1. La situation

Durant l'année scolaire 2017/2018, une équipe d'un collège situé en Ile-de-France, a candidaté au projet *Dix Mois d'École et D'Opéra* en envoyant le sien. La candidature a été retenue et, en avril 2018, ils se réunissent une première fois pour définir la réalisation de ce projet et de ce partenariat avec l'Opéra au sein du collège pour les deux années suivantes.

Ce projet court donc sur deux années, pour une même classe et une même équipe pédagogique et offre de nombreuses sorties aux élèves dans le but de découvrir le monde de l'Opéra. Les équipes sélectionnées sont en charge de choisir une classe (hors niveau aux examens) et de mettre en œuvre leur projet au sein de toutes les disciplines. Chaque sortie doit donner lieu à une production écrite ou artistique. Parallèlement, les élèves suivent un atelier de pratique artistique avec un artiste professionnel sélectionné par l'Opéra et, à la fin de la 2e année, une restitution doit clôturer ces deux années.

Lors de cette première réunion, les enseignants décident de faire porter ce projet sur une classe de 6e, de le réaliser en 5e et de ne pas le proposer aux parents des élèves de CM2, ne souhaitant pas créer une classe homogène avec des élèves aux profils "latinistes-germanistes" et souhaitant ouvrir ce projet à des enfants en situation de décrochage ou de difficultés de tout type.

En juin, ils se réunissent avec les professeurs d'école et épluchent les dossiers des élèves n'ayant demandé aucune option, sélectionnant 22 élèves dont un grand nombre au profil de décrocheurs scolaires ou défavorisés socialement et d'autres, en plus grande réussite scolaire mais sans choix d'option, afin de créer une classe hétérogène.

L'un des objectifs de ce projet portait sur l'écriture, avec le défi de faire progresser les élèves en écriture en leur demandant des écrits réguliers et divers pour rendre compte de toutes leurs visites.

« Nous étions tellement heureux d'avoir obtenu ce projet et convaincus que ce serait bien reçu par les parents, convaincus de l'importance de l'apport d'une telle culture chez nos

élèves et persuadés que ces nombreuses sorties dans des lieux culturels d'exception ne pouvaient qu'être extrêmement bénéfiques pour eux. »

En septembre 2018, lors de la journée de rentrée, la direction se joint à l'équipe pour présenter sommairement le projet, invitant tous les participants à une réunion en soirée durant laquelle les personnels de l'Opéra sont venus expliquer le projet aux élèves et parents d'élèves.

Et, dès cette première réunion, la réception des parents de ce projet a été une vraie douche froide.

« Pourquoi mon fils a-t-il été mis dans ce projet ? Je n'ai rien demandé, moi. »

« Ce n'est pas au programme, est-ce que ce sera noté ? »

« Quel intérêt d'aller à l'Opéra ? »

Et nous ne nous attendions tellement pas à une telle réaction que nous avons eu du mal à rebondir.

Très vite, ce projet a cristallisé de vives réactions de fort rejet. Les parents ne comprenaient pas son intérêt pour les enfants. Beaucoup ne donnaient pas suite aux sorties proposées car elles obligeaient les élèves à rentrer assez tard. Ils ne cessaient de dire que de toute façon ils n'avaient pas choisi ce projet, que ce n'était pas noté et que ça ne faisait pas partie des programmes. Certains sont allés jusqu'à appeler la direction dans le but de faire changer de classe leur enfant pour qu'ils ne soient plus dans le projet.

Face au travail fourni pour ce projet et la conviction que fréquenter l'Opéra était une chance à saisir pour leurs élèves, les enseignants, appuyés par leur direction, ont multiplié les tentatives de remédiation afin de faire comprendre aux parents ou tout du moins de leur faire accepter que ce travail pouvait apporter énormément à leurs enfants.

Tentatives de remédiations

– La direction a passé beaucoup de temps à téléphoner aux parents pour tenter de les convaincre de l'importance de ce projet pour leurs enfants, et de la chance de fréquenter des lieux tels que l'Opéra Bastille et l'Opéra Garnier.

– Les parents ont été invités par l'Opéra à visiter gratuitement l'Opéra Bastille un mercredi en fin de journée, et, quelques semaines après, un samedi après-midi, à l'atelier couture de l'Opéra Garnier. Très peu de parents se sont déplacés : seulement quatre !

– La direction a accepté la proposition de l'équipe d'annuler les deux premières heures de cours du lendemain matin des sorties proposées pour les élèves qui sortaient.

– Après concertation entre l'équipe pédagogique et la direction, cette dernière a financé une sortie parents-enfants-enseignants pour aller voir une pièce de théâtre à la Comédie Française, pièce travaillée en cours en amont. Nous avons ensuite invité les parents à participer à une production avec leurs enfants et les enseignants autour de cette sortie.

– Le comédien professionnel a accepté d'ouvrir son atelier de pratique, durant deux séances, aux parents qui souhaitaient venir voir le travail qui se faisait durant ces ateliers et d'animer une discussion avec eux, à la fin du travail.

Mais même si ces actions entraînaient ponctuellement des réactions positives auprès de certains parents, il n'y a pas eu de réel effet de groupe positif ; de plus en plus de parents continuaient à refuser ce projet, avec parfois des réactions très violentes : une maman d'élève m'a dit un jour de réunion, puisque j'étais l'enseignante porteuse du projet: « *J'ai la rage que mon fils fasse partie de cette classe à cause du projet Opéra* » Et cette remarque, tellement agressive, inattendue, inexpliquée, m'a beaucoup blessée et découragée. Et petit à petit, les élèves, qui lors de la première sortie à l'Opéra Bastille s'étaient énormément amusés, se sont désinvestis à leur tour, entraînant un effet négatif de jour en jour plus lourd et impossible à contrer.

Ces réactions, de plus en plus difficiles à comprendre et à accepter de la part des enseignants, ont entraîné une lassitude et une incompréhension qui n'ont fait que se renforcer tout au long de ces deux années.

De plus, le fait est que ce projet s'est "terminé" sur un confinement qui a empêché la restitution finale prévue et travaillée durant les ateliers. Cette situation n'a permis ni aux élèves de montrer le spectacle qu'ils travaillaient depuis deux ans, ni aux familles de voir leurs enfants sur un plateau, ni aux enseignants de pouvoir échanger une dernière fois, après cette restitution.

"Je retire de cette expérience une impression de « gâchis » : malgré tout le travail fourni tant par moi que par mes collègues, je n'ai pas l'impression d'avoir réussi à réellement provoquer sinon de l'enthousiasme, du moins une certaine adhésion, chez les parents. Je n'ai pas réussi à inverser la tendance de départ et ne sais pas, avec le recul, ce que j'aurais dû ou pu faire pour parvenir à cette adhésion.

Finir sur un confinement empêchant la restitution finale, rajoute à ce sentiment : souvent la préparation du spectacle final regroupe les élèves et permet de se rendre compte de leur évolution. Par ailleurs, les parents se déplaçant sont toujours très fiers de voir leur enfant sur un plateau et cela permet des discussions plus apaisées et de procéder à une sorte de bilan. Le fait de ne pas avoir pu le faire me laisse un goût amer".

Beaucoup de situations ont été difficiles et m'ont interpellée:

1. Notre première sortie de l'année : il s'agissait d'aller visiter l'Opéra Bastille. Les élèves étaient assez impressionnés par le bâtiment, je les sentais tendus mais curieux, néanmoins. La personne en charge de la visite a fait des remarques très désobligeantes sur leurs vêtements, leur disant qu'ils auraient tout de même pu faire « un effort vestimentaire» lorsqu'ils venaient à l'Opéra, ce qui a entraîné une forme d'incompréhension chez certains (ils avaient mis leur plus beau jogging). Cette remarque, très désobligeante, m'a mise très mal à l'aise et je n'ai pas osé en parler, ensuite, avec eux, craignant de rendre important quelque chose qu'ils avaient peut-être, après la visite, "oublié".

2. Durant une représentation de soir, qui était très longue, nous avions fait le choix de ne leur faire voir que la première partie et de leur demander, ensuite, d'imaginer en classe la suite. Le personnel de l'Opéra n'a visiblement pas apprécié notre choix pédagogique, il nous a demandé plusieurs fois de justifier ce choix. A la sortie, durant l'entracte, un des référents du projet nous a suivis et s'est mis à poser des questions aux enfants, questions auxquelles ils étaient incapables de répondre (par exemple : "E*n quel siècle cet opéra a-t-il été composé?"*. Il a eu évidemment droit à des réponses dignes de leur âge : *"il y a longtemps", "au Moyen-Âge ?*", *"au moment où y a les histoires d'Ulysse* ?"… Si ces réponses nous ont beaucoup amusés, cela ne semblait pas être le cas de ce référent et nous avons eu le sentiment que notre travail de préparation à cette sortie était "vérifié" par quelqu'un qui ne se rendait pas compte de l'âge des enfants face à lui.
3. Les sorties nous obligeaient à ramener les élèves jusqu'à Colombes, parfois tard et nous avons eu beaucoup de difficultés à faire comprendre aux parents que nous ne pouvions pas laisser partir, seuls, des enfants de 6e, à minuit, pour rentrer chez eux à pied. Je me souviens notamment d'un soir où, à notre arrivée à Colombes, j'aperçois un enfant se diriger furtivement vers le fond de la gare sans rien dire. Je le rejoins rapidement et il m'explique, l'air assez gêné, que ses parents vont venir le chercher de ce côté-ci de la gare. Je décide alors d'attendre avec lui et cela dure tant qu'au bout d'un moment et après que je l'ai prévenu, mon principal adjoint nous rejoint. Il venait de téléphoner à la maman qui, en fait, n'avait pas prévu de venir chercher son enfant. Devant nous, mon principal adjoint s'énerve, lui parle de responsabilité et lui explique que si elle ne vient pas le chercher, il préviendra le commissariat… tout cela devant l'enfant.

Il fallait composer avec, d'un côté, notre envie de voir un maximum d'élèves participer à ces sorties et, d'un autre côté, notre refus de voir ces enfants rentrer seuls et tard chez eux.

Et j'ai le sentiment d'avoir essayé, durant tout ce projet, de concilier des forces contraires sans jamais parvenir à un résultat satisfaisant à mes yeux.

C'était épuisant et cela m'a "refroidie" sur la possibilité de réitérer ce genre de projet artistique et culturel.

2. Les questions que pose la situation

– Les parents ont associé leur manque d'adhésion au fait que le projet ne faisait pas partie des programmes, ce qui ne le rendait pas légitime à leurs yeux et justifiait le manque de confiance en lui et plus largement envers les enseignants : comment faire pour que les parents aient davantage confiance dans les enseignants ?

– Les parents ne savent pas ce qu'est un *projet d'art-culture-Opéra* et ils ignorent combien les apports culturels peuvent favoriser l'épanouissement des élèves.

– Les parents ont-ils eu la possibilité de s'exprimer sur leurs inquiétudes ? Quelle place, quel avis ont pu émettre, ont pu avoir les parents dans ce projet qui concerne notamment l'aspect des sorties à Paris en soirée pour leur enfant scolarisé en 6ème, les déplacements que cela entraîne (responsabilisation et part d'autonomie que les parents laissent à leur enfant ou pas dans les valeurs éducatives qui régissent le cadre familial) ?

– Un point qui ne ressort pas du récit serait le fait que nous pouvons faire le constat que les projets artistiques et culturels sont plus difficilement acceptés que les projets sportifs : comment inverser cette tendance ?

– Malgré l'ouverture de l'esprit des enfants, les parents ne prennent pas part au projet : comment convaincre des parents éloignés de la culture de son importance dans la formation de leur enfant ?

– Il y a un conflit intérieur pour l'enfant entre l'école et la famille : les élèves appréciaient les spectacles. Dans quelle mesure la non-adhésion des parents a rendu l'adhésion des élèves difficile ?

– Liaison école-collège : sensibilisation des familles.

– Récit du vécu des élèves à leur famille.

3. Dimension réglementaire

On ne peut obliger les enfants à venir hors du temps scolaire notamment pour les spectacles qui ont lieu le soir.

Circulaire n° 2011-117 du 3-8-2011 : *Les sorties scolaires sont placées sous l'autorité du chef d'établissement qui est le seul à pouvoir prendre la décision d'en autoriser l'organisation. Le conseil d'administration doit en approuver la programmation annuelle et les modalités financières. Une sortie scolaire peut être obligatoire, quand il s'agit d'une sortie inscrite dans les programmes officiels et se déroulant pendant les horaires prévus dans l'emploi du temps de l'élève. Les sorties obligatoires sont gratuites et donc entièrement prises en charge par l'établissement. Une sortie scolaire peut être facultative, si elle s'inscrit plus largement dans le cadre de l'action éducative de l'établissement et se déroule pour tout ou partie pendant le temps scolaire. Les voyages scolaires sont nécessairement des sorties scolaires facultatives.*

→ Pédagogie de projet présente dans la formation des enseignants

http://ash.dsden80.ac-amiens.fr/IMG/pdf/notice_document_cadre_projet_peda.pdf

→ Présentation du projet Dix Mois d'École et d'Opéra

https://www.operadeparis.fr/academie/education-artistique/dix-mois-decole-et-dopera/le-programme

→ Le parcours EAC :

L'Éducation nationale publiait en 1993 « L'éducation artistique à l'école », visant deux objectifs :

– Une sensibilisation accrue sur la dimension culturelle : « […] favoriser la rencontre avec des lieux et objets reconnus comme porteurs de valeurs et incite l'enfant à développer sa réflexion critique ».

– Une visée esthétique : « […] conduit l'enfant à explorer le monde à l'aide de tous ses sens avec émotion, intelligence et sensibilité ».

En décembre 2000, un nouveau texte vient renforcer ces deux dimensions culturelles et esthétiques, mises en relief par le Plan pour le développement des arts et de la culture à l'école. Ici, « l'intelligence sensible » et la réduction des « inégalités d'accès à l'art et à la culture » sont mises en exergue. Le théâtre y est clairement défini comme une activité permettant d'élargir le champ de l'éducation artistique, en parallèle avec la musique et les arts plastiques. Puis, en 2013, l'apparition du « Parcours d'Education Artistique et Culturelle de l'élève» dit «PEAC», vient définitivement inscrire la pratique artistique au centre de l'apprentissage en milieu scolaire.

Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle.

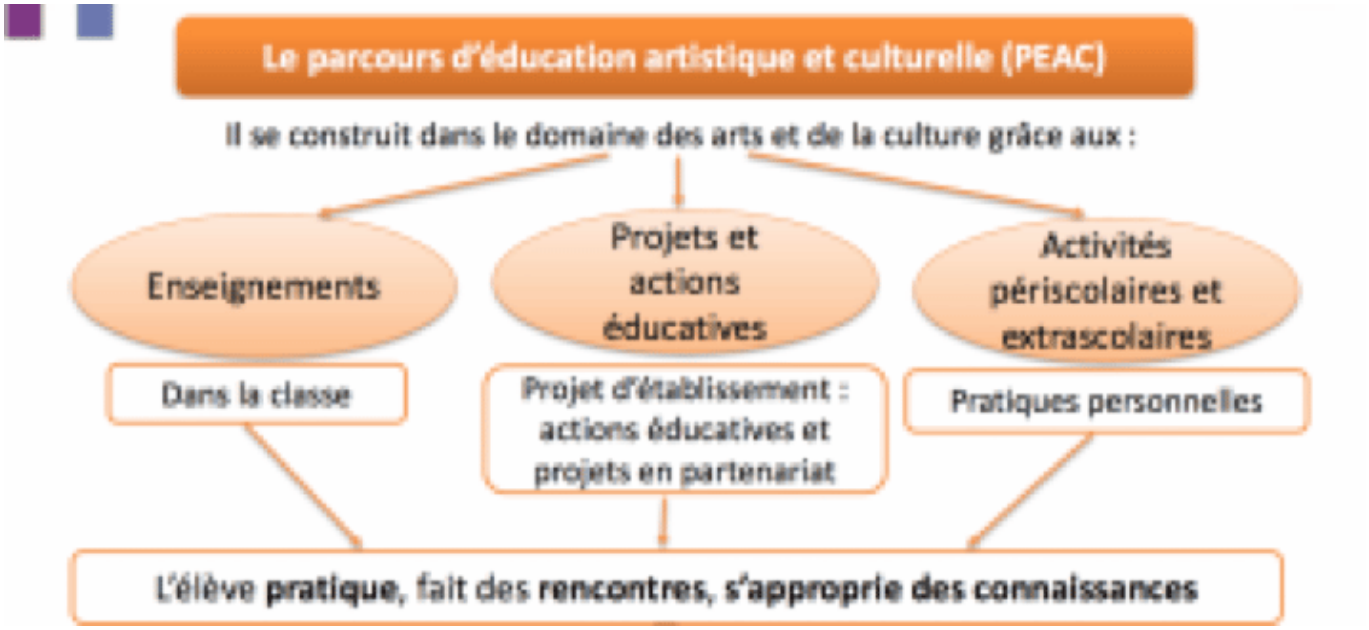
Le Parcours d'Education Artistique et Culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaires, périscolaires et extrascolaires.

Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble de la scolarité de l'élève, de l'école au lycée.

Le Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle de l'élève repose sur les trois champs indissociables de l'éducation artistique et culturelle qui en constituent les trois piliers :

- des rencontres : directes et indirectes, avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des professionnels des arts et de la culture… ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion… ;
- des pratiques, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;

- des connaissances : appropriation de repères ; appropriation d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, de décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

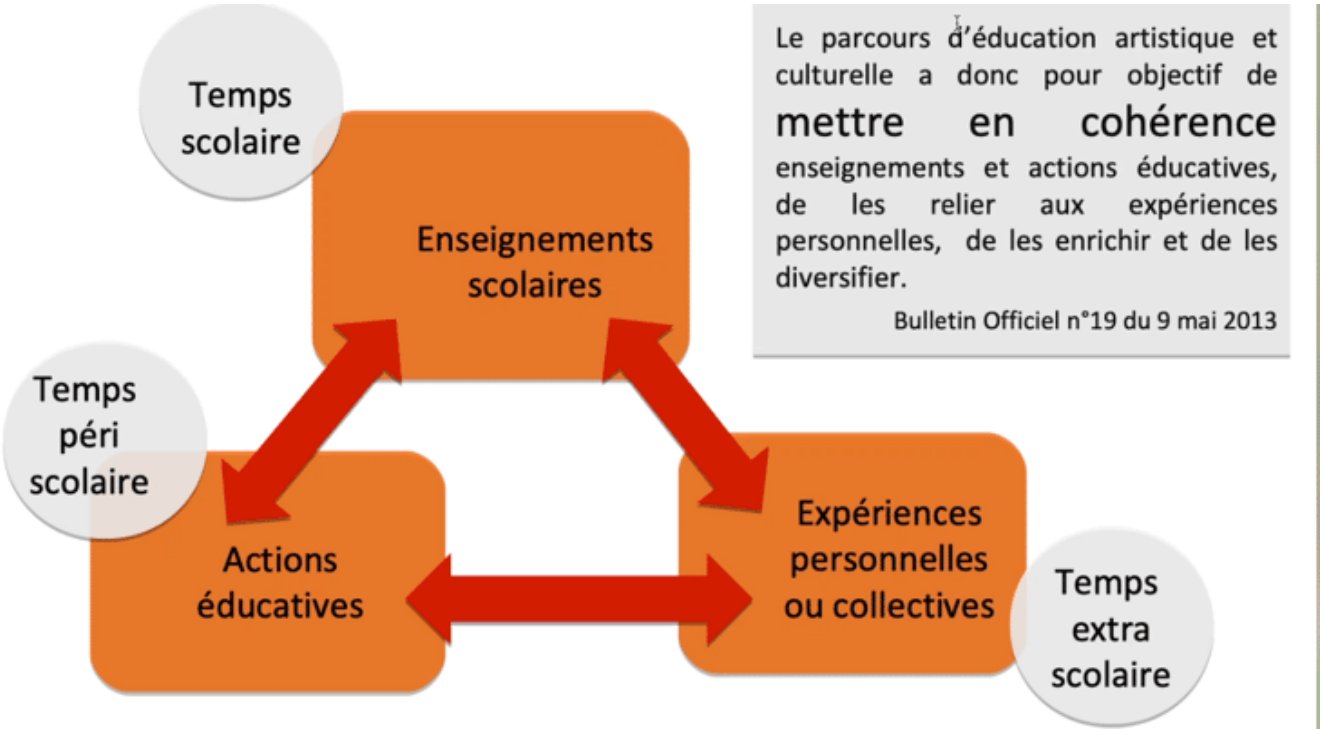


Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'école en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part dans le cadre d'enseignements ou d'actions éducatives, le parcours n'étant pas une simple addition ou juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu.

Le PEAC permet une coopération entre acteurs : école-intervenants

Pour permettre la mise en place de tels outils d'apprentissage, il est nécessaire de prendre en compte la totalité des ressources concernées, directes ou indirectes. En ce sens, la recherche de partenariats variés est indispensable à la mise en place efficace de ces activités.



Le parcours est construit conjointement par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle et par l'élève lui-même.[1]

Le PEAC se fonde sur un éventail d'enseignements existants. En effet, les enseignements obligatoires dispensés à l'école, tels que la culture humaniste ou encore les sciences et technologies, sont les principaux vecteurs de cette éducation artistique et culturelle.

Les enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale, histoire des arts) sont bénéfiques, parce qu'ils contribuent au développement de la sensibilité, à la formation du

goût et du jugement.

Le PEAC prend forme à travers des projets organisés sur les différents temps, scolaire, périscolaire et extrascolaire. À l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, l'élève aborde un des grands domaines des arts et de la culture.

Cette démarche de projet favorise le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités au cœur d'un groupe. Également, il permet le recours à l'expérimentation, à l'observation partagée et à la communication. Enfin, cette démarche de projet participe au développement de la créativité par la stimulation et l'implication personnelle. L'engagement fort de chacun est avant tout lié au plaisir à travailler ensemble dans un projet commun, menant le respect des élèves entre eux, en particulier concernant les notions d'égalité entre les filles et les garçons.

Enfin, le parcours repose également sur le partenariat. Ces projets, disciplinaires ou transdisciplinaires, sont co-construits en partenariat avec les instances culturelles, collectivités territoriales et associations. L'enjeu étant l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif partagé qui articulent des univers professionnels différents, construits par les enseignants et les partenaires culturels, et au centre desquels se trouve l'enfant.

La place centrale de la transmission culturelle

D'après son rapport d'activité de 2006, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle souligne que les enseignements artistiques sont désormais incorporés dans une entité plus large qui concerne « l'ensemble des domaines des arts, de la langue et de la culture, où se retrouve et se cimente notre société dans ses valeurs communes et dans la diversité des formes linguistiques et culturelles qui la composent ». Ainsi, l'éducation artistique et culturelle prépare « à l'exercice du choix et du jugement, et concourt à l'apprentissage de la vie civique et sociale et à l'égalité des chances ». C'est à la lumière de ces nouveaux enjeux que le Haut Conseil a entrepris le travail d'analyse et de proposition qui lui était assigné, grâce à une trentaine de personnalités issues du monde culturel, éducatif, de la recherche et des médias.

En premier lieu, l'ajout du terme « culturel » dans « éducation artistique et culturelle » cette année-là n'est pas anodin : il s'agit désormais de ne plus cantonner l'éducation artistique à une discipline, mais bien de lui ajouter une dimension transdisciplinaire. Cette approche propose en effet de renforcer le rôle des disciplines artistiques, mais aussi de favoriser leurs relations avec d'autres enseignements dans le cadre d'un enseignement général soucieux de continuité et de cohérence. C'est pourquoi les chercheurs ont centré leur analyse sur les besoins des élèves dans le cadre de l'éducation culturelle et les moyens matériels et pédagogiques donnés aux enseignants, indispensables aux missions qu'on leur demande de remplir. La place centrale de la transmission culturelle doit ainsi être réaffirmée dans toute société. Cette conviction prend source dans les résultats d'études qui font apparaître la culture de l'esprit comme « essentielle à l'édification d'un individu libre et responsable, capable de déployer son intelligence et sa sensibilité, fondamentale pour l'équilibre et le développement de notre société ». En mettant en lumière ces faits, ce rapport a pour vocation d'inspirer les actions à mener afin de redonner à l'éducation artistique et culturelle toute la place qui lui importe.

→ Mise en parallèle avec les grands objectifs des Cités éducatives[2]

4. Ce qu'en disent des collègues

Les collègues faisant partie de l'équipe du projet

Arielle : « *Ce projet a été extrêmement chronophage et le fait que ni les parents, ni les élèves n'y adhèrent l'a non seulement rendu plus lourd à gérer jour après jour mais a entraîné, dans l'équipe, une lassitude qui a érodé notre envie et notre dynamisme initiaux. Certains d'entre nous ont petit à petit baissé les bras, d'autres se sont tendus face à la violence de certains parents, incompréhensible à leurs yeux."*

Cécile : *« Globalement et malgré une forte envie et un immense investissement, ce projet n'a pas eu les effets escomptés à cause d'un rejet très fort de la part des familles ».*

Perrine : *"Si le projet était ambitieux et semblait plaire à quelques parents en début de*

première année (en tout cas à la première présentation lors de la rentrée), j'ai regretté leur manque d'investissement au sein du projet et le désintérêt pour celui-ci. Ils n'ont pas semblé sur le long terme voir les aspects bénéfiques d'un tel projet. Pour avoir été PP de la classe durant la 2ème année et avoir participé à des remises de bulletin en 6ème, je réalise que lors des rencontres le projet n'était pas abordé par les parents, ou alors juste pour s'en plaindre. Pourtant, il me semble que le projet a eu un effet bénéfique pour les élèves et la classe en général.

Je crois que l'échec autour de ce projet souligne finalement des difficultés propres à notre établissement : la difficulté de créer un lien avec les parents d'élèves, le manque de suivi de la scolarité et le peu d'intérêt porté à l'école par certaines familles. Quand des élèves sont en situation de décrochage et ne sont pas accompagnés sur le plan scolaire, comment peut-on réussir à motiver les parents sur un projet qui relève, selon eux, de l'extrascolaire ? Il est probable qu'en choisissant un autre profil de classe, l'expérience aurait été différente. Et pourtant, je reste persuadée que ce projet avait plus d'intérêt à être proposé au public que nous avions choisi."

Perrine : (après avoir lu la transcription de la situation): *"Il est évident que le ressenti de la porteuse est plus fort parce qu'elle a porté le sujet et a été davantage en lien avec les parents. L'année scolaire passée ayant été interrompue en plein milieu, d'autres préoccupations ont pris le dessus. Sa fin me reste également un peu en travers de la gorge, mais quand je vois nos élèves, je me dis que c'était quand même une chouette expérience pour eux. Je pense moins aux parents. Tout ce qui est dit est en tout cas très juste, l'expérience est bien retranscrite."*

Les collègues ne faisant pas partie de l'équipe du projet

Au début du projet, nous avons ressenti un fort enthousiasme de la part de l'équipe et de la porteuse de projet notamment. Cependant, très vite les soucis rencontrés avec les familles ont pris le dessus car malgré des échanges, des conseils… certaines familles sont restées hermétiques à la proposition qui était éloignée de leur monde culturel de départ et nous avons vu nos collègues se décourager face à ces réactions. Vaincre l'image élitiste de l'opéra est plus compliqué qu'on peut le penser.

Le point de vue/retour de la direction du collège

L'appel à candidature au projet *Dix mois d'École et d'Opéra* durant les 2ème trimestre 2018 s'inscrivait idéalement dans l'axe 3 du nouveau projet d'établissement « *La culture comme marqueur de l'établissement ».*

Madame T. a accepté avec enthousiasme de relever ce défi, elle a constitué une équipe et préparé, avec succès, une candidature originale.

Une ambition non partagée

La présentation du projet aux parents a provoqué la défiance et le questionnement :

Pourquoi nos enfants ? Caractère obligatoire ou pas ? etc.… L'ambition affichée n'a pas trouvé un écho favorable.

Ce projet avait pourtant été relayé dans le réseau des écoles élémentaires. Les élèves intégrés au projet Opéra relevaient en tout point du cahier des charges. L'apport culturel n'a pas été perçu comme une plus-value à la scolarité.

Le parcours culturel de l'élève n'est pas une évidence pour leurs responsables. C'est donc un premier enseignement de l'échec de ce projet. L'absence de pédagogie fut une erreur. A l'avenir, tout projet devra faire l'objet du questionnement suivant : comment créer l'adhésion des élèves et de leurs parents à un projet culturel.

Réduire la fracture culturelle

Pour y parvenir, il convient d'évaluer cette fracture, et ainsi de mettre en place les réponses adaptées aux possibilités des élèves et de leurs responsables.

Pour le collège, le déséquilibre entre les volontés affichées des équipes et les réticences des familles ne fut jamais réellement comblé.

Dès lors, force est de constater que les responsables et les élèves ont subi ce projet, malgré l'accompagnement bienveillant et persistant des équipes.

Démarche de projet

A l'avenir, le collège devra s'engager dans une démarche plus structurée et mieux partagée.

Cela passe par une définition précise du besoin, un déploiement du projet piloté par l'équipe de direction et une communication régulière.

Pour conclure

Malgré la désillusion et la perplexité des équipes, il convient de retenir des aspects positifs, tels que :

- La sincérité de la démarche des équipes
- La volonté de travailler en pluridisciplinarité
- La volonté de faire partager les valeurs de l'École
- La mobilisation en dehors des heures habituelles
- La capacité des personnels à revisiter ce projet témoignant ainsi d'une démarche professionnelle.

5. Les ressources universitaires

L'égalité des chances par les activités culturelles ?

L'étude de Do, Gentil, Poncet et Régnier, démontre du grand intérêt pédagogique des ateliers de pratiques artistiques et des classes à PAC (projet artistique et culturel).[3] En effet, ils ont établi que les activités culturelles offrent aux élèves une approche différente dans l'acquisition de connaissances et de compétences, alors capables de se dépasser et de montrer des qualités nouvelles, des savoir-faire et des savoir-être dans des activités différentes. Leur étude révèle une implication et un enthousiasme plus grands des élèves

dans un projet culturel, une autonomie et un accroissement constaté de la motivation. Cette stimulation bénéfique favorise leur épanouissement, leur expression et leur implication dans le travail et leur ouverture sur le monde. Chaque élève se sent alors valorisé et acteur de son apprentissage, ce qui favorise la poursuite du parcours scolaire et ainsi leur insertion sociale. Cette étude fait ainsi apparaître l'apport bénéfique que peuvent constituer ces dispositifs dans l'aide pour les élèves en difficulté.

Effets internes et externes de l'éducation artistique et culturelle

Lauret explique quant à lui que les effets attendus de l'éducation artistique et culturelle sont de deux ordres : internes, c'est-à-dire concernant l'acquisition de connaissances et de compétences dans le domaine spécifique des arts et de la culture, et externes, c'est-à-dire touchant tous les effets bénéfiques collatéraux qui sont attendus de cette éducation.[4] L'auteur y résume les résultats d'évaluations existantes visant à mesurer les effets de l'éducation artistique et culturelle sur les pratiques culturelles, les résultats scolaires, les performances cognitives, les compétences sociales et les réductions des inégalités.

En exploitant par ailleurs des recherches en neurosciences, Lauret ouvre des pistes de réflexion supplémentaires, sur lesquelles nous pouvons appuyer notre réflexion afin d'en vérifier les hypothèses qui s'en dégagent : s'il est probable que l'éducation artistique et culturelle ait des effets positifs et puisse améliorer certaines performances, peut-elle cependant trouver sa seule justification dans les effets bénéfiques qu'on attend d'elle ? Pour apporter une réponse à la question : « quelle éducation artistique et culturelle veut-on pour les enfants et quelles compétences souhaite-t-on qu'elle leur permette d'acquérir ? » elle doit être resituée dans un projet de société global.

Et Julien Netter interroge les liens entre la culture et l'école en posant dès le début de son travail la question "Quels sont les liens entre culture et inégalités sociales ?" et compare deux sorties culturelles menées dans des contextes sociaux contrastés. La première sortie est conduite avec des enfants en éducation prioritaire : "Les échanges menés avec les élèves montrent qu'ils ont du mal à faire du lien entre la sortie et les apprentissages scolaires. Ils insistent ainsi sur des dimensions (le pique-nique, le fait de s'amuser…) qui témoignent des malentendus quant au statut attribué à cette sortie culturelle. La culture devient ainsi un

objet disjoint de l'école dont la valeur scolaire n'apparaît pas clairement aux élèves.", alors que la sortie menée avec "des élèves de milieu favorisé" montre que ces élèves en comprennent instinctivement "les enjeux d'apprentissage culturels et scolaires". Ainsi il semble plus difficile aux familles populaires de comprendre les enjeux de visites ou sorties culturelles. Son travail pointe la difficulté pour ces familles de percevoir "ce que l'école considère le plus souvent comme « allant de soi » et qui contribue à maintenir une partie des élèves à l'écart des apprentissages scolaires".[5]

La pédagogie explicite

La pédagogie explicite joue en effet un rôle important dans l'éducation prioritaire, liée aux problématiques sociales, en ce sens qu'elle démocratise les savoirs.

« Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité. La pédagogie est axée sur la maîtrise d'un savoir enseigné explicitement : l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait » (Référentiel de l'Éducation prioritaire, 2015).

Ainsi, en rendant explicites les dispositifs, les démarches et les attendus des enseignements, cela donne du sens aux apprentissages et permet aux élèves de comprendre l'intérêt du travail, des tâches et activités demandées. La mise au travail est alors facilitée et, en supprimant l'implicite de la connaissance et du rapport que les élèves doivent entretenir avec les « codes de l'école », c'est-à-dire ce qu'il faut faire (connaissances, ressources à mobiliser), pourquoi il faut le faire (but de la tâche, finalité de l'apprentissage) et comment le faire (procédures et stratégies), ce que tous les élèves ne savent pas, la compréhension de l'apprentissage est alors clarifiée, quel que soit l'enseignement dispensé (Bautier & Goigoux, 2004). Il s'agit d' « autorégulation cognitive », puisque l'enseignement de « savoirs culturels » est un enseignement dont les élèves ne perçoivent pas forcément ni le sens, ni l'intérêt. En expliciter les objectifs tout en les contextualisant dans leur rapport au monde facilite la représentation des élèves et leur développement intellectuel. Par ailleurs, l'explicitation favorise l'école inclusive, pour la réussite de tous.

« Le contexte économique et social exige une mobilisation forte de l'École pour participer à la lutte contre toutes les formes de discriminations dans une démarche inclusive et accompagner chaque élève dans la construction et la concrétisation de son ambition. Car les inégalités scolaires ne s'enracinent pas seulement dans une situation sociale, elles se répercutent souvent aussi dans les apprentissages […]. Chaque acteur de notre système éducatif, en considérant l'enfant dans sa globalité, doit agir pour que l'École permette à tous les enfants de réussir » (Circulaire de rentrée 2016).

En effet, en explicitant les démarches d'apprentissage, les objectifs du travail proposé et les procédures efficaces pour apprendre, les enseignants donnent la chance à tous les élèves de partir sur les mêmes bases, en enlevant l'implicite et donc les « malentendus sociocognitifs »[6]. Les élèves sont alors tous capables de comprendre la phase qui suit le « faire », la phase la plus importante où l'on tire leçon de l'expérience, où l'on revient sur les erreurs et les procédures. Le sens de l'acquisition de savoirs pour chaque tâche est compris, et permet ainsi de réduire les inégalités scolaires. En effet, les savoirs scolaires, organisés en disciplines, ne sont pas uniquement une somme de connaissances que les élèves doivent acquérir. Ils sont autant de notions, de méthodes, de réflexion et de manière de penser le monde et ses objets qui permettent de construire une compréhension spécifique. C'est à travers ces constructions de savoirs disciplinaires que l'école permet à tous les élèves de se doter d'outils intellectuels pour se comprendre soi-même, comprendre les autres et comprendre le monde : outils et capacités qui sont par ailleurs l'essence même de l'enseignement artistique et culturel.

La relation école-famille

Les représentations des enseignants et celles des parents viennent se heurter, notamment les représentations autour de la culture "classique" et ses hauts lieux. Même si le projet a été pensé de façon à déconstruire cette hiérarchisation des cultures avec la culture urbaine reconnue à l'opéra, reste que certains lieux peuvent sembler inaccessibles aux parents. Comme un autre monde dans lequel ils n'ont pas leur place et leur renvoie cette incapacité alors prise en charge par le collège. Ce qui vient complexifier la participation des parents à ce projet car comme le dit Pierre Périer : « Les parents engagent beaucoup d'eux-mêmes dans les questions d'éducation où ils mettent en jeu leur identité et leur dignité. Étendre leur

participation implique, par conséquent, une qualité de lien qui renforce la confiance en soi. »[7]

L'école attend des parents des formes de communication et une présentation de soi que les moins familiers avec l'institution scolaire craignent de ne pas maîtriser. En effet, cela suppose des compétences et une familiarité avec l'école sans lesquelles ils redoutent de paraître illégitimes en ne parvenant pas à contrôler l'image de soi. Paradoxalement la promotion de la coéducation valorise les parents les plus familiers de l'institution scolaire au risque de stigmatiser davantage ceux dont l'institution cherche à se rapprocher en lisant leur non-participation comme une marque de démission parentale[8]. Bien que les parents et l'école soient proches géographiquement, ils restent éloignés symboliquement particulièrement dans les milieux populaires et des craintes réciproques sont à l'œuvre. Les enseignants peuvent redouter l'intrusion des parents dans la pédagogie et les parents préfèrent parfois rester invisibles de peur du regard que l'école portera sur eux (Périer 2017). Il a été constaté que souvent les enseignants en éducation prioritaire méconnaissent la réalité des familles de leurs élèves qu'ils ont rarement fréquentées au cours de leur propre trajectoire scolaire et sociale (Périer, 2014). L'école va évaluer l'implication scolaire des parents à travers les relations avec les enseignants, leurs activités dans l'école, l'encadrement des devoirs, l'organisation du temps domestique. De nombreux parents se sentent en insécurité pour échanger avec les enseignants, ayant peur de faire des maladresses qui les fragiliseraient davantage, ce qui les pousse à s'effacer. (Périer, 2018)

Les parents n'ont pas un rapport neutre à l'école, suivant leur parcours ils peuvent avoir des souvenirs marqués par l'échec et l'humiliation. Ces parents vont vivre la rencontre avec l'École sur une modalité de confrontation inégale et se sentir exposés d'autant plus lorsque leur enfant est en difficulté à l'école. Et bien souvent ce sont leurs qualités éducatives qui sont questionnées au travers des résultats scolaires ou du comportement de leur enfant. La rencontre entre le parent et l'enseignant va mettre en jeu l'image de soi du parent et risquer de déstabiliser des identités vulnérables. C'est pourquoi les parents les moins assurés face à l'école développeront une stratégie de protection en restant éloignés de l'école (Périer 2017). La domination symbolique est toujours présente pour les moins familiers de l'institution.

6. Pistes de résolution de la situation

Manque de connaissances du lieu même : l'Opéra. Pourtant, les Opéras Garnier et Bastille offraient gratuitement aux parents la visite des lieux et même de l'atelier couture pour qu'ils les connaissent et rentrent dans le projet. 5 familles sur 42 parents sont venues...

Clarifier les choses auprès des parents : pour l'institution tout est clair, mais pour les parents ?

Temps fort l'année précédent le projet , pour sensibiliser ?

- Si le projet avait été mis plutôt sur les niveaux de la 5e et 4e cela aurait permis :
  - de présélectionner des élèves que l'on connaissait (et pas sur simple dossier).
  - de rencontrer ces parents, en amont, afin de leur parler de ce projet et de les y intéresser afin qu'ils aient envie d'en faire partie.
  - Au lieu d'imposer un projet et, ensuite, de tenter de convaincre les parents que nous avions bien fait de le leur imposer, il aurait été préférable de leur en parler avant ; cela aurait pu changer leur optique.

Même si l'on comprend tout l'intérêt d'en faire profiter les élèves qui semblent le plus éloignés de la culture et pour lesquels on pense qu'ils n'auraient pas l'occasion de fréquenter ce type de lieux culturels, un groupe hétérogène pourrait faciliter une plus grande adhésion des parents. Si un nombre plus important voit ce projet comme une chance pour leur enfant cela pourrait entraîner les autres et dissiper un éventuel malentendu sur l'objectif du projet. Avec un groupe constitué d'élèves de décrocheurs et défavorisés socialement, les parents ont pu associer le projet à la situation des élèves et ne pas réussir à y voir une opportunité réservée par les enseignants à ceux à qui elle pourrait le plus bénéficier.

Dans l'établissement, y a t-il eu des projets culturels ayant porté leurs fruits, qui pourraient être présentés aux parents avec des témoignages (parents et élèves) sur ce qu'est la culture et sur le profit que pourraient en retirer les élèves ?

Pourquoi ne pas partir sur une ouverture aux élèves de CM2, en vue de la 6e, sur la base du volontariat et, en même temps, présenter le projet aux parents avec des mots simples, appropriés pour créer un déclic ou éveiller leur curiosité, peut-être au moyen d'un sondage (questionnaire, appels téléphoniques, entretiens) ? L'enseignant des élèves de CM2 pourrait-il faire une approche différente du projet en amont?

Le projet était justement de ne pas l'axer sur le volontariat : certains professeurs d'école (malgré nos explications) en ont parlé à leurs élèves, le présentant comme une "option" et cela a engendré deux soucis que nous voulions éviter : le premier étant d'attirer le profil d'élèves "latinistes-germanistes" dans des familles baignant déjà dans des univers où la culture était importante, et le deuxième, de mettre en "concurrence" de vraies options (allemand- bilingue – latin) avec ce projet et de leur "prendre" des élèves, ce qui n'était pas le but.

Peut-être que si l'année s'était conclue sur une restitution finale, l'impression de rester sur un échec serait moins forte : les parents auraient sans doute mieux compris les efforts après avoir vu leurs enfants sur un plateau, lors d'un "spectacle" et ce temps fort aurait permis un échange plus apaisé en fin de projet.

7. Prendre parti

Avis d'une professeure des écoles sur la situation

Je tiens d'abord à recontextualiser le PEAC tel qu'il est réfléchi et pensé par notre institution, puis je reprendrai des points de la situation, et y mettrai en avant des questionnements et des pistes de résolutions envisageables, si cela était à refaire.

L'éducation artistique et culturelle est définie comme l'ensemble des enseignements, actions éducatives et expériences personnelles ou collectives proposés aux élèves au cours de leur scolarité.

Fondé sur une concertation entre les différents acteurs d'un territoire, le PEAC a pour

vocation de structurer, d'organiser et de développer l'éducation artistique et culturelle afin d'assurer à tous les élèves un *« égal accès à l'art et à la culture »*.

Le PEAC concerne tous les élèves tout au long de leur scolarité (de la maternelle au lycée) et vise à : *« Tisser un lien social fondé sur une culture commune ».* Il permet d'explorer, tous les grands domaines des arts et de la Culture, de diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'École, d'articuler les différents temps éducatifs et de donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'enfant prend part.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève se construit d'abord et avant tout dans les différents enseignements dispensés à l'École. Ces enseignements sont complétés par des projets spécifiques portant sur les arts et le patrimoine (au moins une fois par cycle). Le conseil des maîtres à l'école primaire et le conseil pédagogique au collège ou au lycée réfléchissent à la diversité et à la progressivité du parcours des élèves. Le nouveau conseil école-collège doit veiller à la cohérence des parcours sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, afin d'éviter des redondances ou des manques.

Les équipes éducatives peuvent avoir recours à la démarche de projet en partenariat. A côté des enseignants et en étroite collaboration avec eux, les partenaires apportent leurs compétences propres et leur expérience. Le PEAC doit aussi prendre en compte le volet école-famille : les familles sont informées, doivent avoir un retour de ce qui est fait dans le cadre de ce parcours et peuvent y être associées de près ou de loin.

Enseignante dans le premier degré depuis maintenant 6 ans, j'ai eu l'occasion d'élaborer, penser et mettre en œuvre de nombreux projets avec mes élèves. Il se trouve que je n'ai encore jamais monté réellement de PEAC au sein de ma classe et je trouve vraiment très riche de pouvoir lire et réfléchir sur la situation de ma collègue enseignante dans le secondaire.

Lors de la présentation des projets que j'ai pu mener depuis le début de ma carrière, je n'ai jamais été confrontée à ce type de réactions de la part des parents des élèves, au contraire, mais peut-être est-ce parce que cela ne touche pas la Culture, l'art, quelque chose qui leur est peut-être méconnu et auquel ils sont peut-être eux déjà peu confrontés dans leur

quotidien et dans leurs centres d'intérêt ?

Je pense que si j'avais été confrontée à ce genre de "rejet" massif des parents d'élèves à un projet auquel je tenais et où j'étais convaincue des bienfaits de ce projet pour leurs enfants, je vivrais mal le fait qu'ils ne me fassent pas confiance et je me demanderais bien où cela a pu coincer.

Comment alors pouvoir éviter une telle réaction : associer les parents à la rédaction du PEAC ? Les faire choisir, les associer à la thématique ? En même temps, qu'en est-il de la considération de la liberté pédagogique des enseignants ?

Je commencerais par le « leitmotiv » de l'équipe pédagogique et enseignante, qui était de monter cette classe à projet Opéra avec des élèves à l'entrée en 6ème qui étaient décrocheurs en CM2, et ainsi qu'ils puissent accéder à des classes à projet ou à option, qui sont réputées pour leur côté élitiste (classe de germanistes, latinistes, classe CHAM, classe sportive…). Peut-être que dans le cadre de cette classe Opéra, il aurait fallu que davantage d'élèves soient intéressés, mais selon moi, le choix d'ouvrir un champ des possibles à des élèves qui sont en décrochage scolaire était pertinent.

Également, le fait que les parents n'aient appris qu'à la réunion de rentrée que leurs enfants étaient dans une classe à projet peut interroger. Mais si on leur en avait parlé avant, combien auraient été emballés par le projet ? Ce projet, réfléchi et porté par l'équipe enseignante, aurait-il vraiment vu le jour ? Peut-être aurait-il d'abord fallu envisager (avec les écoles rattachées au collège) des petits temps forts dès le CM2 autour de l'art, la culture, pas forcément l'opéra, mais qui permettent un premier éveil, ou alors carrément monter ce projet entre le collège et l'école pour pouvoir faire un lien ensuite au collège ? Cela me fait penser aux classes de cycle qui peuvent exister dans certains réseaux, où sont mélangés des CM2 et des 6ème pour un projet sur l'année, qui font travailler ensemble en inter-degré, les enseignants du primaire et du secondaire.

La pédagogie de projet, l'explicitation des apprentissages est pour moi un incontournable du métier de professeur. La proposition d'un tel projet sur une équipe pédagogique entière autour d'un thème qui est la métamorphose, permet de rassembler une équipe et de faire du

lien entre les différentes matières, et ainsi, le savoir et la construction de celui-ci prennent sens. Bien que différents enseignants au collège enseignent chacun leur matière, je trouve que la mise en place d'un projet comme celui proposé dans la situation permet de créer du lien et ainsi de motiver l'élève sur l'année, en lui donnant un but. Des élèves alors en décrochage, s'ils arrivent à prendre part au projet, peuvent en tirer profit et ainsi se raccrocher à l'école.

Un autre facteur à prendre en compte est celui de la parole rapportée par les enfants sur le projet à leurs parents. On ne sait pas comment ils racontent le projet à leurs parents, ou s'ils en parlent tout court. Peut-être alors que les parents méconnaissent ce que les enfants font, et apprennent dans ce projet. Il pourrait être envisagé d'associer les parents davantage dans ce projet en les informant par un petit article ou une vidéo de ce que les élèves ont fait en lien avec le projet durant la semaine, ou alors de les inviter à venir à des séances en lien avec le projet pour prendre part à leur manière eux aussi au projet proposé à leurs enfants, et que cela fasse sens pour eux.

Pour excuser les parents, je pense que ce projet, s'il avait été en lien avec le sport, n'aurait pas du tout eu le même rejet de leur part, car le sport est davantage "médiatisé" dans notre société que la culture et ainsi, les élèves et leur famille y sont plus sensibilisés et y manifestent davantage d'intérêt. De même, de manière plus personnelle, je reçois très souvent des propositions de projets en lien avec le sport, la science, la citoyenneté, l'histoire et plus rarement sur l'art, la culture. Peut-être que là aussi, il y aurait à se questionner, et je pense qu'à part les chorales, très peu d'enfants ont pu participer au PEAC, autre qu'en se familiarisant aux différents domaines des arts, par le rituel quotidien qu'on peut voir dans les classes "Un jour, une œuvre".

La clé en ce qui me concerne se trouverait dans le fait qu'il faut peut-être alors engager un travail sur l'ensemble de la ville avec les partenaires dont elle dispose pour que l'enfant et sa famille soient autant informés d'événement culturels et sociaux que sportifs. C'est un travail sur l'ensemble du territoire qui doit alors voir le jour pour que les projets des établissements puissent fonctionner, et c'est ce vers quoi tendent les Cités éducatives.

Avis d'une Coordinatrice de la Dynamique Parentalité

Tout d'abord, je commencerai par donner mon avis en tant que parent d'élève, puis en tant que professionnelle d'accompagnement à la parentalité dans une commune dont les écoles et collèges sont classés REP+.

Je suis parent d'un lycéen, d'un collégien et d'une élève de CE2. Bien que je sois consciente de l'apport pédagogique de ce projet d'Art-Culture-Opéra et de l'engagement de l'équipe porteur du projet que je félicite, je me suis interrogée sur mon adhésion si j'étais confrontée à cette situation.

Au-delà du fait que le collège a choisi de constituer une classe des élèves décrocheurs, ce qui me met dans une position de parent incompétent et irresponsable, mes inquiétudes se sont portées sur le temps que cela impliquerait, l'organisation des sorties (le nombre des sorties prévues dans l'année, la sécurité lors des déplacements, les horaires de retours...). Est-ce que cela ne bouleverserait pas le fonctionnement de ma famille ? Mon fils est-il suffisamment informé avant de s'engager ? Et si le projet ne lui plaît pas, aurait-il le droit de l'exprimer ou devrait-il le subir toute l'année ? Qu'en pensent les autres parents ?

En tant que professionnelle d'accompagnement à la parentalité, je m'interroge sur le rôle des parents dans la conception de ce projet. Les parents ont toute leur place dans les discussions éducatives, or dans cette situation le projet a été conçu puis présenté aux parents.

Les parents et les institutions ont une mission et une envie commune qui est de réussir l'éducation des enfants et des jeunes. Ainsi les parents sont membres à part entière de la communauté éducative. Une communication entre les parents et l'ensemble du personnel des établissements permet aux parents d'être informés et d'assurer leurs droits : droit d'information, droit d'expression et droit de participation ; ces droits sont garantis par des dispositions réglementaires qui précisent la nature de ceux-ci et les procédures prévues. https://www.education.gouv.fr

Afin de permettre aux parents d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité, les écoles, les collèges et les lycées doivent être en mesure d'expliciter les attentes et les enjeux

scolaires par le biais des rencontres régulières de types réunions d'informations, rendez-vous individuels, atelier des parents, cafés des parents, etc. Ces rencontres aideront les parents à comprendre l'intérêt de suivre la scolarité de l'enfant jusqu'au lycée, pourquoi et comment valoriser son enfant, mais également aider à comprendre le fonctionnement de l'établissement et les enjeux liés au parcours et à l'orientation. Beaucoup des parents estiment qu'ils n'ont pas leur place dans les écoles, collèges, lycées, d'autres se considèrent incapables intellectuellement. Or, tout parent détient un savoir de vie, d'expérience, de compétence ou universitaire. Par exemple, un parent peut aider son enfant à s'organiser même s'il ne sait pas lire et écrire.

Dans ce contexte pour ce type de projet, cela nécessite beaucoup de travail en amont, diverses actions d'information peuvent êtres réalisées en dehors des murs des établissements scolaires, avec les acteurs locaux dans des lieux neutres que les parents ont l'habitude de fréquenter sans formalisme (centre social, maison de quartier, espaces parents, associations péri-éducatives…).

Au sein du collège, on pourrait repenser le projet en impliquant les représentants des parents d'élèves, des parents relais, des parents moteurs, mais également favoriser des réunions en petit groupe pour faciliter la prise de parole des parents. L'avis des parents pourrait permettre de désamorcer les éventuels freins. Laisser une trace écrite aiderait les participants à mémoriser ce qui a été dit et faciliterait le partage des informations aux parents absents (la réalisation d'une plaquette est tout à fait possible). Pourquoi pas un questionnaire d'évaluation à la fin des rencontres pour savoir si elle ont permis d'aborder et de répondre à leurs interrogations ?

Enfin, il y a des dispositifs qui peuvent être sollicités, comme ''la Mallette des parents pour accompagner la réussite des tous les élèves'' ou encore ''Ouvrir l'école aux parents pour la réussite des enfants''.

Avis d'une adjointe pôle stratégie éducative dans une mairie

Actuellement en poste au service scolarité et stratégie éducative, j'ai été dans mon précédent poste plusieurs années en responsabilité d'une maison des familles.

Si l'intention lors de la constitution du groupe est louable, constituer une classe en sélectionnant les élèves qui semblaient le plus éloignés de la culture et pour qui le projet serait le plus bénéfique, cela n'a pas dû faciliter la compréhension du projet pour les parents. En effet, les parents constatant que la classe comportait un nombre important d'élèves en décrochage scolaire ou rencontrant d'autres difficultés, ils ont pu être inquiétés par le regard qui était porté sur leur enfant. L'anxiété liée à l'entrée au collège de leur enfant, la crainte qu'il rencontre des difficultés à suivre les cours a alors pu être exacerbée. Si les parents n'ont pas fait beaucoup d'études, au collège ils vont commencer à avoir du mal à suivre les études de leur enfant et à les aider dans leurs devoirs. Leur attention va peut-être se recentrer sur le scolaire et voir les projets annexes comme faisant diversion, d'autant plus que le lien entre ce projet culturel et les apprentissages fondamentaux, même s'il est justifié par les enseignants, ne coule pas de source pour eux.

Les classes germanistes et latinistes, généralement constituées des meilleures élèves, conduisent à un système de classes par niveau. Même si cela est plus complexe pour constituer les emplois du temps, lorsque ces élèves sont répartis dans les différentes classes, cela permet qu'il y ait des élèves moteurs dans les différentes classes.

L'homogénéité de la classe n'a pas dû aider à l'adhésion des parents au projet. S'il avait été accueilli favorablement par davantage de parents, les plus sceptiques auraient pu se laisser convaincre par les arguments supplémentaires des parents motivés. La parole des pairs n'est pas perçue de la même façon, il y a un présupposé d'intérêts communs qui apparaît de manière moins évidente avec les professionnels. L'argumentation pour un projet tel que Dix mois d'école et d'Opéra est délicate car même si ce n'est pas l'intention et si ce n'est pas présenté comme cela, il s'agit d'une mesure compensatoire qui suppose un manque culturel de la part des élèves, dimension qui ne relève pas directement de l'école, comme le soulignent les parents, mais qui indique une incapacité de leur part à la leur transmettre, alors que cela a des conséquences sur la réussite scolaire de leurs enfants. Cela peut renforcer leur réticence, la difficulté étant d'autant plus grande que le besoin repéré par les enseignants ne l'a pas été par les parents.

Ce projet est à cheval sur le scolaire et le hors-scolaire, avec des horaires de soirée, ce qui amène le collège à intervenir ou avoir une visibilité sur des pratiques éducatives auxquelles il

n'a habituellement pas accès. Alors que l'on va généralement attendre des parents qu'ils gardent les jeunes collégiens à la maison le soir, le projet va nécessiter qu'ils prennent les transports pour aller dans Paris et rentrent très tardivement dans leur quartier. Même s'ils sont accompagnés par les enseignants, cela peut inquiéter les parents. Les réalités se confrontent et peuvent mettre les parents en difficulté, comme la mère de ce garçon que l'on peut penser tiraillée entre ses contraintes familiales (des enfants en bas âge) et l'importance de la sortie pour son enfant. Suite à la sortie, il va lui falloir faire face au regard désapprobateur du collège. Si la ville (le service scolarité ou la direction de la culture pour soutenir le projet), le département ou le collège en avaient les moyens, la mise à disposition de cars pour déposer les élèves chez eux pourrait lever un frein en rassurant les parents et en leur évitant de devoir s'organiser pour venir chercher leur enfant tard dans la soirée. Des dispositifs tels que le PRE ou les Cités éducatives pour les villes qui en bénéficient pourraient, pourraient être associés au projet pour renforcer les moyens en finançant des cars. Si des enfants sont accompagnés dans le cadre d'un parcours PRE, les freins des parents peuvent également y être travaillés.

Les enfants se retrouvent dans un conflit de loyauté entre le collège et le plaisir qu'il peuvent tirer des sorties culturelles et le regard que portent leurs parents sur le projet et les conflits que cela peut engendrer avec le collège, leurs parents étant perçus comme n'ayant pas la bonne attitude, ou le projet mettant en lumière les fragilités éducatives. Il leur est alors difficile d'afficher une adhésion au projet.

La remarque faite aux élèves sur leur tenue pour aller à l'opéra vient peut-être renforcer leur sentiment – ou celui de leurs parents – qu'ils ne sont pas à leur place à l'opéra, en tous cas les assigne à l'image de "jeune de banlieue". Si cela peut paraître délicat de revenir sur cette réflexion avec eux, il semble important de les aider à en faire quelque chose. Il serait intéressant de faire venir des intervenants pour animer un atelier sur les stéréotypes, soit grâce aux fonds du collège, soit en développant un partenariat avec les Cités éducatives, le PRE ou les services de la ville suivant les ressources locales. Cet atelier permettrait également de réfléchir avec les élèves sur les représentations et les freins que l'on peut parfois se mettre soi-même.

Un travail préalable au projet Dix Mois d'École et d'Opéra semble nécessaire pour y préparer

les enfants et les parents. Un projet autour de la culture de proximité intégrant les parents avec des temps d'échange sur l'intérêt de projets culturels pour les apprentissages et l'épanouissement des enfants pourrait faciliter les choses en se basant sur les repères du quotidien. Mais cela est très compliqué à programmer sur le long terme étant donné qu'il n'est pas possible de savoir si la classe sera retenue pour participer au projet Dix Mois d'École et d'Opéra à l'avance.

1. *http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/43/1/Guide-parcours-EAC_288431.pdf* ↩
2. *DP-cites-educatives_1117413.pdf* ↩
3. *Do, C.L., Gentil, R., Poncet, P., & Régnier C. (2006). Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle. Paris, France : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance* ↩
4. *Lauret, J.M. (2014). L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle. Toulouse, France : Éditions de l'Attribut.* ↩
5. *Netter Julien. Culture et inégalités à l'école. esquisse d'un curriculum invisible (2018).* ↩
6. *Crinon, J. & Rochex, J.Y. (2012). La construction des inégalités scolaires. Rennes, France : Presse Universitaire de Rennes.* ↩
7. *Périer, P. (2017). Espaces et seuils dans les relations entre les familles et l'école: Quels lieux de reconnaissance des parents ?. Administration & Éducation, 1(1), 43-49. https://doi.org/10.3917/admed.153.0043* ↩
8. *Périer, P. (2018). École et précarité familiale : quelles frontières invisibles entre parents et enseignants ?. La revue internationale de l'éducation familiale, 2(2), 25-43. https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/rief.044.0025* ↩