et que les enfants évoluent tant sur des valeurs humaines qu'artistiques et culturelles.

²⁸⁹ Chopard Maryline et Blanc Emilie. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien Formel. Voir annexe page 46.

²⁹⁰ Ripert Marine. (4 avril 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

Les acteurs éducatifs composés des intervenants artistiques et culturels comme les professeurs sont nécessaires pour le bon fonctionnement de cette pédagogie singulière. Les enfants nouent des relations particulières avec les experts culturels qui sont leur première rencontre avec l'univers artistique. Les professeurs ont aussi des contacts privilégiés avec les enfants qu'ils côtoient au quotidien. Les maîtresses doivent aussi être investies dans les projets artistiques et culturels en soutenant ces projets : collaboration avec les intervenants, suivi des projets, présence lors des ateliers, un temps important accordés aux projets, liens et passerelles créées avec le reste du programme scolaire, ... Une forme de partenariat de l'ensemble de l'équipe éducative est nécessaire pour une Education Artistique et Culturelle réussie.

Enfin, les derniers acteurs nécessaires à mobiliser pour l'intégration de l'Education Artistique et Culturelle, sont les familles des enfants. Il est vrai que les enfants sont mineurs, ils sont donc sous la responsabilité d'un parent ou d'un tuteur. Ces responsables légaux ont pour rôle de protéger l'enfant et de l'aider à se développer. Il faut donc informer les familles qui sont parfois craintives face à des projets qui leur sont inconnus. Sur notre terrain d'étude, peu de familles font des activités artistiques et culturelles. Il est donc nécessaire de leur expliquer les projets, leurs objectifs mais aussi les bienfaits pour leurs enfants. De plus, il faut les aider à s'investir, en leur proposant des réunions, distribuant des papiers explicatifs, offrir la possibilité d'assister ou même de participer à des ateliers, ... Plus les parents sont investis, plus ils poussent leurs enfants à s'investir. Selon la maîtresse Marine Ripert : « Il faut impliquer les familles, sinon ça ne sert à rien. »²⁹¹ En réalité, ce sont les parents qui accompagnent leurs enfants à l'école, ce sont eux qui les préparent pour leurs ateliers artistiques, ce sont eux qui doivent leur rappeler de répéter à la maison, ce sont eux qui vont les applaudir à l'opéra. Il est vrai que si les parents n'accompagnent pas les enfants à leurs répétitions, les élèves n'iront pas, car ces enfants ne sont pas en mesure de pouvoir décider, à leur âge. Toutefois, ces engagements sont parfois trop lointains de la réalité et du quotidien de ces familles. Durant notre étude, nous sommes confrontés à une forme de « misère humaine ». Ce terme utilisé n'a pas pour objectif de dénigrer ou de stigmatiser, il vise à rendre compte d'une réalité. Par cette notion, nous souhaitons exprimer des situations familiales que nous n'avons jamais auparavant côtoyées et qui font

²⁹¹ Ripert Marine. (15 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 37.

partie du quotidien de ces enfants et de leurs proches. Nous pouvons prendre des familles qui ne parlent pas français, le dialogue entre ces parents et l'école est alors compliqué, l'enfant devient alors l'intermédiaire. D'autres enfants vivent des situations difficiles, comme l'élève qui habite avec ses sept frères et sœurs dans un appartement, de seulement deux pièces. Nous pouvons aussi prendre l'exemple de parents absents où les enfants sont livrés à eux-mêmes. Certains enfants, âgés de seulement dix ans prennent en charge leurs frères et sœurs pour des tâches initialement réservées à leurs aînés comme : faire à manger, se laver, se coucher, s'habiller et aller à l'école. Il est vrai que certains enfants se responsabilisent très jeunes faute des problèmes d'alcoolisme, de drogue, de précarité et de violence qui impactent leur famille. De plus, certains enfants sont placés en foyer, il est donc rare qu'ils puissent participer aux manifestations artistiques et culturelles qui se déroulent en dehors des temps scolaires. Sans oublier que les situations économiques des familles sont parfois très précaires. Ces réalités difficiles sont nombreuses et violentes pour ces enfants qui se développent dans de tels climats. Dès lors, le suivi et l'accompagnement des activités artistiques et culturelles ne sont pas des priorités. Ces engagements artistiques et culturels ne sont pas dans leur réalité. Ces familles ont d'autres priorités. En conséquence, les centres sociaux peuvent être des appuis pour ses familles. Ces structures sociales épaulent les familles dans leurs démarches administratives. Elles peuvent aussi être des relais entre l'école et les familles. Elles accompagnent aussi les familles dans certains projets artistiques et culturels comme Démos. Il est vrai que ce projet est composé d'une équipe sociale qui : emmène les enfants aux répétitions les week-ends, qui informe les familles sur les avancées du projet, qui s'occupe de tous les papiers administratifs et formulaires pour le voyage à Paris, rassure les parents par leur présence, s'assure que les enfants soient présents par des appels aux familles, ... Leur rôle est donc multiple est nécessaire pour accompagner ces familles et leurs enfants sereinement dans l'accomplissement de projet. Les familles font confiance à ces personnes qui sont dans leur vie. La majorité de ces parents refusent habituellement que leurs enfants partent en voyage scolaire à Château-Renard ou même pour une sortie scolaire. Alors que pour le concert à Paris, les parents rassurés et confiants ont tous accepté que leurs enfants partent sans eux, pour un week-end complet dans la capitale. Le rôle des familles en tant qu'accompagnant est nécessaire. Toutefois, ces mêmes familles sont parfois éloignées de l'art et de la culture, et ont d'autres priorités. Elles peuvent alors s'appuyer sur les centres sociaux en qui elles ont confiance pour être à leur tour épaulées.

L'Education Artistique et Culturelle a besoin d'un soutien des familles pour exister sur les temps extrascolaires notamment. Lorsque les parents sont inclus dans les projets, ils les suivent, épaulent leurs enfants, les accompagnent, ... Néanmoins, les familles n'ont pas toujours pour objectifs ceux de l'Education Artistique et Culturelle. Elles peuvent donc être accompagnées des centres sociaux qui connaissent les problématiques de ces parents qui pour certains sont en situation de précarité. Les priorités des parents n'étant pas celles des projets artistiques et culturels, les centres sociaux sont des intermédiaires qui savent comme s'adresser à ces familles pour les rassurer et les convaincre de s'intégrer dans ces projets pour que les apports de l'Education Artistique et Culturelle puissent être bénéfiques sur leur enfant.

Tous les acteurs ont un rôle à jouer à différents échelons. Depuis que les institutions gouvernementales cherchent à l'Education Artistique et Culturelle, les instances administratives établissent des lois et des conventions. De plus, elles financent des formations pour avoir des professionnels compétents et engagés. Pendant que les structurent créent et réalisent des projets, parfois financés par le gouvernement, par les collectivités territoriales, comme les départementales ou encore les communales. Les intervenants artistiques et culturels sont des passionnés qui travaillent avec bienveillance et exigence. Ils sont donc nécessaires aux enfants qui découvrent majoritairement l'art et la culture, pour la première fois. Ces intervenants collaborent avec les équipes enseignantes qui côtoient au quotidien ces enfants. Ces maîtresses connaissent les situations personnelles comme scolaires des enfants. De plus, elles exercent une pression professorale qui semble parfois nécessaire pour que les enfants aient un comportement adapté, lors des ateliers artistiques et culturels. Enfin, ces acteurs ont aussi besoin des familles, car les enfants sont sous leur responsabilité. Il est nécessaire d'informer les familles et de créer une relation de confiance avec eux pour que celles-ci accompagnent leurs enfants dans ces ateliers. Si nécessaire, les centres sociaux peuvent épauler ces familles, qui sont parfois déconnectées des enjeux de l'Education Artistique et Culturelle, et souffrent, faute d'autres problématiques. En réalité, les intervenants artistiques sont les médiateurs entre les institutions et les enseignants ; les enseignants sont quant à eux les relais entre les professionnels culturels et les enfants. Puis, les centres sociaux peuvent être les gardiens d'une bonne communication avec les familles. Toutefois, ces limites sont poreuses, puisque les centres sociaux travaillent aussi avec les intervenants artistiques, et les familles ont aussi un lien important avec les maîtresses. Le plus important est que l'ensemble de ces acteurs

collaborent et travaillent ensemble pour intégrer l'Education Artistique et Culturelle dans tous les temps d'apprentissage de l'enfant. Selon la dumiste Emilie Blanc : « C'est nécessaire qu'il y ait des bonnes relations avec les autres acteurs. Seules on n'est pas miraculeuse, quand il n'y a pas de suivi, ça ne fonctionne pas. »²⁹² Toutefois, il semble utopique qu'une si belle collaboration puisse exister. En réalité les enjeux ne sont pas les mêmes pour tous les acteurs, qui n'ont pas tous la même réalité. Il est vrai que certains n'ont pas la connaissance du terrain, de fait, leurs objectifs sont inatteignables. Les problèmes de communication sont tout aussi importants et néfastes que les enjeux divergents. Enfin les moyens financiers et humains sont parfois insuffisants et nuisent à une potentielle collaboration fructueuse.

A présent, nous constatons que les objectifs et les bienfaits de l'Education Artistique et Culturelle sont parfois utopistes et non réalisables. Cette pédagogie singulière a donc quelques failles, et n'est peut-être pas extraordinaire pour lutter contre un potentiel décrochage scolaire.

f. L'Education Artistique et Culturelle n'est pourtant pas une solution miraculeuse face aux élèves en potentiel décrochage scolaire

Nous ne pouvons pas stipuler que l'Education Artistique et Culturelle est une solution extraordinaire pour lutter contre le décrochage scolaire. Si c'était le cas, il n'y aurait plus d'enfant ou de jeunes en décrochage scolaire. Nous souhaitons donc une nouvelle fois nuancer les apports de cette pédagogie différente.

Tout d'abord, l'Education Artistique et Culturelle n'a pas les mêmes impacts sur tous les élèves. En effet, chaque enfant est différent, ce qui peut fonctionner sur l'un n'est pas forcément le cas sur un autre.

Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Abdul. Cet enfant était auparavant réfractaire à l'art et à la culture, il ne voulait pas participer aux ateliers, il refusait de chanter et de danser. Puis, peu à peu l'enfant a accepté ces séances auxquelles il prend du plaisir. Il s'est alors investi et a progressé. A présent, il est l'un des enfants les plus engagés dans le projet Démos. Il assiste à toutes les répétitions, il participe aux tutis, il répète chez lui et se filme pour le montrer aux intervenants. L'Education Artistique et Culturelle a eu sur lui un effet bénéfique, d'un rejet total, il est présent heureux et investi.

²⁹² Blanc Emilie. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 46.

A l'inverse, nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Damien. Selon la maîtresse Marine Ripert, Damien : « tout lui coule dessus »²⁹³. En effet, cet enfant ne semble jamais intéressé et investi : qu'il soit en classe, en sortie culturelle, à Démos ou à la Maîtrise populaire. Les seules fois où cet enfant semble heureux et réellement présent c'est lorsqu'il joue ou discute avec ses copains. Il est d'ailleurs très loyal avec ses amis, qu'il n'hésite pas à protéger. Toutefois, les ateliers Démos ne l'ont pas changé, il n'a pas l'air plus heureux ou plus motivé par ces ateliers. De plus, le projet Démos ne semble pas lui plaire, comme il nous le dit avec honnêteté et spontanéité. Néanmoins, lorsque nous retrouvons cet enfant la veille du départ à Paris, il semble heureux et hâtif de partir.

Dorénavant, nous pouvons établir que tous les enfants ont tous un caractère différent, ils n'ont donc pas tous les mêmes intérêts et besoins. De fait, ils ne sont pas impactés par les mêmes situations. De plus, il semble que certains enfants soient hermétiques à l'art et à la culture. Nous constatons que l'Education Artistique et Culturelle peut avoir des conséquences positives sur certains enfants, ne pas avoir d'impact sur d'autres, et enfin avoir des effets négatifs pour certains.

L'Education Artistique et Culturelle ne s'applique pas de façon uniforme sur tous les enfants. En effet, certains élèves sont « hermétiques » à l'art. Comme les adultes, les enfants ont des caractères différents, ils n'ont pas les mêmes centres d'intérêt. De fait, l'Education Artistique et Culturelle ne peut pas supprimer le décrochage pour tous les enfants, il s'agit d'une solution seulement pour certains.

L'Education artistique et Culturelle se heurte à une autre problématique, indépendante du caractère des enfants.

Dans un premier temps, nous pouvons dresser, suite à notre terrain d'étude et à nos analyses, un profil de l'enfant en situation de décrochage scolaire. En réalité, un élève en décrochage scolaire, est un enfant absent qui ne vient plus à l'école. Il est vrai que lorsque l'enfant ne se déplace plus dans son établissement c'est qu'il a décroché. Dès lors, une fois qu'il est dans cette dynamique de décrochage scolaire, il semble bien plus complexe de l'aider à se raccrocher. Et comment l'Education Artistique et Culturelle enseignée sur les scolaires et périscolaire pourrait être un moyen de lutte, si l'enfant n'est pas présent lors de ces temps ?

²⁹³ Ripert Marine. (15 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 37.

Seuls les temps extrascolaires demeurent, toutefois, nous avons déjà évoqué la fracture culturelle, artistique et sociale dans laquelle vivent les enfants observés. Il est vrai que pour la majorité d'entre eux, la découverte de l'Education Artistique et Culturelle se fait sur les temps scolaires et périscolaires, avant de pouvoir exister en périodes extrascolaires. L'enfant en décrochage scolaire est donc un enfant physiquement absent. Avant d'être pleinement déscolarisé, l'enfant est régulièrement absent, peu à peu, suivre en classe lui est trop difficile, car ses lacunes augmentent et l'écart avec ses camarades se creuse. Alors, l'enfant est peu présent physiquement, et progressivement il est aussi absent mentalement : il ne participe plus, il s'ennuie, il discute, il joue, il n'écoute pas, il ne fait pas ses devoirs et ses exercices, ... Il est donc passif à la vie de la classe qui lui est de plus en plus inconnue. De plus, si les parents n'accompagnent pas leur enfant sur les voies scolaires, celui-ci s'écarte du système jusqu'à en être pleinement déscolarisé et donc en décrochage scolaire. Nous pouvons prendre l'exemple de l'élève Kylie. Nous avons vu cette élève seulement quinze jours, sur l'entièreté de notre période de stage. Elle est donc absente régulièrement, pour les journées de classes classiques, ainsi que pour les évaluations, également pour les répétitions de la Maîtrise populaire et pour les sorties scolaires. Lorsque cette élève est présente, elle est déconnectée. Lors du cours d'histoire, elle n'écoute pas, elle regarde dans le vide ou elle dessine sur son cahier. Puis, lorsque la maîtresse leur montre un film, elle se déconcentre facilement puisqu'elle préfère se retourner plutôt que de regarder le court-métrage, alors que tous les autres enfants observent avec attention. Enfin lors des exercices de français, elle n'écoute pas, la maîtresse Marine Ripert la reprend. Après s'être fait réprimander, elle ne travaille toujours pas et discute avec ses amis, la maîtresse la reprend une nouvelle fois : « Kylie tu arrêtes s'il-te-plaît, et tu écoutes ! C'est toujours les enfants qui en ont le plus besoin qui n'écoutent pas. Isaac lui, il m'écoute et il a les yeux grands ouverts »²⁹⁴. Cette enfant accumule donc les absences, et lorsqu'elle est physiquement présente c'est son esprit qui ne l'est pas. Elle n'a assisté qu'à très peu d'ateliers de la Maîtrise populaire. En raison de ces nombreuses absences, l'Education Artistique et Culturelle est une pédagogie inconnue, elle n'a donc pas pu être aidée par les arts et la culture. A présent, cette élève a quitté l'école, puisqu'elle a déménagé, mais sa famille n'a apparemment pas encore commencé les procédures de réinscription ailleurs. Depuis, le mois de mai cette enfant est donc déscolarisée. Si elle retourne à l'école en septembre ses lacunes seront encore plus importantes et elle ne pourra pas progresser. Cette élève est donc déscolarisée et en

²⁹⁴ Ripert Marine. (7 avril 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Observation.

décrochage scolaire. En conséquence, l'Education Artistique et Culturelle ne peut pas agir dans ces conditions sur les élèves en décrochage scolaire, puisqu'ils sont totalement absents.

Pour certains enfants, l'Education Artistique et Culturelle est une découverte faite uniquement dans le cadre scolaire. Si ces mêmes élèves ne vont plus à l'école, ils sont exclus de toute pratique culturelle et ne peuvent pas recevoir d'éveil artistique. De fait, les élèves pleinement en décrochage scolaire qui ne vont plus à l'école, ne peuvent pas se raccrocher au système par l'Education Artistique et Culturelle qui leur est éloignée ou inconnue.

Enfin, l'une des failles de ce mémoire est le manque de recul que nous avons en tant que chercheurs, intervenants artistiques, enseignants, centres sociaux et familles, sur les bienfaits de l'Education Artistique et Culturelle. En réalité, notre stage a duré seulement deux mois, ce qui est insuffisant pour admettre si les effets de pédagogie singulière sont positifs sur le long terme. Il est vrai que pour observer de réels changements et des potentielles modifications dans les habitudes des enfants, nous avons besoin d'un délai bien plus conséquent. En effet, les enfants sont seulement âgés de neuf ou dix ans, les résultats de cette Education Artistique et Culturelle seront visibles et palpables lorsqu'ils seront plus grands. Cette opinion est partagée par la dumiste Emilie Blanc qui déclare que : « peut-être que ces enfants un jour, ils penseront à nous lors de choix : entre faire dealer ou autre chose. Et ils vont se dire : y a des adultes qui ont déjà cru en nous, alors peut-être qu'il y aura d'autres adultes qui peuvent aussi nous faire confiance. »²⁹⁵ Selon ces dires, nous avons besoin de temps et recul pour juger de l'impact de cette pédagogie, qu'elle espère favorable et bénéfique. Emilie Blanc poursuit sa réflexion en ajoutant : « certains enfants quand on les recroise, ils sont toujours heureux de nous voir. On n'a pas encore le recul suffisant mais ça leur fait du bien. »²⁹⁶

L'ensemble des acteurs rencontrés sont confiants et optimistes pour l'avenir de ces enfants, sans être utopiste ou naïf sur leur réalité. Emilie Rossignol pense que : « le plus important est que Démos ouvre des possibles pas forcément dans la musique, mais une ouverture d'esprit et prise de conscience de leur potentiel peut être encore flou aujourd'hui mais qui se révélera plus tard. »²⁹⁷ Selon la référente sociale du projet Démos, les enfants se révéleront plus tard, notamment grâce aux apports de l'Education Artistique et Culturelle, qu'ils ont aujourd'hui.

²⁹⁵ Blanc Emilie. (17 juin 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 46.

²⁹⁶ Ibid.

²⁹⁷ Rossignol Emilie. (2 mai 2023). Propos recueillis par Dorine Parma. Entretien formel. Voir annexe page 49.

En fait, le manque de recul est donc une faille pour savoir si l'Education Artistique et Culturelle a de réels impacts sur les enfants et sur le long terme.

L'Education Artistique et Culturelle est une pédagogie singulière sur laquelle nous avons encore trop peu de recul. Nous pouvons dire que les apports sont positifs de façon directe, mais pour ce qui est du futur, nous ne pouvons pas le déclarer avec certitude. En effet, nous ne pouvons pas encore constater que l'Education Artistique et Culturelle a eu des effets bénéfiques sur les enfants, ainsi que sur ces mêmes personnes devenues adultes. Nous manquons encore de recul pour constater que l'Education Artistique et Culturelle impacte l'enfant dans sa construction en tant que futur adulte, et que cette pédagogie oriente ses choix futurs.

A présent, nous pouvons établir que l'Education Artistique et Culturelle a ses failles puisqu'elle est dépendante du caractère des enfants et n'agit pas sur tous de la même façon. Il est vrai que certains sont plus réceptifs que d'autres. De plus, les élèves qui sont réellement en décrochage scolaire, qui ne sont donc plus présent mentalement et physiquement car déscolarisés, ne peuvent pas suivre les cours d'Education Artistique et Culturelle. Et donc ces enfants ne peuvent pas être raccrochés par cette pédagogie différente. Enfin, nous manquons de recul pour déclarer pleinement que l'Education Artistique et Culturelle est bénéfique pour les enfants, sur le long terme. Nous ne pouvons donc pas établir avec certitude que cette pédagogie va influencer les enfants dans leurs habitudes, dans leurs comportements et donc dans leur choix de vie et scolaire.

Conclusion

A présent, nous définissons l'Education Artistique et Culturelle comme une pédagogie singulière visant à éveiller les enfants à l'art et développer leurs connaissances culturelles par des apports pratiques et théoriques. Cette éducation se déroule sur les temps scolaires, périscolaires comme extrascolaires. Cette pédagogie naît grâce à de multiples acteurs collaborant ensemble pour proposer des offres culturelles et artistiques multiples et variées, aussi adaptées à l'âge des enfants, leur niveau scolaire et leurs capacités grâce à des professionnels formés.

De plus, nous pouvons définir le décrochage scolaire comme un processus dans lequel les élèves quittent le système scolaire de façon précoce. Il s'agit d'un arrêt soit temporaire, soit définitif de l'école. Ce processus peut toucher de nombreux élèves, issus d'écoles distinctes, à des âges différents. Les raisons qui contraignent un enfant à être en décrochage scolaire sont nombreuses. De plus, les signes révélateurs d'un enfant en potentiel décrochage scolaire, sont aussi multiples : mauvaises notes, retards fréquents, devoirs non faits, exclusion de l'élève par les autres enfants, problèmes de concentration, turbulences, bavardages fréquents, ... Néanmoins, il ne faut pas généraliser un enfant peut être turbulent, mais ne pas être en décrochage scolaire. Toutefois, un enfant définitivement déscolarisé est le signe le plus révélateur d'un enfant en décrochage scolaire : il n'est plus dans le système et il en est sorti sans diplôme.

Dorénavant nous pouvons conclure que l'Education Artistique et Culturelle propose un apprentissage quelque peu différent de la formation classique. Cette pédagogie singulière a des effets bénéfiques artistiques et humains sur certains enfants. Ils développent et enrichissent leurs compétences : la concentration, la participation, l'assiduité, la persévérance et la rigueur. Néanmoins, les enfants manquent parfois de recul, pour avoir pleinement conscience de leurs progrès et des opportunités qui leur sont offertes.

Quant aux acteurs, ils ont peu à peu suivi une prise de conscience quant à l'importance des arts et de la culture à l'école. Les équipes professorales travaillent à l'élaboration de projets artistiques et culturels, en valorisant et reconnaissant qu'il est possible d'apprendre autrement. Les intervenants artistiques et culturels sont de plus en plus demandés, une reconnaissance semble enfin se dessiner pour le travail de ces acteurs. De fait, différents partenariats entre

structures scolaires et artistiques ont vu le jour à l'instar du rapprochement institutionnel entre le ministère de la Culture et le ministère de l'Éducation nationale, procédant à une politique commune et favorable à l'Éducation Artistique et Culturelle. D'autres acteurs nombreux et multiples à des échelons distincts, ont aussi leur rôle à jouer. La collaboration est l'une des clés d'une Education Artistique et Culturelle efficace.

Les apports de cette pédagogie singulière sont aussi majeurs dans la lutte contre le décrochage scolaire. En effet, ce problème sociétal fut longtemps considéré comme une fatalité. A présent, l'Education Artistique et Culturelle semble proposer un moyen de prévention contre un potentiel décrochage.

Malgré les apports de l'Éducation Artistique et Culturelle, sa mise en place concrète demeure complexe faute d'une méconnaissance, absence de budget et de professionnels qualifiés.

L'Education Artistique et Culturelle aide à lutter contre le décrochage scolaire car elle peut s'avérer vectrice de motivation d'apprendre chez les enfants qui découvrent qu'ils sont capables. Toutefois, ils n'ont pas encore tous conscience des effets bénéfiques de cette pédagogie.

L'Education Artistique et Culturelle n'a pas nécessairement besoin d'être un projet d'établissement pour fonctionner, au sein d'une école. Cette pédagogie a besoin d'acteurs qualifiés et collaboratifs, de financement et de projets audacieux, dont les enjeux sont expliqués aux enfants comme à leurs familles.

De plus, cette pédagogie n'est pas une solution miraculeuse pour lutter contre le décrochage scolaire, puisqu'elle ne parvient pas, enseignée comme elle l'est sur notre terrain d'étude, à raccrocher les enfants déscolarisés. Penser que l'Education Artistique et Culturelle est l'unique solution pour endiguer de façon totale et définitive le décrochage scolaire, est une pure utopie. Les enfants étant tous différents, ce n'est pas une solution unique qui pourrait avoir la prétention de tous les aider. Enfin, nous manquons encore de recul sur les bienfaits sur le long terme de cette pédagogie. Néanmoins, nous avons des effets immédiats, sur les enfants qui ont une ouverture d'esprit, découvert un monde qui leur était inaccessible, développer des compétences nouvelles et approfondies celles vues en classe, ... Il ne s'agit donc pas d'une solution miraculeuse, mais d'une réponse pleine d'espoir.

Nous tentons aujourd'hui de réduire le décrochage scolaire, et l'Education Artistique et Culturelle semble en être une clé pour ses effets positifs qu'elle produit sur les enfants et leurs familles. Toutefois, il existe d'autres moyens comme le sport. Il est vrai que certains enfants observés ne sont pas les mêmes lorsqu'ils pagayent sur leur kayak et lorsqu'ils sont face à un exercice de français. Certains enfants se révèlent dans le sport qui offre : coordination, logique, réflexion, esprit d'équipe, persévérance et tolérance.

L'Education Artistique et Culturelle est un des moyens de lutter contre le décrochage scolaire. Mais c'est une pédagogie encore jeune qui a aussi ses failles, elle n'est donc pas parfaite et ne fonctionne pas sur tous. Si l'Education Artistique et Culturelle ne supprime pas le décrochage scolaire, elle ouvre une voie nouvelle à ces enfants, les aidant à découvrir d'autres possibilités. Ce sont eux qui nous diront, plus tard, s'ils se sont aventurés sur ce chemin.

Bibliographie et sitographie

Bibliographie

Introduction

- Bourdieu, P et Passeron, J-C. (1970). La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Les Editions de Minuit. Consulté le 12 janvier 2022.
- Vilatte, C (2021). Cours de Connaissances des publics, réalisé à l'Université d'Avignon. Consulté le 12 janvier 2022.

Partie 1

II. La création d'un nouvel apprentissage grâce à l'Education Artistique et Culturelle :

- Laurel, J-M. (2015). L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Edition de l'Attribut. Consulté le 24 mai 2022.

Partie 2

II. La méthodologie d'enquête :

- Arborio, A-M et Fournier, P. (2005). *L'observation directe*. Collection 128, Edition Armand Colin. Consulté le 9 décembre 2022.
- Danic, I et Delalande, J et Rayou, P. (24 avril 2004). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Collection Didact Education. Consulté le 3 novembre 2022.
- Sous la direction de Serrat, A. (11 octobre 2014). *Ecrire un mémoire en sciences de l'information et de la communication, Partie II : La Mise en œuvre d'une démarche analytique, chapitre 5*. Consulté le 24 novembre 2022.

Sitographie des articles

Introduction

- Ministère de la Culture. (Sans date). Label 100% EAC. <https://www.culture.gouv.fr/Demarches-en-ligne/Par-type-de-demarche/Appels-a-projets-candidatures/Label-100-EAC>. Consulté le 24 avril 2023.

Partie 1

- I. Qu'est-ce que l'Education Artistique et Culturelle et comment s'est-elle implantée ?
 - Rago, P. (27 septembre 2022). « Les professeurs relais ». WPAM. http://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/jcms/c_11048325/fr/les-professeurs-relais. Consulté le 30 juillet 2023.
 - Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « À l'école des arts et de la culture ». *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-ecole-des-arts-et-de-la-culture-11723>. Consulté le 19 avril 2022.
 - Ministère de la Culture. (27 février 2017). *Charte pour l'éducation artistique et culturelle*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>. Consulté le 30 juillet 2023.
 - Ministère de la Culture. (Sans date). *Education artistique et culturelle*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle>. Consulté le 25 avril 2022.
 - Sans Auteur. (Sans date). Educ'ARTE. <https://educ.arte.tv/>. Consulté le 23 avril 2022.
 - Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). Éduthèque - Accueil. <https://www.edutheque.fr/accueil.html>. Consulté le 23 avril 2022.

- Sans Auteur. (Sans date). INSEAC - Les formations de l'Inseac. <https://www.cnam-inseac.fr/formations>. Consulté le 20 avril 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). INSEAC - Les missions de l'Inseac. <https://www.cnam-inseac.fr/missions>. Consulté le 20 avril 2022.
- Ministère de la Culture. (Sans date). *Historique*. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique> Consulté le 16 avril 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle (EAC) dans les archives ». *FranceArchives*, <https://francearchives.fr/fr/article/38115>. Consulté le 18 avril 2022.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496>. Consulté le 20 janvier 2022.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « Le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ». Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/le-haut-conseil-de-l-education-artistique-et-culturelle-11552>. Consulté le 24 mai 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). *Mondes de l'art*. <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/44-horizon-d-attente>. Consulté le 24 mai 2022.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (18 février 2019). « Qu'est-ce que le plan mercredi ? » *Plan mercredi*, <http://planmercredi.education.gouv.fr/quest-ce-que-le-plan-mercredi>. Consulté le 26 avril 2022.

II. La création d'un nouvel apprentissage grâce à l'Education Artistique et Culturelle :

- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> . Consulté le 20 janvier 2022.

- Sans Auteur. (Sans date) *Pédagogie de détour*. http://francois.muller.free.fr/diversifier/peda_de_detour.htm. Consulté le 24 mai 2022.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire ». *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019760a.htm> . Consulté le 19 avril 2022.

III. La place de la motivation dans l'apprentissage :

- Briand, M. (19 février 2016). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves - Innovation Pédagogique*. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article358.html> . Consulté le 16 février 2022.

IV. La relation entre l'Education Artistique et Culturelle et le décrochage scolaire :

- Sans Auteur. (29 août 2011). « Avec Viens lire au Louvre, l'éducation prioritaire entre au musée ! » *L'Autonome de Solidarité Laïque*, <https://www.autonome-solidarite.fr/articles/viens-lire-au-louvre-l-education-prioritaire-entre-au-musee/> Consulté le 15 décembre 2021.
- Sans Auteur. (Sans date). *Collection Lambert*. <https://collectionlambert.com/activite/micro-ecole-inspire/> . Consulté le 20 septembre 2021.
- Sans Auteur. (Sans date). *Facteurs de décrochage*. <http://www.unesco.fr/fr/decrochage-scolaire/facteurs/> . Consulté le 28 octobre 2021.
- Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « La lutte contre le décrochage scolaire ». *Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/la-lutte-contre-le-decrochage-scolaire-7214> . Consulté le 22 novembre 2021.

- Sans Auteur. (Sans date). « La micro-école d'Avignon ». *Académie d'Aix-Marseille*, <https://www.ac-aix-marseille.fr/la-micro-ecole-d-avignon-122122> . Consulté le 20 septembre 2021.
- Sans Auteur. (Sans date). Lycée Professionnel Pierre et Marie Curie - L'Art pour lutter contre le décrochage. <https://curie-bolbec-lyc.spip.ac-rouen.fr/spip.php?article220> . Consulté le 23 septembre 2021.
- Sans Auteur. (Sans date). « Présentation du programme - Dix Mois d'École et d'Opéra - Éducation artistique - Académie ». *Opéra national de Paris*, <https://www.operadeparis.fr/academie/education-artistique/dix-mois-decole-et-dopera/le-programme> . Consulté le 24 février 2022.

Partie 2

I. L'annonce de la problématique :

- Sans Auteur. (Sans date). « Projet d'établissement ». IH2EF, <https://www.ih2ef.gouv.fr/projet-detablissement>. Consulté le 10 mai 2023.
- Sans Auteur. (Sans date). vecteur - Définitions, synonymes, conjugaison, exemples | Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/vecteur>. Consulté le 10 mai 2023.

II. La méthodologie d'enquête :

- Fagnon, O. (15 octobre 2020). « "L'Observation flottante", une méthode à l'épreuve du temps ? » Comment voit-on la ville ?, <https://villenumerique.hypotheses.org/164>. Consulté le 12 janvier 2023.
- Leguillou, R. (Sans date). « L'observation flottante ou l'école peripateticienne de la sociologie [1] ». Comment voit-on la ville ?, <https://villenumerique.hypotheses.org/185>. Consulté le 2 janvier 2023.
- Revillard, A. (12 mars 2011). « Fiche Technique N°4 : Comment Construire Une Grille d'observation ? » <https://annerevillard.wordpress.com/enseignement/methodes-qualitatives/initiation-investigation-empirique/fiches-techniques-initiation-investigation-empirique/fiche-technique-n%c2%b04-comment-construire-une-grille-d%e2%80%99observation/>. Consulté le 7 décembre 2022.

- Sans Auteur. (Sans date). Comment construire une grille d'analyse ? <https://www.synonyme-du-mot.com/les-articles/comment-construire-une-grille-danalyse#:~:text=La%20d%C3%A9marche%20d'%C3%A9laboration%20de,la%20grille%20et%20son%20exp%C3%A9rimentation.> Consulté le 8 janvier 2023.
- Sans Auteur. (Sans date). « Comment enquêter auprès des enfants ? » *Manifestation*, 26 novembre 2020, <http://sciencespo.fr/ceri/fr/content/comment-enqueter-aupres-des-enfants>. Consulté le 5 décembre 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). « Enquêter avec les enfants et les adolescents ». ethnographiques.org, <https://www.ethnographiques.org/appels/enfants-adolescents>, Consulté le 7 décembre 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). *Les grands objectifs | Cités éducatives*. <https://www.citeseducatives.fr/le-projet/les-grands-objectifs>. Consulté le 22 mars 2023.
- Sans Auteur. (Sans date). *Les Initiatives | Cités éducatives*. <https://www.citeseducatives.fr/les-cites-en-actions/actions-inspirantes>. Consulté le 22 mars 2023.
- Sans Auteur. (Sans date). Le Manuel numérique max - Belin Education. https://manuelnumeriquemax.belin.education/ses-premiere/topics/ses1-ch06-149-a_construire-une-grille-d-entretien-et-conduire-l-entretien. Consulté le 14 novembre 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). *Mondes de l'art*. <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/44-horizon-d-attente>. Consulté le 24 mai 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). « Une grille d'observation de l'engagement des élèves dans leur apprentissage en classe ». Académie de Paris, <https://www.ac-paris.fr/une-grille-d-observation-de-l-engagement-des-eleves-dans-leur-apprentissage-en-classe-124058>. Consulté le 9 décembre 2022.

III. Les résultats de l'enquête de terrain :

- Kubik, S. (18 juin 2019). « Accompagner la musique à l'école : qui sont les Dumistes ? » *France Musique*. <https://www.radiofrance.fr/francemusique/accompagner-la-musique-a-l-ecole-qui-sont-les-dumistes-4590231>. Consulté le 17 juin 2023.

- Pseudonyme : J (24 octobre 2019). « Pédagogie active : Qu'est-ce que l'apprentissage actif ? » *Changeons L'école*. <https://www.changeonslecole.org/pedagogie-active/>. Consulté le 12 juin 2023.
- Sans Auteur. (27 juillet 2021). « Apprentissage latent : apprendre inconsciemment ». Nos Pensées, <https://nospensees.fr/apprentissage-latent-apprendre-inconsciemment/>. Consulté le 22 juin 2023.
- Sans auteur. (6 décembre 2016). « L'apprentissage actif, c'est quoi ? » *Bureau d'appui et d'innovation pédagogique*. <https://www.polymtl.ca/appui-pedagogique/lapprentissage-actif-cest-quoi> Consulté le 12 juin 2023.

Sitographie des ouvrages

Partie 1

- I. Qu'est-ce que l'Education Artistique et Culturelle et comment s'est-elle implantée ?
 - Bordeaux, M-C. (Mars 2017). « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, no 92, p. 27-35. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/quaderni.1033](https://doi.org/10.4000/quaderni.1033). Consulté le 23 janvier 2022.
 - Carasso, J-G. (Sans date). Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture | master LiMés. <https://il.univ-poitiers.fr/masterlivre/?p=3144>. Consulté le 25 avril 2023.
 - Kerlan, A. (juin 2007). « Resumen ». *Education et sociétés*, vol. 19, no 1, p. 83-97. [www.cairn.info, https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-83.htm](https://www.cairn.info). Consulté le 12 décembre 2021.
 - Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>. Consulté le 1 février 2022.
 - Touahir, M et Thoumelin, C. (Novembre 2020). Notice d'information. Education artistique et culturelle : résultats de l'enquête 2018-2019 dans les écoles et les collèges. Consulté le 30 juillet 2023.
 - Sans Auteur. (2014). Séminaire de l'équipe Culture et Communication du Centre Norbert Elias. (Université d'Avignon). *L'institutionnalisation de l'éducation*

artistique et culturelle. <https://partage.univ-avignon.fr/service/home/~/?auth=co&loc=fr&id=26336&part=2>. Consulté le 30 mai 2022.

II. La création d'un nouvel apprentissage grâce à l'Education Artistique et Culturelle :

- Bordeaux, M-C. (Mars 2017) « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles ». Quaderni. Communication, technologies, pouvoir, no 92 p. 27 35. journals.openedition.org, <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033>. Consulté le 23 janvier 2022.
- Darras, B, et Kindler, Anna M. (1998). « Le musée, l'école et l'éducation artistique ». *Culture & Musées*, vol. 14, no 1, p. 15 37. www.persee.fr, <https://doi.org/10.3406/pumus.1998.1114>. Consulté le 23 janvier 2022.
- Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>. Consulté le 1 février 2022.
- Laurel, J-M. (2015). L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Edition de l'Attribut. Consulté le 24 mai 2022.
- Claude, M-S et Rayou, P. (Février 2020) « Aider à la réussite scolaire : des détours sans retours ? Peinture et littérature en classe de Français ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 65-85. journals.openedition.org, <https://journals.openedition.org/cres/4296> Consulté le 23 février 2022.
- Pezanna, A et Dubois, M. (2018). Le partenariat école-musée : étude de cas particulier. [Master MEEF deuxième année, Université de Montpellier] <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01908976/document>. Consulté le 24 mars 2022.
- Sans Auteur. (Sans date). *Education nouvelle*. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/education-nouvelle.htm> . Consulté le 30 mai 2022.
- Sans Auteur. (Sans date) *Pédagogie de détour*. http://francois.muller.free.fr/diversifier/peda_de_detour.htm. Consulté le 24 mai 2022.

III. La place de la motivation dans l'apprentissage :

- Chekour, M et Chaali, R et Laafou, M et Janati-idrissi. R. (Avril 2015). *Impact des théories de la motivation sur l'apprentissage dans le contexte scolaire*. <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1504c.htm> . Consulté le 17 avril 2022.
- Galand, B. (Juin 2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°155, p. 5 8. [journals.openedition.org, https://doi.org/10.4000/rfp.59](https://doi.org/10.4000/rfp.59). Consulté le 22 février 2022.

IV. La relation entre l'Education Artistique et Culturelle et le décrochage scolaire :

- Blaya, C. (Décembre 2010). « Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? » *Informations sociales*, vol. 161, n° 5, p. 46-54. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-46.htm> . Consulté le 24 novembre 2021.
- Bernard, P-Y. (Avril 2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? » *La Vie des idées*. lavedesidees.fr. <https://lavedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html> . Consulté le 22 octobre 2021.
- Coulangeon, P et Héloïse, F. (Février 2020). « Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DME0 ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° Hors-série n° 7, p. 41-64. journals.openedition.org, <https://journals.openedition.org/cres/4227> . Consulté le 27 septembre 2021.
- Hugon, M-A. (Décembre 2010). « Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques ». *Informations sociales*, vol. 161, no5, p. 36-45. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-36.htm> . Consulté le 18 octobre 2021.
- Kerlan, A. (Juin 2007). « Resumen ». *Education et sociétés*, vol. 19, n° 1, p. 83-97. www.cairn.info, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-83.htm> Consulté le 12 décembre 2021.
- Lavin, M. (Sans date). « L'art et la culture au cœur de l'école ». <https://www.meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>. Consulté le 1 février 2022.

Partie 2

II. La méthodologie d'enquête :

- Arbisio, C. (2000). « Pendant la période de latence ». *Enfances & Psy*, vol. 12, n° 4, p. 81-88. Cairn.info, <https://doi.org/10.3917/ep.012.0081> Consulté le 25 avril 2023.
- Sans auteur. (Sans date). Définition - *Quartiers prioritaires de la politique de la ville* / Insee. <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>. Consulté le 22 mars 2023.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. (Sans date). « L'éducation artistique et culturelle ». Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496>. Consulté le 22 mars 2023.

III. Les résultats de l'enquête de terrain :

- Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. (Mai 2023). « La politique de l'éducation prioritaire : les réseaux d'éducation prioritaire REP et REP + ». <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>. Consulté le 25 juin 2023.
- Ministère de l'Intérieur. (Sans date). « Démarches - Ministère de l'Intérieur ». <https://www.demarches.interieur.gouv.fr>. Consulté le 25 juin 2023.
- Sans Auteur. (Sans date). « Éducation artistique et culturelle (EAC) ». Académie de Lyon, <https://www.ac-lyon.fr/education-artistique-culturelle>. Consulté le 25 juin 2023.
- Ministère de la Culture. (Sans date). L'EAC, une politique multipartenariale. <https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/L-EAC-une-politique-multipartenariale>. Consulté le 25 juin 2023.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (Juillet 2021). « L'éducation prioritaire ». Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/l-education-prioritaire-3140>. Consulté le 25 juin 2023.

- Sans Auteur. (Sans date). « Projet d'école ou projet d'établissement ». Académie de Poitiers, <https://www.ac-poitiers.fr/projet-d-ecole-ou-projet-d-etablissement-121910>. Consulté le 25 juin 2023.