

Les Rencontres de l'éducation artistique & culturelle

20
novembre
2024
9h-17h

Centre culturel
Jean-Houdremont
La Courneuve (93)

UNE RECHERCHE-ACTION POUR MIEUX APPRÉHENDER UNE POLITIQUE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Défendant un même accès de toutes et tous aux différentes formes d'arts et de culture, la Ville de La Courneuve a souhaité en 2017 renforcer ses propositions culturelles à destination des élèves du premier degré. Aux dispositifs déjà déployés sur le territoire par le conservatoire à rayonnement régional d'Aubervilliers-La Courneuve (Passeport Musique) et du cinéma municipal L'Etoile (Ma première séance, Ecole et cinéma, Ciné-Lien), la Ville a souhaité ajouter une offre couvrant l'ensemble des champs culturels : spectacle vivant, arts visuels, patrimoine, culture scientifique et technique. Une démarche co-construite avec les acteurs culturels et la circonscription de l'Education nationale a permis de construire un Plan d'éducation artistique et culturelle (PEAC) proposé chaque année aux enseignants, associant aux dispositifs existants du cinéma et du CRR93 une nouvelle offre, constituée de parcours portés par des acteurs culturels partenaires de la Ville, avec un pilotage par la Ville, reconnue par l'obtention en 2022 du label 100 % EAC.

Après une phase de développement, l'ensemble du PEAC bénéficie aujourd'hui à 380 classes/an, grâce à l'implication d'une cinquantaine de partenaires culturels.

Par-delà les chiffres, la Ville a souhaité en 2022 interroger les effets de cette politique publique auprès des élèves et de la communauté éducative. Pour éviter les écueils de l'évaluation soulignée par la littérature scientifique naissante autour de l'EAC, elle a souhaité réaliser une recherche-action permettant d'agir dans le temps de la recherche. Confiée à Patrick Picard (ancien directeur du centre Alain Savary, ENS Lyon) et Virginie Messina (maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Rennes-2), ce travail a permis la collecte de données, mais aussi et surtout des temps d'observation, d'échanges avec les parties prenantes.

L'organisation des Rencontres de l'EAC fait partie intégrante de cette recherche-action, constituant une occasion de débattre ensemble des enjeux de cette politique publique partagée : comment construire des projets EAC réussis ? des dispositifs territoriaux efficaces ? partager des objectifs entre deux champs professionnels présentant eux-mêmes une forte hétérogénéité ?

Ce document présente des premiers éléments d'analyse réunis par les chercheurs, éléments qui seront proposés au débat lors de ces Rencontres. Loin de constituer une synthèse, ils représentent une compilation d'observations à interroger collectivement pour continuer à construire ensemble une politique territorialisée de l'EAC bénéficiant à tou.te.s les élèves.

ELÉMENTS DE RÉFLEXION
ISSUS DE LA RECHERCHE-ACTION 2022-2024
VIRGINIE MESSINA, PATRICK PICARD
OCTOBRE 2024

Le présent document a pour vocation de synthétiser des réflexions croisées entre acteurs à partir de l'enquête menée sur le territoire durant deux années scolaires. En effet, nous considérons notre travail comme une contribution aux échanges collectifs nécessaires pour poser ensemble les questions de la qualité dans le dispositif PEAC proposé aux écoles de La Courneuve, et non comme une expertise surplombante qui devrait s'imposer aux acteurs.

La meilleure définition que nous ayons retenue du travail engagé, c'est la parole d'une personne d'une structure culturelle de La Courneuve qui nous semble le mieux le résumer: *« Ce que l'on essaie de comprendre, c'est « ce que ça produit », ce type de projet EAC, ou est-ce qu'on est plutôt dans la recherche des conditions optimales à réunir pour que ça produise le plus de choses possible ? Parce que c'est quand même assez différent, comme démarche ! Quand on est dans la production, on est souvent dans le ressenti, alors que si on parle de conditions à réunir, on peut plus facilement faire dialoguer les différents interlocuteurs, au service de la qualité du travail. »*

Cherche t-on à mesurer la meilleure réussite scolaire à laquelle l'EAC participerait ? À la modification des habitudes culturelles de la population ? Ou d'abord comprendre ce que cela produit (et à quelles conditions) chez les acteurs, les professionnels, les destinataires, les structures... Qu'est-ce qui fait qu'on se dit « ça marche », tout simplement ? C'est la démarche que nous avons poursuivie lors de nos 27 observations, 74 entretiens et lors de réunions collectives qui ont aidé à confronter différents points de vue.

**Quelques extraits du questionnaire initial proposé
aux enseignants des écoles :**

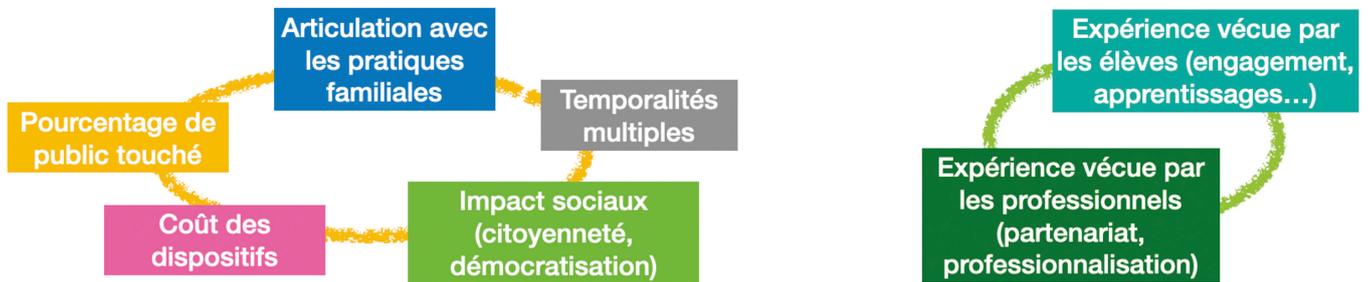
La richesse de l'offre	La collaboration intermétiers	Des expériences riches
<ul style="list-style-type: none"> • Richesse au niveau des propositions faites aux enseignants pour leurs élèves. • Offre variée en lien avec plusieurs thématiques • découvrir de nouveaux domaines artistiques et culturels • Parcours de qualité • Projets riches, diversifiés. • Enrichissement 	<ul style="list-style-type: none"> • Travail avec différents partenaires extérieurs • Collaboration entre PE et intervenants • Interventions partenariales de qualité. • travailler avec des professionnels • La présence d'un intervenant extérieur à l'école. • Mobilise des ressources proches des élèves. • Fréquence des interventions qui permet d'ancrer un dispositif pérenne. • Moyens supplémentaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Lien avec le projet d'école • C'est un dispositif qui permet aux élèves de travailler différemment. • Ouverture culturelle indispensable à la construction de nos élèves, citoyens de demain. • Travailler les apprentissages fondamentaux à partir de supports et de situations différentes. • Les élèves sont engagés dans un projet.

« Nos élèves ont beaucoup de chance de pouvoir bénéficier du PEAC. Idem pour les enseignants qui bénéficient d'un apport théorique et/ou pratique d'un professionnel »

« C'est génial! Ma classe a bénéficié d'un PEAC l'année dernière. C'est une très bonne expérience pour les élèves et moi »

« L'intervenante a des compétences que je n'ai pas et je trouve que c'est vraiment bien pour les élèves de rencontrer d'autres adultes afin d'évoluer au cours de l'année. Il faut que le PEAC soit reconduit »

DES FOCALES MULTIPLES POUR L'ÉVALUATION :



Les enquêtes qui portent sur l'impact de l'EAC peuvent avoir de nombreuses focales d'exploration. Chacune a un intérêt pour les acteurs et les décideurs. Mais ce qui est complexe, c'est d'analyser à quel point chaque angle est interdépendant : les choix politiques, les aspects organisationnels, l'ambition de toucher le plus grand nombre doivent s'incarner dans les expériences réelles vécues par les enfants, les familles, les professionnels.

Faire coïncider l'offre et de la demande : un moment complexe

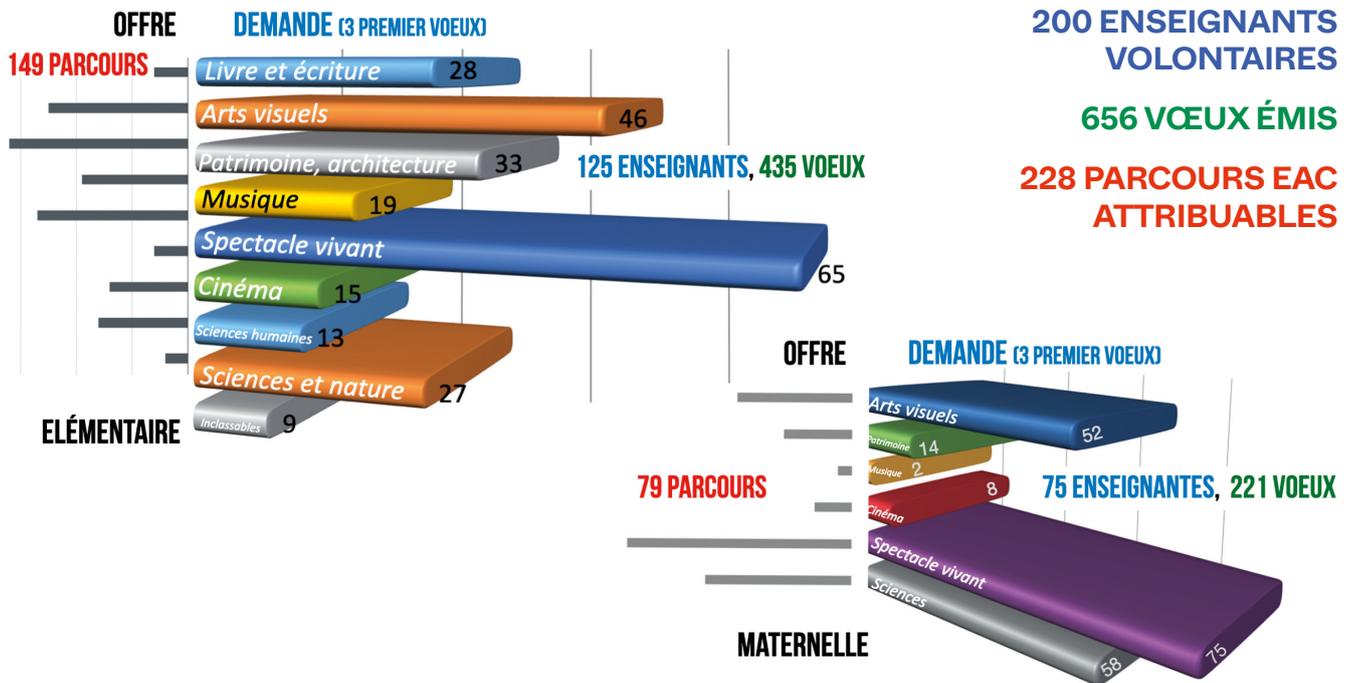
L'offre EAC est structurée par thèmes et par niveaux, dans un très grand nombre de domaines, en intégrant au mieux les ressources locales, et en cherchant à adapter les projets à l'âge des enfants concernés. Elle s'ajoute aux offres spécifiques CRR (Conservatoire) et Cinéma. L'analyse du retour des vœux provoque un travail considérable à la Direction des Affaires Culturelles, l'ensemble des informations étant partagé dans un document papier lors de la réunion ad hoc visant l'attribution des projets, partagé entre la DAC et l'IEN.

L'œuvre est d'autant plus complexe que les critères en jeu sont nombreux : il faut être équitable entre les écoles, entre les niveaux de classe, savoir qui n'avait pas eu ses vœux exaucés l'année précédente dans l'espoir de compenser, tenir compte des demandes conjointes d'une équipe ou des priorités de son projet d'école, tenir compte des affinités des uns et des autres, connaître la technicité d'un projet et savoir si la co-intervention sera possible, tester de nouveaux parcours...

L'offre se caractérise par un grand nombre de partenaires, chacun proposant un parcours pour quelques classes seulement. Certains parcours peuvent être très demandés, d'autre au contraire sembler peu attractifs lorsque leur thème est éloigné des demandes des enseignants.

A l'issue de la première phase d'attribution, en octobre, une grande partie des parcours sont affectés. La DAC revient ensuite vers les enseignants sans affectation de parcours pour leur proposer un nouveau choix.

SYNTHÈSE DES PARCOURS PROPOSÉS ET DES VŒUX DES ENSEIGNANTS POUR 2024-2025



Une part significative de personnes déclare ne pas comprendre les règles d'attribution, ni les différentes règles qui prévalent lors des décisions, même si la confiance établie dans la professionnalité des agents de la DAC est souvent de mise : « je ne voudrais pas être à leur place pour les arbitrages, commente un directeur, on sait bien que chacun a toujours le sentiment d'être bien moins loti que les autres »

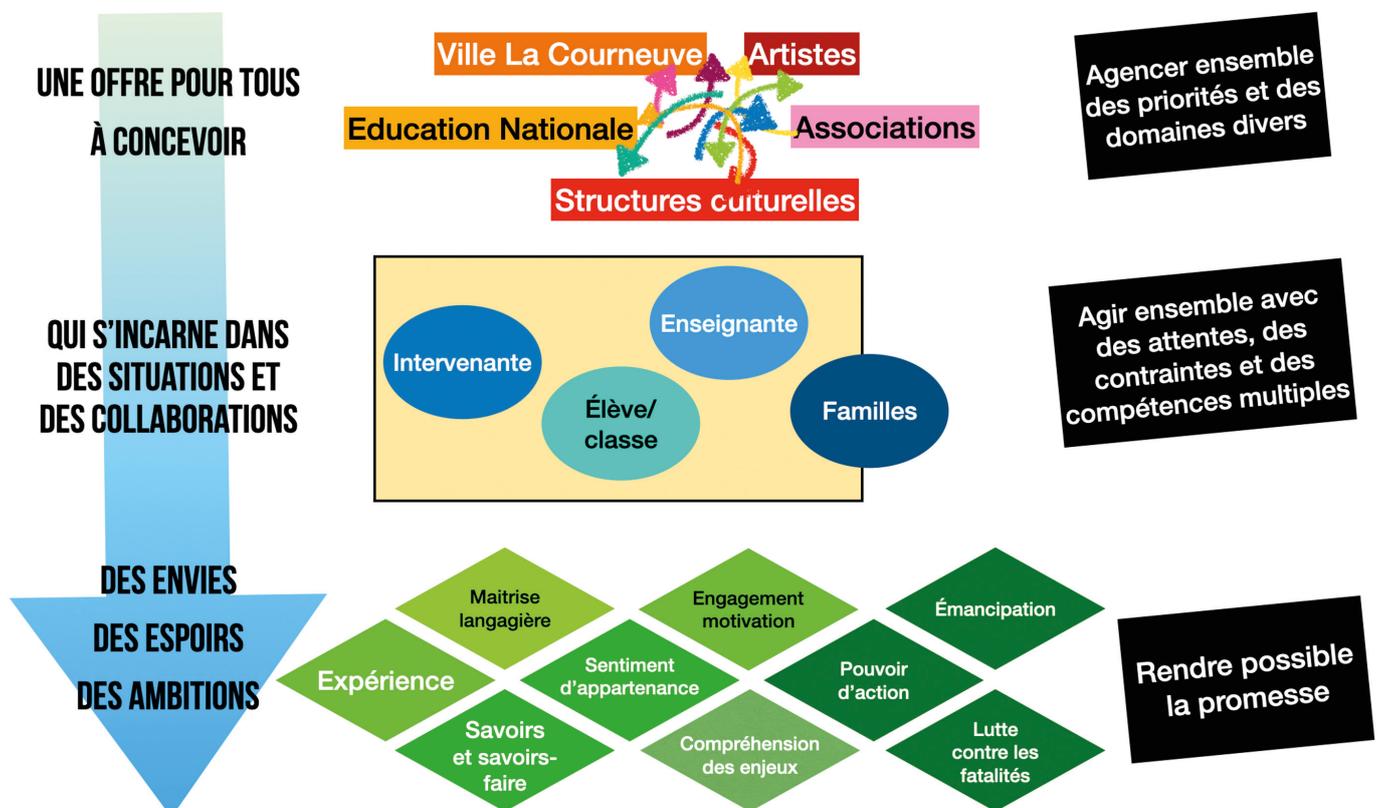
La seconde phase paraît parfois un peu opaque, du fait même de la dentelle qui est nécessaire pour trouver des solutions qui aillent à tous.

À cet effet, l'évolution des outils numériques utilisés pour le recueil des besoins, la sélection des candidats, le suivi organisationnel et budgétaire semble être nécessaire à la fois pour faciliter le travail des agents et gagner en lisibilité pour tous.

1. LA DÉLICATE ALCHIMIE DE LA RENCONTRE...

De toutes les observations et les entretiens que nous avons réalisés, ce qui nous semble l'élément le plus complexe à comprendre est la subtilité et la complexité de ce qui se passe dans la rencontre entre « intervenant·e » et enseignant·e.. Mais dans l'ensemble, minoritaires sont les situations où les différents protagonistes verbalisent « à quelles conditions » les expériences se transforment en vécus, en apprentissages, en transformations. Parfois, l'enseignante témoigne fortement de l'impact du projet sur sa classe : « *Pendant une semaine, on n'a fait que de la production d'écrit pour travailler sur les livres créés, c'était incroyable* ». En ce sens, l'enseignante témoigne de la puissance de l'intervention comme déclencheur de nouvelles motivations sur lesquelles elle va asseoir son propre travail en classe, hors de la présence de l'intervenant, qui va fixer chez les élèves la fierté de réaliser la trace écrite qui va rester du projet, et donc renforcer l'expérience vécue.

A cet effet, nous avons essayé de schématiser le processus afin d'essayer de mieux comprendre à quel niveau les buts affichés pouvaient réellement prendre vie.



2. QUELLES COMPÉTENCES POUR « L'INTERVENTION » ?

La plus-value recherchée tient-elle à la dimension artistique, créatrice, spécialiste de l'intervenant, capable de faire éprouver à son public l'expérience culturelle qui en découle, ou plutôt à ses capacités de médiation, de mise en relation entre deux mondes différents (le « scolaire » et le « culturel » ou « l'artistique »), de faire agir et éprouver les élèves en étant en mesure de comprendre leurs spécificités, leurs connaissances, leurs possibles ?

On a coutume de dire que l'offre d'EAC serait une marque de l'ambition qu'auraient les décideurs et les pilotes des différentes institutions pour la jeunesse et, au-delà, les citoyens. Mais nous sommes tentés, à ce stade de ce travail, de renverser la question : la question de l'ambition pour les élèves, pour les jeunes, pour les citoyens, passe-t-elle d'abord par des « dispositifs », pour reprendre le terme générique utilisé pour qualifier ce qui s'oppose à l'ordinaire, au commun. La question de l'ambition pour la réussite de tous les élèves ne peut avoir de réponse sans interroger l'ordinaire des activités scolaires, de ce que l'élève en comprend, des outils qu'on lui donne pour pouvoir penser les situations et sortir des « malentendus », mais aussi sans accompagner les enseignants pour qu'ils fassent l'expérience de cette ambition, de ce qui est possible quand on le décide et qu'on en maîtrise les connaissances nécessaires, par des voies aussi plurielles que la coopération en classe, la maîtrise de l'écrit, la lutte contre les discriminations, un enseignement plus explicite, le travail collectif, des feed-backs fréquents, une attention plus grande au travail personnel de l'élève ou une approche des savoirs réellement polytechnique, où toutes les disciplines au programme sont effectivement enseignées...

Dans les activités proposées en EAC comme dans toutes les autres, l'anticipation par les co-intervenants de ce qu'on veut faire voir, éprouver, faire ou faire apprendre aux enfants, de ce qui sera complexe pour eux, de comment on l'aménagera pour que ce soit possible, de ce qu'il faudra faire avant, et peut-être enseigner pour que ce soit possible, est absolument essentielle pour la réussite.

C'est donc toute la difficulté de l'intervention conjointe des acteurs du PEAC, autant que pour l'enseignant seul dans l'ordinaire de la classe, que d'être en capacité d'anticiper et de réguler les objectifs de ce qu'on fait vivre aux enfants, dans un contexte où, comme dans les classes de La Courneuve, leurs acquis et compétences sont extrêmement hétérogènes, et parfois très fragiles. **Si certains pourraient croire que la seule magie de la « sortie », de l'exposition, de la fréquentation des œuvres peut contribuer à elle seule à construire la motivation et la mobilisation, nous avons très rarement constaté que cela durerait plus longtemps que le temps de la surprise.**

3. DES « COMPOSANTS DE LA RÉUSSITE » À METTRE À L'ÉPREUVE POUR COMPRENDRE LES RÉUSSITES ET LES DIFFICULTÉS... ?

Au cours de nos observations et entretiens, nous avons donc cherché à mieux comprendre ce qui semblait, aux yeux de nos interlocuteurs ou aux nôtres, les éléments de nature à favoriser la « réussite » des projets EAC observés, ou au contraire susceptible d'être des obstacles à la réussite. Sans que cette liste soit encore totalement figée, nous la proposons au débat, en précisant pour chaque item quelques éléments de contexte susceptibles d'éclairer le lecteur.

Très souvent, les enseignants nous ont dit : *« Nous ne nous sentons pas légitimes par rapport à la dimension artistique. Nous ne sommes pas formés »*. C'est une des raisons très souvent évoquée dans leur choix de s'engager dans le PEAC pour leurs élèves. La manière dont ce PEAC s'intègre avec les enseignements qu'ils ont à réaliser, dans les domaines artistiques ou scientifiques, est peu évoquée dans les entretiens. Une part minoritaire souhaite à l'inverse s'inscrire dans un projet qui prolonge leurs goûts ou leur pratique personnelle, souvent dans un domaine artistique dont ils se sentent culturellement proche. Plus rares sont les personnes pour qui le PEAC est l'axe structurant des « projets » de leur année scolaire : *« Moi je regarde le nombre de séances. Je veux engager un travail à long terme, profiter à fond pour valoriser mes élèves »*.

Beaucoup évoquent la confiance qu'ils ont pour l'offre culturelle proposée par la ville de La Courneuve, mais aussi pour les personnes en charge de la construction de l'offre. *« Même si on peut avoir eu une expérience délicate, on sait que tout est fait pour que ce soit bien pour les enfants »*.

« Nous ne nous sentons pas légitimes par rapport à la dimension artistique. Nous ne sommes pas formés »

CONCEPTION

1. **MOTIFS ENSEIGNANTS** Les raisons pour lesquelles chacun-e des enseignant-es se sont engagé-es dans le projet, leur relation avec la thématique portée par le projet
2. **SPÉCIFICITÉS INTERVENANTS** L'approche priorisée par l'intervenant partenaire (qu'il soit indépendant ou membre d'une institution), sa relation à l'intervention en milieu scolaire
3. **CONCEPTION** La manière dont se construit la conception des différentes phases du projet avant la mise en route du projet avec les destinataires, les ressources mobilisées dans la conception
4. **CYCLE** la spécificité des âges et des cycles : y a-t-il des spécificités dans l'approche, le déroulement, la prise en charge pédagogique des élèves selon leur âge et leur cycle ?
5. **ÉCOLE** Les éléments signifiants de l'environnement de l'école, réussites et difficultés identifiées par les professionnel-les
6. **DIRECTION** La relation de la direction d'école au projet, son implication éventuelle, l'impact du projet sur la vie de l'école, le lien avec le projet d'école.
7. **MOBILISATION** L'importance (ou non) des personnes les plus engagées sur la capacité de mobilisation de leurs collègues et leur participation au dispositif (effet d'école)
8. **RELATIONS INSTITUTIONNELLES** La place des partenaires institutionnels « copilotés » (mairie et éducation nationale), leur relation avec les écoles (directeurs) et les enseignants, l'accompagnement

MISE EN OEUVRE

9. **INTERVENTIONS** Les temps d'intervention avec les élèves, leur organisation, les buts poursuivis, les passages à risque, les moments significatifs, la nature des rôles endossés par les différents professionnels.
10. **INTERMÉTIER** La nature de la relation professionnelle entre les intervenants et les enseignants, leurs mobiles propres, les éventuelles tensions dans la conception ou la mise en œuvre des activités avec les élèves, les effets de leur collaboration en termes de développement professionnel
11. **RESSOURCES** modalités des échanges entre les acteurs durant le projet, appui ou non sur des ressources partagées, en lien avec la coopération des acteurs
12. **AVANCEMENT** L'évolution du projet au cours de l'année, l'écart éventuel entre le prévu et le réalisé, les obstacles
13. **RESTITUTION** La restitution finale, la valorisation, les destinataires prévus, le poids sur le dispositif, la place de cette restitution (pensé en amont ou pas), les problèmes spécifiques liés à ce contexte (notamment ce qu'il implique sur d'autres interlocuteurs)
14. **APPRENTISSAGES** La nature des acquisitions et savoirs mobilisés dans les situations, les apprentissages réalisés par les élèves (savoirs et savoirs-être) et la relation avec ce qui est ordinairement vécu par les élèves dans les classes.
15. **ELEVE** Les effets sur les élèves perceptibles au travers de leurs comportements et discours, et activité (engagement, mobilisation de compétences, réactions, difficultés)
16. **FAMILLE** Le vécu par les familles du projet (opinion plus ou moins favorable, points de vue, implication, impact sur le regard et les pratiques culturelles)

Ces variables d'observation et d'analyse sont construites à partir des observations sur le terrain

**Nous essayons dans les paragraphes ci-dessous
de rendre compte ce comment ces différents éléments
influencent sur les situations vécues**

L'intervention EAC bouscule les structures et leurs habitudes : quand on est responsable d'un musée d'archéologie, faire entrer en contact les enfants avec la culture scientifique, « ça nous demande de nous repositionner par rapport au savoir universitaire ». A l'inverse, d'autres structures insistent sur le fait que le projet est bien une rencontre entre artistes et classes, notamment dans le spectacle vivant. S'ils concèdent adapter leur projet au niveau des élèves qu'ils rencontrent, l'objectif de la création artistique et de la restitution reste au centre du travail, grâce aux compétences d'animation des artistes, et permet aux enfants d'entrer dans les univers de création, que ce soit du théâtre ou de la danse. Les séances les plus productives qui nous ont été données d'observer étaient souvent menées, en fait, par des personnes qui à la fois menaient un chemin personnel de création artistique (pas forcément dans leur domaine d'intervention, d'ailleurs) qui leur permettait de mesurer les enjeux de ce qui pouvait être réellement la dimension « artistique » ou « culturelle » de leur proposition, et qui en même temps organisaient leur vie professionnelle (parfois comme second choix) en professionnalisant la dimension « intervenant jeune public » dans un choix assumé, pas comme un pis-aller nécessaire de leur vie d'artiste. Nous n'avons pas constaté de situations où nous sentions les intervenants désinvestis ou travaillant par routine.

3. DES « COMPOSANTS DE LA RÉUSSITE » À METTRE À L'ÉPREUVE POUR COMPRENDRE LES RÉUSSITES ET LES DIFFICULTÉS... ?

La question du temps de préparation et de concertation est revenue à plusieurs reprises avec les intervenants, parfois comme un impensé. Plusieurs intervenants nous ont fait part de la charge mentale importante qu'était pour eux un projet EAC avec une école, justifiant le fait qu'ils ne peuvent les multiplier à l'envi, même quand la demande des enseignants est importante. La qualité des projets tient souvent au fait qu'ils ne sont menés qu'avec un nombre restreint de classes, et obligent donc la DAC de la ville à une recherche permanente de pistes pour à la fois varier l'offre et assurer la qualité. Il en est de même pour les intervenants issus de petites structures associatives ou en micro-entreprises, dont la multiactivité assumée ne leur permet pas de « spécialiser » leur intervention en multipliant les PEAC

Plusieurs directions nous ont fait part de **leur perception sur l'amélioration continue de l'offre** proposée par la ville : « on voit que nos bilans sont lus, et que Marie en tient compte quand elle fait évoluer l'offre et les intervenants proposés ». « Dans notre école, neuf enseignants sur dix ont participé cette année, je suis très fière » explique une directrice. La richesse des propositions est presque unanimement saluée, même si des discussions sont survenues lors de nos échanges à ce sujet : « Moi, j'aimerais qu'on ait plus notre grain de sel à mettre dans la conception des projets » ont avancé quelques interlocuteurs, parmi les plus engagés. Mais dans l'ensemble, la richesse de l'offre du « catalogue » est plébiscitée.

C'est sans doute au **cycle 1** que ce joue encore avec plus d'acuité la question de la collaboration entre enseignante et intervenants : qu'elle soit un peu lâche, et on risque vite de voir des situations devenir plus compliquées du fait de la difficulté multiple de l'intervention avec ces classes d'âge. Le projet est d'autant plus fécond que l'enseignante est elle-même concernée par la thématique. Les enseignants insistent sur l'importance de la ritualisation, et donc du nombre de séances à conduire pour parvenir à des acquis.

Pour de nombreux enseignants rencontrés, l'intervenant du PEAC est aussi le moyen de combler une difficulté rencontrée par l'enseignant **confronté à la polyvalence de l'enseignement**, et certaines directions l'assument en tirant l'EAC du côté de la « prestation » proposée par la mairie : « c'est vrai que pour certains enseignants, c'est vraiment un enseignement très difficile et il me semble que c'est dans l'ordre des choses que nous ayons des intervenants extérieurs si on veut tout faire ».

Dans le même ordre d'idée, les écoles qui font du PEAC un axe structurant de leurs manifestations publiques restent peu nombreuses. Mais lorsque, par exemple, les **relations avec les familles** sont au cœur des préoccupations de l'école, l'EAC en est un vecteur qui ajoute un espace possible à ce qui est déjà présent. A l'inverse, quand ce n'est pas le cas, nous n'avons pas vu de situation où le PEAC permettait de prendre des initiatives à ce sujet.

Elle amène nécessairement la question de **l'accompagnement pédagogique des enseignants** pour y parvenir, sans quoi le risque pourrait être d'investir des moyens là où les dynamiques collectives sont déjà fortes. Cela impliquerait en tout état de cause une collaboration plus rapprochée entre les directions d'école, la circonscription et la DAC de la ville.

3. DES « COMPOSANTS DE LA RÉUSSITE » À METTRE À L'ÉPREUVE POUR COMPRENDRE LES RÉUSSITES ET LES DIFFICULTÉS... ?

Mais plus que la question spécifique de l'EAC, on mesure que c'est aussi la manière de concevoir leur fonction de **direction** qui est en jeu : certain·es considèrent que leur fonction est prioritairement d'assurer le cadre organisationnel et réglementaire, d'être les garants de la sécurité de tous, quand d'autres assument une volonté d'impulser une direction pédagogique qui s'incarne souvent dans les projets qui se mettent en oeuvre dans leur école. Nous avons observé dans certaines écoles la présence **d'enseignantes « fédératrices de projets »**, dont le dynamisme pédagogique rayonne sur les collègues proches sans être vécu pour autant comme une pression supplémentaire. A l'inverse, dans d'autres endroits, nous avons pu entrevoir (souvent à mi-mots) que les conflits existant dans l'école pouvaient limiter l'engagement des personnes dans les projets, se concentrant sur la sécurité de leur classe. Côté écoles, l'idée que l'accompagnement pédagogique des enseignants engagés dans l'EAC puisse venir de la circonscription reste une idée minoritaire. Si le label REP+ dégage en théorie des temps horaires de travail de formation et de concertation, il doit se partager entre de nombreuses priorités. **Les moyens de remplacement** qui rendent ces temps possibles sont eux-mêmes souvent sur la sellette, parce que plusieurs fois réquisitionnés pour pourvoir au manque de postes pour les remplacements de maladie.

Dans ce contexte, lors de nos observations, **cette responsabilité de l'intervenant** dans la conduite des temps de travail avec les élèves nous a semblé manifeste. Cela renforce selon nous la nécessité pour les enseignants de ne pas être laissés seuls dans cette relation institutionnelle où ils sont largement en position basse. Dans ce cadre, un des éléments de réussite du projet est sans doute de **modifier la relation scolaire « ordinaire »** entre enseignant et enfants, ce qui est loin d'aller de soi pour tous ceux qui peuvent craindre que cela mette à l'épreuve la stabilité de la relation pédagogique qu'ils construisent avec leur classe. La notion de temps revient sans arrêt dans les échanges : temps pour préparer, temps pour se connaître, pour comprendre la place de chacun, ce qu'il doit faire, préparer, dire, absorber. Du coup, quand on « se connaît », la question de « recommencer » se pose.

Parmi les questions triviales de l'intervention dans le cadre de l'EAC, nous avons été surpris de l'importance que pouvait prendre **la question des transports**, parfois épineuse. Le transport en bus dédié, plus confortable pour les enseignants, est générateur de contraintes organisationnelles (anticipation des plannings, horaires parfois contraints) et de coûts (ce poste a été un point de préoccupation dans le suivi budgétaires des années précédentes).

« Notre difficulté parfois est véritablement de permettre à chacun de trouver sa place. Cette question de la place, je pense qu'elle est toujours questionnée, explique un CPD spécialisé habitué à faire vivre des situations de formation aux professionnels. « La place de l'artiste, la place des enfants, des élèves, la place des enseignants, et comment, effectivement, les interactions peuvent elles se construire... Questionner les conditions du travail collaboratif, nous sommes au cœur de cette réflexion là. » Les écueils dans les partenariats sont très souvent minimes au départ. Mais en cas de difficulté, les protagonistes sont seuls face à leurs questions et à leurs urgences. Comme dit Corinne Mérini, *« chacun a son propre système d'action et de normes (...) et il peut y avoir divergence d'intérêt (le savoir pour l'école et l'émotion pour le musée) (...) Construire du commun*

3. DES « COMPOSANTS DE LA RÉUSSITE » À METTRE À L'ÉPREUVE POUR COMPRENDRE LES RÉUSSITES ET LES DIFFICULTÉS... ?

oblige de prendre le risque de l'altérité, à s'exposer sur ce qui fait le coeur du métier sans faire à la place. (...) La rencontre des métiers crée des dilemmes, notamment la temporalité de l'action (...) Ni sous-traitance ni délégation, le partenariat est avant tout co-construction qui ne peut qu'être souhaitée « avec » et en même temps « contre » ce qui fonde le métier de l'autre. Les frontières bougent, sont poreuses. (...)»

Nous avons observé que **les ressources** proposées par certaines structures culturelles prestigieuses (musées, etc.) était parfois très ambitieuses, mais nous avons eu l'impression que les enseignantes s'en emparaient peu.

Très largement, les interventions et les projets sont construits sur **des objectifs assez généraux**, davantage pensés en terme de « sensibilisation » ou de « rencontre », plus qu'en référence à des objectifs d'apprentissage définis dans les programmes. En conséquence, il a parfois été difficile, dans nos observations et entretiens, de comprendre quelle conception chaque protagoniste (enseignant et artiste/intervenant) se faisait de **« ce qui s'apprend »** par les élèves dans les situations proposées.

Dans toutes les observations que nous avons réalisées, même quand la situation proposée nous semblait à questionner, nous avons trouvé des enfants largement engagés, contents de participer à cette modalité de travail, mais parfois inquiets de perdre leurs repères et la conduite sécurisante de l'enseignant·e.

La plupart des enseignants rencontrés ont précisé qu'il était impossible de mesurer un impact tangible des projets EAC sur les résultats scolaires de leurs élèves, mais évoquent systématiquement les aspects motivationnels. Plusieurs enseignantes nous ont également fait part de leur étonnement de pouvoir observer leurs élèves avoir des réactions très différentes de ce qu'ils leur connaissent : *« j'avais des enfants très timides que j'ai vu exploser dans les séances de danse. Est-ce qui change c'est la nature de l'activité, la relation avec l'intervenant ? C'est compliqué à mesurer... »*

Le vécu par les familles du projet était une des commandes explicites des données d'ordre de cette étude, et c'est pourtant une dimension sur laquelle nous avons le moins de résultats, sans doute parce que la méthodologie que nous avons déployée (préférer aller à la rencontre de nombreuses écoles plutôt que de nous immerger dans une seule plus en profondeur) n'y était pas favorable. Dans d'autres rencontres informelles à la porte des classes ou des écoles, nous avons souvent ressenti l'idée que généralement, le contenu de ce qui est proposé dans les activités scolaires reste très opaque, à la fois parce que les enfants en parlent peu à la maison, mais aussi parce que les relations écoles/familles sont davantage centrées sur les marques de respect ou de considération que sur le contenu de ce qui se fait à l'école.

Dans un tel cadre, rien d'étonnant à ce que la spécificité des activités de l'EAC soit perçue essentiellement à partir de son côté « extraordinaire » (la sortie, le spectacle...) et non sur ses buts (pourquoi on organise ça, avec quels buts éducatifs, et quel possibilité pour les parents de s'y impliquer). Seules dans les écoles où la question de la place des parents est centrale, nous avons observé des liens plus serrés, souvent à partir de l'engagement résolu de la direction.

3. DES « COMPOSANTS DE LA RÉUSSITE » À METTRE À L'ÉPREUVE POUR COMPRENDRE LES RÉUSSITES ET LES DIFFICULTÉS... ?

Une directrice très engagée dans cette dimension propose des ateliers danse aux familles et aux « amis de l'école » qui dépasse largement le PEAC, mais dans lequel il prend forme. « *On a vraiment l'impression que l'école est notre famille* » explique avec émotion une femme qui vient participer alors même que ses filles sont au collège, preuve qu'elle a gardé avec l'école primaire un lien fort de sa propre appartenance à la communauté courneuvienne.

4. DES PISTES POUR POURSUIVRE LE TRAVAIL COLLECTIF ?

Afin de nourrir les discussions qui, nous l'espérons, vont avoir lieu à partir de la lecture de notre travail, et notamment lors des rencontres de l'EAC du 20 novembre, nous proposons quelques pistes plus spécifiques de réflexion et de travail, non pas comme des recommandations ou des solutions, mais comme des perspectives à mettre en discussion, par exemple en se posant pour chacune les questions suivantes :

- Que gagnerait-on ?
- Que risquerait-on ?
- Qu'est-ce que ça nous demanderait ?

Proposition A : structurer entre la DAC de la mairie et la circonscription EN un plan pluriannuel de travail conjoint des enseignants et des intervenants EAC autour de trois thématiques :

- travailler en co-intervention, quelles conditions pour la réussite ?
- soutenir les enseignants et les intervenants pour concevoir des projets de qualité
- la spécificité de l'EAC en maternelle

Proposition B : proposer aux enseignants et intervenants qui le souhaitent, à partir de leur expérience de l'année scolaire 1, de construire en juin une continuité de leur projet commun pour le premier trimestre de l'année scolaire 2

Proposition C : labelliser au catalogue annuel chaque projet proposé avec une signalétique à trois niveaux en fonction de l'engagement requis dans la collaboration et la coconception

4. DES PISTES POUR POURSUIVRE LE TRAVAIL COLLECTIF ?

Proposition D : mettre en réflexion les conditions selon lesquelles, chaque année, quelques écoles portant des projets collectifs particuliers pourraient être retenues comme prioritaires pour être labellisées « accueil en résidence : » avec une implantation tout au long de l'année et sur plusieurs classes d'un projet artistique ou culturel

Proposition E : construire un observatoire des pratiques « enseignants/familles : » autour de l'EAC, et notamment les différents outils et usages destinés à mettre en valeur et communiquer sur les parcours EAC des élèves tout au long de leur scolarité.

Proposition F : dans le but de mieux piloter la conception et le suivi du plan annuel offert aux enseignants pour l'EAC, développer un logiciel de base de données en ligne, permettant de prendre en charge les différentes phases (conception, attribution, suivi)

Proposition G : conduire en direction des acteurs et structures culturelles et artistiques partenaires une réflexion (co-animée EN et DAC) sur les outils pédagogiques construits, pour favoriser le lien entre la pratique au cours des PEAC et la pratique « ordinaire : » des enseignants dans le cadre de leurs enseignements.

