

Léna Hervy

Emilie Poirson

Année scolaire 2024-2026

Mémoire en vue d'obtention du Master Direction de Projet ou Établissement Culturel
Parcours Territoire, Attractivité, Création

Les projets d'éducation artistique et culturelle sur le temps long et scolaire, à destination des 9 à 16 ans

Recherche et analyse en appui de terrains d'études

Directeur de mémoire : Bruno Airaud

Université d'Angers, ESTHUA Institut National de Tourisme-INNTO



Remerciements

Nous remercions tout d'abord nos deux structures d'alternance : lille3000 et la Ville d'Angers. À la Ville d'Angers, nous remercions Juliette Rudel, tutrice d'alternance de Léna, qui a pu nous éclairer sur les acteurs du territoire à interroger.

Nous remercions notre directeur de recherche, Bruno Airaud, pour son accompagnement le long de ce travail de recherche.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de réaliser un entretien avec nous ou de répondre à notre questionnaire.

Je tiens à remercier tout particulièrement Léna, ma merveilleuse binôme de mémoire avec qui nous avons toujours été sur la même longueur d'onde. Je suis heureuse d'avoir eu la chance de travailler avec toi, je n'aurai pu rêver meilleur binôme.

Je remercie également très fort ma mère, pour avoir relu avec attention l'entièreté de notre mémoire, ce fut un plaisir de passer cette journée de finalisation à tes côtés.

- Emilie

Je remercie tout d'abord Émilie, avec qui il a été agréable de travailler dans la bonne humeur et la bienveillance tout au long de ce mémoire de recherche.

Je remercie ma famille et mes amies pour leur soutien et leurs encouragements, avec une pensée particulière pour ma cousine, Éloïse, avec qui j'ai partagé de nombreuses heures de travail.

- Léna

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Nous, soussignées Emilie POIRSON et Léna HERVY,
déclarons être pleinement conscientes que le plagiat de documents ou d'une partie
d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue
une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence,
nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire
ce mémoire.

Sommaire :

Introduction.....	6
Partie 1 :	9
Chapitre I : L'éducation artistique et culturelle : Définition et construction.....	9
A. Point historique et définition de l'éducation artistique et culturelle.....	9
B. Les acteurs de l'éducation artistique et culturelle et comment elle se construit....	16
Chapitre 2 : La construction de l'enfance.....	31
A. Le concept d'« enfance ou d'enfant » : un concept sociologique et historique.....	31
B. L'enfant : Un être en devenir / un être qui est.....	40
C. La culture propre aux enfants.....	48
Chapitre 3 : Les apports de l'art dans la construction de l'enfant.....	55
A. Le développement du sensible.....	55
B. La pratique artistique.....	59
C. Le développement citoyen.....	62
Partie 2 : Méthodologie et hypothèses.....	65
Chapitre 1 : Notre méthodologie en lien avec nos hypothèses.....	65
A. Nos hypothèses.....	65
1. La posture des acteurs.....	65
2. Le temps long.....	71
3. La participation active des élèves.....	74
2. Méthodologie : entretiens et questionnaire.....	78
Chapitre 2 : Présentation de nos terrains.....	82
A. La ville de Lille.....	82
B. La ville d'Angers.....	88
C. Comparaison des deux terrains.....	95
Partie 3 : Analyse et résultats par rapport à nos hypothèses.....	97
Chapitre 1 : Les acteurs.....	97
A. La posture institutionnelle.....	98
B. La posture relationnelle.....	100
C. Freins : inégalités territoriales et financements.....	103
Chapitre 2 : le temps long.....	106
A. Le temps long, une clé à l'appropriation des élèves.....	106
B. Les freins.....	110
Chapitre 3 : la participation.....	112
A. L'impact de la participation active des élèves lors d'un projet d'EAC.....	112
B. Transformation culturelle et citoyenne des élèves.....	117
C. Freins.....	118
Conclusion.....	120
Bibliographie :	122
Sitographie :	128

Introduction

L'éducation artistique et culturelle (EAC) « contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. » (Cour des Comptes, 2025, p. 38). La politique d'éducation artistique se déploie depuis une quarantaine d'années. La particularité de cette politique est qu'elle est pilotée par deux ministères : celui de l'Education Nationale et celui de la Culture. Elle est déployée sur l'ensemble du territoire, dans un objectif de toucher 100% des élèves. Cette politique vise à réduire les inégalités en termes d'accès à la culture en mettant en place des actions, en priorité sur le temps scolaire, passage obligatoire pour chaque enfant vivant en France.

Dans la circulaire du 3 mai 2013 qui définit le Parcours EAC (PEAC), il est indiqué qu'il est « souhaitable qu'un des grands domaines des arts et de la culture soit abordé dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle. ». C'est donc une politique qui encourage les différents acteurs, qu'ils soient culturels et éducatifs, à travailler ensemble à destination de la jeunesse.

En 2017, l'Etat définit une Charte de l'EAC avec dix principes clés, qui posent un cadre. Un de ces dix principes est que l'EAC associe la rencontre avec les artistes et les œuvres, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances. La Charte déclare également que l'EAC « permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain. ». De manière similaire, selon l'arrêté de 2015 sur le PEAC, parmi les trois principaux objectifs du parcours, il y a celui d'un « enrichissement progressif et continu » (Parcours d'Éducation Artistique et Culturel, 2015, p.4¹) de l'élève. Nous nous questionnons sur cet enrichissement, quels sont les apports de ces parcours pour les élèves et comment s'acquièrent-ils pour les élèves ?

De plus, nous lisons régulièrement que la gouvernance de l'EAC est critiquée. Dans son rapport sur l'EAC, la Cour des Comptes déclare qu'il y a un défaut de

¹Site de l'Académie de Paris, *PEAC*, 2015, consulté le 24/07/2026. URL : https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1222201/peac-bo7juillet2015

pilotage national². Les actions ne touchent pas l'ensemble des élèves en France. De plus, les données récoltées ne sont pas suffisantes pour évaluer l'impact de ces actions.

Comment, dans ce contexte d'acteurs multiples et de défaut de pilotage national qui semble entraîner des objectifs pluriels et imprécis, les projets d'EAC peuvent-ils être enrichissants pour les élèves ?

Enrichir c'est « conférer à quelque chose plus de valeur » selon le Larousse³, ou encore « ajouter un élément nouveau qui augmente la valeur de l'ensemble » selon le Trésor de la Langue Française⁴.

Pour étudier ce vaste questionnement nous avons décidé de nous focaliser sur les projets prenant place dans les établissements scolaires, passage obligatoire pour les enfants en France. Nous nous sommes spécifiquement intéressées aux projets sur le temps long et sur une tranche d'âge précise : celle des 9 à 16 ans. Celle-ci nous a paru la plus intéressante vis-à-vis du développement des enfants, qui commencent à s'autonomiser à partir de 9 ans (soit en classe de CM1-CM2). La limite posée à 16 ans fait sens avec la fin de l'obligation d'aller à l'école, et comprenant seulement les classes de secondes, le lycée étant une forte période de développement pour les jeunes que nous ne pourrions couvrir en si peu de temps.

Nous retrouvons ce terme de temps long dans la définition officielle du PEAC, qui définit le cadre de déploiement de ces projets tout le long de la scolarité des jeunes. Elle est à la fois une éducation à l'art et par l'art, et doit se déployer dans trois champs d'actions indissociables : des rencontres, des pratiques, des connaissances. Nous parlerons dans ce mémoire du temps long comme incluant ces trois champs d'actions liées aux piliers de l'EAC que nous définirons ensuite, et comme s'inscrivant dans une durée prolongée (de plusieurs semaines voire mois ou années), se distinguant des projets ponctuels.

² Rapport public annuel de la Cour des Comptes, 2025, *Les politiques publiques en faveur des jeunes*, volume 2, Quatrième partie : *L'apprentissage à la citoyenneté et à la vie dans la cité*, 4. *L'éducation artistique et culturelle au bénéfice des élèves de l'enseignement scolaire*

³ Définition Enrichir, Larousse, consulté le 24/04/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enrichir/29752>

⁴ Définition Enrichir, Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/enrichir>

Pour compléter nos recherches, nous nous sommes intéressées à deux terrains de recherches : la Ville de Lille et la Ville d'Angers, soit nos villes respectives dans lesquelles nous avons réalisé nos alternances. Nous avons pu interroger différents acteurs locaux et recueillir leurs témoignages afin de nous permettre d'analyser et de comparer des données.

Partie 1 :

Chapitre I : L'éducation artistique et culturelle : Définition et construction

A. Point historique et définition de l'éducation artistique et culturelle

Pour commencer ce mémoire de recherche, nous allons définir ce qu'est l'éducation artistique et culturelle (EAC) en retraçant son contexte historique. Pour comprendre le développement de l'éducation artistique et culturelle, nous allons nous pencher sur l'évolution des politiques culturelles depuis la création en 1959 du ministère de la Culture, en mettant en lumière la notion de démocratisation culturelle. Nous nous pencherons sur des publications de l'Etat qui tendent à la définir et sur nos lectures.

1. Point historique des politiques culturelles / des politiques de démocratisation culturelle

Le ministère d'Etat chargé des affaires culturelles a été créé le 3 février 1959. André Malraux fut nommé premier ministre des affaires culturelles et son mandat durera dix ans. Il ouvre en 1961 la première Maison de la Culture au Havre, lieu ouvert à tous et espace de rencontre, muséal et lieu de spectacle. Il voulait « rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de Français, assurer la plus vaste audience au patrimoine culturel, et favoriser la création des œuvres d'art et de l'esprit » (décret du 24 juillet 1959)⁵. C'est dans les années 80 avec l'élection de François Mitterrand que le budget alloué à la culture va doubler, que de nouvelles réflexions sur les politiques culturelles vont se développer, notamment axées sur la médiation culturelle. On peut donc y voir l'avènement des actions culturelles avec une vision que Maëliiss Ruffin, dans son mémoire sur l'action culturelle, décrit comme tel :

« On estime que le musée doit être vivant, les œuvres ont un vécu, elles racontent des histoires. Il faut développer des activités pour les rendre parlantes aux publics.

⁵ Site des Archives nationales, *André Malraux et la première Maison de la Culture : regards photographiques (1959-1964)*, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.archives-nationales.culture.gouv.fr/dossiers-thematiques/andre-malraux-et-la-premiere-maison-de-la-culture-regards-photographiques-1959#:~:text=Andr%C3%A9%20Malraux%20voulait%20%C2%AB%20rendre%20accessible.d%C3%A9cret%20du%2024%20juillet%201959>

En créant ces activités, on crée des métiers dont le service culturel. Le musée se transforme totalement.» (Maëliiss Ruffin, 2020, p.24).

Ces nouvelles réflexions sur les politiques culturelles axées sur la médiation culturelle, ont permis de développer la démocratie de la culture, notamment avec l'arrivée de dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Déjà un peu avant Mitterrand, apparaissent des dispositifs en lien avec l'Education nationale tel qu'en 1977 avec la création de la mission d'action culturelle "Jean Claude Luc" au ministère de l'Éducation nationale⁶, pour entreprendre des actions culturelles dès le plus jeune âge, en milieu scolaire. En 1983, a été mis en place un protocole d'accord entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale en faveur de l'EAC⁷, qui parle de « favoriser [...] une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique » (Ministère délégué à la Culture, 1984⁸). En 1993, la mission interministérielle pour le développement de l'éducation artistique est créée. Elle associe quatre ministères, celui l'Education nationale, de la Culture, de l'Enseignement supérieur et celui de Jeunesse et Sports⁹. Cette mission interministérielle se place en renforcement de la loi de 1988 sur les enseignements artistiques et instaure un nouveau dispositif, le Plan local pour l'éducation artistique (PLEA).

Nous pouvons aussi noter qu'en 1992, Jack Lang est à la fois ministre de la Culture et de l'Enseignement supérieur, montrant cette proximité entre les deux ministères. En 2000, le plan Lang/Tasca marque le rapprochement entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale et prévoit une coopération améliorée entre les services de la Culture et de l'Education nationale. Cela s'étend au niveau régional par une meilleure structuration du partenariat entre les Directions

⁶ MOULINIER Pierre, 2011, "Histoire des politiques de « démocratisation culturelle », Chronologie des événements en rapport avec la démocratisation culturelle", *Comité d'Histoire*, Ministère de la culture et de la communication.

⁷ JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie, 2022, Introduction. "L'éducation artistique et culturelle (EAC) : d'un sigle administratif et politique à une ambition de recherche", *L'éducation artistique et culturelle Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*, Ministère de la Culture - DEPS. Questions de culture, p.15-46.

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, Ministère délégué à la Culture, *Protocole d'accord du 25 avril 1983*, Bulletin officiel, no 5 du 2 février 1984.

⁹ JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie, 2022, Introduction. "L'éducation artistique et culturelle (EAC) : d'un sigle administratif et politique à une ambition de recherche", *L'éducation artistique et culturelle Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*, Ministère de la Culture - DEPS. Questions de culture, p.25

régionales des Affaires culturelles (DRAC) et les rectorats¹⁰. Jack Lang évoque un “droit à l’art” et affirme son souhait de développer un “véritable service public de l’éducation artistique et culturelle” en mettant en place un nouveau dispositif en 2001, les classes à projet artistique et culturel (PAC)¹¹. Ce dispositif se traduit par une collaboration entre un établissement scolaire et une structure culturelle, pour faire bénéficier à la classe d’un projet d’une dizaine d’heures annuelles¹². Plus tard, en 2005, dans un but de promouvoir les arts à l’école¹³, est créé le Haut Conseil de l’éducation artistique et culturelle, co-dirigé par les ministères de l’Education nationale, de la Culture et de la Jeunesse et des Sports. Ce haut conseil a « pour mission d’accompagner le développement de la politique de généralisation du 100 % EAC, par la valorisation et l’encouragement des projets innovants, ainsi que l’analyse des initiatives du terrain pour en tirer des préconisations concrètes qui soient en cohérence avec les attentes nouvelles de tous les publics » (Ministère de l’Education¹⁴).

Voici un tableau reprenant la chronologie du développement de l’EAC, réalisé par Marie-Christine Bordeaux, qui a travaillé auprès du Ministère de la Culture sur le développement de l’EAC en DRAC :

¹⁰ JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie, 2022, Introduction. “L’éducation artistique et culturelle (EAC) : d’un sigle administratif et politique à une ambition de recherche”, *L’éducation artistique et culturelle Une utopie à l’épreuve des sciences sociales*, Ministère de la Culture - DEPS. Questions de culture, p.26

¹¹ Ministère de la Culture, *Circulaire interministérielle du 14 juin 2001 relative à l’enseignement artistique : les classes à projet artistique et culturel*, URL : <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-refer-ence/Circulaire-n-2001-104-du-14-juin-2001-Les-classes-a-projet-artistique-et-culturel>

¹² JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie, 2022, Introduction. “L’éducation artistique et culturelle (EAC) : d’un sigle administratif et politique à une ambition de recherche”, *L’éducation artistique et culturelle Une utopie à l’épreuve des sciences sociales*, Ministère de la Culture - DEPS. Questions de culture, p.27

¹³ Ibid., p.29

¹⁴ Ministère de l’Education Nationale, *La délégation interministérielle à l’éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/la-delegation-interministerielle-l-education-artistique-et-culturelle-11552>

60' 70'	expérimentation	impératif de créativité	• rénovation pédagogique, ouverture sur la société et sur la culture • « action culturelle » à l'école (FIC, 1971 ; création de la Mission J-Claude Luc, 1977 ; commissions académiques d'action culturelle, 1978)
80'	innovation institutionnelle / formalisation des pratiques	impératif de qualité impératif esthétique	• protocole d'accord national 1983, premiers dispositifs Culture / Éducation : ateliers, options, classes transplantées • rôle des cahiers des charges dans la diffusion des pratiques, apprentissage du partenariat institutionnel
90'	territorialisation	impératif démocratique	• élargissement du partenariat au-delà du binôme enseignant/ artiste • dispositifs à visée territoriale (à l'échelle de l'établissement, du bassin d'éducation, voire du département) : jumelages, sites expérimentaux, rôle reconnu des collectivités territoriales (contrats éducatifs locaux)
2000'	généralisation	impératif de massification	• plan de cinq ans pour les arts à l'école Lang-Tasca • investissement discret mais affirmé et croissant des collectivités (notamment villes et département)
2010'	ancrage	impératif de stabilisation	• parcours d'EAC inscrit dans la loi 2013 • relance du Haut conseil de l'EAC et croissance du rôle des collectivités 2013, 2017), charte de l'EAC (2016) • création de l'InsEAC (Guingamp), pôle national de référence, de formation et de recherche • label « 100% EAC » (à partir de 2022)
2020'	retour sur investissement	impératif de connaissance	• regrouper et organiser les échanges scientifiques entre les équipes de recherche qui travaillent sur l'EAC : création du GIS Arts & Éducation (septembre 2025) • encourager la recherche pour passer d'un discours de conviction à un discours fondé sur les connaissances

Marie-Christine Bordeaux, dans Bordeaux, Kerlan (2025), *Évaluer l'éducation artistique et culturelle. Enjeux épistémologiques et politiques de la recherche*, ministère de la Culture (DEPS) / Presses de Sciences Po

2. Définition de l'éducation artistique et culturelle

En 2013, avec la loi de la refondation de l'école de la République, il est prévu que tous les élèves bénéficient d'un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) tout le long de leur scolarité : « L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'Éducation nationale et de la Culture. » (Article L121-6 du Code de l'Éducation¹⁵). Par le constat que l'accès à la culture des

¹⁵ Article L121-6 du Code de l'Éducation, modifiée dans la LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013, Légifrance. Consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/JORFTEXT000027677984/>

jeunes reste encore trop inégal, le but du parcours d'EAC est de proposer aux jeunes un égal accès à l'art et à la culture. C'est avec la circulaire du 3 mai 2013 que le PEAC est défini : « Le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaires, périscolaires et extra scolaires.»¹⁶. Ce qui est soulevé dans cette circulaire est également que le parcours d'EAC doit s'inscrire à la fois en concertation avec les enseignements ainsi que d'être en complément des expériences personnelles des jeunes. L'arrêté du 1er juillet 2015¹⁷ apporte des précisions sur le PEAC et définit les trois objectifs essentiels de l'éducation artistique et culturelle : la rencontre avec les œuvres, la pratique artistique et le développement de connaissances. La visée de ce parcours est « l'épanouissement de chaque jeune par la découverte de l'expérience esthétique et du plaisir qu'elle procure, par l'appropriation de savoirs, de compétences, de valeurs, et par le développement de sa créativité. ». A la fois sur les temps scolaires, périscolaires et hors scolaires. Pour veiller à sa mise en œuvre, le texte affirme le besoin d'une concertation entre les différents acteurs d'un territoire, « afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture. ».

En 2016, le Haut Conseil de l'Éducation artistique et culturelle a établi un document de référence pour l'EAC qui rassemble tous les acteurs de l'EAC autour de dix principes qui la définissent.

¹⁶ Ministère de l'Education Nationale, 2013, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : [Le parcours d'éducation artistique et culturelle | Ministère de l'Education nationale](#)

¹⁷ Ministère de l'Education Nationale, 2015, *Parcours d'éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>



Charte pour l'éducation artistique et culturelle par le Haut Conseil de L'Éducation Artistique et Culturelle, 2016

De cette charte, découle trois piliers qui sont le socle de tout projet d'EAC¹⁸ :

- la rencontre avec les œuvres et les artistes
- la connaissance des arts, de la culture et de leur histoire
- la pratique des arts et de la culture

A partir de chacun de ces piliers, il y a treize grands objectifs de formations correspondants qui sont les suivants¹⁹ :

¹⁸ CNAM INSEAC, *L'objectif « 100% EAC »*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.cnam-inseac.fr/objectif-100-eac#:~:text=L%C3%A9ducation%20artistique%20et%20culturelle%20repose%20sur%20trois%20piliers%20%3A%20la,arts%20et%20de%20la%20culture.>

¹⁹ Académie de Normandie, *Présentation de l'éducation artistique et culturelle*, DAAC tableau référentiel, consulté le 17/06/2026. URL : <https://www.ac-normandie.fr/presentation-de-l-education-artistique-et-culturelle-127385#:~:text=EAC%2C%20une%20d%C3%A9marche%20Une%20d%C3%A9marche,%2FConna%C3%AEtre%2C%20S'approprier.>

FRÉQUENTER (rencontres)	PRATIQUER (pratique)	S'APPROPRIER (connaissances)
• Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des oeuvres • Échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture • Appréhender des œuvres et des productions artistiques • Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire	• Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production • Mettre en œuvre un processus de création • Concevoir et réaliser la présentation d'une production • S'intégrer dans un processus collectif • Réfléchir sur sa pratique	• Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique • Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel • Mettre en relation différents champs de connaissances • Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

L'EAC, en promouvant l'accès à la culture, s'inscrit dans la promotion des droits culturels. Définit en 2007 dans la Déclaration de Fribourg, la culture est expliquée comme « les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie par lesquels une personne ou un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement » (Déclaration de Fribourg, 2007, Article 2). Néanmoins, l'EAC ne semble pas utiliser la même définition de la culture. Dans la Charte pour l'éducation artistique et culturelle telle qu'elle est donnée par la

République Française, il est dit que l'EAC « vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales ».

Cela semble tout de même en lien avec les droits à la culture, qui sont définis de la façon suivante dans la déclaration de Fribourg :

« -Le droit de choisir et respecter son identité culturelle
-Le droit de participer à la vie culturelle
-Le droit d'accéder aux patrimoines culturels
-Le droit de participer à une information adéquate (s'informer et informer)
-Le droit de connaître et voir respecter sa propre culture, ainsi que d'autres cultures
-Le droit de s'éduquer et se former dans le respect des identités culturelles
-Le droit de se référer, ou non, à une ou plusieurs communautés culturelles
-Le droit de participer au développement de coopérations culturelles » (Lucie Faillit , Christelle Faure , 2024, p.11).

Nous retrouvons dans cette définition la notion d'identités culturelles au pluriel. Reconnaisant ainsi la multiplicités des cultures, des communautés et des pratiques. Cette notion de droit exprime aussi le droit de ne pas exercer chacune de ces actions, le droit de ne pas avoir à participer à la vie culturelle. Via le fait de reconnaître la multiplicité de cultures et le fait de choisir son identité et donc son groupe social, l'EAC peut permettre de mettre en avant des enjeux sociaux et de ce fait d'aider à la préparation à la vie citoyenne. Nous retrouvons cette notion dans la charte de l'EAC ainsi que dans plusieurs textes que nous avons étudiés (comme dans celui de Faillit et Faure, 2024), sous l'idée que la culture favoriserait le développement d'un avis, notamment politique, propre.

B. Les acteurs de l'éducation artistique et culturelle et comment elle se construit

Nous allons voir comment un projet d'éducation artistique et culturelle peut prendre forme en décortiquant sa chaîne de construction. Il s'agira également de comprendre le rôle de chaque acteur d'un projet et de voir comment ils sont amenés à travailler ensemble afin de mettre en œuvre les conditions pour que les élèves passent d'un état passif à actif.

1. Les institutions

L'Etat possède plusieurs branches de coordination de l'EAC dans sa politique visant à la généraliser sur le territoire. Le Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle, créé en 2005, a pour but de « garantir à 100% des jeunes l'accès à une éducation artistique et culturelle de qualité » (Site du Ministère de l'Education²⁰). Animé depuis 2013 par le recteur de l'Académie de Bretagne, Emmanuel Ethis, cette entité vient en appui aux territoires en conseillant sur les articulations entre les différentes entités, et sur les partenariats entre l'Etat et les collectivités. La composition du HCEAC s'élève à 30 membres. Il rassemble 30 membres, qui sont des représentants de plusieurs ministères et d'associations d'élus pour les collectivités territoriales. Ils agissent en tant que conseillers au niveau du développement de l'EAC sur des axes prioritaires, notamment concernant la collecte de données, l'enrichissement de l'offre d'EAC en accompagnant par exemple les pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC), ou encore en s'assurant de l'articulation du parcours EAC sur tous les temps de vie des jeunes grâce aux partenariats notamment entre l'école, les collectivités territoriales et les acteurs culturels et socio-culturels.

Le HCEAC a développé la labellisation 100% EAC officiellement lancée en 2021, elle a pour but de « distinguer les collectivités portant un projet ayant pour objectif une éducation artistique et culturelle pour 100% des jeunes de leur territoire, de la petite enfance à l'université, dans l'esprit de la Charte pour l'éducation artistique et culturelle élaborée en 2016 par le HCEAC. » (Site officiel HCEAC²¹). Ce sont l'ensemble des collectivités qui peuvent candidater à ce label. Il est valable pour une durée de cinq ans et renouvelable si la collectivité présente un bilan.

Le HCEAC fixe les orientations des politiques d'EAC à l'échelle nationale. Pour assurer leur déclinaison dans les territoires académiques, le ministère de l'Education nationale a des délégations, qui sont des relais opérationnels.

La DAAC est la Délégation Académique à l'éducation artistique et culturelle. Elle met en œuvre à l'échelon académique la politique nationale relative à l'éducation artistique et culturelle et à la culture scientifique et technologique²². C'est

²⁰ Site du Ministère de l'Education Nationale, La délégation interministérielle à l'éducation artistique et culturelle, consulté le 30/05/2026. URL : [La délégation interministérielle à l'éducation artistique et culturelle | Ministère de l'Education nationale](#)

²¹ Site officiel HCEAC, consulté le 30/05/2026.

²² Art Céna, Lexique, DAAC, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.artcena.fr/guide/lexique/daac>

une institution qui travaille avec les corps d'inspection, les Directions Académiques des Services Départementaux (DSDEN) et le réseau Canopé, et en partenariat avec les différents services de l'Etat (DRAC, DRAAF...) et les collectivités territoriales²³. La délégation apporte une aide à ceux qui postulent aux différents dispositifs nationaux, régionaux, départementaux ou locaux²⁴. Elle accompagne également les équipes pédagogiques en mettant en œuvre des formations destinées aux enseignants. La DAAC permet la valorisation des productions des élèves grâce à des moyens de diffusion. Dans chaque département, un coordonnateur DAAC EAC assure la coordination et le fonctionnement du réseau. Tous les établissements sont encouragés par ailleurs à identifier un professeur référent culture, dont la mission est de coordonner les projets d'EAC et de contribuer à leur recensement sur ADAGE²⁵.

La DAAC constitue donc un relais de l'Education nationale au sein des académies. Comme l'EAC est une politique partagée entre deux ministères, il y a des liens qui se font entre les différentes institutions qui en dépendent. Pour lier le monde scolaire au monde culturel, la DAAC travaille avec les Directions Régionales des Affaires Culturelles (DRAC), qui émanent du ministère de la culture à l'échelle régionale.

Les Directions Régionales des Affaires Culturelles développent elles aussi des dispositifs visant à déployer l'EAC sur leur territoire via des campagnes de subvention et notamment le formulaire d'aide à la transmission, à l'action culturelle et territoriale, à la langue française et aux langues de France²⁶. Ce formulaire couvre

²³ Académie de Montpellier, *Délégation académique pour l'art et la culture*, consulté le 18/06/2026.

URL :

<https://www.ac-montpellier.fr/daac-delegation-academique-pour-l-art-et-la-culture-122000#:~:text=et%20la%20Culture-,DAAC%20%2D%20D%C3%A9l%C3%A9gation%20Acad%C3%A9mique%20pour%20l'Art%20et%20la%20Culture,en%20compl%C3%A9mentarit%C3%A9%20avec%20les%20enseignements>.

²⁴ Académie de Nantes, *présentation et organigramme de la DAAC*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://pedagogie.ac-nantes.fr/poles-et-actions-educatives/education-artistique-et-action-culturelle/les-informations/presentation-et-organigramme-de-la-daac>

²⁵ Académie de Montpellier, *Daac la délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL :

<https://pedagogie.ac-montpellier.fr/daac-la-delegation-academique-leducation-artistique-et-laction-culturelle>

²⁶ Ministère de la culture, *Campagne de subventions 2026 : demandes d'aide au projet et au fonctionnement auprès des Directions régionales des affaires culturelles (DRAC/DAC)*, consulté le 19/06/2026. URL :

<https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/campagne-de-subventions-2026-demandes-d-aide-au-projet-et-au-fonctionnement-aupres-des-directions-regionales-des-affaires-culturelles-drac-dac>

les aides rattachées à la participation à la vie culturelle et politique territoriale qui comprend entre autres :

- L'éducation artistique et culturelle hors et en temps scolaire
- l'éducation aux médias et à l'information
- la formation des acteurs de l'EAC et de la vie culturelle
- les actions en faveur des populations en quartier de la politique de la ville (QPV)
- les actions en faveur des populations en territoire rural
- les actions de médiation numérique
- les partenariats et contractualisations avec les collectivités territoriales, hors contrats territoires lecture

Ces actions peuvent « impliquer l'ensemble des acteurs culturels, institutionnels ou non, d'un territoire, dans une logique partenariale. » (Site du Ministère de la Culture²⁷). Les contractualisations avec les collectivités territoriales peuvent prendre la forme d'un accompagnement aux projets culturels de territoire. Les DRAC, en partenariat avec le ministère de l'Education nationale, soutiennent des contrats territoriaux ou des contrats locaux d'éducation artistique et culturelle qui peuvent avoir différents noms selon les territoires : des CTEAC (Contrat territorial d'EAC), CLEA (Contrat local d'éducation artistique), CTL (Contrat Territoire-Lecture). La gouvernance de ces contrats territoriaux s'organise sous forme de comités de pilotage et de comités techniques pour suivre les actions menées. Ils sont mis en œuvre via une collectivité et accompagnés par des conseillers sectoriels en action culturelle.

Pour veiller au bon déploiement de ces dispositifs sur les territoires, il est important de former des professionnels. C'est l'objectif d'un lieu qui a été créé dans le but de professionnaliser et structurer le champ de l'EAC à l'échelle nationale²⁸.

Par une volonté commune aux ministères de l'Education nationale et de la Jeunesse, au ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, au ministère

²⁷ Ministère de la Culture, Participation à la vie culturelle et politiques territoriales, Consulté le 19/06/2026. URL :

<https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/subvention/participation-a-la-vie-culturelle-et-politiques-territoriales>

²⁸ CNAM INSEAC, *Les missions de l'Inseac*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.cnam-inseac.fr/missions>

de la Culture, au conseil régional de Bretagne, au Conseil départemental des Côtes-d'Armor, à Guingamp-Paimpol Agglomération, à la Ville de Guingamp et au Conservatoire national des Arts et Métiers (Cnam), a été déployé en 2021 à Guingamp au sein du Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) un premier lieu dédié à la formation, à la recherche, à l'animation et à la production de ressources en éducation artistique et culturelle. Ce lieu est l'Institut National Supérieur d'Education Artistique et Culturelle (INSEAC). C'est un institut d'enseignement supérieur public qui dédie des formations à l'EAC et propose des diplômes jusqu'au doctorat.

En plus de former les acteurs de l'EAC, il est nécessaire de coordonner et de rendre lisible l'offre d'EAC pour les acteurs pédagogiques.

L'Etat a développé la plateforme ADAGE à destination des équipes pédagogiques et des artistes. Cette plateforme en ligne propose des ressources pour aider à concevoir des projets en partenariat avec des structures culturelles et recense les offres d'EAC. Elle vient apporter un suivi du parcours d'EAC de chaque élève dans le 1er et le 2nd degré. Les offres proposées par la part collective du pass Culture ainsi que les dispositifs académiques ou départementaux se retrouvent sur la plateforme ADAGE. C'est par ce moyen que les enseignants peuvent les consulter et les réserver. Pilotée par le ministère de l'Education nationale, la plateforme doit recenser les dispositifs annuels via les remontées d'informations fournies par les directeurs d'écoles et les chefs d'établissements²⁹.

L'Etat structure l'offre grâce à différents outils et dispositifs, mais pour sa mise en œuvre, ce sont les collectivités territoriales qui sont les principaux partenaires financiers à l'échelle de leurs territoires.

Depuis la loi de la nouvelle organisation territoriale de la République (NOTRe) datant de 2015, les collectivités se sont vu attribuer une compétence partagée en matière de culture entre elles et leurs groupements. Elles sont des acteurs

²⁹ JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie, 2022, Introduction. "L'éducation artistique et culturelle (EAC) : d'un sigle administratif et politique à une ambition de recherche", *L'éducation artistique et culturelle Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*, Ministère de la Culture - DEPS. Questions de culture, p.35.

importants des politiques culturelles et investissent plus de 8,7 Md€ par an³⁰, 20% de leurs dépenses sont consacrées à l'action culturelle. Elles constituent un important levier de financement local de l'EAC selon les orientations politiques.

Cette compétence partagée en termes de culture se répartit à différentes échelles. Les régions se chargent des grandes orientations culturelles et se placent en tant que co-financeurs de dispositifs, en lien avec la DRAC. Les départements sont gestionnaires des collèges, ils peuvent soutenir des projets EAC au sein de ces établissements grâce à leurs politiques éducatives et culturelles. Les communes et intercommunalités sont en général les principales sources de financements pour les projets d'EAC, en soutenant les structures culturelles de leurs territoires, et en ayant les établissements du 1er degré à leur charge. En effet, les élèves du 1er degré sont ceux qui bénéficient le plus de projets d'EAC. Selon une étude Culture chiffres sur l'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019, « La part d'élèves touchés [...] est sensiblement plus élevée dans le premier degré (80 % des élèves ont bénéficié d'au moins une action ou un projet de ce type) qu'au collège, où cette proportion est de 59 %. » (Claire Thoumelin et Mustapha Touahir, 2020, p.4). Les moyens alloués à l'EAC sont inégaux selon les territoires et selon les politiques culturelles. Une ville de plus grande taille avec des politiques culturelles et éducatives affirmées favorise la mise en place de projets d'EAC, plus qu'une petite commune rurale, qui serait moins dotée d'équipements culturels et qui aurait des moyens financiers moins élevés.

En effet, les institutions, comme nous avons pu le voir, favorisent la mise en place de projets d'EAC avec à la fois leurs différents dispositifs de financement et leur participation à la gouvernance de ces projets ou encore à la formation de professionnels. Cela les placent en tant qu'acteur majeur dans cette démarche de démocratisation de l'EAC et leur permet d'impulser des projets selon les politiques d'éducation artistique et culturelle établies.

Ceux qui créent les projets et qui bénéficient de ces différents dispositifs mis en place par les institutions sont notamment les acteurs culturels.

³⁰ Ministère de la Culture, *Education artistique et culturelle*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/l-eac-une-politique-multipartenariale#:~:text=Les%20collectivit%C3%A9s%20territoriales%20sont%20des,7%20Md%E2%82%AC%20par%20an.>

2. Les acteurs culturels

Un acteur culturel est « une personne physique ou morale qui a une action, quelle qu'elle soit, dans le domaine culturel. Entrent donc dans cette catégorie les artistes ; les collectifs, compagnies, associations et structures culturelles ; les musées et lieux patrimoniaux ; et tous les lieux ayant pour objectif de transmettre une technique ou une pratique artistique. »³¹. C'est pourquoi presque tous les acteurs culturels sont engagés dans des actions EAC. Cependant, les acteurs culturels proposent différentes approches de l'EAC avec les élèves. Certains le placent plutôt en position passive, de réception, en le faisant regarder, via l'écoute. D'autres le placent en situation active en le laissant créer, décider. Ou certains alternent entre des actions plus ponctuelles et des projets sur le long cours. Certaines institutions muséales sont ouvertes à la démarche participative : « D'une création commune d'un parcours de visite à une participation à la médiation culturelle jusqu'au co-commissariat d'exposition, en passant par une co-production de contenus exposés. » (Site 100% EAC³²).

Ici, nous allons décortiquer comment chaque acteur culturel construit ses projets EAC à destination des élèves en école et au collège pour analyser comment chacun sollicite ce public.

« Les politiques muséales de développement des publics ont depuis longtemps fait de l'école un partenaire essentiel : selon une étude menée en France, plus des deux tiers des musées d'art développent une offre spécifique pour les adolescents en visite scolaire »

(Nouvellon Mayliss et Anne Jonchery, 2014, p.92)

En effet, les acteurs de la diffusion et de la conservation comme les musées, les lieux patrimoniaux ou les salles de spectacle proposent une offre à destination des publics scolaires. En général, les actions mises en place visent le pilier 1 de l'EAC, la rencontre avec les œuvres et les artistes. Cela peut prendre la forme de visites ponctuelles, d'atelier en une visite sans forcément de visites récurrentes. Ce

³¹ 100% EAC, *Les Acteurs culturels*, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.100pour100eac-carct.fr/les-acteurs-culturels#:~:text=Un%20acteur%20culturel%20est%20une%2C%20dans%20le%20domaine%20culturel>

³² DUBOIS Marie-Dominique, 2019, "Démarches participatives : fondements et pratiques actuelles dans les institutions muséales", *In Situ Revue des patrimoine* 41

format prend une forme pédagogique plutôt que de médiation au sens où Isabelle Orrado l'entend³³, soit dans la transmission d'un savoir de manière verticale, comme les cours d'école, plutôt que de manière horizontale en construction et en lien avec les références des enfants afin de favoriser leur compréhension et leur appropriation.

En revanche, certaines institutions muséales vont avoir une démarche visant à faire participer les jeunes. On peut citer l'exemple d'un partenariat avec Le Local, un centre socioculturel de la ville de Poitiers. Au musée Sainte-Croix, musée d'art et d'archéologie de Poitiers, des adolescents ont réalisé une exposition "Un autre regard, les jeunes traînent aussi au musée" (2015-2016). Ils ont été invités à sélectionner une douzaine d'œuvres dans les réserves du lieu et à concevoir leur propre disposition d'œuvres en travaillant avec les différents départements du musée³⁴.

Au sein de structures culturelles, l'éducation artistique et culturelle passe le plus souvent par un intermédiaire appelé médiateur. Nous allons définir ici ce que ce terme veut dire.

La définition du Larousse de la médiation qui est la plus adaptée en lien avec la médiation culturelle est la suivante : « fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans la communication »³⁵. Toutes les autres définitions s'établissent dans un rapport de conflit, dans son mémoire « L'action culturelle, un outil de cohésion sociale et de développement pour les territoires par la pratique artistique », Maëli Ruffin (2020) se fait également cette remarque et s'interroge. Pour elle, c'est de la résolution d'un conflit psychique et pratique dont il est question, de la vision élitiste de certaines pratiques culturelles qui crée une auto-stigmatisation, et de l'idée de pratiquer ou d'apprécier cette pratique. C'est là également le but de la médiation, qui possède une double mission : une première de démocratisation culturelle, et une seconde de démocratie de la culture qui est l'intégration symbolique de la culture et

³³ ORRADO Isabelle, 2019, "La médiation artistique, un au-delà de la pédagogie", *Cliniques méditerranéennes*, n° 100, p.201-213.

³⁴ DUBOIS Marie-Dominique, 2019, "Démarches participatives : fondements et pratiques actuelles dans les institutions muséales", *In Situ Revue des patrimoines* 41

³⁵ Définition Médiation, Larousse, consulté le 13/12/2025. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9diation/50103>

des expressions culturelles dans le lien social et qui passe par l'éducation et la transmission des savoirs.

Une autre différence étymologique mérite également d'être pointée du doigt, les racines de ces termes nous expliquant les origines au niveau des pratiques. Dans son article, Isabelle Orrado explique la distinction particulière de ce nouveau rôle de médiateur. Ils sont différents des pédagogues (terme souvent attribué aux enseignants) qui sont censés enseigner la norme : « Si le pédagogue conduit vers, le médiateur donne accès à. » (Isabelle Orrado, 2019, p.210). Puisque celui-ci met le bénéficiaire au centre de sa pratique, se met à son service afin de l'amener à découvrir ce qui se présente devant lui. Nous reparlerons plus tard de ce rôle de médiateur, tel qu'il est défini ici et comment celui-ci s'applique dans la pratique.

Si les structures culturelles de diffusion et de conservation occupent une place centrale dans le déploiement de l'EAC, notamment via la figure du médiateur, elles ne sont pas les seules à intervenir directement auprès des élèves. Aux côtés de ces lieux et de leurs équipes de médiation, les acteurs de la création investissent eux aussi le champ scolaire, avec une approche et une temporalité qui leur sont propres.

Les acteurs de la création sont les compagnies, les collectifs, les artistes. Ceux-ci explorent souvent, à travers leurs projets avec le public scolaire, les 3 piliers de l'EAC, et notamment celui de la pratique. Les artistes se placent différemment face à l'élève, ils n'ont pas la même posture que le médiateur culturel qui "conduit vers", et de l'enseignant, qui a une approche de hiérarchie verticale.

Lors des projets d'EAC impliquant des artistes, ceux-ci sont souvent présents sur un temps long, dans le cadre d'une résidence par exemple. Les résidences d'artistes sont reconnues par l'Education nationale et font l'objet d'une circulaire interministérielle spécifique³⁶. C'est dans ces conditions que l'élève devient acteur et participe au projet en faisant. C'est dans ce type d'intervention, sur le temps long, que les trois piliers de l'EAC sont remplis : à la fois la rencontre avec les œuvres et les artistes, la pratique artistique, et l'acquisition de connaissances.

³⁶ Éducation nationale, Enseignement supérieur et recherche ; Agriculture ; Culture et Communication, Bulletin Officiel, *Enseignements élémentaire et secondaire*, n° 2008-059 du 29 avril 2008. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>

Si les acteurs culturels et les artistes constituent des piliers essentiels des projets d'EAC, ceux-ci ne sauraient exister sans l'implication du monde scolaire lui-même. C'est en effet par l'intermédiaire d'acteurs éducatifs que se construit la rencontre entre le projet artistique et le parcours pédagogique de l'élève.

3. *Les acteurs éducatifs*

Concernant les acteurs éducatifs qui œuvrent pour l'éducation artistique et culturelle, on retrouve les institutions académiques comme la DAAC, la DSDEN, et le corps d'inspection. Ceux-ci assurent le relai de la politique nationale. Ils vont plutôt avoir une posture de cadrage en participant à la gouvernance et aux comités de pilotage des dispositifs d'EAC.

Les acteurs éducatifs les plus proches du terrain sont les établissements scolaires. Tous les établissements scolaires du second degré sont encouragés à désigner un référent culture, qui fait le lien avec la plateforme du gouvernement, ADAGE. Il assure le suivi du volet culturel de l'établissement et la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves³⁷. Il se place entre la gouvernance et le terrain. Ceux concernés au plus proche d'un projet sont les enseignants. Ils assurent la continuité d'un projet long avec les partenaires impliqués et font du lien avec les apprentissages scolaires. Ce rôle moteur de l'enseignant est confirmé par Mazière en 2018 : « La mise en place d'actions partenariales avec une infrastructure culturelle, par exemple, incombe généralement à l'enseignant. En effet, c'est à son initiative que les projets sont le plus souvent mis en œuvre. » (Christelle Mazière, 2018, p.44).

Les acteurs éducatifs ont un rôle différent de l'acteur culturel qui donne "accès à" et de l'artiste qui fait faire, l'enseignant fait le lien entre l'expérience artistique et le parcours scolaire des élèves.

Au sein du monde éducatif, il existe des disparités pour ce type de projets. Souvent, ce sont les élèves du 1er degré (école maternelle et primaire) qui bénéficient le plus des projets d'éducation artistique et culturelle. Comme le démontre Claire Thoumelin et Mustapha Touahir dans un article Culture Chiffres sur l'éducation artistique et culturelle à l'école et au collège en 2018-2019, « la part

³⁷ Ministère de l'Education Nationale, *Référent(e) culture*, consulté le 28/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/referente-culture-416094>

d'élèves touchés [...] est sensiblement plus élevée dans le premier degré (80 % des élèves ont bénéficié d'au moins une action ou un projet de ce type) qu'au collège, où cette proportion est de 59 % » (2020, p.2). En effet, comme le démontre Claire Thoumelin, « En école maternelle et primaire, le nombre de projets pour 100 élèves est de 3,2 ; en collège, il est de 1,8 » (ibid.). Dans cette logique, elle démontre que les élèves du 1er degré profitent non seulement de plus de projets mais que les élèves touchés bénéficient d'un nombre important de projets.

Comme le précise Marie-Christine Bordeaux dans une synthèse de colloque sur les résidences d'artistes en milieu scolaire, « Dès le congrès d'Amiens Pour une école nouvelle en 1968, l'éducation artistique est étroitement mêlée à des enjeux de société : modernité, transversalité, créativité, formation de citoyens éclairés et impliqués. Les écoles sont encouragées à coopérer avec des acteurs extérieurs et à faire une large place aux pratiques artistiques, culturelles et médiatiques. »³⁸. Cela démontre l'importance, dans des projets EAC, de la mise en place de collaborations entre les différents acteurs.

Chacun de ces acteurs a un rôle distinct et une approche différente envers les élèves. Pour assurer la réussite d'un projet d'EAC, c'est leur mise en relation qui est nécessaire, notamment dans les projets longs. C'est cette articulation que nous allons maintenant décrire.

4. La construction d'un projet EAC

Comme défini dans la circulaire n°2013-073 qui décrit le parcours d'éducation artistique et culturelle, « Sa mise en œuvre résulte de la concertation entre les différents acteurs d'un territoire afin de construire une offre éducative cohérente à destination des jeunes, qui aille au-delà de la simple juxtaposition d'actions, dans tous les domaines des arts et de la culture. »³⁹. Cela marque l'importance d'un travail entre multiples acteurs dans le but de « viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, dans le respect de la liberté et des initiatives de l'ensemble des

³⁸ BORDEAUX Marie-Christine, 2013, "Synthèse du colloque « La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif. Pratique et recherche »", Pratiques et recherches, ECP (Université Lyon 2) / ESPE (Université Lyon 1) / IFÉ – Institut français de l'Éducation / Centre Enfance Art et Langage, p.110-121

³⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, 2013, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>

acteurs concernés. ». La loi invite à co-construire les projets afin d'ouvrir l'institution scolaire aux acteurs de l'art et de la culture⁴⁰.

Les structures publiques et celles qui bénéficient de financements du ministère de la Culture ont comme objectifs prioritaires le développement d'actions EAC dans le cadre de partenariats⁴¹.

En se basant sur la revue Culture Chiffres étudiant l'éducation artistique et culturelle à l'école et au collège en 2018-2019, il est noté que les partenariats sont fréquents pour mettre en place ce type de projets. La fréquence de ces partenariats peut varier en fonction de plusieurs critères (taille de l'établissement, présence d'un référent d'EAC, le fait que l'établissement soit public, etc.). Les écoles vont plus souvent être en partenariat avec des bibliothèques ou médiathèques (plus d'une sur trois)⁴². Pour ce qui est des partenariats avec des musées ou des lieux d'exposition, ce sont les collèges qui en ont le plus, près d'un sur deux⁴³.

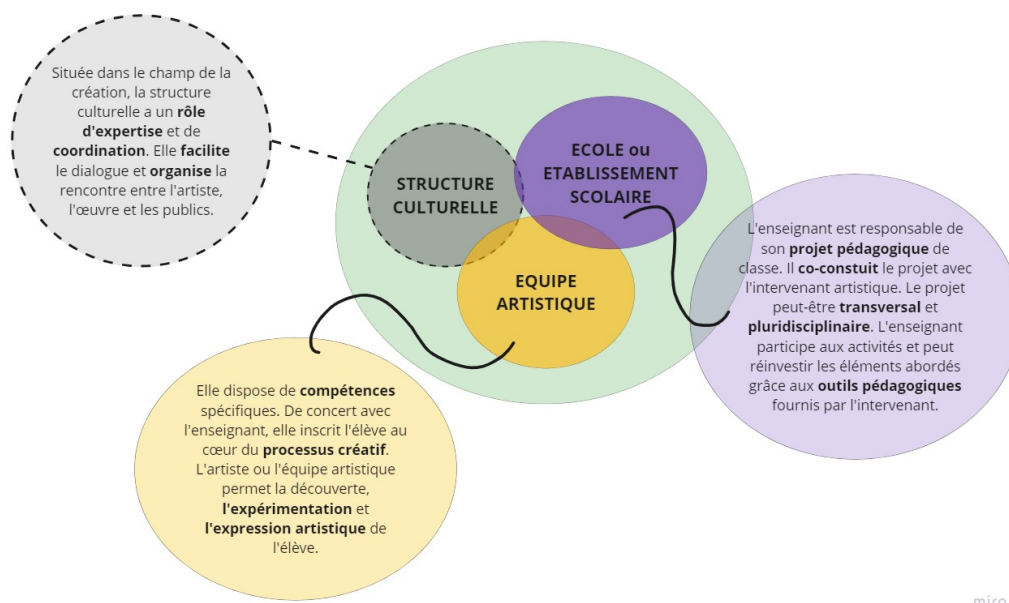
« Tout projet naît de la rencontre entre plusieurs partenaires qui vont favoriser la création d'un espace social propice à l'échange. » (Marie Dominique Dubois, 2019, paragraphe 10). C'est pourquoi, dans les projets d'EAC, l'implication de différents types d'acteurs est essentielle. Les acteurs éducatifs apportent la pédagogie, les acteurs culturels la médiation, les artistes l'éducation par l'art, et les acteurs institutionnels l'accompagnement de ces acteurs via leur expertise et les dispositifs de financements mis en place.

⁴⁰ JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie, 2022, Introduction. "L'éducation artistique et culturelle (EAC) : d'un sigle administratif et politique à une ambition de recherche", *L'éducation artistique et culturelle Une utopie à l'épreuve des sciences sociales*, Ministère de la Culture - DEPS. Questions de culture, p.15-46

⁴¹ Ministère de la Culture, *L'Éducation artistique et culturelle, une politique multipartenariale*, consulté le 13/07/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/l-education-artistique-et-culturelle-une-politique-multipartenariale>

⁴² THOUMELIN Claire et TOUAHIR Mustapha, 2020, "L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019 État des lieux", *Culture chiffres*, 2020/3 n° 3, p.1-20..

⁴³ Ibid.



Les trois parties prenantes d'un projet EAC : une école ou un établissement scolaire, une équipe artistique et une structure culturelle, Culture Lab 29

Il y a différentes parties prenantes d'un projet. Selon l'agence culturelle du finistère (Culturelab29)⁴⁴, les différentes parties prenantes d'un projet sont les suivantes :

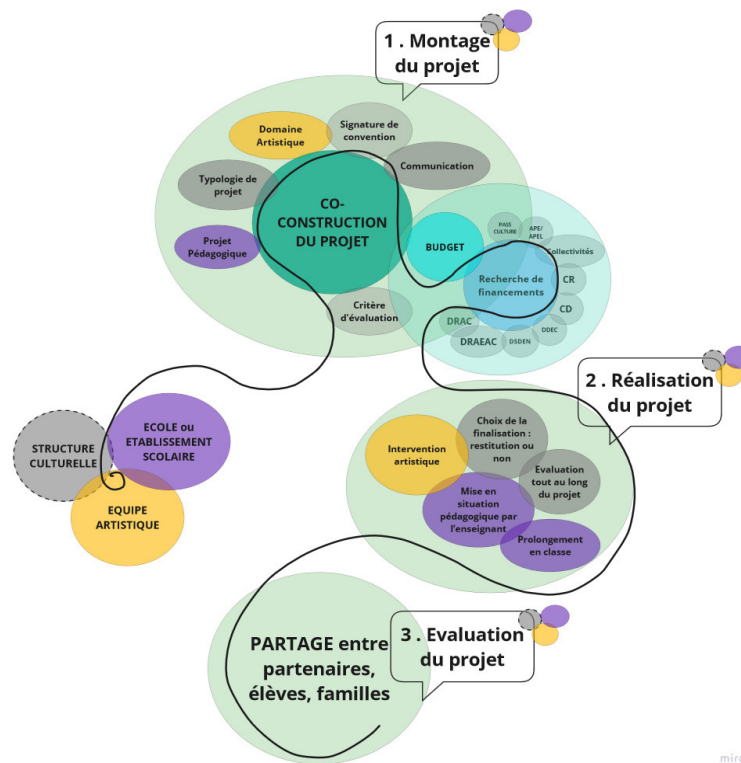
- Une structure culturelle
- Une école, un établissement scolaire
- Une équipe artistique

C'est la coopération de ces trois acteurs qui va permettre de développer un projet cohérent à destination des élèves. La structure culturelle a un rôle de coordination, elle facilite le dialogue et organise les rencontres entre l'artiste, les œuvres et les publics. L'équipe artistique inscrit l'élève dans un processus artistique, elle permet la découverte et l'expression artistique des élèves. Pour ce qui est de l'établissement scolaire, celui-ci, via l'enseignant co-construit le projet avec l'intervenant artistique. Il peut réinvestir les sujets vus grâce aux outils pédagogiques fournis par l'intervenant.

De plus, au sein de la circulaire n°2013-073, il est souligné l'importance de l'existence d'une personne référente au niveau éducatif. Il est précisé qu'« il est utile d'identifier parmi les membres de la communauté éducative une personne référente

⁴⁴ Culture Lab 29, *Guide EAC / Monter son projet*, consulté le 13/07/2026. URL : https://www.culturelab29.fr/_guide-eac_monter-son-projet.htm

notamment chargée de suivre pour l'école ou l'établissement les relations avec les partenaires artistiques et culturels et de faciliter l'élaboration de projets communs.». Cela démontre les objectifs de coconstruction et d'implication de la part de l'équipe éducative, pour favoriser le développement de projets.



Parties prenantes d'un projet, Culture Lab 29

<https://www.culturelab29.fr/guide-eac-monter-son-projet.htm>

Concernant le montage d'un projet, celui-ci passe par plusieurs étapes et implique différents acteurs à chacune d'elles :

- 1ère étape : Montage de projet
- 2ème étape : Réalisation du projet
- 3ème étape : Évaluation du projet

Ce chapitre a retracé la construction historique et institutionnelle de l'éducation artistique et culturelle, marquée par un rapprochement des ministères de la Culture et de l'Education nationale qui a mené à la structuration du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC).

Les projets prennent forme dans une dynamique partenariale et reposent sur des acteurs complémentaires. Les institutions posent le cadre et les moyens, les

acteurs culturels et les artistes proposent la rencontre et la pratique et les acteurs éducatifs assurent l'aspect pédagogique. C'est l'ensemble de ces postures qui permettent à l'élève de passer d'une réception passive à une participation active.

Cependant, il y a quelques difficultés, cela peut dépendre des politiques territoriales et des moyens alloués qu'ils soient financiers ou humains. Il existe également des disparités entre le premier et le second degré. Cela amène à interroger comment ces projets sont vécus par les receveurs, les élèves.

Comme nous avons pu le développer, la vie culturelle est importante dans le développement social des jeunes. La dimension sociale est également souvent abordée dans nos lectures, permettant aux jeunes de s'intégrer à un groupement social choisi, qui peut être différent de celui de sa famille, mais également le social dans la relation à l'art. Nous nous attacherons à décortiquer cette dimension sociale dans le chapitre suivant.

Chapitre 2 : La construction de l'enfance

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire et dans les collèges, qui vise un public d'élèves âgés entre 6 et 15 ans. Communément qualifiés d'enfants, d'adolescents ou encore de jeunes, les individus de ces âges sont regroupés sous un groupe social que l'on nomme enfance. Mais qu'entend-on par ce terme d'enfance ? Est-elle seulement une catégorie définie par rapport à une tranche d'âge donnée ou regroupe-t-elle des individus ayant les mêmes comportements liés au développement de ce que nous pourrions appeler leur maturité, soit leur plein développement physique, intellectuel et affectif⁴⁵ ? Et quelles caractéristiques marquent la fin de l'enfance et l'entrée dans l'âge adulte ?

A. Le concept d'« enfance ou d'enfant » : un concept sociologique et historique

1. *Une construction sociale contemporaine*

Nous avons tous une représentation assez simple de ce qu'est un enfant car ceux-ci font partie de la vie quotidienne. Mais si l'on s'intéresse de plus près à ses définitions, le terme enfant possède la particularité de faire à la fois référence à l'enfance, à la filiation et à un comportement :

Enfant, nom. (latin infans, -antis, qui ne parle pas encore) :

1. *Garçon ou fille avant l'adolescence.*
2. *Personne naïve, ayant un caractère enfantin*
3. *Fils ou fille de quelqu'un*

Définition du Larousse en ligne⁴⁶.

Enfant, nom. :

1. *L'être humain, de la naissance à l'adolescence.*
2. *L'être humain considéré du point de vue de la filiation.*

⁴⁵ Définition Maturité, Le Larousse, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/maturite/C3%A9/49925>

⁴⁶ Définition Enfant, Le Larousse, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enfant/29439>

Définition du dictionnaire de l'Académie française, 9^e édition (actuelle)⁴⁷.

Deux définitions de l'enfant reviennent le plus souvent dans les dictionnaires : l'humain dans sa période de vie avant l'adolescence, et la filiation, être l'enfant de quelqu'un. Par « analogie » (selon le dictionnaire de l'Académie française⁴⁸) avec cette période de vie, sont données des particularités propres aux enfants pour lesquelles on qualifiera d'enfant un adulte s'il les a conservées. Seule la définition du Trésor de la Langue Française donne une troisième signification qui elle fait référence à un groupe social : « Être humain, adulte ou non, placé sous la tutelle, la protection de personnes, d'une communauté lui tenant lieu de parents. »⁴⁹.

Pour l'Union Européenne, d'un point de vue juridique il n'existe aucune définition unique officielle de l'enfant⁵⁰. Pour la sociologie de l'enfance et pour le droit français, un enfant est une personne de moins de 18 ans. La Convention Internationale des Droits de l'Enfants, adoptée par 196 États, instaure également l'âge de 18 ans comme « limite entre l'enfance et l'âge adulte »⁵¹. Pour Véronique Blanchard, historienne, l'enfant renvoie à une « catégorie d'âge différent de celui de l'adulte, tel qu'il commence à être pensé au cœur du XIX^e siècle »⁵², soit au statut de mineur. Les définitions diffèrent donc en fonction de l'institution et de l'histoire.

En France, le statut de mineur est attribué aux individus de moins de 18 ans⁵³. Un mineur est dépendant de ses représentants légaux puisque jugé en non capacité d'autonomie. Un mineur possède des droits limités, qui sont détenus par ses parents par délégation de l'Etat, ainsi que certains droits individuels tel que le droit d'être entendu par un juge, afin de le protéger, notamment de ses parents. Ainsi le Code Civil stipule :

⁴⁷ Définition Enfant, CNRTL, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/enfant>

⁴⁸ *ibid.*

⁴⁹ *ibid.*

⁵⁰ Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne et Conseil de l'Europe, 2015, *Manuel de droit européen en matière de droits de l'enfant*. URL : https://www.echr.coe.int/documents/d/echr/Handbook_rights_child_FRA

⁵¹ VINEL Virginie, ZALTRON Francesca, 2020, "Enfants acteurs, enfants agis. Les défis des études en sciences sociales sur l'enfance", *Revue des sciences sociales*, 63, p.12-25

⁵² ALLEZARD Clémence, 2024, *Les enfants peuvent-ils parler ?*. France inter. URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-les-enfants-peuvent-ils-parler>

⁵³ Article 388 du Code Civil

« L'administrateur légal représente le mineur dans tous les actes de la vie civile, sauf les cas dans lesquels la loi ou l'usage autorise les mineurs à agir eux-mêmes. »

(Article 388-1-1 du Code Civil)

La majorité varie d'un pays à un autre, et il y a des âges spécifiques en dessous de cet âge de majorité qui accordent de jouir de certains droits, comme la majorité sexuelle, l'âge légal pour la consommation et l'achat d'alcool ou encore pour passer le permis de conduire, et ceux-ci peuvent différer de la majorité en fonction des pays. Ce sont par ailleurs des âges qui sont souvent débattus au sein des sociétés.

Les individus de moins de 18 ans représentent 21% de la population en France d'après l'estimation de l'INSEE pour l'année 2024⁵⁴. L'enfant dépend donc d'un statut qui lui est associé socialement et juridiquement : un âge décidé par l'Etat qui lui dicte à partir de quand il peut jouir de ses droits. Les mineurs sont généralement directement catégorisés comme enfants par la population française. Avec l'exception du statut particulier de mineur émancipé, soit à partir de 16 ans, qui est considéré comme autonome puisque assimilé à un majeur (à l'exception des droits du mariage, de vote et du commerce)⁵⁵, et qui sort de l'imaginaire du comportement enfantin avant l'âge de 18 ans.

Pourtant, selon les premières définitions étudiées, l'enfant ne l'est plus quand il atteint l'adolescence, statut d'âge avant la majorité. La perception de l'âge et de l'enfance sont bien différenciées notamment avec cette classe qu'est l'adolescence.

« L'enfance se trouve à l'intersection du biologique, du cognitif et du social car l'humain est aussi un corps et si le social façonne les corps, il ne part pas de rien. »

(Vinel et Zaltron, 2020, p.17)

Dans un second temps, l'enfant dépend également d'une période définie anatomiquement, si elle est référée comme durant jusqu'à l'adolescence, puisque cette dernière est bien souvent liée à la puberté, comme nous l'indique la définition de l'Académie Française :

⁵⁴ UNICEF, Analyses et chiffres clés de l'Observatoire – Démographie, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.unicef.fr/actions-humanitaires/observatoire-des-droits-de-lenfant/analyses-et-chiffres-cles-demographie/#Indicateur-1-:-Nombre-d%E2%80%99enfants-de-moins-de-18-ans-et-part-des-enfants-dans-la-population-totale>

⁵⁵ Article 388 du Code Civil

« *Adolescence n. fem. : Période de la vie où l'être humain, parvenant à la puberté, mûrit jusqu'à l'âge adulte. La durée de l'adolescence varie suivant le sexe et le climat.* »⁵⁶

La puberté commence entre 9 et 13 ans pour les filles et 11 et 14 ans pour les garçons et dure entre 5 et 6 ans environ pour les filles et au minimum pour les garçons. La puberté s'accompagne d'une construction individuelle de ces jeunes plus fortement marquée.

Il est souvent distingué deux classes d'âges au sein des mineurs, avec les 'enfants' relevant spécifiquement des moins de 15 ans, comme l'utilise par exemple l'Union Européenne (Agence des droits fondamentaux de l'Union européenne et Conseil de l'Europe, 2015), et les 'adolescents' soit les plus de 15 ans. Il y a également d'autres classes d'âges qui s'ajoutent, avec les 'pré-adolescents' se situant entre 10 et 15 ans, la petite enfance pour ceux entre 0 et 5 ans, et bien d'autres selon les contextes d'études.

Véronique Blanchard précise bien que cette catégorie d'âge a commencé à être pensée au XIX^e siècle. Intéressons-nous un instant à l'histoire de l'enfance afin de comprendre les constructions sociales autour de cette période de la vie humaine.

2. *L'enfance : le point de vue historique*

- Un objet historique à part entière : les prémices

Le premier historien de l'enfance est Philippe Ariès, il est le premier à faire de l'enfance un objet historiographique à part entière en étudiant l'enfant à la période du Second Empire dans son livre *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, dans lequel il théorise la création de l'enfance, et du statut adolescent. Le statut d'enfant se créerait, d'après lui sous l'Ancien Régime, au sein des familles bourgeoises où l'enfant prend une place centrale de la vie familiale. L'enfant n'est alors plus considéré comme un adulte miniature, et l'enfance se définit alors comme cette classe d'âge distincte, notamment grâce à l'école. C'est un modèle qui se répand ensuite progressivement aux classes populaires.

⁵⁶ Définition Adolescence, CNRTL, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/adolescence>

Bien que son œuvre soit par la suite largement critiquée étant donné sa vision traditionaliste qui amplifie les phénomènes qu'il attribue à cette période⁵⁷, puisque la spécificité des enfants était déjà reconnue durant le Moyen Âge avec déjà une relation d'attachement forte. Il est pionnier dans ces recherches et permet de lancer une série de recherches menées par d'autres historiens à sa suite sur le sujet. D'autres de ses théories sont plus fondées et acceptées aujourd'hui, comme le fait que la société sous l'Ancien Régime commence à s'intéresser à l'enfance avec des études dans différents milieux scientifiques et philosophiques à partir de la fin du 18^e siècle. Comme nous pouvons le remarquer avec l'apparition du mot pédiatrie en 1872, qui indique qu'on ne relègue plus à l'ordre de secondaire la médecine sur les enfants. Il en va de même pour d'autres aspects de la vie des enfants :

« Les normes et l'encadrement de l'enfance deviennent professionnels tandis que les enfants sont plus massivement et plus longtemps intégrés à des dispositifs

préscolaires ou scolaires »

(Vinel et Zaltron, 2020, p.15)

Une théorie qu'introduit également Philippe Ariès est la création de l'adolescence. Cette idée est répandue dans l'histoire de l'enfance, et elle apparaît du fait qu'on regroupe les jeunes de cette tranche d'âge dans un lieu spécifique dans les années 1880 : l'école. Ce sont, avant cette époque, les jeunes garçons riches que l'on retrouve dans ces lieux. C'est donc en rendant l'école obligatoire jusqu'à 13 ans que cela va permettre de rendre accessible l'enseignement secondaire, notamment aux femmes, et de réunir toute une catégorie d'âge en France dans un même endroit par territoire.

Il semble de ce fait important de faire un état des lieux rapide de l'histoire de l'école en France. Cela nous amènera par la suite à comprendre l'évolution de son rôle, pour qu'elle devienne porteuse d'éducation artistique et culturelle comme nous l'avons vu lors de la partie précédente.

- Un objet historique lié intimement au développement de l'école laïque

⁵⁷ GROS Guillaume, 2006, "Philippe Ariès, entre traditionalisme et mentalités Itinéraire d'un précurseur. Vingtième Siècle", *Revue d'histoire*, 90(2), p.121-140.
<https://doi.org/10.3917/ving.090.0121>.

Jules Ferry, accompagné par les Républicains, rend l'école obligatoire en 1881 pour les enfants entre 6 et 13 ans, après l'avoir rendue laïque. Auparavant l'école n'est dispensée que dans les grandes villes et majoritairement par l'Eglise. Durant la Troisième République, avec la loi de séparation des Eglises et de l'Etat adoptée en 1905, rendre l'école laïque est une priorité pour le gouvernement. La rendre obligatoire semble être un moyen d'expliquer et de diffuser cette laïcité auprès des enfants, jeunes citoyens français, et la rendre gratuite est ce qui permet de la rendre obligatoire⁵⁸ afin que toutes les classes sociales puissent en bénéficier. De même que l'expression de cette laïcité, l'école permet de réunir tous les enfants dans un même lieu et d'y recevoir la même éducation centrée autour des valeurs et de la force républicaines :

« Les républicains avaient une claire conscience des profondes divisions de la nation. L'une des fonctions du patriotisme de l'école primaire était d'ailleurs de concourir à l'unification des esprits. »

(Prost, 1983, paragraphe 3)

Il y avait des distinctions d'enseignements entre les garçons et les filles, en lien avec les tâches genrées, car l'école était alors également pensée dans un but d'acquisition d'une base de savoirs avant de travailler, le monde du travail étant genré. Le marché du travail pour les mineurs était largement répandu, l'école secondaire restant destinée à une élite. L'école est donc un lieu de formation et d'éducation qui cherche à inculquer aux enfants une unité républicaine. Il faut pourtant garder en tête que malgré l'obligation d'aller à l'école, il est constaté en 1920 qu'une majorité de jeunes ont contourné ce système scolaire⁵⁹, notamment avec la Première Guerre mondiale, durant laquelle les familles ont besoin de récupérer une main d'œuvre suite au départ des hommes au front⁶⁰. L'école ne connaît donc pas une croissance démographique imminente après être rendue obligatoire.

De la même manière pendant la Première Guerre mondiale, l'école devient un instrument de propagande de l'Etat auprès des enfants. Elle permet de leur faire

⁵⁸ MAYEUR Françoise, 1983, *La stratégie de Jules Ferry dans le vote des lois scolaires*, In W. Frijhoff (éd.), *L'offre d'école*. Paris: Éditions de la Sorbonne. <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.82422>

⁵⁹ Ibid.

⁶⁰ Le temps des instituteurs, *3ème République 1914-1940*, consulté le 20/07/2026. URL : <http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/hist-3eme-republique-14-18.html>

comprendre la nécessité de la guerre, de cultiver leur héroïsme et leur patriotisme, tout en les faisant participer à l'effort de guerre en organisant par exemple des récoltes de fonds :

« La parole du maître dans la classe, évoquera, d'abord, le noble souvenir de ces morts pour exalter leur exemple, en graver la trace dans la mémoire des enfants. [...] Elle dira les causes de la guerre, l'agression sans excuse qui l'a déchaînée, et comment devant l'univers civilisé [...] La lutte acharnée qui nous conduit irrésistiblement à la victoire, ajoute chaque jour à la gloire de nos soldats mille traits d'héroïsme où le maître d'école puisera le meilleur de sa leçon ... »

Instructions du ministre de l'instruction publique, A. Sarraut⁶¹

A la suite de la Première Guerre mondiale, le patriotisme dans les écoles est renforcé du fait de la victoire. Mais c'est surtout la Seconde Guerre mondiale qui va changer les mœurs et pratiques autour des enfants. La France après avoir perdu plus de 500 000 citoyens à la guerre (civils et militaires confondus) fait face à une forte mortalité infantile⁶². L'Etat met en place des ressources afin de protéger les enfants. Viennent alors des avancements en justice, avec l'ordonnance du 2 février 1945 qui énonce que « protéger et éduquer le mineur deviennent les priorités. Le texte crée une juridiction pénale spécifique aux mineurs et la fonction de juge spécialisé des enfants. La notion de discernement disparaît du droit pénal des mineurs. Ils bénéficient désormais d'une présomption d'irresponsabilité. » (Chronologie de la justice pénale des mineurs en France de 1791 à 2025, par Vie Publique⁶³). Il en est de même en médecine qui est globalement améliorée grâce à la médecine militaire, et en éducation avec la rédaction du plan Langevin-Wallon, projet global de réforme de l'enseignement et du système éducatif français, bien que celui-ci ne sera jamais mis en place, du fait d'un manque de moyens.

A la suite de la guerre, beaucoup d'établissements ont été détruits et les écoles manquent de fournitures. En 1959, Charles De Gaulle augmente l'obligation

⁶¹ Ibid.

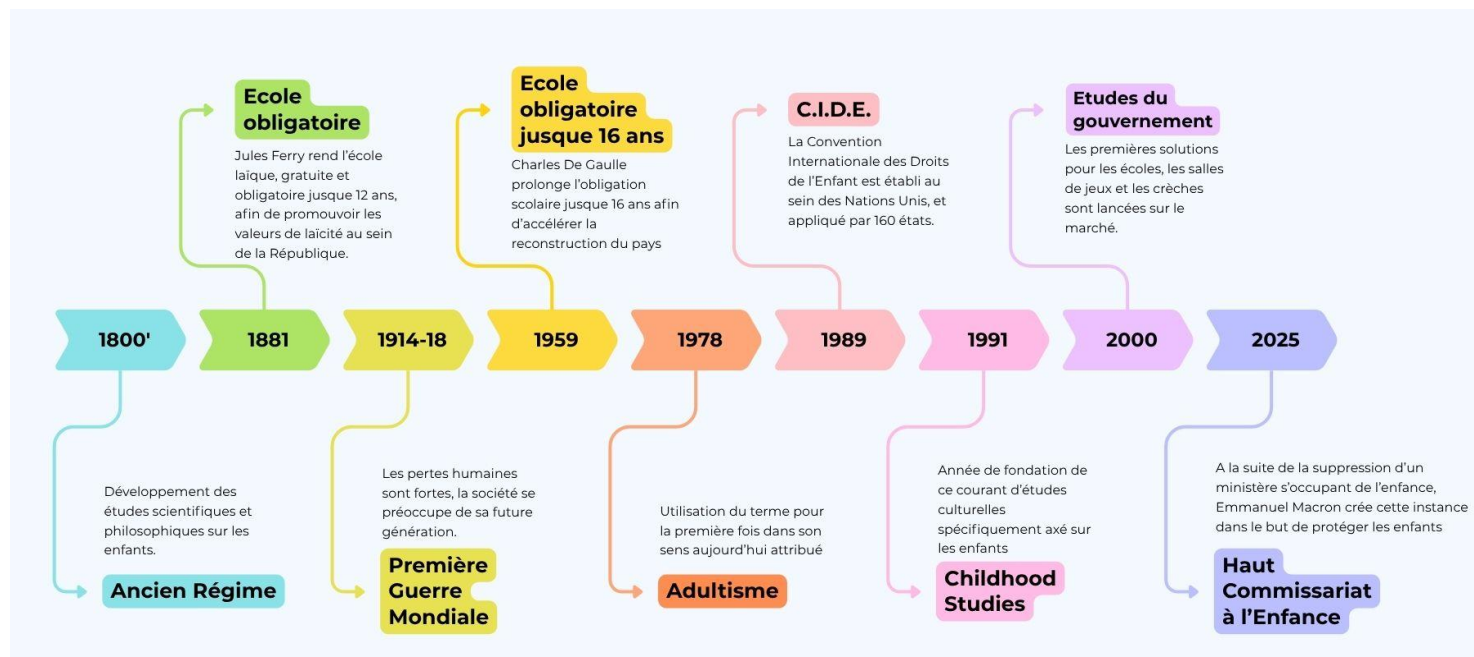
⁶² ROLLET Catherine, DE LUCA Virginie, 2005, "La vulnérabilité des enfants : les crises de mortalité de 1940 et 1945" *Morts d'inanition*, In I. Von Bueltzingsloewen (éd.), Rennes: Presses universitaires de Rennes. p.263-279 <https://doi.org/10.4000/books.pur.20108>

⁶³ Vie Publique, 2026, *Chronologie de la justice pénale des mineurs en France de 1791 à 2025*, consulté le 18/07/2026. URL : https://www.vie-publique.fr/eclairage/281310-chronologie-de-la-justice-penale-des-mineurs-en-france-1791-2025#_g12-1944--des-juridictions-r%C3%A9serv%C3%A9es-aux-mineurs

scolaire jusqu'à 16 ans. Il cherche à ce que les enfants retournent à l'école et que les jeunes poursuivent leurs études afin de reconstruire le pays⁶⁴.

⁶⁴ Radio France, 2020, Le défi de la scolarité en France au sortir de la Seconde Guerre mondiale, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/le-defi-de-la-scolarite-en-france-au-sortir-de-la-seconde-guerre-mondiale-3920663>

Voici pour résumer un schéma des dates clés dans l'histoire de la construction du concept d'enfant :



L'école a bien évolué de nos jours, toutefois cet enseignement des valeurs républicaines est toujours présent. Cela se traduit aujourd'hui à travers tous les cours qui portent sur la France (histoire, géographie et même le français), et particulièrement ceux d'éducation morale et civique dispensés au collège. A nouveau, l'éducation à l'école et les méthodologies appliquées sont largement critiquées, que ce soit la compétitivité ou le jugement ressenti par les enfants⁶⁵.

La particularité de l'étude des enfants, est que ce sont les adultes qui écrivent sur ce que sont les enfants. L'histoire de l'enfance est basée sur quelques sources enfantines, tels que des journaux intimes, travaux d'écoles, mais principalement sur ce que les adultes en disaient, ou ce que les adultes racontaient de leur enfance : « *Seuls les adultes savent ce que sont les enfants et ce qui est bon pour eux.* » (Christiane Rochefort dans le podcast de Clémence Allezard, *Les Enfants peuvent-ils parler ?*⁶⁶).

⁶⁵ FAVRE Daniel, 2017, "L'École : vers un nouveau paradigme éducatif ?", *Le Journal des psychologues*, 2017/2 n° 344, p.34-38.

⁶⁶ ALLEZARD Clémence, 2024, *Les enfants peuvent-ils parler ?*. France inter.
<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-les-enfants-peuvent-ils-parler>

Ce podcast s'interroge d'ailleurs autour de l'étymologie du mot enfant, qui vient de infans en latin, qui veut dire « qui ne parle pas encore »⁶⁷. Pourtant, les enfants parlent, s'expriment, et revendiquent. Leur conscience de l'environnement qui les entoure se développe plus ou moins vite, favorisée ou non en fonction des contextes sociaux.

B. L'enfant : Un être en devenir / un être qui est

Nous avons explicité que les enfants sont aujourd'hui définis comme une catégorie sociale basée sur l'âge. Dans la même lancée que cette reconnaissance des enfants au-delà d'une idée d'adulte miniature, s'est accompagnée en sociologie la reconnaissance des actions des enfants, au-delà de penser une reproduction simple de son entourage adulte. Ainsi Sirota énonce que :

« Premièrement, l'enfance est une construction sociale variable dans le temps et dans l'espace. Deuxièmement : l'enfant est un acteur à part entière, doté d'une capacité d'agir »

(Sirota I., 2010, p.27)

1. Sociologie de l'enfance : l'enfant, un acteur à part entière dans sa propre construction

La sociologie de l'enfance apparaît suite à la sociologie de l'éducation qui ne naît qu'au XIX^e siècle. Avant, loin d'être vu comme une branche à part de la sociologie, l'enfant est vu comme un sous-sujet d'étude et est plutôt relégué aux sciences de l'éducation et de la psychologie. Avec l'avènement de réflexions et de déconstructions de catégories sociales telles que l'étude du genre, l'enfance n'échappe pas au prisme : « le sexe échappe au biologique, l'enfance au psychologique » (Sirota I., 2010, p.22) ; et les chercheurs se rendent compte du retard qu'ils ont pu prendre sur l'étude de ce sujet.

Dans les années 90, les publications et événements autour de ces sujets se multiplient en Europe, et des enquêtes émergent de plus en plus. En 2002 en France, le ministère lance une enquête sur les pratiques culturelles et de loisirs des enfants (article d'Octobre sur les loisirs), une première sur le sujet et sur cette

⁶⁷ Définition Enfant, Larousse, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enfant/29439>

tranche d'âge. Celle-ci étudie les hiérarchies de loisirs, ainsi que les différences de pratiques entre les genres et les milieux sociaux.

L'enfant est influencé par son environnement, mais celui-ci ne résume pas seulement à ses parents, nous distinguons plusieurs facteurs qui vont avoir des influences différentes sur l'enfant. Celui-ci va enfin recomposer via ses influences, ses propres préférences et croyances. L'enfant se retrouve au sein de trois groupes sociaux (Octobre, 2006), soit : l'institution école, composée de responsables éducatifs (enseignants, CPE, principal/directeur, animateurs/surveillants, etc.), sa famille, composée principalement des parents, et ses amis. Les personnes composant ces groupes sociaux sont appelés en sociologie les agents socialisateurs, puisque ce sont eux qui vont socialiser les enfants et influencer leurs manières d'agir et voir le monde. Ces groupes sociaux se recroisent souvent via des caractéristiques communes, partageant le même milieu géographique notamment et le même milieu social souvent. Pourtant, chacun a son rôle à jouer dans la socialisation de l'enfant et dans son évolution.

Pour Bourdieu, dans le cadre de sa théorie de la domination culturelle datant de 1979, les goûts, le plaisir esthétique et le choix dans les pratiques culturelles, voire les différentes manières de consommer, ne sont pas neutres et dépendent de l'origine sociale des individus. Il existe un rejet des goûts ou des pratiques des autres, dans un jeu de distinction entre classes sociales, le jugement de goût devenant un jugement de classe sociale. Mais ces jugements se font malgré les personnes, car ils sont intériorisés, c'est ce qu'il appelle le phénomène d'habitus. Ils participent indirectement à la création d'inégalités sociales face à la culture, les classes sociales favorisées considérant comme légitimes et 'naturelles' leurs pratiques et leurs types de consommation. C'est ce qui est nommé la 'Culture légitime', culture pratiquée majoritairement par les classes supérieures, qui est souvent mise en avant par les institutions puisque jugée supérieure et appartenant à un patrimoine, tels que le théâtre classique, l'opéra ou l'art muséal. Cette culture légitime s'impose donc par le haut par la transmission de ces institutions, dont fait partie l'école. C'est ce que Bourdieu nomme l'arbitraire culturel de l'école, le programme scolaire et ses applications correspondent aux intérêts matériels et symboliques des groupes sociaux dominants.

Il y a donc une réelle importance de l'école dans la construction des enfants. Celle-ci apporte un cercle de socialisation à l'enfant, à la fois dans sa représentation d'adultes, mais aussi permettant un cadre privilégié de rencontre de pairs, d'autres enfants, généralement d'un milieu similaire, et quelques rares fois de milieux différents en fonction de l'emplacement de l'établissement scolaire au sein de la ville, et de sa proximité avec différents quartiers variés socialement. Comme vu auparavant, cette formation de l'école n'est pas seule à jouer un rôle dans l'éducation et les apports théoriques apportés aux enfants. Néanmoins, si l'enfant est dépendant et influencé par son environnement, il s'interroge et s'approprie les normes et les discours qui l'entourent. L'enfant a une conscience propre qui lui permet d'agir, et est en même temps dans une phase de développement qui l'amène à découvrir les conséquences de ses actions.

Les enfants incorporent les normes et les schèmes de valorisation ou de dépréciation qui sont utilisés dans leur éducation par l'école et la famille (Wilfried Lignier et Julie Pagis, in Allezard C., 2024, épisode 2). A force de répétition, renforcé par la répétition d'autres adultes, les enfants les intériorisent comme légitimes, et calquent dessus leur manière de penser le monde. Ainsi, les sociologues Julie Pagis et Wilfried Lignier, lors de leur enquête de 2 ans auprès des élèves de deux classes élémentaires parisiennes, interrogeant le rôle joué par les institutions qui socialisent les enfants sur la manière dont ils perçoivent le monde, ont montré ce qu'ils ont nommé un modèle de recyclage symbolique. Les enfants ré-utilisent des qualificatifs d'injonctions éducatives scolaires et domestiques pour émettre leurs avis. Notamment des termes relevant de l'hygiène, qu'ils utilisent pour justifier leurs perceptions "Je ne l'aime pas parce qu'il est sale", "Chef d'usine c'est nul, la fumée ça pue" (Wilfried Lignier et Julie Pagis, in Allezard C., 2024, épisode 2).

En se réappropriant ces normes et en les renvoyant à leur manière, ils agissent également sur la société tout en reproduisant l'ordre social. Ils ont donc une capacité d'agir qu'ils exercent tout en maintenant l'ordre social : « En montrant en quoi l'enfant est à la fois non seulement produit mais aussi producteur de son expérience sociale. » (Sirota I., 2010, p.24).

Les enfants exercent également une influence sur leur environnement. Dans les relations entre pairs, mais également envers les adultes, que ce soit dès la petite

enfance où le nourrisson comprend que ses cris font venir ses parents⁶⁸ ou bien plus encore lorsque l'adolescent explique aux adultes les fonctionnalités de nouvelles technologies.

L'enfant est donc un produit des normes sociales qui l'entourent, mais il a également une place dans la société par ses actions propres, par lesquelles il est donc agent.

2. Le concept d'agency appliqué à l'enfant

- Agency et gender studies

En sciences humaines, est appelé agency, agentivité en français (bien que beaucoup de chercheurs ne semblent pas satisfaits de cette traduction) cette capacité d'agir sur soi et sur son environnement dans la compréhension des normes qui stratifient notre société. Nous utiliserons ici le terme d'agency pour éviter les débats autour de la traduction française, notamment vis-à-vis du fait que le terme français d'agentivité ne prendrait en compte qu'une seule idée du terme agency au lieu de sa globalité⁶⁹.

Le terme d'agency provient des Cultural Studies, un courant des sciences sociales anglo-saxon qui a pour but l'émancipation et la reconnaissance politique de minorités, orientées par exemple sur le genre et le handicap, qui se développe en sous-catégories. Les Gender Studies, appelées Études de genre en français, gravitent autour de l'étude sociologique du genre, et ont amené Judith Butler à développer ce paradigme d'agency. L'agency selon Judith Butler, chercheuse en Gender studies, c'est la capacité d'un être à se rendre compte des normes qui limitent et contraignent les individus par leur propre reproduction de celles-ci, et d'ensuite agir pour les transformer vis-à-vis de son comportement. En Gender studies l'exemple le plus parlant d'agentivité est celle relevant du genre et de la sexualité, avec la reconnaissance d'une société binaire et hétéronormée, et le fait d'en sortir en se revendiquant autre (bien que le fait que le sujet doive se remettre dans une case ensuite est un autre sujet qui fait débat dans le milieu des sciences sociales et des gender studies).

⁶⁸ BYDLOWSKI-AIDAN S., JOUSSELME C., 2008, "Pleurs du nourrisson et interactions familiales", *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, Volume 21, <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2008.04.020>.

⁶⁹ HAICAULT Monique, 2012, "Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre", *Rives Méditerranéenne*, 41, 11-24. <https://doi.org/10.4000/rives.4105>

- Les Childhood Studies

C'est autour de cette agency, et plus particulièrement autour du « rejet partagé du modèle traditionnel d'un enfant en développement » (Garnier, 2015), que naissent les Childhood Studies en 1991, les Études sur l'enfance en français. Leurs recherches portent sur la compréhension de l'expérience de l'enfant et plus globalement sur l'enfance, de manière interdisciplinaire entre sociologie, anthropologie, histoire et psychologie en passant par la philosophie.

Sylvie Moret Petrini, chercheuse en histoire socioculturelle de l'enfance, de l'éducation et des pratiques de l'écrit, explique le concept d'agency, pour lequel elle utilise la traduction française agentivité, appliquée aux enfants dans son article *Enfance, jeunesse et agentivité*. Si le concept d'agency est un concept qui a aidé à comprendre les dynamiques de contextes sociaux, il n'a été que très rarement appliqué aux enfants. L'histoire de l'enfance fait face à une limite du fait qu'elle est écrite par des adultes et que les historiens ont du mal à conceptualiser les enfants comme acteurs. L'autrice aborde donc les évolutions dans cette discipline, en citant plusieurs auteurs contemporains, avec notamment l'étude de l'écrit des enfants.

Selon nos lectures d'enquêtes auprès de mineurs, il est acté que les enfants se reconnaissent en tant qu'enfants, en tant qu'appartenant à une classe d'âge dépendante des adultes. Dans le podcast *Les enfants peuvent-ils parler ?* de Clémence Allezard, les enfants s'auto-identifient et se définissent eux-mêmes comme dépendants des adultes. Les childhood studies interprètent, selon la sociologue Pascale Garnier spécialisée sur les objets culturels de l'enfance, l'enfant dans son individualité ainsi que collectivement comme représentant de sa classe sociale et l'individu dans la période de l'enfance.

Face à l'agency, se trouve ce que Charles Wright Mills appelle en 1997, la structure. Celle-ci signifie les « déterminations [de l'agency] et/ou ses limitations imposées par des sociétés et des cultures, à travers le pouvoir des adultes. » (Garnier, 2010). Soit les contraintes sociales et culturelles déjà présentes qui s'imposent aux individus. L'agency est alors l'autre versant de la médaille, elle est la capacité des individus à transformer leur environnement par leur activité propre, une volonté produisant le social comme processus. Ce processus se met en place en quatre étapes, que nous simplifions ainsi ici : la reconnaissance des normes, la

volonté d'en sortir, l'action de changer, et l'influence de ce changement sur l'environnement.

« La notion d'agency n'a pas seulement une vertu critique dans le registre théorique, elle est aussi envisagée comme porteuse d'effets pratiques dans les pratiques sociétales et les politiques publiques »
(Garnier, 2015, p.162)

Pour ce mémoire, nous prendrons pour acquis l'agency de l'enfant au sens de sa capacité de choisir par son libre arbitre, et d'influencer son entourage, selon les explications de Sylvie Moret Petrini et Pascale Garnier, basé sur les recherches de James Prout de 1990 à 2008.

Les enfants sont donc considérés comme influençables, cependant le concept d'agency leur reconnaît une capacité d'actions et de décisions qui peut impacter leur entourage, enfants comme adultes. Comme nous l'avons vu, cette agency s'incorpore dans un processus social qui se répète et se développe. Nous nous retrouvons face à une dichotomie : les enfants sont et deviennent en même temps.

Depuis le début des années 2000, des enfants entre 10 et 18 ans prennent des places de speakers. Ils présentent des revendications politiques et sont parfois désignés comme personnalités publiques, comme Greta Thunberg qui devient connue dans le militantisme écologique à la suite de son discours en décembre 2018 à la COP24, âgée de 15 ans. Cette reconnaissance politique est rare chez les mineurs, qui sont généralement ignorés et exclus des débats publics, car perçus comme immatures, sans compréhension des enjeux citoyens.

3. Citoyenneté : l'enfant, un citoyen aux droits particuliers

Dans la continuité du questionnement sur la place de l'enfant dans la société, la question de la citoyenneté est souvent abordée dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, et est présente dans l'article 4 de sa Charte. Avec l'EAC comme contribuant à la citoyenneté de l'enfant, le formant dans une idée de devenir un citoyen "éclairé".

On forme les enfants car on les considère comme des citoyens en devenir, sauf que parallèlement ils sont déjà des citoyens avec des droits. Ils jouissent de

droits spécifiques dans une majorité de pays avec la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, mais également des mêmes droits fondamentaux que les adultes citoyens en France, mais pour la majorité desquels ils ne peuvent pas en avoir l'initiative.

Selon Vie Publique, la citoyenneté signifie l'appartenance à un groupe politique (la Cité dans la démocratie athénienne) et la participation civique, qui est précisée non-obligatoire, le statut de citoyen étant avant tout un 'un statut de liberté'⁷⁰. Le citoyen a des devoirs, mais pas celui de participer à la vie de la Cité. C'est par exemple une différence entre la France et la Belgique où le droit de vote est obligatoire.

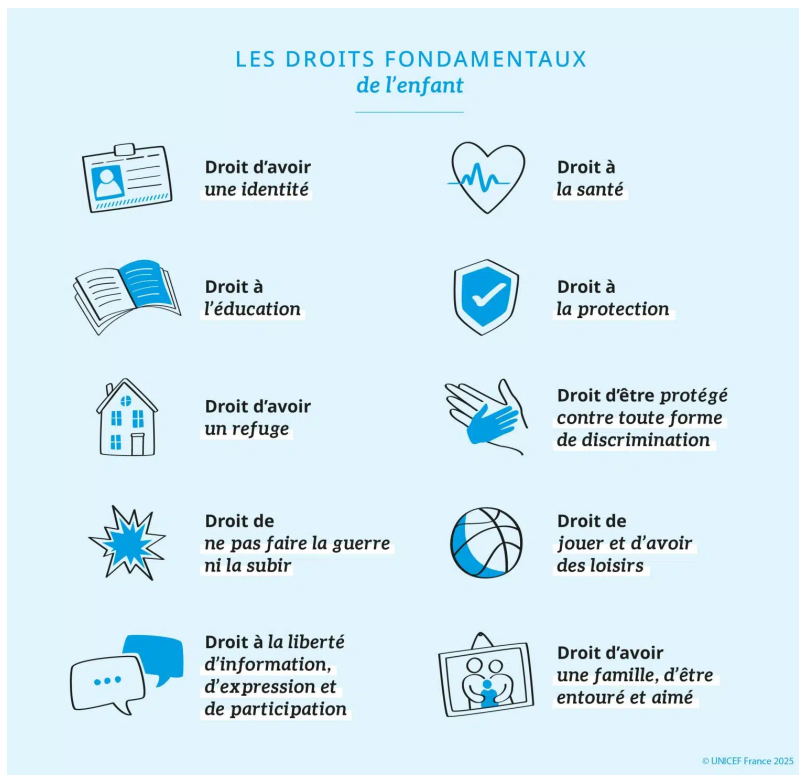
En sciences sociales et en philosophie, la citoyenneté est définie comme un état de fait et possède une dimension juridique (statut, droits et devoirs fixés légalement), une dimension politique (être membre de droit d'une communauté politique et pouvoir y exercer ses droits), et une dimension de valeurs, par l'existence d'un modèle de valeurs et d'un idéal type de vie en communauté. Constans, Alcorta et Rouyer la nomment dimension civile et sociale qui se définit par « l'appartenance de l'enfant à une cité » (2017, p.26). Ils en ajoutent deux autres, une dimension économique considérant l'enfant comme consommateur dans la société, et une dimension psychologique qui est la conscientisation de l'enfant qu'il est citoyen⁷¹.

La Convention internationale des droits de l'enfant a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 20 novembre 1989. Elle pose quatre principes fondamentaux :

- La non-discrimination
- L'intérêt supérieur de l'enfant
- Le droit de vivre, survivre et se développer
- Le respect des opinions de l'enfant

⁷⁰ Site Vie Publique, Article *Quels rôles un citoyen peut-il jouer dans la société ?*, Rubrique Le rôle politique du citoyen dans la société. Consulté le 23/07/2026. URL : <https://www.vie-publique.fr/fiches/23855-quels-roles-un-citoyen-peut-il-jouer-dans-la-societe>

⁷¹ CONSTANS Stéphanie, ALCORTA Martine et ROUYER Véronique, 2017? "Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté", *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2017/1 n° 41, p.23-44.



D'après les dictionnaires, un Citoyen est défini comme quelqu'un possédant des droits, notamment le droit de vote. L'enfant possède des droits mais ne peut pas jouir de tous, sa position est donc ambivalente.

Mais d'après Chombart de Lauwe (1990), être citoyen est un processus. Il y a une appartenance à un groupe qui est un fait, et une appropriation des valeurs qui s'établit ensuite, ces deux éléments élaborent un système de références lié à la citoyenneté. Face à cela, il y a la prise de conscience d'appartenance à cette communauté et le développement d'une agentivité, comme nous venons de le voir, agentivité politique afin d'agir dans et sur sa cité, avec l'élaboration d'un modèle de soi comme citoyen. La reconnaissance de l'enfant en tant que citoyen par lui-même et par les autres demande d'ailleurs une pratique qui « s'exerce dans des relations de solidarités proches et jusqu'à la décision politique » (Chombart de Lauwe, 1990). Ce n'est pas parce que l'enfant n'a pas le droit de vote qu'il ne peut pas prendre des décisions politiques, comme les manifestations et occupations de mineurs au fil des années nous l'ont démontré.

Un autre droit abordé pour les enfants est le droit à l'enfance. Il est souvent utilisé vis-à-vis des enfants travailleurs, poussés dans le monde du travail et donc dans le monde des adultes. Il est globalement utilisé dans la reconnaissance aux

enfants de tous les droits de l'homme, soit la reconnaissance des enfants en tant qu'êtres égaux. Ce droit à l'enfance est également plus récemment utilisé pour parler des enfants subissant des discriminations de la part des adultes, comme ceux de classe populaire qui subissent des contrôles de police au sein de leur cité. Comme le déclarait Emmanuel Macron dans son discours du 20 novembre 2019 « Le premier droit d'être enfant, c'est le droit d'être innocent ».

A 18 ans nous devenons capable juridiquement. Il y a des outils qui permettent d'avoir une capacité ponctuelle, un pouvoir d'accès sous contrôle. Nous sommes dans un régime de représentation légale : système dans lequel le pouvoir d'action d'exercer les droits est délégué aux parents, cela dans une idée de protection. Les parents ont le droit d'agir au nom de l'enfant et pour l'enfant. Mais il y a des exceptions et des droits que l'enfant peut exercer de lui-même, par exemple un mineur a le droit d'accès à des méthodes contraceptives sans en avertir ses parents.

Il y a une réelle importance juridique et sociale du parent et dans les droits de l'enfant : « [...] la législation européenne la plus récente insiste sur la responsabilité parentale et la poursuite de l'intérêt supérieur de l'enfant. » (Vinel et Zaltron, 2020, p.15).

Il y a d'un côté « une libération des enfants de l'autorité traditionnelle » (Vinel et Zaltron, 2020, p.15), et de l'autre une standardisation du contrôle des enfants par la famille, avant même la parole de l'enfant (Allezard, 2024). Pourtant, comme nous l'avons vu, les enfants ont une agency et des droits, et donc une individualité qui leur est propre, notamment au niveau des goûts et de leurs pratiques, bien que largement influencés par les habitudes de leur groupe social.

C. La culture propre aux enfants

- Des pratiques culturelles différentes suivant les âges et les époques

Les jeunes ont des pratiques culturelles qui leur sont propres, comme nous pouvons désigner des phénomènes communs apparus au fil des années, tels que le courant musical k-pop, les jeux vidéo type Fortnite, etc. Ce sont des pratiques plus développées chez les adolescents, nous y viendrons. Ce qu'il est intéressant de voir, c'est que ces phénomènes culturels apparaissent au sein d'une classe d'âge à un

moment donné et appartiennent à la suite spécifiquement à une génération et non à une classe d'âge. Par exemple, au sein d'un même milieu géographique et social, une personne née en 1980 n'aura pas eu les mêmes loisirs récréatifs à 13 ans qu'une personne née en 2010 au même âge, les phénomènes de modes, et à partir des années 2000 l'essor du numérique et de la technologie, changeant les pratiques.

Nous ne parlerons pas du numérique dans ce mémoire, le considérant comme un type de pratique aujourd'hui banal dans l'usage quotidien. Il nous semble néanmoins important de préciser qu'il a modifié les pratiques à l'échelle mondiale et intergénérationnelle au fur des années, et qu'il continue à ce jour avec par exemple l'apparition de l'IA.

- Des pratiques culturelles transmises

Les pratiques dépendent donc de l'âge, ainsi que du genre (Octobre, 2003), deux facteurs sociaux importants dans les pratiques globales de tout individu. Et ceci dès le plus jeune âge, via la socialisation de l'école et donc de l'apparition plus forte de ce troisième groupe social qu'est celui des pairs, notamment ceux du même genre, qui apportent des nouvelles pratiques et un nouveau type de rapport à l'autre.

Il y a également une transmission des pratiques de loisirs et culturelles des parents aux enfants. Octobre distingue dans son analyse d'étude (2003) trois types de transmission par les parents :

- la transmission des pratiques, quand l'enfant commence un loisir du fait que son parent la pratique ;
- la transmission de la pratique effective mais passée, pratiquée dans l'enfance des parents et qui la poussent auprès des enfants ;
- la transmission indépendamment de la pratique effective des parents, qui est non pratiquée par le parent mais qui y voit une plus-value auprès de l'enfant.

Selon Vinel et Zaltron : « La parentalité est devenue un choix, un projet, dans lequel les parents sont appelés à faire émerger l'enfant comme un sujet ayant des compétences et un potentiel. » (2020, p.15) ; cela suit la pensée théorique que les parents inscrivent leurs enfants à cette troisième catégorie d'activités, afin de 'développer' son enfant, de le préparer à une réussite scolaire, et donc d'une meilleure insertion dans la vie d'adulte (professionnelle et sociale).

- Des pratiques se recomposant à l'adolescence

Si les activités chez les jeunes enfants est souvent du choix des parents, à l'adolescence les pratiques changent du fait du développement de l'autonomisation. Il est admis qu'à cette période, l'avis des pairs devient plus important que celui des deux autres groupes sociaux (école et famille). Le jeune développe également ses propres goûts et envies, même en dehors des pratiques de ces trois groupes sociaux, tant qu'ils sont socialement acceptés par ses pairs, comme nous l'explique Zaffran et Pouchadon : « Les jeunes affirment leur singularité à l'égard de leurs camarades en affichant des goûts très personnels et en revendiquant l'écoute d'une musique différente, plutôt en marge des goûts communément partagés. » (Zaffran J. et Pouchadon M-L, 2010, p.178).

La recomposition des pratiques culturelles à l'adolescence passent, selon Zaffran et Pouchadon, par deux types de transactions : les transactions relationnelles, soit ce que l'adolescent veut pratiquer au regard de celles voulues par l'école et les parents, et les transactions biographiques, soit « les ajustements entre ce que l'adolescent a fait lorsqu'il était enfant, ce qu'il veut faire à présent seul ou avec ces amis et ce qu'il peut faire » (Ibid.). Cette 'distance' entre ce que les autres souhaitent et ce que l'adolescent veut, lui donne la capacité à affirmer son individualité, il est un 'individu individualisé'.

Il existe des différences de traitement et d'études entre les jeunes enfants et les adolescents. Le monde scientifique, sociologique et psychologique traite bien plus souvent sur le sujet de ces premiers que des adolescents. Ces adolescents sont dans une période de changement et de construction de leur personnalité qui est forte, et à laquelle il paraît donc important de s'intéresser. Il est dur de trouver une réelle raison à ce manque d'études, si ce n'est le jugement dont parle Françoise Enel de juger le public adolescent comme 'complexe'⁷², ou encore la problématique que nous avons nous mêmes rencontrée lors de nos recherches de terrain : l'accessibilité aux données est plus compliquée auprès des adolescents. Entrer en contact avec les collèves est plus difficile, ayant moins de contacts auprès de la ville que les écoles primaires gérées par celles-ci. Les adolescents délaissent les

⁷²ENEL Françoise, 2014, "La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques", *Agora débats/jeunesses*, 2014/1 N° 66, p.119-133.

espaces culturels progressivement en grandissant, il est moins aisé d'en trouver à interroger.

- L'adolescence délaissée par les dispositifs culturels

Les dispositifs artistiques et culturels mis en place dans les institutions scolaires sont plus souvent développés chez les 6-11 ans que chez les 12-17 ans. Cela est certainement dû à la proximité des collectivités. Les collèges et lycées étant de la responsabilité distinctement des départements et des régions, il est difficile pour celles-ci d'observer et de gérer les retours de la réalité du terrain. Françoise Enel dans son article *La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques* va plus loin dans l'analyse d'une incompréhension des institutions de la gestion du temps libre des adolescents, et d'un préconçu les jugeant comme public difficile⁷³.

Face à ces difficultés des collèges sur la mise en place d'activités culturelles et artistiques, nous pouvons nous demander si l'école, au sens de l'enseignement en institution, dans son rôle de socialisation majeur dans la vie des enfants et d'éducation à la vie adulte et citoyenne, a-t-elle une place importante dans leur autonomisation et dans le développement de leurs pratiques culturelles ?

- Le rôle de l'école dans l'autonomisation et le développement des pratiques culturelles : quel impact ?

Le milieu scolaire présente un encadrement normé, avec un programme national et des méthodologies similaires, ou dépendantes des enseignants, ayant tous reçu la même formation nationale. Cette normativité qui impose un emploi du temps et un programme scolaire aux jeunes, est souvent vue par ceux-ci comme une contrainte. Pour Zaffron et Pouchadon, l'école impose des « contraintes qui entravent les conditions de réalisation de soi » (2010), au même titre que les autres groupes sociaux (auxquels ils ajoutent le groupe particulier de la fratrie). Face à ces contraintes, l'adolescent doit '(re)composer' avec les ressources dont il dispose et les individus autour de lui, qui se multiplie à ces âges-là. Il y a une plurisocialisation du jeune, qui cherche la reconnaissance de ces individus significatifs afin de recevoir une validation de soi et de s'inscrire dans des collectifs, et il leur donne en retour à

⁷³ Ibid.

travers son regard la validation d'eux en tant qu'individus. Ces validations passent par des critères collectifs et personnels toutefois elles ne signifient pas que l'individu est comme les autres, mais elles valident l'individu dans son individualité conforme à la norme : « On n'a pas trop les mêmes goûts musicaux mais on arrive à s'entendre. [...] Mais de toute façon ils ne me feront pas changer d'avis. » (Parole d'une élève, Zaffran et Pouchadon, 2010, p.178).

Il y a une véritable recherche de la part de l'adolescent à se construire pour son propre regard ainsi qu'au regard des autres : « A l'adolescence, cette oscillation entre approbation et désapprobation induit une tension inévitable entre l'authenticité et la conformité. [...] L'individu éprouve de la honte lorsqu'il n'est pas traité comme les autres, et il expérimente le mépris dès lors qu'il n'est pas traité comme un sujet. »

(Zaffran et Pouchadon, 2010, p.184).

- Le travail d'élève

Les activités scolaires sont parfois vécues non pas comme un loisir mais comme du travail. Sur ce sujet, le terme de métier d'enfant ou métier d'élève s'est développé en sociologie francophone, démontrant par les règles et les normes, telles que les horaires et les évaluations, un travail d'élèves avec pour salaire l'approbation des adultes (Sirota I., 1993). Ce travail prend une place plus importante au fur et à mesure des passages de niveaux scolaires, augmentant un sentiment de « pénurie de temps libre » (Enel F., 2014, p.124) chez les adolescents. Les pratiques culturelles encadrées sont alors souvent abandonnées, pour certaines étant dans la continuité de la forme scolaire, ou tout simplement ne permettant pas au jeune de « décompresser de l'école » (Catherine Reverdy, 2016, p.14). En sociologie Joël Zaffran fait la distinction entre le loisir, dans lequel les parents voient une occupation et un investissement de l'enfant, au temps libre sans contraintes, durant lequel l'adolescent peut se consacrer à la construction de ses intérêts propres (Reverdy C., 2016). Le lycée marque également un tournant décisif qui permet de marquer pour les adolescents leur développement aux yeux de leurs parents qui leur accordent plus de libertés (Zaffran J. et Pouchadon M-L., 2014). Grâce à cette liberté nouvellement acquise, les adolescents se retrouvent afin de passer leur temps libre ensemble, durant lequel ils privilégient des pratiques « hors-cadre »

(Enel F., 2014, p.124). Plus souples et auto-organisées, celles-ci permettent de s'affranchir des contraintes de l'offre institutionnelle, qui ne parvient pas à s'adapter à ce public en demande de liberté : « Les adolescents sont confrontés à diverses injonctions paradoxales : devenir autonomes sans pouvoir disposer d'une liberté suffisante [...] ; appliquer des règles du jeu qu'ils ne maîtrisent pas encore, qui ne font pas nécessairement sens pour eux ou qui sont en rupture avec leurs pratiques ; se conformer à des hiérarchies artistiques et culturelles qu'ils ignorent – se limitant à faire une distinction entre deux agrégats aux contours imprécis : la culture des jeunes et la culture des adultes [...] » (Enel F., 2014, p.128).

Cette différence de culture amène souvent à une hiérarchisation des rapports selon les âges, qui pourtant « [...] ne relève pas de la nature mais d'une production sociale qui ordonne et hiérarchise les individus et les générations. » (Vinel et Zaltron, 2020, p.16).

- L'adultisme : l'enfant soumis à une culture imposée par les adultes

Entre l'idée qu'un enfant n'est pas un citoyen, et cette ré-appropriation de « l'intérêt supérieur de l'enfant » pour former un enfant dans l'intérêt de son futur professionnel et social, se trouve l'Adultisme.

« Les adultes ont souvent projeté leurs propres désirs d'enfance sur les enfants sans réussir à appréhender les besoins et les désirs authentiques des enfants réels. »

(Chombart de Lauwe, 1990, p.137)

L'adultisme est une vision de l'enfant qui est « considéré comme un être à la fois faible physiquement, immature mentalement et incapable juridiquement, l'enfant doit être protégé contre les autres, voire contre lui-même. » (Octobre S., 2006, p.2). Le psychologue américain, Jack Flasher explique que l'adultisme naît de la conviction que les enfants sont des êtres inférieurs. Le terme apparaît au XX^e siècle, et est utilisé pour la première fois dans son acception actuelle par Flasher en 1978. Il est défini comme le pouvoir que les adultes ont sur les enfants, qui se fonde sur la croyance en une infériorité naturelle des enfants. L'adultisme représente bien souvent un abus de pouvoir des adultes sur les enfants

Lorsqu'un enfant participe à une décision, cela lui permet de se sentir inclus et de renforcer ses moyens d'agir et son agentivité. Au contraire, nous pouvons statuer l'hypothèse que l'en exclure augmenterait son incompréhension et donc une non-adhésion.

La place de l'enfant dans la société est un débat très actuel. Nous pouvons le voir dans l'actualité récente, où la mise en place par la SNCF d'un wagon interdit aux enfants a fortement créée la polémique⁷⁴. À l'inverse, des dispositifs se développent au sein des institutions, tels que les conseils communaux d'enfants ou des Jeunes, qui donnent une place aux idées des enfants. De même, certains lieux culturels font venir des enfants pour créer et tester des dispositifs pour les jeunes, ou bien montent un conseil ou une assemblée de jeunes dans le but d'améliorer leurs services.

- L'enfant, l'adolescent face à la culture normée : une conformité volontaire ?

En se reconnaissant en tant qu'appartenant à une classe d'âge dépendante des adultes, les enfants se jugent eux-mêmes comme 'inférieur' à l'adulte, ceci lié à l'idée que les adultes savent mieux qu'eux leur besoin, du moins pour évoluer, grandir de la 'bonne' manière. Cela même à l'adolescence, comme Thomas Legon le décrit concernant des lycéens non sensibles aux choix des films diffusés dans le cadre d'un dispositif, mais les considérant comme légitimes, puisque choisi dans le cadre scolaire :

« Si ces élèves ne ressentent pas vraiment de honte culturelle dans le fait de ne pas avoir de goût pour ce qu'ils croient pourtant être "mieux" que ce qu'ils aiment, c'est notamment parce qu'ils se définissent [aussi] comme des adolescents. [...] Ces adolescents mettent d'eux-mêmes en avant une forme d'immaturité culturelle »

(Legon, 2014, p.56)

Pourtant, l'humain qu'importe son âge ne s'arrête jamais de se construire et de se développer. « Se construire, c'est encore acquérir une capacité d'adaptation au monde en mutation. » (Carasso, 2003, p.40)

⁷⁴ TF1, 2026, *Les enfants vont-ils bientôt être interdits à bord des tgv ?*, consulté le 01/07/2026. URL : <https://www.tf1info.fr/societe/les-enfants-vont-ils-bientot-etre-interdits-a-bord-des-tgv-la-nouvelle-offre-de-trains-sncf-tgv-optimum-cree-la-polemique-2420169.html>

Chapitre 3 : Les apports de l'art dans la construction de l'enfant

L'Éducation Artistique et Culturelle s'inscrit dans un but éducatif selon les ministères de l'Education et de la Culture. Avec ses 13 objectifs, la Délégation Académique à l'éducation artistique et culturelle y voit des apports variés auprès des jeunes. Il est souvent revenu, lors de nos recherches, cette idée de développement citoyen, concept que nous avons développé et inclus à notre problématique. Au-delà du but d'André Malraux de l'apprentissage d'un référencement d'œuvres et de la découverte de pratiques appartenant à un patrimoine local et national, la rencontre avec l'art a des bienfaits pour le développement humain.

L'utilité de l'art est une question philosophique souvent étudiée. Nous étudierons ici l'utilité de l'art comme rencontre avec le sensible dans le développement des enfants, et via la pratique artistique et ses apports.

A. Le développement du sensible

La pensée de l'enfant se construit dans l'interaction. La rencontre autour de l'art, et plus spécifiquement avec une personne qui fasse la médiation (ici au sens de l'action et non du métier) permet de créer une approche sensible des œuvres et valorise la sensibilité esthétique durant l'enfance. Les textes officiels du PEAC appellent d'ailleurs à ce que les projets permettent des expériences sensibles et cultivent la sensibilité chez l'élève, tout en faisant le lien entre ces émotions ressenties et un dialogue critique à mettre dessus (référentiels du PEAC).

Le sensible, étant le fait de ressentir des sensations, des émotions, est un terme souvent utilisé pour faire référence à l'expérience de l'art et du "beau", de "l'esthétique artistique". L'expérience sensible est donc le ressenti face à une chose ou un événement. Cette rencontre sensible se crée avec l'émotion ressentie face à l'expérience vécue au travers de l'œuvre. L'enfant découvre les effets de l'œuvre sur lui, prend conscience de son ressenti et de ses goûts, et apprend à réfléchir sur la raison de son appréciation ou non et de sa compréhension de l'œuvre à l'aide d'une personne tierce le questionnant.

Les études autour de l'art se multiplient ces dernières décennies, et ses effets bénéfiques sur la santé sont prouvés par plusieurs spécialistes, psychologues,

neurologues, etc. Dès 1925, Lev Vygotski, précurseur, écrit un traité sur la psychologie de l'art. Il est dit que « l'œuvre d'art provoque des affects vécus dans leur réalité mais déchargeant leur énergie dans l'activité d'imagination. [...] C'est sur cette unité du sentiment et de l'imagination que repose tout art, car l'imagination et le sentiment sont un seul et même processus, au sein duquel l'imagination n'est que l'expression centrale de la réaction émotionnelle. », comme l'explique si bien Gabriel Fernandez dans le résumé de l'oeuvre de Lev Vygotski (2026, paragraphe 7).

L'art permet d'ouvrir un passage pour des sentiments qui ne trouvent pas à s'exprimer dans la vie quotidienne. Lev Vygotski parle de l'art comme technique sociale, puisque « sentiment social partagé » (ibid., paragraphe 8). C'est ce qu'on pourrait nommer la catharsis, qui est un terme utilisé par Aristote pour parler d'une "purgation des passions" (Le Petit Robert⁷⁵), qui opère en regardant, dans l'exemple d'Aristote, une pièce dramatique qui par procuration nous fait vivre des sentiments, et nous libère de certains qu'on ne ressent pas dans la vie quotidienne (le deuil, l'horreur, l'émerveillement, etc.). En passant par la catharsis, qui va se refléter physiquement dans le réel, et donc en interaction avec d'autres personnes notamment dans le même état.

En plus de cette libération d'émotions, il y a aussi ce que nous ressentons en tant qu'humain face à ce qu'on appelle le "beau", la définition même du beau étant : "Qui suscite un plaisir esthétique d'ordre visuel ou auditif" (Le Larousse⁷⁶), celui-ci étant par ailleurs défini culturellement et sociologiquement. Ce plaisir esthétique a un bienfait sur la santé mentale, apportant apaisement et empathie⁷⁷.

Pour ce chapitre, nous nous appuyons sur le livre *Les enfants ont-ils le droit à l'art et à la culture ?*, écrit par Jean Gabriel Carasso en 2003. Il est diplômé de l'institut des recherches politiques de Grenoble, et est consultant auprès de l'Observatoire des pratiques culturelles. Dans son livre, il explique l'intérêt de l'éducation artistique et culturelle pour les enfants, son apport, sa formation en tant que citoyen, et les moyens de la mettre en place.

⁷⁵ Définition Catharsis, Le Petit Robert, consulté au 17/07/2026. URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/catharsis>

⁷⁶ Définition Beau, Le Larousse, consulté au 17/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/beau/8514>

⁷⁷ BAUWENS Malika, 2019, *L'art est-il bon pour la santé ?*, Beaux Arts. URL : <https://www.beauxarts.com/grand-format/lart-est-il-bon-pour-la-sante/>

« Quant à la vie artistique et culturelle, si elle permet à la fois un retour sur le patrimoine, l'histoire des arts, la diversité culturelle et les valeurs universelles partagées, elle ouvre, dans le même temps, sur le devenir de nos sociétés à travers la création contemporaine. »

(Carasso, 2003, p.20)

Il parle d'un processus de découvertes sensibles et des aspects subjectifs que l'art permet de faire découvrir. Dans différents milieux, différents qualificatifs d'objectifs de l'art sont mis en avant. Dans les institutions muséales il est souvent question de découverte du patrimoine et de l'histoire de l'art, courants techniques et de pensées. Certains centres d'art parlent de découverte esthétique. Enfin, d'autres comme des centres culturels, ou encore Carasso, nous parlent d'émotions, d'émerveillement, en lien avec cette catharsis évoquée plus haut.

Carasso parle également de ce développement sensible et imaginaire comme d'un « terrain où la distinction sociale ou psychologique s'estompe » (ibid., p.39). Cela permettrait donc à l'enfant de sortir de ces normes sociales. La psychologue Némot Rigaud le dit de manière similaire en expliquant que la culture est un exutoire, un échappatoire à la réalité, ou plus précisément la transition entre le réel 'dehors' et l'imaginaire 'dedans'. L'art et la création seraient donc des 'phénomènes transitionnels', notion théorisée par le pédiatre et psychanalyste Winnicott dans les années 50, se situant dans une aire intermédiaire d'expérience « entre le dedans, l'intime, l'espace psychique personnel, et le dehors, la réalité extérieure » (Némot Rigaud, 2016, p.75).

Les phénomènes transitionnels se développent dès la naissance notamment par le jeu, celui-ci permet de faire la transition entre l'environnement que nous connaissons et celui que ne s'est pas encore approprié, ou encore par les objets ayant une forte valeur sentimentale, comme l'enfant apprend à dormir sans sa mère grâce à sa peluche favorite. C'est le totem de la peluche et de tout ce qu'il représente qui permet d'arriver dans un nouvel espace. Mais c'est donc par cette valeur que l'objet ou le phénomène acquiert, dans l'intime pour le lien intérieur et dans son existence physique pour le lien extérieur, qu'il devient passeur entre ces deux espaces.

Ce qu'il faut retenir, c'est ce lien entre le réel et l'intime qui fonctionne via le sens et la valeur que l'individu ressent envers lui. Cette transition est donc liée à l'intime et à l'espace psychique personnel. Il apparaît donc que le fonctionnement passe par le lien entre le réel et l'intime. L'art, quelle que soit sa forme, doit donc faire écho auprès du sujet.

« Développement de l'imaginaire, expression de la sensibilité et de l'émotion, dévoilement d'une part de soi-même, écoute, attention, concentration, prise de confiance »

(Carasso, 2003, p.39)

Le ressenti, le sensible, est quelque chose sur lequel s'appuie peu l'éducation scolaire. L'école n'apprend pas à développer des émotions mais à penser de manière logique et rationnelle. C'est donc un apport supplémentaire de l'EAC vis-à-vis des contenus de l'école. Cela permet aussi de développer son imaginaire, en s'appropriant l'œuvre. Un autre moyen plus efficace encore dans le développement de l'imaginaire et qui a des bienfaits sur la santé mentale est la pratique artistique.

Il faut néanmoins prendre du recul sur ces acquis, les enfants ne partant pas sur une même base du fait de leurs origines sociales comme nous l'avons vu plus tôt avec Bourdieu. Selon lui, c'est l'accumulation de capitaux (capital économique, social, culturel et symbolique) qui permettrait d'accéder à l'art et de le comprendre. Celui-ci conceptualise "la disposition esthétique", posture des classes supérieures percevant l'art par son esthétisme plutôt que par sa fonction, là où les classes populaires à l'inverse seront plus dans la recherche de la fonction, et donc dans l'incompréhension des attentes face à l'œuvre.

L'imposition de la "culture légitime" comme norme par les institutions peut donc être décrite comme violence symbolique, autre concept majeur de Bourdieu, qui juge les autres pratiques comme inférieures : « ce regard savant sur les œuvres doit devenir la clé de l'autonomie d'un spectateur éclectique éclairé, pour l'aider à mieux s'orienter face à une offre qui serait de plus en plus dominée par la puissance prescriptive des industries cinématographiques. » (Legon T., 2014, p.48), soit le cinéma populaire dans ce cas. Cette hiérarchisation des pratiques et cette recherche à l'inculquer au travers des institutions font souvent face à un refus des classes

populaires. Ce sont généralement elles que l'on nomme les 'publics éloignés' ou encore plus récemment en sociologie les 'non-publics'. Une fois devant, ceux-ci font souvent preuve d'un rejet du fait de cette incompréhension : « Ignorant les normes qui régissent la réception de la tragédie, les spectateurs contestent la distribution des places dans la situation. Ils en revendiquent une qui les autorise à se poser en sujets potentiels, *tu* pouvant basculer en *je*. [...] Les individus se replient alors sur le groupe, le but étant de vivre tout simplement quelque chose ensemble. » (Cosmina Ghebaur, 2015, p.131).

Ce rejet peut-être détourné en déconstruisant cette hiérarchie en s'intéressant à l'individualité de chacun, notamment via la pratique artistique, dans une hiérarchie horizontale sans position de sachants et de recevants.

B. La pratique artistique

« Le participant va devenir créateur en opérant une réflexion sur sa perception de ce qui l'entoure à travers une mise en forme plastique. Cette mise en pratique permet de soulever le voile de réticence face à l'art et d'en modifier sa perception. » (Maëliiss Ruffin, 2020,p.42)

La pratique est une « activité qui vise à appliquer une théorie ou qui recherche des résultats concrets, positifs » et le « fait d'exercer une activité particulière, de mettre en œuvre les règles, les principes d'un art ou d'une technique» (CNRTL⁷⁸). Une activité par définition est une ou diverses actions⁷⁹, en pratiquer une c'est être acteur de l'activité.

Au-delà de ces définitions, ce que nous aimerions mettre en avant est la mise en action que requiert la pratique, celle-ci permet de faire le lien entre le théorique acquis et le concret réel. De la même manière que les 'phénomènes transitionnels', la pratique fait passerelle, permettant à l'acteur de confirmer ses acquis théoriques ou de les ajuster, et de jauger la difficulté de l'action. C'est une étape importante dans l'acquisition d'un savoir, nous développerons cette idée dans la partie suivante. Le jugement porté à la difficulté d'une action a généralement un impact sur notre

⁷⁸ Définition Pratique au singulier, CNRTL, consulté le 16/06/26. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/pratique>

⁷⁹ Définition Activité, nom féminin, définition 3 et 4 du Larousse en ligne, consulté le 22/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/activit%C3%A9/947>

considération envers elle. Nous sommes plus réticents à faire une action jugée difficile et chronophage et nous accordons plus d'appréciation face à la réalisation de ces actions par quelqu'un d'autre. Maëliiss Ruffin dit, en s'appuyant sur le texte *La représentation et le geste* de Jean-Claude Sallaberry : « L'individu va pouvoir se saisir de ce champ d'action pour se positionner en tant qu'acteur et gérer l'ensemble de la production, le ramenant ainsi à un pragmatisme qui vient évacuer ce qui lui semblait avant ça trop complexe. » (2020, p.40-41).

En étant acteur, en pratiquant une activité artistique nous devenons décideurs de nos actions. Cela joue un rôle important dans le développement de l'autonomisation et donc de l'individualité comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, et comme Maëliiss Ruffin l'affirme spécifiquement sur la pratique artistique : « la sensibilisation par la pratique encourage le participant à développer sa propre pratique et affirmer sa propre individualité. » (Ruffin, 2020, p.42). Être décisionnaire de l'action permet de faire nôtre la réalisation puisque nous la mettons en lien avec notre psychisme intérieur. C'est donc une forme très forte d'appropriation d'un sujet afin de créer ce 'phénomène transitionnel'.

La différence se joue d'ailleurs dans ce pouvoir de décision : « Ils sont conditionnés à attendre la consigne, à faire ce qu'on leur dit de faire. L'enjeu se situe ici : il s'agit de susciter le désir et la curiosité en instaurant un cadre non limitant et rassurant. Pour ce faire, il faut partir d'eux, s'intéresser à eux, à ce qu'ils sont, à ce qu'ils aiment. » (Boiral, 2022, p.66)

La pratique artistique, en la mettant en relation avec un psychisme intérieur, permet un nouveau moyen d'expression, notamment pour les enfants dont les connaissances s'appuient sur leur découverte progressive par le biais des groupes sociaux avec lesquels ils sont en interaction. Dans cet état d'esprit, les projets d'EAC à l'école en lien avec des institutions extérieures permettent d'avoir un projet pédagogique qui sort du prisme scolaire, dans le sens de sa méthodologie et de ses applications. Fabrice Guillet, auteur et éditeur, réalisant des ateliers d'écritures dans des écoles primaires et des collèges dans les Hauts-de-Seine depuis 15 ans, sur un format de plusieurs séances d'une heure, insiste sur ce point durant notre entretien. Celui-ci note très visiblement la capacité nouvelle d'expression des adolescents à partir de la 6e scolaire. Il exprime le fait que les textes des collégiens offrent une

transparence sur leur vécu actuel, que ce soit du harcèlement, le divorce de leurs parents, ou tout autre situation que le jeune adolescent a des difficultés à digérer psychologiquement (cf Annexe 7).

En leur laissant le soin de décider de leur récit, les enfants développent leur imagination. Il y a une responsabilité de l'individu, « à assumer un pouvoir décisionnel » (Orrado I., 2019, p.203) et ceci dans une vision future, de développement et non d'instantanéité⁸⁰. Reconnaître la légitimité du point de vue de l'enfant lui permet une meilleure appropriation des symboliques, puisqu'en relation avec lui-même. Cela est également utile dans la construction de l'enfant et permet d'éviter un adultisme subi, comme vu précédemment, dans lequel l'enfant explique son incompréhension par son infériorité aux adultes.

- La réussite scolaire, le primo-objectif de l'EAC ?

La réussite scolaire est également souvent mise en avant dans les études du gouvernement, comme dans l'article de Philippe Coulangeon et Héroïse Fradkine sur l'impact scolaire du dispositif Dix mois d'école et d'Opéra (DMEO), pour lequel l'Opéra de Paris a fait une demande d'évaluation portant sur les résultats scolaires des élèves. En évaluant les notes et moyennes générales des élèves, les résultats ne semblent pas probants, excepté sur la moyenne générale à l'examen du brevet qui augmente de 0,5 points sur 20 chez les élèves venant d'une classe sociale populaire. Les auteurs jugent cette approche, dont ils disent eux-mêmes :

« Tout d'abord, cette évaluation est intrinsèquement limitée dans son ambition par la focalisation sur des effets "scolaires" mesurables de court terme, alors que les effets du dispositif ne sont pas nécessairement tous de cette nature. Le type d'analyse présenté dans cet article est, de ce point de vue, inévitablement réducteur. Il court le risque d'enfermer la motivation des dispositifs d'EAC dans une visée purement utilitariste (faire de l'EAC pour améliorer les performances scolaires des élèves, renforcer leur motivation, encourager leur intégration sociale, etc.). »

(Coulangeon P., Fradkine H., 2020, paragraphe 43)

⁸⁰ ORRADO Isabelle, 2019, "La médiation artistique, un au-delà de la pédagogie", *Cliniques méditerranéennes*, 2019/2 n° 100, p.201-213.

Cela ne veut pas dire qu'il faut exclure la réussite scolaire des objectifs de l'EAC, mais plutôt redéfinir l'objectif en termes de raccrochage scolaire, dû aux bénéfices des environnements de projets d'EAC en comparaison à l'environnement scolaire que certains élèves rejettent, notamment ceux en échec scolaire. Des exemples de raccrochages scolaires via des projets d'EAC se sont déjà vus selon Fabrice Guillet. Il remarque d'ailleurs durant ces activités artistiques en cadre scolaire, que les notes et l'attitude scolaire de l'enfant ne déterminent pas sa réussite dans l'activité (cf Annexe 7). Isabelle Orrado pense même que l'activité par ce nouveau biais permet un équilibre chez les enfants : « un enfant très calme, plutôt en retrait, de prendre la parole et à un enfant dit « speed » de trouver un apaisement. » (2019, p.203).

Zaffran et Pouchadon le disent : « [...] les pratiques culturelles ne doivent pas faire l'objet d'une étude exclusive mais être saisies comme révélatrices du processus d'individualisation des adolescents et de l'évolution de leur style de vie. » (2010, p.173). Ce processus d'individuation, et donc de réflexion sur soi et de prise de décision en fonction de ses goûts et de ses valeurs, sont autant de qualités propres à un citoyen.

C. Le développement citoyen

Nous avons parlé de l'importance de la prise de décision dans la construction de l'individu. La prise de décision est une compétence qui s'acquiert par la pratique, et celle-ci est un enjeu principal de la citoyenneté puisqu'elle permet la réflexion rapide des conséquences de l'action et la responsabilisation de l'individu quant à sa décision, et l'apprentissage en cas d'échecs ou de réussite. Bien que la participation citoyenne à la vie civique soit non obligatoire selon le site de Vie Publique, celle-ci est fortement encouragée par la société avec l'existence d'associations dont certaines d'utilité publique, des syndicats et des partis politiques par exemple, ainsi que par les gouvernements eux-mêmes : « Depuis le début des années 2000, les politiques nationales et européennes ne cessent d'éprouver le besoin de renforcer l'acquisition de valeurs universelles et de s'accorder sur une éducation à la citoyenneté favorable à la cohésion sociale, au dialogue interculturel, à la durabilité écologique et à l'égalité hommes-femmes. » (Julien Le Bour, 2024, p.75). Les

actions envers la société découlent d'opinions qu'il est important de savoir identifier et déconstruire afin de ne pas tomber dans l'idolâtrie injustifiée.

Les qualités attribuées à la citoyenneté sont souvent le sens critique, la responsabilisation, le lien social, le civisme, et d'autres qualificatifs que nous retrouvons dans des textes abordant le sujet du développement citoyen via l'EAC, comme dans l'article de Julien Le Bour, *Une transmission citoyenne* (2024).

L'art dans les projets d'EAC permet de développer ces qualités de réflexions, avec le questionnement des médiateurs sur la qualité de l'œuvre et le ressenti du public : qu'est-ce que chacun ressent et pourquoi ? C'est un processus qui demande chez l'enfant de questionner son psychisme intérieur qu'il découvre encore en se développant. Ces questionnements en groupe permettent une comparaison aux autres, par laquelle l'enfant va comprendre que ses ressentis et ses goûts ne sont pas toujours similaires à ceux des autres. Entre 3 à 6 ans, l'enfant développe des compétences émotionnelles sociales qui lui permettent de différencier ses propres émotions de celles d'autrui⁸¹. L'enfant découvre la subjectification de son avis ce qui lui permet de développer une réflexion plus avancée, questionnant les fondements de celui-ci, amenant à ce que l'on pourrait appeler un avis critique. Cet avis critique permet également aux enfants de pouvoir se questionner sur la raison de certaines normes pour s'en défaire ou non.

En comprenant que l'émotion ressentie est parfois commune et parfois différente des autres, cela permet à l'enfant de comprendre l'altérité de ceux qui l'entourent. Comprendre la différence de chacun par l'individualité permet une meilleure compréhension des autres, et de ne pas stigmatiser par la suite les différences au regard des normes présentes dans son environnement qu'il va reproduire.

Des actions d'EAC sont d'ailleurs parfois réalisées en sensibilisation à des sujets d'actualités ou aux discriminations, car elles permettent de faire comprendre par un autre biais leur présence au sein de la société et leur conséquence, notamment auprès des individus qu'elles touchent. Aussi, les projets d'EAC se pratiquent parfois en groupe, les enfants doivent apprendre à travailler avec leurs

⁸¹ La Psychothérapie, Comprendre le développement émotionnel de l'enfant, consulté le 20/07/2026.
URL : <https://www.lapsychotherapie.com/developpement-emotionnel-enfant/>

camarades dans une optique créative, à mettre en commun leurs imaginaires et leurs compétences, être à l'écoute de l'autre et construire ensemble, soit deux qualités présentes dans la citoyenneté.

« En ce sens, nombre d'expériences d'éducation artistique et culturelle, menées dans une dynamique de projets collectifs, ont démontré leurs capacités de formation civique. L'affirmation de soi autant que l'acceptation de l'autre, la tolérance et le partage, l'engagement dans un projet commun qui intègre et dépasse les intérêts individuels »

(Carasso, 2003, p.42)

Que ce soit dans l'article de Julien Le Bour « Ainsi, en moyenne, 35 % des participants déclarent avoir découvert de nouveaux métiers, et 36 % de nouvelles pratiques culturelles et artistiques. » (2024, p.79) ou dans celui de Zaffran et Pouchadon « par pratiques culturelles, on entend généralement l'ensemble des activités de consommation ou de participation liées à la vie intellectuelle et artistique, qui engagent des dispositions esthétiques et participent à la définition des styles de vie » (2010, p.172), ce qui semble prouvé c'est l'impact de l'EAC dans le changement des habitudes des élèves au cours du temps. Via ces pratiques artistiques, les enfants vont développer leur « capacité à imaginer un projet, à le négocier avec les adultes en charge de leur éducation, à se concerter avec leurs camarades, à le mener à bien, à en évaluer la portée. » (Carasso, 2003, p.39).

Partie 2 : Méthodologie et hypothèses

Chapitre 1 : Notre méthodologie en lien avec nos hypothèses

Après avoir explicité l'éducation artistique et culturelle, le concept de l'enfance et les apports de l'art, nous pouvons maintenant mobiliser ces connaissances afin de présenter nos hypothèses par rapport aux méthodologies dans la construction des projets d'EAC qui permettent à ces derniers d'avoir un apport enrichissant pour les élèves. À la suite de cela, nous présenterons la méthodologie de travail que nous avons utilisé dans nos recherches.

A. Nos hypothèses

Comme vu précédemment, l'art et la culture sont importants dans le développement chez les enfants. L'acquisition de nouvelles compétences et l'ouverture au monde représente un réel enrichissement pour les enfants. Néanmoins, face aux problématiques de pilotage national évoquées en introduction, les moyens de mise en place des projets se questionnent. Nous pensons que trois éléments clés peuvent façonner les méthodes de conceptualisation des projets au bénéfice des élèves. Ceux-ci concernent les acteurs qui les mettent en place, la durée et la fréquence des actions auprès des élèves, et l'inclusion de ceux-ci par la participation.

1. *La posture des acteurs*

Comme nous avons pu le voir au sein de nos lectures et des définitions officielles de l'éducation artistique et culturelle, la mise en œuvre des projets dépend des différents acteurs et de leur implication, qu'ils soient acteurs institutionnels, équipes artistiques, structures culturelles, écoles ou établissements scolaires.

Nous faisons l'hypothèse que les rôles et les postures des acteurs prenant part aux projets d'EAC influencent la qualité de ces projets ainsi que la manière dont les élèves les reçoivent.

Ici, nous allons distinguer deux types de postures : une posture institutionnelle, portée par des acteurs qui ont pour rôle d'assurer la structuration des

politiques et des moyens de mise en œuvre d'un projet. Et une posture relationnelle, entre les acteurs au sein d'un projet, qui sont en interaction directe.

1. La posture institutionnelle

Cette sous-partie s'appuie sur le rapport public thématique de La Cour des comptes, publié en 2025, *L'éducation artistique et culturelle au bénéfice des élèves de l'enseignement scolaire*, qui dresse un état des lieux de la gouvernance et du pilotage de cette politique publique à l'échelle nationale et locale.

L'Etat a la volonté de mettre en avant la politique d'éducation artistique, mais celle-ci reste très peu structurée, tant à l'échelle nationale qu'au niveau local. La mise en œuvre de cette politique est assez hétérogène selon les territoires et les établissements, et dépend du pilotage de celle-ci, et donc du rôle de chaque acteur. En effet, au vu de la multiplicité des acteurs qui agissent pour l'EAC et son ancrage territorial, la Cour des comptes préconise de réaliser une « gouvernance forte au plan national, qui fait actuellement défaut » (Cour des Comptes, 2025, p.234).

C'est à l'échelle nationale que cette politique manque de gouvernance et cela peut freiner les choses. Comme le souligne la Cour des Comptes, le HCEAC, qui est la seule instance interministérielle, ne s'est pas réunie depuis 2021. De ce fait, cela peut perturber le suivi et la cohérence de l'offre ainsi que l'égalité d'accès aux projets d'EAC à tous les jeunes. Les services de l'Etat se mobilisent alors de manière inégale sur le territoire en absence de pilotage transversal.

Le déploiement local de la politique d'EAC dépend d'acteurs locaux, de leurs moyens et de leur volontarisme. C'est notamment sur les communes que repose cette politique, du fait de leurs «compétences sur les établissements du premier degré et de l'organisation des activités périscolaires.» (ibid., p227). Elles apportent un financement à hauteur de 60€ par élève du premier degré, « soit un montant total de 377 M€ pour l'ensemble du territoire national.» (ibid., p.227). Comme nous l'avons vu précédemment, les collectivités contribuent au déploiement de l'EAC de manière diverse. Leur implication dépend de leurs moyens et priorités, ce qui, à l'échelle nationale, ne permet pas de garantir une égalité d'accès. Cependant, elles peuvent agir de façon à favoriser le déploiement de l'EAC : « Elles peuvent aider au transport des élèves, pratiquer une politique tarifaire incitative, faciliter l'intervention

d'artistes en résidence, accorder des aides aux jeunes sous diverses formes. » (ibid., p.234).

Le rapport atteste que, compte tenu des moyens nécessairement limités, « l'égalité d'accès à l'éducation artistique et culturelle dans les territoires repose sur une meilleure articulation entre les partenaires, leurs dispositifs et financements respectifs. Il s'agit selon les cas d'en assurer la complémentarité ou de les fusionner dans des dispositifs communs d'éducation artistique et culturelle, cofinancés par les partenaires concernés. » (ibid., p.234).

Cela implique donc que la réussite d'un projet d'EAC ne dépend pas seulement de l'existence d'un cadre national, mais de la capacité des acteurs locaux à s'articuler entre eux pour compenser l'absence de pilotage transversal. La posture institutionnelle fixe un cadre de moyens et d'opportunités, mais ce cadre reste à construire entre les acteurs du terrain. C'est là qu'entre en compte la posture relationnelle.

2. Posture relationnelle

« Dans les projets en partenariats, le positionnement des acteurs dans le dispositif (prestige, statut, corps, diplôme, culture universitaire/culture professionnelle) est révélateur de différentes stratégies d'engagements. »

(Nathalie Dupont, 2010, p.105)

En fonction des gains que chaque acteur peut tirer de la situation, les alliances et les zones de responsabilités évoluent selon les besoins. Les acteurs peuvent alors plus ou moins nourrir le projet qui évolue en conséquence. La posture relationnelle est alors mouvante, dépendante des rapports de forces et des intérêts propres à chaque acteur de terrain, contrairement à la posture institutionnelle qui est cadrée par des textes et des financements.

Dans un rapport de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), service à compétence nationale du ministère de l'Education nationale et de la Jeunesse, est soulignée la relation entre les acteurs concernés par un projet d'EAC. Le terme de "co-éducation" y est employé, en référence au fait que

différentes communautés et logiques professionnelles doivent s'articuler⁸² : « Les valeurs et postures des communautés sont différentes mais complémentaires, elles doivent s'harmoniser pour faire face aux enjeux soulevés par la transmission culturelle et artistique. » (INJEP, 2019, p.3).

Cette nécessaire articulation entre communautés professionnelles se montre notamment dans la relation entre enseignants et artistes intervenants, dont les logiques de chacun ne se rejoignent pas toujours spontanément.

a. L'artiste intervenant

Dans le rapport de l'INJEP, l'artiste est qualifié comme tel : « Acteur socialisateur, intermédiaire entre la discipline artistique et l'enfant, il se distingue des animateurs par son appartenance au monde de l'art (formation, trajectoire, etc.), par les valeurs qu'il incarne et le sens qu'il donne à son action. » (p.3). L'artiste possède ainsi un rôle de sensibilisation et de transmission de sa pratique artistique. Pour cela, il doit adapter son approche aux jeunes auprès desquels il intervient.

Les artistes ont alors plusieurs rôles dans un projet EAC : ils sont tout d'abord artistes, mais deviennent aussi animateurs et enseignants avec les enfants. Cependant, ceux-ci, du fait de leur précarité des conditions de vie, ont besoin d'une reconnaissance et d'une professionnalisation afin d'être reconnus de la communauté enseignante. Des pistes de réflexion proposées par l'INJEP sont de les former en autorité éducative et de les sensibiliser aux inégalités sociales. Car en effet, « Les évaluations révèlent qu'un certain nombre d'artistes n'appréhendent pas les inégalités de pratiques entre les enfants en fonction des inégalités sociales. » (ibid., p.4). Cela peut avoir un impact, les artistes peuvent parfois considérer que la personnalité de l'enfant seule justifie ces disparités. Or, il est montré que « les enfants des professions intellectuelles supérieures sont davantage ouverts aux activités proposées que les enfants d'ouvriers, d'employés ou de personnes sans activité professionnelle. » (ibid., p.4). Ce facteur est alors à prendre en compte dans la posture que les artistes adoptent face aux élèves, et rappelle que la réussite d'un projet EAC ne dépend pas uniquement de la qualité artistique de l'intervention, mais

⁸² FERRAND Laure, 2019, *Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle : entre légitimation des acteurs et sensibilisation aux inégalités sociales*, INJEP Analyses & synthèses

aussi de la capacité de l'intervenant à compenser les inégalités d'accès à la culture entre les élèves.

La posture de l'artiste intervenant peut alors conditionner la réception du projet du côté des élèves mais ne peut pas produire à elle seule des effets sans un travail de relais du côté scolaire. C'est là qu'intervient la posture des acteurs éducatifs, qui jouent un rôle important dans la mise en place et le suivi des projets d'EAC.

b. Les acteurs éducatifs

Il existe également, selon de la posture des acteurs éducatifs, des éléments qui peuvent faire basculer ou favoriser la mise en place de projets EAC. En effet, comme le démontrent Claire Thoumelin et Mustapha Touahir en 2020 dans une revue Culture Chiffres, il existe des disparités dans l'organisation de projets d'EAC au sein des écoles et collèges : « Dans les écoles où un enseignant assure la coordination des actions et projets d'EAC, 85 % des élèves bénéficient d'une action ou projet, contre 77 % dans les écoles sans coordinateur. Il en est de même dans les collèges (61 % pour les établissements dotés d'un référent contre 55 % pour les autres collèges). » (Claire Thoumellin et Mustapha Touahir, p.4). Cela témoigne du rôle clé de l'enseignant pour que les élèves bénéficient de projets EAC.

De plus, la présence d'un coordinateur EAC au sein des établissements scolaires est en rapport avec la mise en place de partenariats : « Par ailleurs, la présence d'un coordinateur de l'éducation artistique et culturelle est positivement corrélée à l'existence de partenariats » (ibid., p.6), soit 6 points de plus sur la part des écoles engagées dans un partenariat avec au moins une structure ou un acteur artistique ou culturel en 2018-2019⁸³.

La posture de l'enseignant, comme nous avons pu le démontrer dans la première partie, est importante car il assure le lien entre le projet culturel et les apports pédagogiques. Parfois, dans le cadre de partenariats et de projets développés avec un acteur culturel par exemple, ils ne prolongent pas au-delà de la visite au musée.

⁸³ THOUMELIN Claire, TOUAHIR Mustapha, 2020, "L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019, État des lieux", *Culture chiffres*, 2020/3 n° 3, p.1-20.

Nathalie Dupont a effectué un travail de recherche au cours duquel elle a régulièrement observé des ateliers de trois heures dans un musée qualifié de “Musée des Beaux-arts”. Ces ateliers de pratique artistique étaient menés par un “animateur culturel”, en l’occurrence un enseignant détaché, s’adressent à des enfants de 5 à 12 ans⁸⁴. A propos de cette recherche, elle dit : « Nous avons constaté que le décalage est important entre les ambitions éducatives de l’animateur et des intentions plus récréatives des enseignants. » (Nathalie Dupont, 2010, p.108) lorsque ceux-ci bénéficient d’une visite au musée.

« Croiser ce qui a été fait en classe ou envisager des prolongements en aval à partir des supports du musée, ne semblent pas nécessaires à de nombreux enseignants qui, le plus souvent, viennent vivre un moment entre parenthèses, en étant pris en charge. » (ibid., p.109). Cette façon de procéder peut bloquer l’accès au pilier 3 de l’EAC, qui est l’appropriation. Cela s’explique peut-être par le fait que, comme nous l’avons décrit plus tôt, les visites ponctuelles ne permettent pas de développer les trois piliers de l’EAC. Une fois que l’enseignant est impliqué dans un projet et qu’il apporte un complément pédagogique à l’intervention des artistes, ils favorisent l’appropriation des élèves. Cette implication de l’enseignant est possible dans des projets qui lui demandent un engagement dans la durée et qui peut s’inscrire dans son programme éducatif.

En effet, les politiques d’EAC dépendent de l’implication et de la posture de chaque acteur, qu’il soit éducatif, culturel, ou institutionnel. À l’échelle locale, cette implication peut compenser en partie le manque de gouvernance à l’échelle nationale. La qualité d’un projet d’EAC et sa réception par l’élève dépendent ainsi de la posture des acteurs qui le portent, à toutes les échelles. Comme nous l’avons évoqué à propos de l’enseignant, c’est l’engagement dans un projet long qui permet l’appropriation par les élèves, là où une intervention ponctuelle va plutôt la freiner. Nous allons désormais interroger ce rôle du temps long dans le déploiement de projets EAC.

⁸⁴ Nathalie Dupont, 2010, Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ?

2. Le temps long

Plus qu'un projet sur le temps long, c'est la définition plus large même de l'éducation artistique et culturelle, dans l'arrêté de 2015, qui est sous la forme d'un parcours qui suit la scolarité des élèves : « L'éducation artistique et culturelle à l'École est organisée sous la forme d'un parcours qui invite à penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long des scolarités primaire et secondaire. » (site du Ministère de l'Education Nationale⁸⁵). Il vise à ce que chaque élève, en ayant accompli un parcours particulier, développe une appétence ou un rapport intime à l'art, qu'il pourra plus tard nourrir selon ses goûts et ses envies⁸⁶. Le but est alors que plusieurs fois dans sa scolarité, l'élève puisse bénéficier de projets d'EAC spécifiques, portant sur les arts et le patrimoine. La circulaire interministérielle de 2013 propose qu'au moins une fois par cycle, soit abordé un des grands domaines des arts et de la culture dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle.

Cependant, les données recensées par la plateforme ADAGE, qui vise à collecter toutes les interventions artistiques et culturelles dont l'élève bénéficie le long de sa scolarité, ne sont pas représentatives de la réalité du terrain. Un rapport de la Cour des comptes publié en 2025 relève un écart important entre le premier et le second degré : en 2023, 39% des élèves du premier degré avaient bénéficié d'une action EAC selon les données ADAGE, contre 84% au collège et en seconde générale⁸⁷. En revanche, cela ne représente pas la réalité des actions car cette différence s'explique par le fait que les enseignants du premier degré déclarent très peu leur actions sur ADAGE. Ils ne bénéficient pas de financement, comme la part collective du pass Culture qui est réservée aux élèves du second degré. C'est pourquoi la plateforme est beaucoup plus nourrie des données des enseignants du second degré. Cela limite alors l'évaluation du déploiement de l'EAC sur l'ensemble de la scolarité des jeunes, notamment au premier degré.

Nous venons d'étudier le prisme d'un dispositif national sur le temps long, qui est le PEAC. Afin de resserrer notre regard, nous nous pencherons sur l'étude des

⁸⁵ Ministère de l'Education Nationale, 2015, *Parcours d'éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>

⁸⁶ Ibid.

⁸⁷ Cour des Comptes, *Rapport public annuel 2025 : Les politiques en faveur des jeunes*, volume 2, p.232

projets d'EAC sur le temps long, qui impliquent des partenariats entre les parties prenantes que nous avons pu voir précédemment.

Nous faisons l'hypothèse que les élèves s'approprient davantage les projets quand ceux-ci sont développés dans le temps long, grâce à l'approche d'un même sujet sous plusieurs angles (notamment via les 3 piliers) et dans une continuité. Notamment dans le cas où la communauté éducative s'empare du projet artistique mené avec les élèves et leur apporte un enseignement complémentaire, car cela permet d'inscrire le projet dans une continuité et permet une meilleure appropriation.

Pour citer un exemple de projet EAC sur le temps long, nous allons évoquer le programme PEGASE, porté par la Fondation Daniel et Nina Carasso et l'académie de Versailles. Celui-ci permet d'observer les effets d'un déploiement de projets d'EAC sur un territoire et une durée définie. Son but est d'étudier un programme de généralisation des arts à l'école par le financement de projets d'EAC dans différents domaines artistiques. Ce programme a été mis en place de 2018 à l'année scolaire 2022-2023, pour une durée totale de 5 ans. Les porteurs du programme ont financé des Projets artistiques et culturels en territoire éducatif (PACTE) dans sept établissements scolaires de l'académie de Versailles, en Île-de-France. En tout, 30 projets ont été mis en place en partenariat avec une cinquantaine d'acteurs culturels pour toucher près de 6 000 élèves et 60 enseignants. Cette inscription dans le temps long a créé une dynamique de continuité d'action artistique et culturelle au sein des établissements concernés : «4,46 projets par établissement et par an dans les établissements PEGASE, contre 1,65 sur les autres établissements de l'académie» (Audrey Boulín, Dieynébou Fofana-Ballester, Benjamin Moignard, Rosa Maria Bortolotti, 2024, p.45). Le dispositif a pu être porté dans la durée en grande partie grâce à l'implication des référents culture au sein des établissements. Cela a permis d'entretenir et de consolider les partenariats avec les structures culturelles au fil des années.

Dans la synthèse de ce rapport, 75% des élèves ont déclaré une appréciation très favorable ou favorable de leur expérience des projets. Ce sont les élèves des écoles primaires qui ont le plus adhéré aux activités engagées. Cette appréciation serait corrélée à l'expérience plus générale des élèves en termes de climat

scolaire⁸⁸. Ceux qui ont une expérience négative du climat scolaire ont également une expérience négative des projets : « Ces résultats confirment l'incidence du contexte d'implantation du programme : plus le climat sera favorable, plus l'appréciation du programme par les élèves est susceptible d'être favorable. » (ibid., p.8). De plus, le rapport indique qu' « il semble bien que la pratique des activités artistiques et culturelles dans PEGASE renforce la fréquentation de structures et les pratiques culturelles hors de l'école, même si ce ratio reste mesuré. » (ibid., p.8). Ce qui montre que ces pratiques ne se limitent pas à un effet ponctuel, mais peuvent parvenir à transformer le rapport des élèves à ces pratiques et les encourager à les poursuivre au-delà du temps scolaire.

Cependant, il est difficile d'évaluer l'impact de l'EAC sur les élèves car l'appréciation des élèves est souvent observée selon le regard porté par les adultes : « c'est bien souvent la perception des adultes sur l'efficacité ou non des actions qui est envisagée, plutôt que la considération directe de leurs bénéfices par les élèves eux-mêmes. » (ibid., p.86).

Pour finir, nous pouvons déduire que les projets d'EAC développés sur le temps long sont facilités lorsque ceux-ci entrent dans des programmes financés, définis et suivis par des référents culture et des structures culturelles partenaires pendant plusieurs années. Cependant, étudier l'appropriation que font les élèves de ces projets est complexe. Le fait que l'appréciation des élèves est souvent abordée selon le prisme du regard que les adultes portent sur eux renforce cette idée. Comme vu précédemment, on peut l'observer avec notamment le fait que certains fréquentent davantage des lieux culturels extérieurs ou ont une pratique artistique grâce à ces projets. L'appropriation d'un projet EAC ne se mesure pas seulement sur le temps long, comme nous l'avons vu, plusieurs facteurs entrent en compte comme en premier lieu l'expérience du climat scolaire. Un autre facteur important à prendre en compte dans ces projets est la place que les élèves y occupent par leur participation.

⁸⁸ BOULIN Audrey, FOFANA-BALLESTER Dieynébou, MOIGNARD Benjamin, BORTOLOTTI Rosa Maria, 2024, *Rapport Recherche-Évaluation. PEGASE : Programme Expérimental de Généralisation des Arts à l'École*

3. La participation active des élèves

La participation c'est l' « Action d'avoir part à (un succès, un bénéfice); résultat de cette action. »⁸⁹ selon la définition du Trésor de la Langue Française (1960-1990). Nous entendons ici la participation au sens de l'inclusion des élèves dans le déroulement du projet d'EAC, et mieux encore dans la construction du projet d'EAC, par leur mise en action au profit du projet. Nous faisons l'hypothèse que faire participer les élèves à la mise en place du projet et à sa réussite a plusieurs impacts positifs, tels qu'une meilleure adhésion aux dispositifs par l'appropriation du sujet et du développement de leur indépendance via la légitimation de leurs choix et expressions. Néanmoins, un accompagnement et une base de propositions nous semblent nécessaires pour la découverte de nouvelles pratiques. La méthodologie et la forme peuvent prendre diverses formes.

- L'apprentissage par la pratique

L'apprentissage passe par des formes variées d'expériences. Edgar Dale, chercheur en éducation au XIXe siècle, l'a théorisé avec la pyramide de l'apprentissage. Celle-ci représente différentes formes d'apprentissages, du symbolique au concret en passant par l'observation⁹⁰. Edgar Dale explique que la base de l'apprentissage passe par les expériences concrètes avant tout, qui nous permettent ensuite de comprendre l'abstrait qui y est lié, notamment pour les enfants qui développent leur connaissance sur le monde et notamment leur compréhension de l'abstrait. Néanmoins, il précise bien que dans le milieu académique, il y a une importance d'équilibre entre ces trois types d'expériences, les explications abstraites permettant de mettre en commun et de comparer les savoirs. Il développera par la suite l'idée selon laquelle une expérience d'apprentissage est mieux intégrée par les étudiants, si ceux-ci peuvent faire un lien avec leur expérience personnelle, qui fasse sens avec les connaissances qu'ils possèdent déjà⁹¹.

⁸⁹ Définition Participation, CNRTL, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/participation>

⁹⁰ LEE Sang Joon, REEVES Thomas, 2007, "Edgar Dale : A significant contributor to the field of Educational Technology", Educational Technology, 47 (6), 56

⁹¹ Ibid.

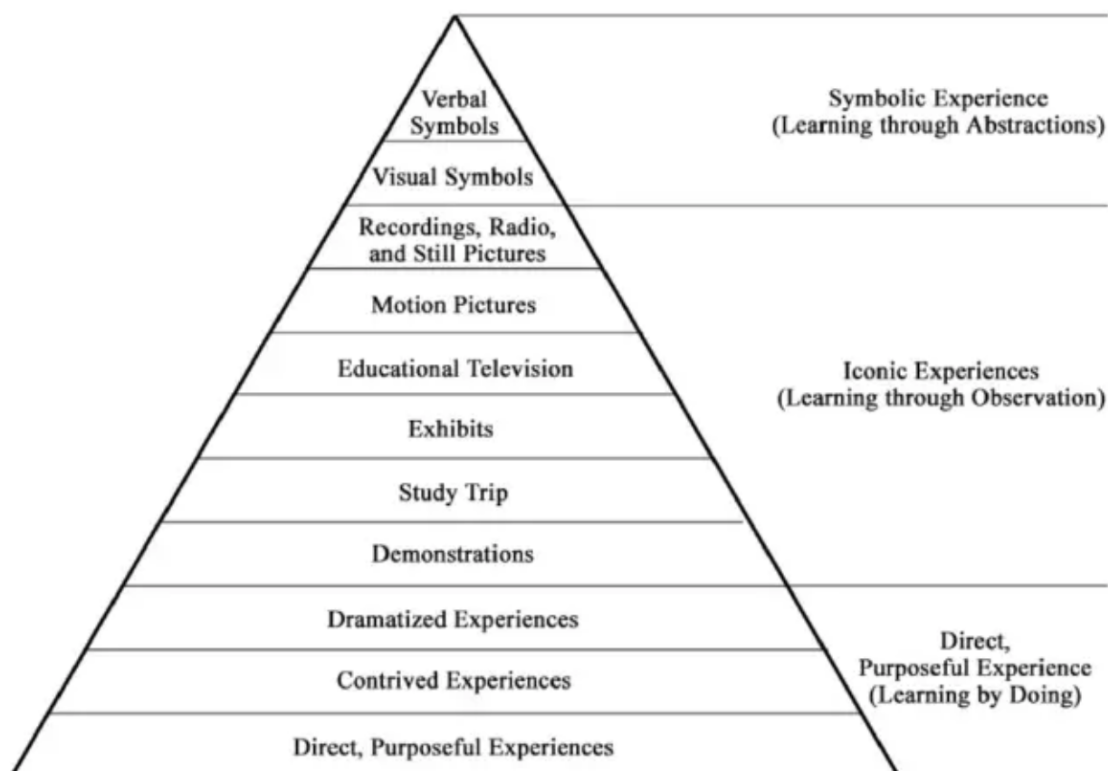


Figure 1. Dale's Cone of Experience.

(Joon Lee & Reeves, 2007)

Une des critiques d'Edgar Dale en 1972 à l'encontre de l'éducation, est le fait que l'école demande plus souvent de mémoriser des concepts plutôt que d'apprendre à découvrir et résoudre des problèmes par eux-mêmes⁹².

En nous basant sur le même processus de pensée, notamment en lien avec la psychologie du développement, nous pensons que la participation des élèves a un rôle clé dans leur réception du projet d'EAC : « L'idée est qu'en étant acteur l'enfant apprenne à mobiliser l'acquis mais aussi qu'il expérimente la remobilisation de cette compétence dans un autre contexte. » (Maëliiss Ruffin, 2024, p.40).

Comme nous l'avons vu précédemment, la pratique artistique, qui est une forme de participation, apporte des bienfaits aux pratiquants. En agissant, les enfants se retrouvent concentrés sur la tâche qu'ils sont en train d'accomplir et cela les rend plus attentifs à leur environnement.

- L'engagement des enfants par l'action

⁹² Ibid.

Participer signifie prendre part activement à quelque chose selon la définition du Trésor de la Langue Française (1960-1990)⁹³. Selon Julie Lachapelle, Annie Charron, Nathalie Bigras, chercheuses en sciences de l'éducation, « l'engagement de l'enfant serait plus susceptible d'influencer directement et positivement le cheminement scolaire de l'enfant, contrairement à d'autres variables comme le statut socioéconomique ou l'origine ethnique dont l'influence serait plus distale » (2021, p.1).

L'engagement se définit en trois dimensions, conceptualisé par Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) : comportementale, émotionnel, cognitif.

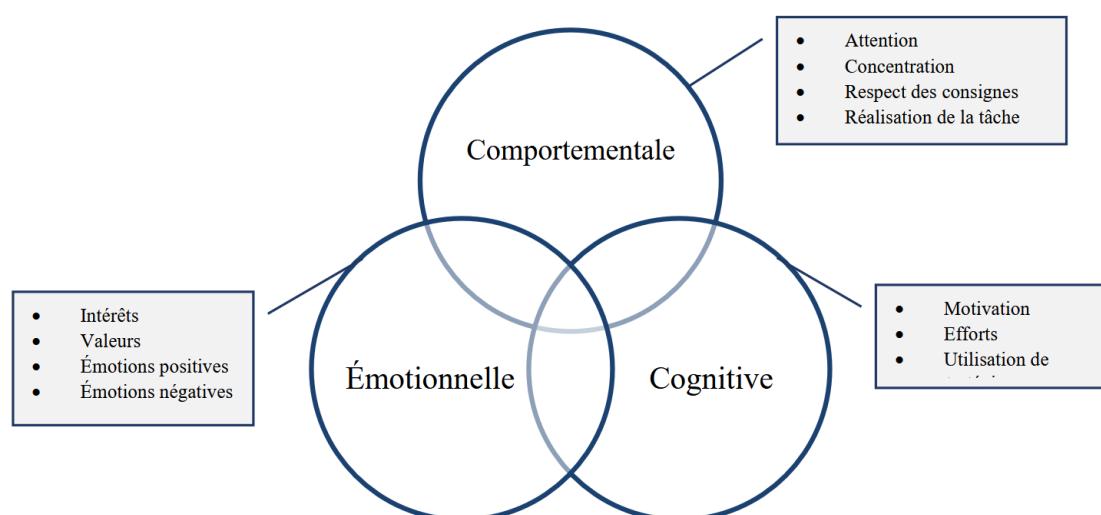


Figure 1. Modèle des trois dimensions de l'engagement (Fredricks, Blumenfeld et Paris., 2004)

Nous avons déjà abordé dans le chapitre précédent l'intérêt de l'engagement émotionnel via la question du sensible individuel. Nous pouvons voir que la dimension comportementale comprend l'attention et la concentration. Effectivement, via l'action l'enfant va se concentrer sur l'ici et maintenant et donc être plus réceptif à ce qu'il fait. Nous pouvons également parler de l'importance du corps dans l'apprentissage du fait de l'incorporation des habitus que nous avons vu auparavant avec Bourdieu. L'engagement corporel permet d'agir sur ces habitus, et donc de sortir de ces normes incorporées qui influent sur la réception des projets d'EAC.

⁹³ Définition Participer, CNRTL, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/participer>

Il est d'ailleurs remarqué que : « Les recherches plus récentes qui s'orientent vers l'éducation préscolaire tendent à démontrer que l'enfant lui-même jouerait un rôle important dans son propre développement, particulièrement au regard de son engagement et de ses interactions en classe d'éducation préscolaire (Sabol et al., 2018). » (Julie Lachapelle, Annie Charron, Nathalie Bigras, 2021, p.66). Les autrices s'intéressent spécifiquement aux enfants de 0 à 6 ans, néanmoins leurs processus de développement sont intéressants, puisque bien qu'évoluant ils représentent les bases de la construction de l'individu.

La dimension cognitive de l'engagement est également mobilisée puisque la participation réduit la barrière cognitive, en faisant le lien entre le projet et l'individualité de l'enfant, son psychisme intérieur. De plus, celle-ci permet l'inclusion des élèves, les poussant à développer leurs réflexions et leur imaginaire.

- L'inclusion des enfants par la prise de décision

Nous pensons qu'en laissant les enfants prendre des décisions et en respectant celles-ci, tout en les guidant dans leur choix et leur mise en application, cela permet de leur donner une légitimité d'action, ce qui leur fait prendre confiance en leur capacité de décision et d'autonomie, participant fortement au développement de leur individualisation.

Nous l'avons vu dans le chapitre 2 de la première partie, le processus d'individualisation est important à l'adolescence et demande une validation d'au moins un des groupes sociaux et d'une différence suffisante afin de se distinguer des autres. La pratique artistique est un bon moyen de regrouper ces deux conditions. Dans le cas de la participation, l'enfant a besoin que son action soit reconnue par l'entité hiérarchique supérieure, généralement l'enseignant ou le médiateur, et approuvée par celui-ci.

Marie-Dominique Dubois en parle dans son article *Démarches participatives : fondements et pratiques actuelles dans les institutions muséales* (2019), en prenant l'exemple du fonctionnement des éco-musées. Un écomusée est un musée présentant un ensemble de biens naturels et culturels dans leur contexte géographique local (soit le lieu où se situe l'écomusée), en faisant participer les habitants de la collectivité afin d'en retranscrire son activité, son histoire, son

environnement et ses habitants. Marie-Dominique Dubois parle de la démarche participative comme ceci : « Il s'agit d'une élaboration commune, d'une nouvelle forme de dialogue où le non-professionnel – le non-sachant – tend à se situer quasiment sur un pied d'égalité avec le professionnel – le sachant –. La démarche participative revient à reconnaître le potentiel et la compétence de chacun. La participation se révèle dans un processus de co-construction. » (2019, paragraphe 8). Isabelle Orrado dans son article parle également de l'importance de pousser à la responsabilisation de l'enfant.

- Finalités

Les risques à ne pas inclure les élèves à la participation du projet se voient, et les élèves eux mêmes la demande, comme le note le rapport d'évaluation du programme PEGASE : « D'abord, le peu d'implication des enfants et des adolescents est fortement identifié par eux, et affaiblit sans doute les bénéfices du programme. Ensuite, le risque est fort de réduire le dispositif à une activité parmi d'autres dans l'espace [...] » (Audrey Boulin, Dieynébou Fofana-Ballester, Benjamin Moignard, Rosa Maria Bortolotti, 2024, p. 98)⁹⁴.

Résumé des hypothèses :

La posture des acteurs	La définition des rôles, l'investissement et les partenariats entre les différents acteurs
Le temps long	L'appropriation par la continuité
La participation	L'apprentissage et l'appropriation par l'action et l'inclusion

2. Méthodologie : entretiens et questionnaire

Afin de confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous avons développé une méthodologie qualitative. Nous avons choisi cette méthodologie car l'éducation

⁹⁴ BOULIN Audrey, FOFANA-BALLESTER Dieynébou, MOIGNARD Benjamin, BORTOLOTTI Rosa Maria, 2024, *Rapport Recherche-Évaluation. PEGASE : Programme Expérimental de Généralisation des Arts à l'École*

artistique et culturelle est un sujet complexe. Nous avons pu mener des entretiens avec des professionnels en lien direct avec la mise en place de projet d'EAC. En supplément, nous avons mis en place un questionnaire portant sur nos hypothèses afin d'avoir plus d'avis de professionnels du milieu sur ces sujets, tout en leur proposant de conduire un entretien s'ils le souhaitent.

Cette méthodologie tournée vers les professionnels seulement a découlé du fait qu'il nous a été difficile de mettre en place des rencontres avec des élèves, en raison de plusieurs barrières. Tout d'abord la temporalité : les projets ont lieu sur l'année scolaire, ceux que nous avons pu trouver en prospection s'étaient déjà déroulés l'année scolaire précédente, et cela ne semblait pas pertinent d'aller interroger les élèves sachant que le projet avait eu lieu plusieurs mois auparavant. Ils pouvaient ne plus être dans la même classe ou avoir quitté leur établissement scolaire. Pour trouver des projets sur l'année scolaire en cours, il fallait réussir à entrer en contact avec les bons acteurs, et cela nous emmenait ensuite au second problème : l'accès à une classe est difficile du fait de la protection des élèves. Assister à un projet d'EAC demande l'autorisation de plusieurs personnes dans la hiérarchie de l'établissement scolaire, pour lesquelles il faut du temps afin de gagner leur confiance.

Enfin, nous avons estimé que la diffusion d'un questionnaire auprès d'une classe d'âge précise n'avait pas de sens sans contexte de projets ou du moins au sein d'une même zone géographique, ce qui aurait fortement réduit le nombre de réponses, nous renvoyant au problème des contacts d'établissements.

- Les entretiens :

Concernant les entretiens que nous avons menés avec des professionnels, nous avons mis en place une grille avec des questions ciblées pour chaque catégorie d'acteurs de l'EAC (cf. Annexe 1), que nous avons définies comme telles :

- Enseignants
- Artistes
- Médiateurs
- Acteurs des institutions publiques
- Acteurs de structures culturelles

Pour l'ensemble nous avons des thématiques de question :

Thématique des questions
Types de projets
Accompagnement et financements
Durée / temporalité
Objectifs
Difficultés
Evaluation
Nos hypothèses sous forme de question

- Questionnaire :

Nous avons réalisé un questionnaire qualitatif que nous avons diffusé aux professionnels qui travaillent en lien avec des projets d'éducation artistique et culturelle. La diffusion s'est faite par le partage de nos réseaux sur le réseau social professionnel LinkedIn. Le contenu était composé de trois questions, représentant nos trois hypothèses, avec des réponses libres que le répondant pouvait plus ou moins détailler selon ses envies. Nous avons diffusé ces questions afin de recueillir des réponses libres, comme nous l'avons fait lors de nos entretiens :

1 - Pensez-vous que les projets d'EAC sur le temps long sont plus bénéfiques que ceux ponctuels ? et pourquoi ?

2 - Comment la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants...) peuvent avoir un impact sur la réception des élèves ?

3 - Pensez-vous qu'une participation active des élèves dans les projets leur permette une meilleure appropriation du sujet ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ? (participation active = posture de faire)

Ensuite, nous avons laissé une question avec réponse libre pour nous faire part d' éventuelles remarques ou commentaires sur le sujet.

Nous avons malheureusement eu très peu de répondants, 4 seulement, bien que cela nous a permis d'avoir des éclairages, notamment du point de vue des acteurs culturels, des artistes et médiateurs.

Chapitre 2 : Présentation de nos terrains

Nous sommes sur deux territoires différents : la ville de Lille et la ville d'Angers. Les entretiens que nous avons réalisés et l'analyse de nos hypothèses vont se faire selon le prisme de l'étude de ces deux terrains. Ce sont deux villes métropoles, dont l'une est plus conséquente que l'autre : Lille comptabilise environ 73 000 d'habitants de plus que Angers. Cependant, ces deux territoires ont des similarités, notamment en termes de politique culturelle et notamment dans leurs actions envers l'éducation artistique et culturelle, que nous allons étudier et croiser dans ce chapitre.

A. La ville de Lille



Localisation de la ville de Lille sur la carte de la France, France Geo

1. Présentation générale

Lille, située dans les Hauts-de-France au sein du département du Nord, est une ville de plus de 230 000 habitants selon l'INSEE. Ancienne ville industrielle, avec de fortes disparités économiques entre ses 10 grands quartiers, chacun possédant sa mairie de quartier, sa politique est de gauche avec une mairie dirigée par le Parti Socialiste depuis 1955. De plus, la ville a deux communes associées que sont Lomme et Hellemmes.

Au niveau de sa politique, la ville de Lille est notable par la constante du Parti Socialiste comme majorité au sein de la mairie. De 2001 à 2025, Lille a eu une

maire unique, notable par son parcours politique en France et reconnue par ses actions, notamment culturelles à Lille : Martine Aubry. En 2025, elle démissionne et laissant la place à Arnaud Deslandes, ensuite réélu aux élections municipales 2026.

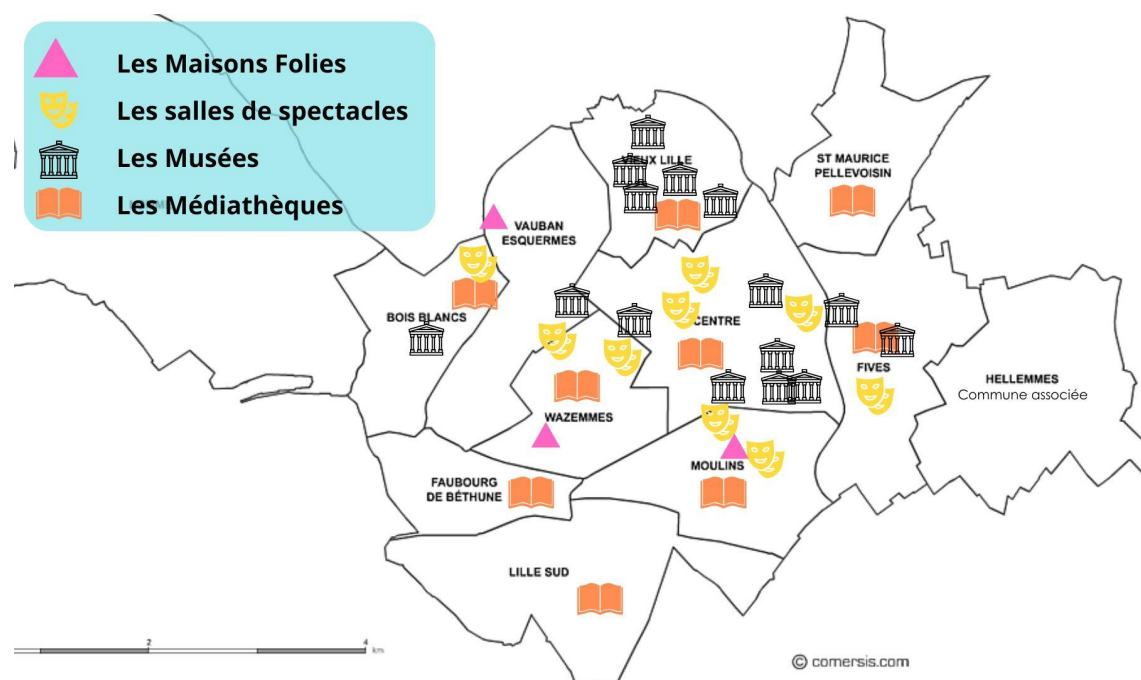
La ville de Lille représente la plus large communauté de la Métropole européenne de Lille (MEL). Cette dernière réunit 95 communes sur un territoire de 672 km² où résident environ 1,2 million d'habitants. Elle est très proche des communes belges voisines, avec lesquelles les collectivités travaillent souvent ensemble. La ville de Lille fait également partie de l'Eurométropole Lille-Kortrijk-Tournai, qui réunit 152 communes pour plus de 2 millions d'habitants français et belges.

La ville de Lille possède 5 quartiers prioritaires, dont deux en lien avec d'autres villes frontalières, qui sont gérées par la métropole.

C'est une ville avec une forte activité culturelle, que ce soit par ces nombreux établissements ou la mise en place de dispositifs d'EAC.

2. Sa richesse culturelle

Lille possède une riche vie culturelle et met les moyens notamment dans la rénovation de ses équipements comme le Musée d'Histoire Naturelle, ou encore l'ajout d'une galerie des enfants au sein du Palais des Beaux-Arts.



Lille est également connue pour avoir été capitale européenne de la culture en 2004. Ce dispositif est mis en place par l'Union Européenne qui désigne chaque année 2 villes hôtes pour la programmation de manifestations culturelles sur l'année, afin de rapprocher les Européens en mettant en avant la richesse et la diversité des cultures du continent.

Lille dispose de nombreux lieux patrimoniaux reconnus comme la Maison Natale de Charles de Gaulles, ou d'autres lieux culturels tel que le Théâtre du Nord - Centre Dramatique National. Elle se situe dans une aire géographique très riche culturellement avec par exemple la Villa Carvois, monument nation, ou encore le Fresnoy - Studio national des arts contemporains.

3. Sa politique culturelle

Déjà reconnue culturellement, elle s'engage aujourd'hui dans la décarbonation de ses dispositifs culturels. Elle se distingue également par ses politiques culturelles à l'égard des jeunes et des personnes isolées, développant notamment des projets culturels avec des acteurs locaux afin de bénéficier de leurs compétences professionnelles.

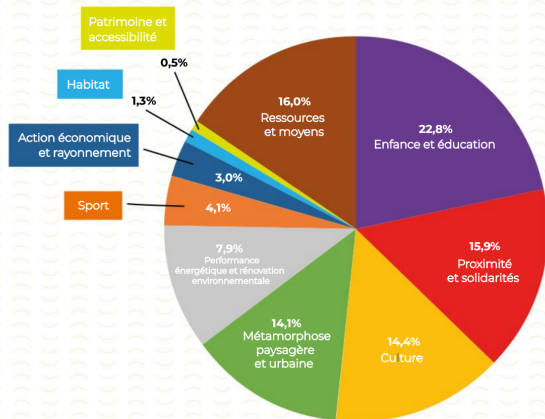
Lille possède 2 Cités éducatives comprenant 7 établissements embarqués dans le projet sur le territoire de la Cité éducative uniquement, 5 ateliers/classes soit 45 ateliers au total, soit environ 250 élèves bénéficiaires.

Elle possède plusieurs instances citoyennes telles que les conseils de quartiers, le conseil municipal d'enfants (9-12 ans), le conseil lillois de la jeunesse (15-25 ans) et le conseil de concertation de Lille, chacune avec des objectifs et composantes différentes.

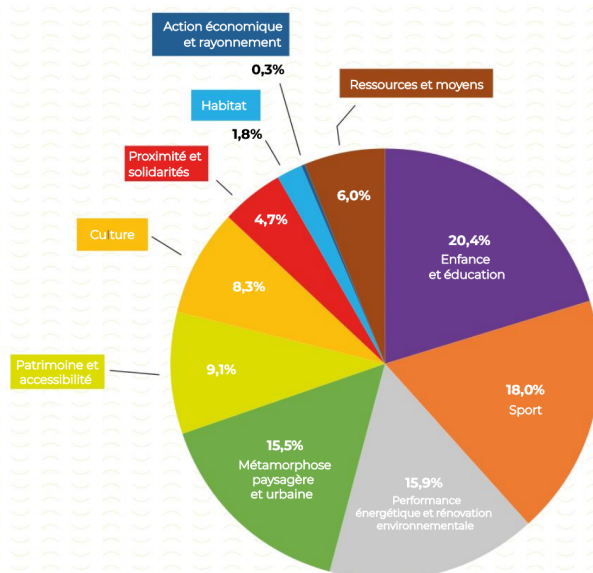
Lille a comme priorités énoncées dans le budget primitif de 2020 l'éducation et la jeunesse, la proximité et la solidarité envers les associations et les politiques sociales, la culture et le sport. L'enfance et l'éducation représentent 22,5% du budget primitif de 2026 et la culture 12,8%, avec comme exemple la reconstruction d'équipements type médiathèques, centres petite enfance ou encore la reconstruction d'un groupe scolaire, pour un total de 30 millions d'euros. Soit une augmentation pour les deux budgets par rapport à l'année 2025 où ils représentaient

respectivement 19,5% et 11,9%. Le budget total est de 151 millions d'investissement pour l'année 2026 (hors remboursement de la dette).

Politiques publiques



Budget de fonctionnement prévu pour la ville de Lille en 2026



Budget d'investissement prévu pour la ville de Lille en 2026

4. Politique d'éducation artistique et culturelle

- Le CLEA

L'Académie de Lille a signé un Contrat Local d'Education Artistique et Culturelle (CLEA). C'est un dispositif proposé par le ministère de la Culture, via les

DRAC, visant à mettre en place ou à renforcer les politiques d'EAC.⁹⁵ Son pilotage peut varier selon les territoires mais il est souvent piloté par une collectivité territoriale de la taille d'une commune ou d'une intercommunalité. Celui-ci est signé pour trois ans, renouvelable une fois. Les signataires obligatoires sont à minima la collectivité demandeuse, la DRAC, et l'Education Nationale. Il est possible d'avoir d'autres signataires, comme les conseils régionaux ou départementaux, d'autres services de l'Etat ou des fondations.

- PEPS : parcours d'éducation, de pratique et de sensibilisation à la culture

Ce parcours mis en place par la Région Hauts-de-France fonctionne par un lancement de deux appels à projets, l'un auprès des établissements scolaires, l'autre auprès des équipes artistiques et culturelles, afin de favoriser l'accès à la culture des lycéens et des apprentis.

- Label 100% EAC

Lille a obtenu le label 100% EAC en avril 2024. La ville bénéficie d'une trentaine d'intervenants municipaux qui s'occupent de mettre en place des projets dans les écoles lilloises, lommoises et hellemmoises. La ville met également en place les résidences Artistes Rencontre Territoire Scolaire (A.R.T.S.) en lançant un appel à projet auprès d'artistes chaque année. Celles-ci ont pour but de :

- Permettre à d'importants groupes d'enfants et de jeunes de bénéficier dans leurs différents temps scolaires ou extra-scolaires de rencontres privilégiées avec des artistes contemporain·e·s ainsi qu'avec leurs œuvres ;
- Permettre, au-delà de ce public, de toucher aussi les familles et toute une partie de la population du territoire, notamment celle se trouvant la plus éloignée des arts et de la culture ;
- Donner la possibilité à ces différents publics de questionner les processus créatifs et contribuer ainsi à développer la curiosité, l'esprit critique et l'ouverture à l'autre ;
- Faire percevoir, de manière sensible, le rôle qui peut être celui des artistes en tant que catalyseurs d'énergies, développeurs d'imaginaires, incitateurs à porter sur le monde un regard singulier le questionnant en permanence ;

⁹⁵ Ministère de la Culture, Attendus d'un CLEA, URL : <https://www.culture.gouv.fr/content/download/136634/file/Attendus%20d%27un%20CLEA.pdf>

- Participer à la mise en œuvre des parcours d'éducation artistique et culturelle (PÉAC) initiés par les ministères de l'éducation nationale et de la culture.⁹⁶

- Cités Éducatives

Mise en place par l'Académie de Lille, « visent à intensifier les prises en charges éducatives des enfants et des jeunes, de la naissance à l'insertion professionnelle, avant, pendant, autour et après le cadre scolaire. » (Site de l'Académie de Lille⁹⁷). Celles-ci bénéficient de nombreuses actions d'EAC via des partenaires locaux, elles accompagnent le financement de projets et aide à la co-construction entre différents acteurs.

- Les classes découvertes culture

Ce dispositif permet l'immersion d'une classe de primaire pendant une semaine au sein d'un lieu culturel

- Le Grand Bleu : Scène conventionnée Arts, Enfance, Jeunesse (association)

Le Grand Bleu n'est pas un équipement de la ville de Lille, mais il nous semble important de notifier son existence. Scène conventionnée Arts, Enfance, Jeunesse, qui est un label accordé aux « lieux qui développent une action exemplaire en faveur de l'accompagnement de la création destinée aux enfants et aux jeunes, sa diffusion, sa médiation » (Site du Ministère de la Culture⁹⁸), le Grand Bleu propose une programmation spécifique pour les élèves, avec à peu près 80% de leur représentation destinées au public des scolaires, les 20% restants étant les représentations ouvertes au tout public. Ils s'inscrivent également dans des actions d'EAC autour des spectacles, ainsi qu'avec des projets de pratique artistique.

⁹⁶ Site du Ministère de la Culture, Quatre résidences-missions - Artistes - Lille, Lomme, Hellemmes (59), consulté le 23/07/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/appels-a-projet-partenaires/quatre-residences-missions-artistes-lille-lomme-hellemmes-59>

⁹⁷ Site de l'Académie de Lille, Les cités éducatives, consulté le 23/07/2026. URL : <https://www1.ac-lille.fr/les-cites-educatives-121807>

⁹⁸ Ministère de la Culture, Scènes conventionnées d'intérêt national, consulté le 23/07/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/theatre-spectacles/le-theatre-et-les-spectacles-en-france/scenes-conventionnees-d-interet-national>

B. La ville d'Angers



Localisation de la ville d'Angers sur la carte de la France, France Geo

1. Présentation générale

Angers est une ville qui occupe le centre de la Région des Pays de la Loire et qui est la préfecture du département du Maine-et-Loire. Selon l'INSEE, elle compte 157 555 habitants en 2022. Elle compte dix grands quartiers. Il existe quatre relais-mairies répartis au sein de ces quartiers. Angers fait partie du noyau de l'agglomération Angers Loire Métropole, qui regroupe 27 communes et 230 000 habitants (Site Angers Loire Métropole⁹⁹).

Suite aux élections municipales 2026, la majorité sortante d'union de la droite et du centre a été reconduite, le maire Horizons Christophe Béchu a donc été réélu pour un troisième mandat. Une grande place est donnée à l'enfance et à l'adolescence pour ce mandat.

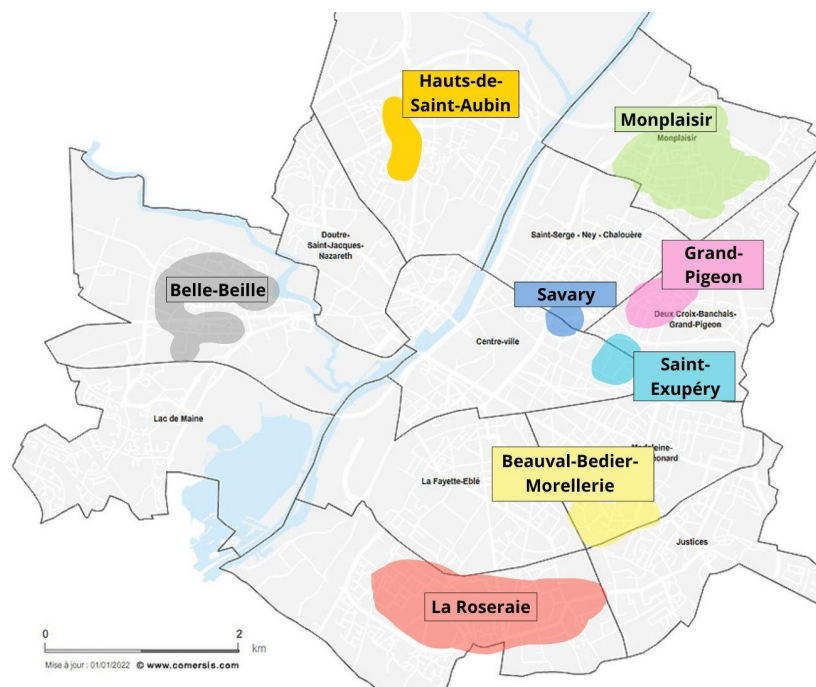
Le contrat de ville de la Ville d'Angers met en place un cadre d'action en engageant des partenaires de différents horizons dans des actions communes. C'est une politique qui bénéficie aux quartiers prioritaires de la ville et qui met notamment en place des projets de renouvellement urbain.

Angers compte huit quartiers prioritaires de la politique de la ville :

- Belle-Beille

⁹⁹ Angers Loire Métropole, *Histoire*, consulté le 25/06/2026. URL : [https://www.angersloiremetropole.fr/la-metropole/histoire/index.html#:~:text=1994%20\(1er%20janvier\)%20%3A%20Le.communes%20totalisant%20230%20000%20habitants](https://www.angersloiremetropole.fr/la-metropole/histoire/index.html#:~:text=1994%20(1er%20janvier)%20%3A%20Le.communes%20totalisant%20230%20000%20habitants)

- Roseraie
- Savary
- Grand-Pigeon
- Monplaisir
- Hauts-de-Saint-Aubin
- Bédier-Beauval-Morellerie
- Saint-Exupéry



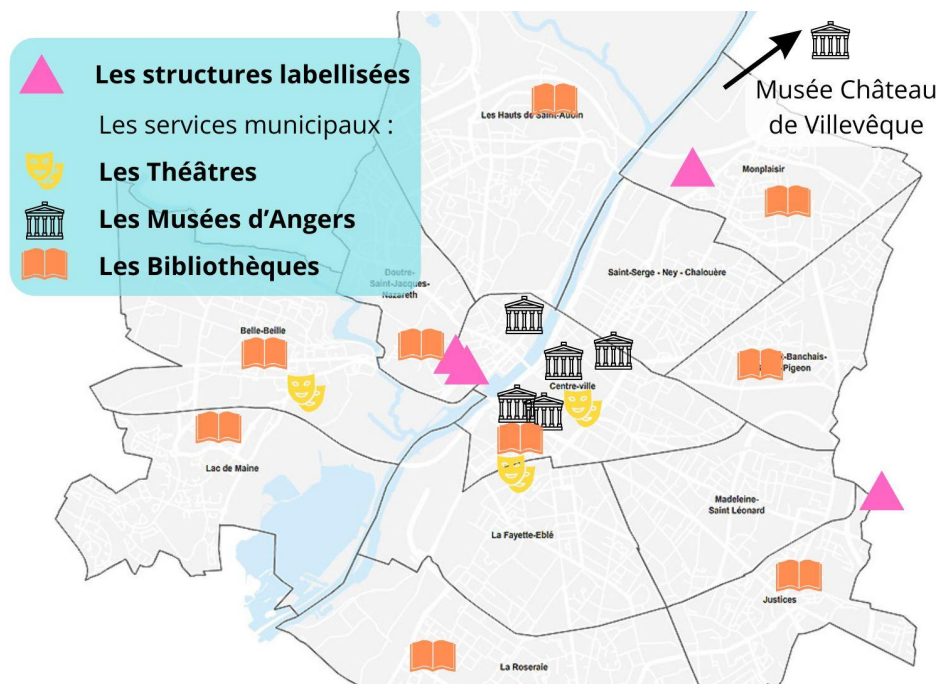
Les huit quartiers prioritaires de la ville d'Angers

Il existe un conseil citoyen qui représente les huit quartiers prioritaires. Celui-ci regroupe trente membres qui sont des habitants et acteurs. Les conseillers peuvent faire des propositions sur différents projets de la ville.

La ville a mis en place une politique territorialisée qui est la gestion urbaine et sociale de proximité (GUSP). Celle-ci a pour but d'améliorer le quotidien des habitants de quartiers prioritaires. Pour mettre en œuvre cela, sont impliqués des partenaires aux côtés de la ville comme des bailleurs sociaux, ainsi que les habitants eux-mêmes.

2. Sa richesse culturelle :

Angers possède une richesse culturelle et patrimoniale et possède notamment un label ville d'art et d'histoire. Le château des ducs d'Anjou est une figure emblématique de la ville, au sein de laquelle il y a une œuvre majeure classée à l'UNESCO au registre international Mémoire du monde, la tenture de l'Apocalypse.



Infrastructures municipales et labellisées de la Ville d'Angers

La Ville d'Angers fait fonctionner en régie directe six musées : le musée des Beaux-Arts, la Galerie David d'Angers, le musée Jean-Lurçat et de la Tapisserie contemporaine, le musée-château de Villevêque, le musée Pincé, et le muséum des Sciences naturelles. Ces musées possèdent des collections permanentes et proposent des expositions temporaires. La ville est également dotée de trois Théâtres Municipaux qu'elle gère également en régie directe. De plus, de nombreuses structures culturelles importantes sont partenaires de la ville, comme des équipements culturels labellisés comme Le Quai - Centre Dramatique National (CDN), Centre National de Danse Contemporaine (CND), La Paperie – Centre National des Arts de la Rue (CNAREP), Le Chabada - Scène de Musiques Actuelles (SMAC).

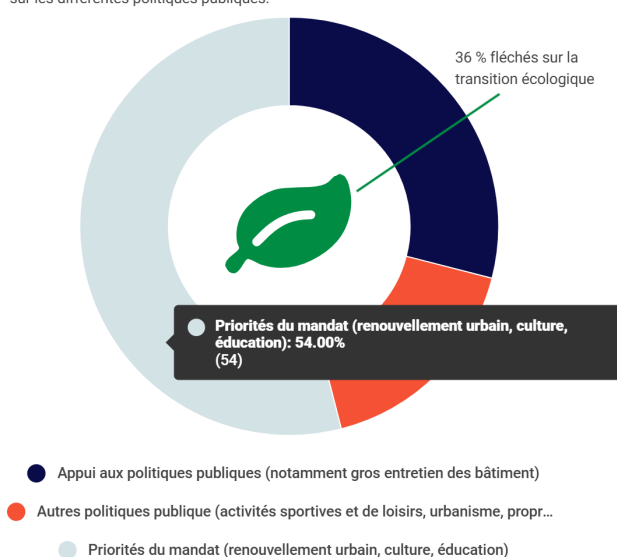
Par ailleurs, dix maisons de quartier maillent le territoire et peuvent être considérées comme des acteurs culturels à part entière avec leur programmation de spectacles et d'actions culturelles à destination de nombreux publics.

3. Politique culturelle

Comme nous avons pu le voir, la vie culturelle d'Angers est riche. En effet, cela est dû aux politiques impulsées par la municipalité. La politique culturelle d'Angers soutient la création, la diffusion et l'innovation en proposant des dispositifs de soutien financier. Ses autres objectifs sont de favoriser l'appropriation par les publics et de renforcer la transmission¹⁰⁰. Tous ces axes sont dans un but de créer des leviers d'épanouissement humain, de cohésion sociale.

Les priorités du mandat étant axées sur la jeunesse et la culture, le budget primitif de 2026 vise à soutenir des actions en lien avec celles-ci. Le budget vise à financer des grands projets en lien avec la transition écologique, le renouvellement urbain, la culture et l'éducation. Pour ce qui est des subventions et participation de fonctionnement versées, elles s'élèvent à 42.7M€. 66% sont attribués au secteur solidarité (éducation-enfance, citoyenneté et vie des quartiers, CCAS), 16% sont pour le secteur de la Culture (6,832 millions d'euros) et 12% pour le sport (5,124 millions d'euros).

Les dépenses d'investissement se montent à 48,1 millions d'euros, dont 17,4 millions directement liés à la transition écologique, répartis de manière transversale sur les différentes politiques publiques.



Pour donner des chiffres précis, cette année, la ville va investir près de 10 millions d'euros pour la réhabilitation et l'extension de la bibliothèque Toussaint, et 2.5 millions d'euros pour la construction d'une nouvelle salle de musiques actuelles.

¹⁰⁰ Ville d'Angers, *La culture, un bien commun*, consulté le 13/07/2026. URL : <https://www.angers.fr/l-action-municipale/culture/index.html>

4. Politique d'éducation artistique et culturelle : le dispositif du CLEA

La Ville d'Angers a une politique en faveur de l'EAC. Tout d'abord, elle développe des actions culturelles en régie directe via les différents services de la Direction Culture et Patrimoine (Musées d'Angers, Théâtres municipaux, bibliothèques municipales). La ville a créé en 1998 la Charte Culture et Solidarité, qui a pour objectifs :

- Accompagner des personnes isolées, fragiles, se sentant dévalorisées et ne participant pas ou plus à la vie de la ville et de leur quartier.
- Encourager l'expression culturelle de chacun et le dialogue des cultures.
- Faciliter, par les sorties culturelles, le travail d'accompagnement des intervenants sociaux au quotidien (insertion sociale et professionnelle, mobilité, santé, bien-être...).
- Offrir la possibilité de se sentir citoyen, de s'approprier la ville.¹⁰¹

Ces actions en faveur des publics fragiles et isolés prennent la forme de propositions de sorties et de parcours via un réseau de 25 structures culturelles, qui bénéficient à une soixantaine d'associations d'habitants, d'insertion sociale, caritatives et aux maisons de quartier.

Pour le jeune public et principalement à visée des scolaires, un Contrat Local d'Education Artistique CLEA a été signé. Il y a eu un premier contrat signé pour les années 2022-2025. Puis, comme les CLÉA sont renouvelables une fois, il a été reconduit pour les années 2025 à 2028, co-signé par la DRAC Pays de la Loire, le Rectorat, et le Département de Maine-et-Loire. Ce dernier étant le nouveau signataire du contrat renouvelé.

Le deuxième CLEA de la ville d'Angers a pour objectif la poursuite et l'amplification des actions et collaborations menées avec des partenaires artistiques et culturels sur des temps longs. Il vise à accroître la lisibilité, la cohérence et l'articulation de l'ensemble des propositions faites par les nombreux acteurs

¹⁰¹ Ville d'Angers, *Charte culture et solidarité*, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.angers.fr/l-action-municipale/culture/la-culture-ouverte-au-plus-grand-nombre/l-action-culturelle-vecteur-d-eveil-citoyen-et-de-lien-social/charte-culture-et-solidarite/index.html>

artistiques et culturels qui interviennent sur le territoire angevin en direction des jeunes sur les temps scolaires et non scolaires. Son ambition est enfin d'élargir les publics touchés en ciblant également les habitants éloignés de l'offre culturelle.

Le dispositif doit permettre aux enfants et aux jeunes, prioritairement les 3-12 ans, de voir et fréquenter des œuvres, des artistes et des lieux culturels, se livrer à une pratique artistique, comprendre et s'approprier un domaine artistique.

Dans une logique d'EAC tout au long de la vie, d'autres publics peuvent être concernés par ces actions, en privilégiant le lien parent-enfant et la jeunesse.

A partir des objectifs précédemment cités, les axes suivants ont été définis :

- La continuité des résidences artistiques de médiation territorialisées, permettant de mettre en oeuvre, sur un territoire cible, des projets qui associent les acteurs socio-culturels, éducatifs, culturels, en complémentarité d'actions EAC déjà existantes,
- Le renforcement des coopérations entre acteurs de l'EAC par la mise en place d'espaces de dialogue et d'échanges pour créer les conditions de réalisation du 100% EAC,
- La mobilisation concertée de l'ensemble des acteurs artistiques et culturels du territoire, et la lisibilité de leurs propositions, en élargissant notamment les usages du portail EAC de la ville d'Angers « Cour des arts »,
- Des actions de sensibilisation en direction des acteurs, des professionnels de la culture, de l'Education nationale, du champ social et solidaire, pour favoriser la mise en commun et le partage de connaissances.

Il est à noter que la coordination du CLEA est portée conjointement par la Direction Education et de la Direction de la Culture et du Patrimoine de la ville d'Angers. Cette coopération permet ainsi de porter un double regard sur les différents enjeux inhérents au projet.

Le CLEA de la ville d'Angers, comme cité précédemment, n'agit pas seulement sur le temps scolaire mais permet de développer plus largement une structuration du réseau EAC. Ici, nous nous pencherons sur les actions au sein du milieu scolaire.

Pour répondre aux objectifs de l'EAC, la ville met en place une résidence de médiation territorialisée. Pour cela, elle fait intervenir des artistes auprès des publics sur le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. «Il s'agit pour ces artistes-résidents de s'engager dans une démarche de transmission donnant à voir et à comprendre la recherche artistique qui les anime ainsi que les processus de création.»¹⁰² Ces interventions s'étendent sur plusieurs mois, les artistes étant en présence régulière sur le territoire.

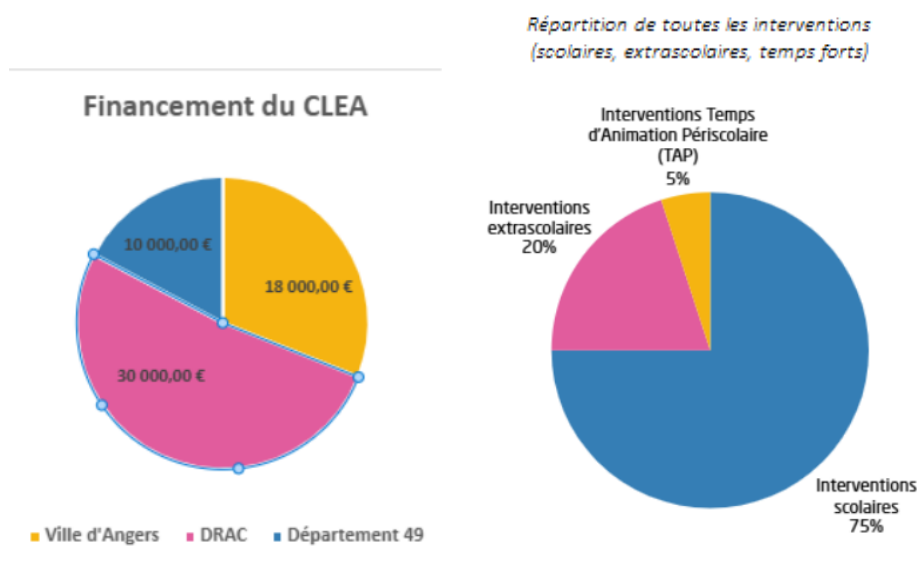
La résidence de médiation de l'année 2025-2026 avait pour thème les "Paysages sonores", ce thème invite à explorer toutes les dimensions du paysage à travers les sons que la nature peut produire, réels ou imaginaires. Cette thématique ouvre à des approches transversales avec un axe musique prédominant. Deux collectifs ont proposé un projet artistique distinct pour les élèves de cycle 1 (maternelles) et pour les élèves de cycle 3 (9-12 ans).

La résidence a permis de développer des liens et des projets avec plusieurs acteurs. Les acteurs impliqués comptent deux maisons de quartier, cinq structures culturelles et socio-éducatives ainsi qu'une structure médico-sociale.

Chaque collectif d'artistes est intervenu auprès de 22 classes de cycle 1 et de cycle 3 dont cinq écoles et un collège. Lors de 20 semaines de résidence, le nombre d'élèves touchés au total s'élève à 505 et les actions extra-scolaires ont pu toucher 285 personnes. Le nombre d'heures d'intervention s'élève à 240 h pour les deux collectifs d'artistes entre les interventions sur le temps scolaire et extrascolaire. En tout, il y a eu 20 ateliers extrascolaires et 89 ateliers scolaires.

Le coût global de la résidence s'élève à 51 209,88€. La DRAC Pays de la Loire a financé à hauteur de 30 000€, et le Conseil départemental de Maine-et-Loire à hauteur de 10 000€. Le reste a été financé par la Ville d'Angers (Direction Culture et Patrimoine, Direction Education). La part du coût artistique s'élève à 41 942€ et représente 82% du coût total de la résidence.

¹⁰² Ville d'Angers, Contrat local d'éducation artistique, consulté le 13/07/2026. URL : <https://www.angers.fr/l-action-municipale/culture/la-culture-ouverte-au-plus-grand-nombre/contrat-local-d-education-artistique/index.html>



Financement du CLEA et répartition des interventions

C. Comparaison des deux terrains

Pour établir une comparaison entre ces villes, nous pouvons tout d'abord pointer du doigt que ce sont deux territoires urbains qui ont un engagement similaire en termes de politiques d'éducation artistique et culturelle.

Nous pouvons voir qu'au niveau politique, les deux villes ont eu une gouvernance stable : le maire d'Angers est réélu cette année pour un troisième mandat, tandis que la ville de Lille a connu une politique très stable de 2001 à 2025 avec une mairesse unique, du parti socialiste. Nous pouvons supposer que la coordination de politiques visant à soutenir l'EAC se fait plus naturellement lorsque l'équipe municipale est durable et peut développer des projets sur le long terme.

Les deux villes présentent des dispositifs communs, tels que le CLEA et la mise en place de résidences d'artistes. La Ville d'Angers n'a pas fait les démarches pour obtenir le label 100% EAC, contrairement à Lille. Nous remarquons, d'abord que la ville de Lille possède plus d'habitants, et qui en apparence possède un revenu similaire à la ville d'Angers : avec un revenu médian de 22 470€ en 2023 (Site de l'INSEE¹⁰³) et pour Angers un revenu médian de 23 930€ en 2023 (ibid.¹⁰⁴).

¹⁰³ INSEE, Dossier Complet, Ville de Lille, consulté le 25/07/2026. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-59350#chiffre-cle-6>

¹⁰⁴ INSEE, Dossier Complet, Ville d'Angers, consulté le 25/07/2026. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-49007#chiffre-cle-9>

Néanmoins, en s'intéressant aux quartiers prioritaires, nous nous rendons compte de la différence de population entre Lille et Angers. Pour la ville de Lille sa population habitant en quartier prioritaire représente 70 000 personnes, soit 29,7% du chiffre total de sa population, tandis que pour Angers ce chiffre monte à 30 000 habitants, soit 19,7% de sa population.

Il est difficile de comparer l'intégralité de leur budget, celui de Lille étant plus précis que les données que nous avons pu récupérer sur Angers. Néanmoins, la différence au niveau de la Culture reste notable : Angers alloue environ 6 millions d'euros à la culture en budget de fonctionnement sur un budget total de 227 millions, soit 2,6%, tandis que la ville de Lille consacre 14,4% de son budget de 420 millions de fonctionnement, soit 60 millions d'euros environ.

Nous remarquons également sur les deux cartes que nous avons réalisées des équipements culturels au sein des deux villes, que ceux-ci sont majoritairement présents dans le centre, et disparaissent des quartiers prioritaires. Une différence entre les deux cartes, étant que Lille possède presque autant d'équipements municipaux culturels que la ville d'Angers malgré sa taille et sa population, certainement du fait que celle-ci délègue des responsabilités d'accessibilités culturelles à des acteurs locaux via l'attribution de nombreuses subventions. Mais aussi dû à l'histoire culturelle d'Angers, réputée comme centre culturel et intellectuel sous le Second Empire, tandis que Lille est une ville industrielle et ouvrière. Les deux villes connaissent un développement économique à peu près au même moment, au milieu du XIXe siècle, pour des raisons différentes.

Au global de ce qui apparaît de leur discours, les deux villes portent des valeurs similaires envers l'écologie et l'éducation. Il nous paraît également intéressant de marquer que ces deux villes ont une forte population non-locale étudiante par la présence de leurs campus universitaires. Représentant 19% de sa population déclarée pour Angers et presque 23% pour Lille, toujours selon l'INSEE. Nous entendons ici 'déclarée' par le fait qu'un grand nombre d'étudiants ne déclarent pas leur présence au sein des villes, n'étant que de passage durant leurs années universitaires.

Partie 3 : Analyse et résultats par rapport à nos hypothèses

Chapitre 1 : Les acteurs

Comme nous l'avons défini précédemment, nous faisons l'hypothèse que la clarté des rôles et l'investissement des acteurs ont une importance dans les définitions des projets l'EAC puisque ce sont eux qui donnent vie aux projets pour les élèves. La qualité d'un projet serait donc dépendante des moyens mis en place, qu'ils soient humains, matériels et financiers. Après avoir étudié qui sont les acteurs et leur rôle dans la partie 1 de notre mémoire, nous pouvons désormais nous pencher sur l'analyse de leur posture, en croisant nos recherches théoriques et nos résultats de terrains d'études.

Pour qu'un projet d'EAC prenne forme et soit qualitatif, nous avons pu démontrer que les acteurs doivent coopérer. Pour cela, chaque acteur adopte une posture, notamment institutionnelle ou relationnelle, selon leurs champs d'action. Une réponse à notre questionnaire l'affirme : «Plus les acteurs sont présents et impliqués, plus les élèves se sentent concernés par ce qui se passe et cherchent donc à s'inclure réellement dans le projet.».

- Définir la qualité d'un projet :

La qualité d'un projet EAC réside dans plusieurs facteurs. Notamment le fait que celui-ci regroupe les trois piliers de l'EAC : la rencontre avec les œuvres et les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances. Tous les principes de la Charte de l'EAC sont également très importants, comme le fait que l'égal accès de tous les jeunes à l'EAC dépende de «l'engagement mutuel entre différents partenaires : communautés éducatives et monde culturel, secteur associatif et société civile, Etat et collectivité territoriale» (Charte de l'EAC, 2016¹⁰⁵). Un élément à considérer est aussi les retours des bénéficiaires, tout en prenant en compte le contexte scolaire, puisque comme vu précédemment la dépréciation du climat scolaire impacte l'appréciation des projets d'EAC.

¹⁰⁵ Charte de l'EAC, 2016, URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>

A. La posture institutionnelle

Comme nous avons pu le démontrer, c'est à l'échelle locale que peut se déployer la politique d'EAC, et cela par des lacunes de gouvernance au niveau national. En effet, les moyens de ces collectivités locales peuvent varier en fonction des impulsions politiques et en conséquence, leur champ d'action également. Nous prendrons ici l'exemple de nos deux villes au travers des entretiens que nous avons pu faire.

- Lille

La ville de Lille est riche en projets d'EAC pour les enfants et, comme nous l'avons vu, engagée sur plusieurs labels et activités pour ces derniers. Alexandre Pouliguen, qui est directeur de projets EAC & inclusion et responsable du service Publics & Développement à la ville de Lille, nous a accordé un entretien pour nous parler des projets d'EAC mis en place par la ville.

Nous pouvons dire qu'Alexandre Pouliguen est engagé de par sa connaissances des actions mises en place, sa présence fréquente sur le terrain et le temps qu'il prend à faire des entretiens pour répondre aux questions d'étudiants comme nous¹⁰⁶. Il construit des projets sur mesure et avec des moyens, tel que le travail mis en place avec une anthropologue pour préciser une thématique sur laquelle les enfants allaient travailler durant un an. Il cherche également à mettre en place des projets spécifiques sur l'altérité, tournés vers la découverte de l'autre et l'ouverture à l'autre. Il nous en parle en prenant comme exemple un dispositif sur les langues parlées au sein de la famille, qui correspondent aux origines des enfants, et sur les biais existant : « un enfant qui a ses parents qui parlent italien à la maison on va lui dire qu'il a de la chance, un enfant qui a ses parents qui parlent tamoul à la maison on va penser qu'il va avoir des difficultés » (cf. Annexe 2). Son objectif via ses dispositifs est d'éduquer les enfants à l'altérité et de les sensibiliser aux discriminations.

Les projets mis en place par la ville touchent majoritairement les écoles maternelles et primaires et celle-ci essaie également de toucher les collégiens et lycéens. Ceci est difficile car même si les établissements sont sur son territoire, la

¹⁰⁶ La troisième fois en quelques mois, nous confiera-t-il.

ville n'a pas forcément de contact direct avec les chefs d'établissement. Travailler avec la Métropole Européenne de Lille et mettre en place un projet global centré seulement sur la ville de Lille est compliqué au vu du travail de la métropole pour combler les inégalités existantes entre les territoires, celle-ci allant jusqu'à financer des projets partout excepté sur la ville de Lille¹⁰⁷. Les classes de collèges et de lycées qui participent généralement aux dispositifs globaux sur le territoire, sont celles dont les enseignants ont été rencontrés par Alexandre Pouliguen spécifiquement pour leur proposer les actions. À l'inverse, les instituteurs d'écoles primaires et maternelles sont très demandeurs et viennent d'eux-mêmes chercher les informations (cf Annexe 2).

Nous voyons donc que grâce à son engagement et son implication, Alexandre Pouliguen permet de développer des actions avec du sens et qui correspondent à sa manière de considérer l'éducation artistique, tout en incluant un maximum d'acteurs externes et internes (s'occupant de la direction de 800 employés).

- Angers

Nous avons pu interroger Mary Amat, chargée de la production de la compagnie Zig Zag Création sur le lien que la compagnie entretient avec les collectivités. Créée en 2006 et basée à Angers, cette compagnie dont les créations allient arts vivants et arts visuels, se concentre sur un public presque exclusivement jeunesse depuis 2017.

Elle dit qu'ils sont très régulièrement en lien avec les collectivités, et qu'ils ne peuvent pas faire autrement. « Quand on est une compagnie, on est indépendant, on est une structure indépendante force de proposition, donc on a une histoire à écrire, des choses à montrer et des relations à faire avec le public sur un territoire. » (cf. Annexe 3). Mary Amat souligne le fait qu'il est important pour des acteurs artistiques d'être identifiés par les acteurs du territoire. Pour eux, les acteurs institutionnels tels que la DRAC Pays de la Loire et les collectivités peuvent être des ressources, d'abord informatives, mais elle dit également que ce sont des acteurs qui «mettent en place des dispositifs de financement auxquels on essaye de

¹⁰⁷ Ce fut le cas dans le cadre de la Saison Méditerranée portée par l'Institut Français, pour laquelle nombre d'institutions culturelles de la MEL se sont inscrites. La Métropole a décidé qu'elle ne financerait aucun projet sur Lille, la ville possédant plus de moyens et ayant eu plus de structures culturelles recevant des subventions de la part de l'Institut Français.

bénéficier» (cf. Annexe 3). Elle déclare que la compagnie a jusqu'ici eu peu de difficultés à obtenir des financements et qu'elle est soutenue en général. Cela montre que les politiques de soutien aux projets EAC sont favorables au sein des territoires où ils ont postulé, puisqu'ils ont pu notamment participer à des CLEA en Maine-et-Loire.

En 2024, ils ont pu bénéficier d'une formation via un Pôle de Ressources pour l'EAC (PREAC) Adolescence et spectacle vivant. Les PREAC ont pour objectif de « proposer des ressources et des outils pour le développement d'actions artistiques et culturelles en direction de tous les adultes accompagnant des jeunes au spectacle vivant.» (Site du Ministère de la Culture¹⁰⁸). Lors de trois jours, enseignants, artistes et médiateurs de structures culturelles sont réunis autour de temps de réflexion, de pratique et de découvertes autour d'un sujet. Cette formation leur a permis de leur donner des clés pour construire leur projet artistique en cours depuis 2024, *Paroles d'ados*, qui sera un spectacle nourri des différentes rencontres et immersions auprès d'adolescents lors de projets EAC. Cela montre l'importance de ce type de dispositifs pour accompagner au mieux les professionnels de la création. Les PREAC sont pilotés par les ministères de la Culture et de l'Education Nationale, avec une coordination assurée par l'INSEAC. On voit donc que le rôle des institutions est aussi de former les professionnels qui agissent pour l'EAC. Cela permet de favoriser le développement de projets de qualité pour les élèves.

Ainsi, une fois les moyens et les clés entre leurs mains, les acteurs de la création peuvent se mettre en posture de partenariat, et donc de relation, avec les autres acteurs qui entrent en compte.

B. La posture relationnelle

Dans un rapport de l'INJEP évoqué précédemment, nous avons pu voir que les différentes communautés et logiques professionnelles doivent s'articuler et être dans une démarche de "co-éducation"¹⁰⁹. Dans la même logique, le label 100% EAC

¹⁰⁸ Ministère de la Culture, *Education artistique et culturelle - Formation nationale PREAC "Adolescence et spectacle vivant"*, consulté le 10/07/2026. URL : [Education artistique et culturelle - Formation nationale PREAC "Adolescence et spectacle vivant" | Ministère de la Culture](#)

¹⁰⁹ FERRAND Laure, 2019, *Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle : entre légitimation des acteurs et sensibilisation aux inégalités sociales*, INJEP Analyses & synthèses

s'intéresse à l'ensemble des acteurs culturels et des actions sur le territoire. Afin de les recenser, la collectivité est obligée de travailler avec eux.

La ville de Lille a une relation particulière avec l'association lille3000, qui découle de la capitale européenne de la culture à Lille en 2004. Elle est donc très fortement liée, financièrement et politiquement à la ville. Par son financement, la ville lui demande de mettre en place des activités culturelles pour ses habitants, qui sont généralement des expositions, des événements co-produits avec des acteurs locaux et un grand festival tous les 3 ans. Historiquement, l'association lille3000 a construit des projets qui ont été ensuite repris par la ville de Lille, clés en main et parfois encore co-organisés, telle que l'exposition Môm'Art. Cette exposition autour de la thématique du festival réunit les travaux artistiques et manuels des enfants de Lille faits spécifiquement pour l'événement, réalisés dans différents cadres institutionnels : à l'école, dans les centres de loisirs, dans les centres culturels et d'autres institutions de la ville telles que les maisons de quartiers appelées Maison Folie. Pour inviter les différents lieux à mettre en place des ateliers pour les enfants, il y a 3 formes de propositions :

- un dossier de 50 pages qui présente le projet avec des inspirations et des propositions de projets à faire, ainsi que des pistes plastiques et une bibliographie jeunesse sur la thématique,
- une proposition d'ateliers pour les élèves avec des artistes en résidences (qui sont ceux de l'appel à résidence annuel de la ville),
- une proposition d'un atelier avec un artiste de lille3000 pour les professionnels, afin qu'ils apprennent à conduire un atelier similaire avec les enfants.

Ce travail en partenariat permet à la ville un apport en compétences par l'association, ainsi qu'un réseau d'artistes plus larges et présents dans l'édition thématique qui se retrouve dans les rues de Lille.

En plus d'un apport de compétences, travailler avec des acteurs extérieurs à l'école permet un réel changement de climat pour l'élève. Cela peut lui permettre de ne pas associer l'atelier au climat scolaire, et donc éviter l'amalgame vu précédemment, mais aussi de découvrir un autre contexte d'échange et de découverte que le scolaire. Nous l'avons étudié dans le chapitre 3 de la partie 1

vis-à-vis de la pratique scolaire, mais cela est aussi vrai simplement sur l'attitude de l'élève. Fabrice Guillet le note dans l'attitude des élèves, avec lesquels il s'amuse à prendre plus de liberté qu'un enseignant en leur faisant des blagues (cf Annexe 7). Cela met les élèves à l'aise et ils sont plus nombreux à interagir avec lui. Néanmoins, celui-ci nous fait remarquer qu'il est important que les élèves lui accordent une reconnaissance et une crédibilité, mais qui vient naturellement selon lui avec le statut d'artiste, dans son cas le statut d'écrivain. Cela permet également aux élèves de découvrir de nouveaux métiers et de rendre accessible le statut d'artiste qui semble souvent éloigné et lié au fait d'être 'connu'.

Les artistes intervenants sont tout d'abord artistes. Mary Amat évoque que leurs partenaires principaux sont les lieux de diffusion : « Ce sont eux qui nous accueillent et qui nous font travailler à proprement parler. » (cf Annexe 3). Par ce biais, ils peuvent proposer des actions culturelles en complément de leur diffusion de spectacles. Comme cela fait un moment qu'ils sont implantés sur le territoire et qu'ils sont actifs en EAC, ils sont identifiés par les communautés éducatives et certains enseignants les sollicitent pour des projets.

Comme nous avons pu le relever dans nos lectures, c'est souvent selon l'implication des enseignants que les projets vont pouvoir prendre forme ou non¹¹⁰. Cela dans le cas de la construction du projet par l'enseignant, où son implication détermine la forme et les objectifs de celui-ci, ou à l'inverse lorsqu'un intervenant extérieur propose un atelier, celui-ci ne peut se faire sans enseignant référent. L'absence d'enseignant prêt à accueillir l'atelier au sein de sa classe est un des principaux freins que rencontre Fabrice Guillet dans la mise en place de ces ateliers, malgré la motivation des chefs d'établissement avec qui il échange (cf Annexe 7). Cette implication peut varier selon plusieurs facteurs : le fait que l'enseignant ait une méconnaissance des structures culturelles de son territoire, qu'il soit réticent à la présence d'un intervenant extérieur au sein de sa classe, ou encore qu'il manque de formation.

Frédéric Pellerin a été coordinateur des réseaux prioritaires de la Ville d'Angers, sur les quartiers prioritaires de Monplaisir et Roseraie. Nous avons pu

¹¹⁰ THOUMELIN Claire et TOUAHIR Mustapha, 2020, "L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019 État des lieux", *Culture chiffres*, 2020/3 n° 3, p.1-20..

l'interroger sur ses missions et sa posture dans le cadre de ses fonctions. Il était régulièrement en contact avec les enseignants, et les accompagnait pour mettre en place des projets. Son rôle en tant que coordinateur était de les accompagner sur la mise en lien avec les artistes et sur la mise en place des projets. Il évoque le fait que les enseignants ne sont pas accompagnés et qu'il est nécessaire d'avoir la présence de quelqu'un qui fédère, qui organise (cf Annexe 5).

Nous avons interrogé Florent Large, enseignant d'arts plastiques au collège Jean Lurçat au sein du quartier Monplaisir à Angers, lors d'un entretien. Le collège est en Réseau d'éducation prioritaire (REP+), ceux-ci concernent les quartiers ou secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés du territoire. Il indique que le projet d'établissement a un axe fort autour de la culture et de l'EAC. En tant que référent culture, il reçoit les demandes de ses collègues et il les coordonne. Il s'occupe d'inscrire les projets sur la plateforme ADAGE, qui sont ensuite validés par la direction de l'établissement.

Dans le cadre de la résidence de médiation du CLEA 2024-2025 de la ville d'Angers, un artiste est intervenu au sein d'une classe de 3ème pour construire un projet autour de la photographie, qui a abouti à une exposition. En effet, selon lui, lors d'un projet EAC, l'artiste intervient, et le rôle des enseignants est d'encadrer, de mettre à disposition le matériel et de découper les séances. En plus de cet exemple de projet, ils travaillent régulièrement en partenariat avec des structures culturelles et éducatives notamment avec la maison de quartier de Monplaisir, le relais mairie et le pôle territorial du quartier, ainsi que l'école supérieure d'art et de design d'Angers (TALM). Il se fait accompagner notamment par la cité éducative de Monplaisir pour obtenir des financements et sur la gouvernance des projets (cf Annexe 4).

C. Freins : inégalités territoriales et financements

Mary Amat évoque la difficulté pour les collectivités de les mettre dans des cases, en tant que compagnie. En effet, leurs spectacles sont pluridisciplinaires et ne touchent pas qu'au théâtre, ils font aussi de la lecture théâtralisée, et désormais ils se concentrent sur un projet de bande dessinée. Ils rencontrent en ce moment des freins au soutien de leurs projets pluri-disciplinaires, elle dit de leur conseillère : « elle suit notre travail et c'est compliqué car on ne fait pas de théâtre en ce moment

donc elle ne sait pas comment nous accompagner.» (cf. Annexe 3). Cela met en avant une difficulté des cadres institutionnels, qui doivent parfois baliser les domaines artistiques. Les leviers d'actions pour débloquer des financements peuvent être trouvés, selon ce que défendent les élus.

La gestion du temps et de la formation des enseignants est aussi sujet de freins quant au suivi de la réception du projet envers les élèves : “Le suivi de l'enseignant.e joue pour beaucoup dans la réception des élèves. Ce suivi est possible si l'inscription de la classe dans la démarche a été choisie, si l'enseignant.e a un temps prévu et libéré pour participer à la mise en place du projet, connaître l'univers de l'artiste et soit pleinement disponible sur les temps d'intervention” (réponse à notre questionnaire).

Nous avons pu interroger un enseignant référent culture qui nous a fait part de ses difficultés (cf Annexe 4). La difficulté principale qu'il rencontre est le financement des projets. Il évoque le fait qu'avant, les établissements scolaires avaient un budget alloué à ces projets et que désormais, avec le déploiement de la part collective du pass Culture, ils en dépendent. En effet, en 2026, avec le vote tardif du budget du gouvernement, les actions étaient bloquées et ils n'ont reçu les financements qu'au début du mois de mars. Ils ont alors dû financer les projets avec les fonds propres du collège, sans possibilité de rembourser. De plus, par manque de moyens, certaines classes se trouvent contraintes à fermer et il y a ainsi des fermetures de postes.

Fabrice Guillet travaille dans le 92 et donc ne s'inscrit dans aucun de nos deux terrains d'études. Néanmoins, son témoignage est intéressant sur le fonctionnement des financements. Lors de sa construction de projets avec les écoles, il remarque une différence entre les demandes de financements des écoles primaires, dans lesquelles il se retrouve beaucoup plus inclus, que celles des collèges. Aussi, il n'arrive pas à être reconnu du dispositif du Pass Culture Pro, et donc que ses ateliers soient financés par celui-ci, alors même qu'il a déjà réalisé des ateliers en partenariat avec des associations reconnues et donc avec lesquelles ses ateliers étaient financés par le pass Culture. Il exprime aussi les difficultés que lui ou les écoles et centres d'activités rencontrent lors de changement de personnel, que ce soit au sein d'un établissement scolaire ou du service de la ville dédié. Il semble

rarement avoir de réelle passation de dossier, par exemple avec une nouvelle proviseure de collège ne sachant pas dans quel budget se placent les financements des ateliers, ou encore un écart de suivi avec le nouveau responsable des quartiers prioritaires de la ville (cf Annexe 7).

Un dernier frein qu'il est important d'aborder, bien qu'il ne soit pas apparu lors de nos recherches de terrains, nos deux villes étant urbaines avec des dispositifs culturels très présents, est l'absence d'acteurs culturels locaux. Il y a là une forte inégalité territoriale, majoritairement entre les territoires urbains et les territoires ruraux. Cependant certaines villes rurales possèdent des structures culturelles motivées par les projets d'EAC tandis que d'autres villes urbaines n'en possèdent pas de diversité suffisante pour le nombre d'élèves de différents niveaux qu'elles accueillent. L'organisation d'un projet d'EAC en lien avec une structure culturelle, comme nous l'avons vu, a un réel apport pour les élèves, que nous développerons dans la partie suivante.

Les freins sont donc financiers mais dépendent également des acteurs présents et de leur envie d'investissement dans les projets. Pourtant, les projets en partenariat sont les plus à même d'enrichir les élèves, par cet apport de compétences, la découverte en direct d'un nouveau lieu et ce rapport à l'acteur extérieur aux normes scolaires. Le plus souvent, les actions d'EAC ayant lieu à l'extérieur de l'école se déroulent en 'one-shot', en une unique sortie. Pourtant, nous allons voir en quoi les actions sur le temps long bénéficient plus aux élèves que celles sur une temporalité très réduite.

Chapitre 2 : le temps long

Selon notre hypothèse, les élèves s'approprient mieux les projets quand ceux-ci sont développés dans le temps longs et de manière récurrente. Cela grâce à l'approche d'un même sujet sous plusieurs angles, notamment via les 3 piliers de l'EAC, et dans une continuité permettant à l'élève de s'approprier les thématiques abordées.

A. Le temps long, une clé à l'appropriation des élèves

- La découverte de pratiques artistiques et culturelles

La définition officielle du PEAC définit le cadre de déploiement de projets EAC tout le long de la scolarité des jeunes. Elle est à la fois une éducation à l'art et par l'art, et doit se déployer dans trois champs d'actions indissociables : des rencontres, des pratiques, des connaissances. Le but est que les élèves bénéficient plusieurs fois dans leur scolarité de projets d'EAC. Pour cela, de nombreux dispositifs sont mis en place pour les favoriser.

A Angers, il y a des dispositifs développés sur le temps long. C'est par exemple le cas des résidences de médiation dans le cadre du CLEA. Les élèves ont pu bénéficier d'interventions d'artistes à de nombreuses reprises et sur le temps long, car la résidence s'est étalée sur 20 semaines au total. Pour réaliser le bilan de ces actions, les élèves de cycle 3 ont été interrogés. Une question portait sur le fait de savoir si le projet leur avait donné envie de faire plus d'activités artistiques et culturelles : 33% des élèves ont répondu "oui" et 22% "peut-être" au fait que ce projet leur a donné envie de faire davantage d'activités artistiques et culturelles¹¹¹. Parmi celles-ci, ils citent des disciplines artistiques et musicales, et notamment les instruments utilisés par les artistes intervenants.

¹¹¹ Réponses au questionnaire bilan des élèves du CLEA d'Angers 2025-2026 : les réponses ont été traitées par Léna Hervy, elles sont donc intégrées au mémoire avant leur diffusion.



Nuage de mots issus de l'analyse des réponses au questionnaire bilan des élèves du CLEA 2025-2026, sur la question "Est-ce que ce projet t'a donné envie de faire d'autres activités artistiques et culturelles ?"

Ce projet a donc permis de répondre aux attentes définies dans la définition du PEAC, puisqu'un des objectifs visé est : «Ce parcours à l'École n'est pas une fin en soi, il vise à susciter une appétence, à développer une familiarité et à initier un rapport intime à l'art, que chacun cultivera sa vie durant selon ses goûts et ses envies.» (PEAC¹¹²).

En effet, comme nous l'avons développé, nous faisons l'hypothèse que les élèves s'approprient davantage les projets d'EAC développés sur le temps long grâce à l'approche d'un projet sous plusieurs angles.

- Les enjeux éducatifs du temps long

Pour Florent Large, enseignant d'arts plastiques au collège Jean-Lurçat à Angers, l'enseignement d'arts plastiques au collège est sur du temps long, car les enseignements de cette matière se déploient sur quatre années. Il a pu observer qu'au cours des quatre années, le rapport à l'école et à l'adulte évolue pour les élèves qu'il reçoit en classe : ils arrivent au départ avec une image malveillante des adultes, et partent avec une image bienveillante en fin de collège. Pour lui, le but d'un projet EAC sur le temps long est de développer des compétences, une pratique et qu'il y ait une production finale. Son but, en proposant ces projets, est « d'outiller les élèves pour qu'ils se racontent » (cf Annexe 4), notamment à travers une

¹¹² Site de l'Académie de Paris, PEAC, 2015, consulté le 24/07/2026. URL : https://pia.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1222201/peac-bo7juillet2015

pratique artistique. Il déclare que les projets sur le temps long ne sont pas forcément en partenariat avec des artistes, et qu'en tant qu'enseignant, il peut lui-même proposer un parcours. Cependant, nous pouvons émettre une réserve à cela, car sans le pilier de la rencontre avec des artistes ou des œuvres, on ne peut le considérer comme un projet long d'EAC comme défini dans les textes officiels.

Frédéric Pellerin dit que le projet long a pour but « d'apprendre à l'enfant que rien ne se fait sans temps » et qu'il y a « besoin de cette expérience du temps long pour arriver à un résultat.» (cf Annexe 5). Il insiste sur le fait que les projets sur le temps long doivent s'inscrire dans les programmes éducatifs et se référer aux notions apprises. Le projet artistique, mis en lien avec les apprentissages pédagogiques, permet à l'élève de « savoir ce pour quoi il apprend ». Selon lui, pour qu'un projet soit valable, « il faut qu'il puisse s'inclure dans toutes les matières de l'école. ». Cela apporte un éclairage à notre hypothèse sur le fait que lorsque la communauté éducative s'approprie le projet, cela permet une meilleure appropriation par l'élève.

- La continuité

Les projets longs permettent selon Florent Large, contrairement aux projets "one-shot", soit en une fois, de développer un projet pédagogique, avec un travail en amont et en aval en cours. Il voit ces projets comme de la matière pédagogique à utiliser dans ses enseignements (cf Annexe 4).

L'avantage des projets sur le temps long se trouve également dans leur continuité, car ils sont dispensés durant une longue période. Cela permet d'ancrer chez les enfants les apports en connaissances et en compétences qu'ils y acquièrent, notamment via la répétition de ces moments. Comme nous l'avons vu avec les normes sociales, la répétition renforce effectivement l'apprentissage et l'appropriation des concepts, notamment en les légitimant à l'esprit des enfants.

L'accumulation des expériences d'EAC ont un impact sur les élèves, comme le montrent les statistiques de Julien Le Bour à la question des modifications d'habitudes auprès des élèves : « si 56 % des élèves de quatrième déclarent que leurs habitudes n'ont pas changé, ils ne sont que 34 % en classe de terminale (- 22 points) » (Le Bour J., 2024, p.79).

La continuité des projets d'EAC permet un processus d'ancrage de leurs valeurs et de leurs apports. Notamment la rencontre avec des acteurs extérieurs au milieu scolaire permet d'approfondir les interactions auprès d'adultes qui apportent le regard d'un nouveau cercle de socialisation encore inconnu de la majorité des enfants. Insérer des expériences d'EAC au sein des pratiques pédagogiques en lien avec le programme scolaire, en addition des projets extérieurs en partenariat avec d'autres acteurs, permet de légitimer l'intérêt de l'art et de la culture, en les plaçant comme participants intégraux à la structure éducative.

- Evolution des élèves observés

Lors de notre échange avec Mary Amat, nous l'avons questionnée pour savoir si elle voyait une évolution des élèves sur des projets longs. Elle a répondu : « On peut voir une évolution que sur des projets longs par définition. C'est logique puisque si on voit les enfants de manière ponctuelle, de toute façon on n'a pas le temps de voir la différence. » (cf Annexe 3).

Pour leur projet de création *Paroles d'ados*, Mary Amat et Philippe Chauveau sont intervenus au sein de plusieurs établissements scolaires pour aller à la rencontre des adolescents et intervenir sur plusieurs séances. Ils ont réalisé des ateliers d'écriture et d'interprétation et des ateliers radiophoniques. Le but était d'écrire une chronique pour l'enregistrer à la radio. Ils ont vu les enfants sur 3-4 mois, et elle déclare ceci : « on a vu la différence, on les a vu évoluer et on a mesuré plus ou moins l'impact de notre intervention. ». L'exemple marquant qu'elle a cité est celui de la classe d'un lycée professionnel. Mary Amat évoque le fait qu'au début, les jeunes se moquaient des uns des autres, qu'ils étaient dispersés. Ils ont suivi les séances d'écriture et de débats philosophiques, puis pour la dernière séance ils se sont rendus à la bibliothèque Monplaisir pendant 3h, et ils ont fait une émission dans les conditions du direct. « Ce groupe, en septembre, qui était incapable de se concentrer plus de 30 secondes, se vannait constamment, se tapait dessus des fois... Au mois d'avril, ils sont capables de se concentrer pendant 3h, de garder le silence quand les autres font leur chronique, et ils se sontentraîdés. C'était hyper professionnel. » dit Mary Amat (cf Annexe 3). Elle soulève le fait que leur enseignante n'en revenait pas, qu'elle était fière d'eux. C'est alors notamment via ce projet que l'on peut voir les effets bénéfiques d'un projet d'EAC sur le temps long

pour des élèves. Dans le chapitre 3 de la partie 1 nous donnions des exemples de raccrochages scolaires grâce à la pratique artistique, rendus possibles grâce au changement de cadre et à la sortie du climat scolaire (cf Annexe 3).

Le rapport Recherche-Evaluation PEGASE quant à lui conclut que le programme mis en place « ne suffit pas à transformer radicalement les pratiques culturelles des enfants et des jeunes, mais il est sans doute décisif pour un nombre significatif d'entre eux pour asseoir ou renforcer ces mêmes pratiques. » (Boulin A., Fofana-Ballester D., Moignard B., Bortolotti R-M., 2024, p.90).

B. Les freins

Les freins aux projets développés sur le temps long viennent notamment de la part des collectivités. Suite à la diffusion d'un questionnaire que nous avons réalisé à destination des professionnels en lien avec l'EAC, une personne à la fois artiste et médiatrice culturelle nous a répondu à propos du temps long : « Aujourd'hui beaucoup de collectivités proposent aux enseignant.es de s'inscrire à un parcours regroupant plusieurs activités ou ouvrent à un grand nombre de classes la démarche EAC, ces 2 postures morcellent à mon sens les propositions artistiques qui se retrouvent contraintes à intervenir sur des temps courts.»¹¹³. Cela suggère que certaines fois, la quantité est privilégiée à la qualité et à la durée des actions.

Un autre frein qui peut être souligné, est le fait qu'un projet EAC sur le temps long peut demander beaucoup de temps de préparation. Pour un tel projet d'envergure, Mary Amat le souligne, en tant que chargée de production de la compagnie Zig Zag Création, « je me rends de plus en plus compte qu'il y a un travail de coordination qui est énorme sur la mise en place de parcours EAC, et que ça, c'est souvent minimisé en termes financier, c'est à dire que ce n'est pas compté. [...] Tu es content de signer ton parcours mais le nombre d'heures est doublé dans la préparation.» (cf Annexe 3). A cela s'ajoutent les dossiers de dispositifs d'aides à remplir pour lesquels il faut entrer dans un cadre, elle décrit notamment un décalage entre les dossiers et la réalité du terrain.

¹¹³ Réponse au questionnaire à destination des professionnels en lien avec l'Éducation Artistique et Culturelle, cf annexe n°

Pour les acteurs, cette inscription sur le temps long demande également de travailler longuement en interaction avec leurs partenaires. En cas de désaccords entre les différents intervenants durant le déroulement du projet, il peut en souffrir dans sa qualité, ce qui impactera les élèves. Il y a également, à l'inverse, le fait qu'un projet fonctionne bien et qu'il soit répété chaque année scolaire sans évolution, ce qui permettrait pourtant d'adapter le projet aux nouvelles générations, et de « conserver la motivation jusqu'au sein des équipes de l'opérateur culturel [...] » (Actes Assises européennes EAC, 2025, p.40).

Chapitre 3 : la participation

Comme évoqué précédemment avec la pyramide de l'apprentissage, les expériences concrètes permettent de faire le lien entre le réel et l'abstrait. Le fait d'agir durant les projets amène à un engagement de l'enfant et donc à une augmentation de l'intérêt. Cet engagement peut être amélioré via la participation active, via l'inclusion de l'élève dans la réflexion du projet.

A. L'impact de la participation active des élèves lors d'un projet d'EAC

- Participation active versus passive

Passif, adjectif :

Qui a pour caractère de subir une action, d'éprouver une impression, sans agir soi-même. (CNRTL)¹¹⁴

Actif, adjectif :

dans les définitions de dictionnaires renvoie souvent à une action positive "efficace" "effectif" "productif" (Larousse¹¹⁵ & CNRTL¹¹⁶)

"Qui agit" (CNRTL & Le Robert¹¹⁷)

"Qui manifeste une participation effective à quelque chose" (Larousse)

La participation passive, bien que les deux termes semblent antonymes, est généralement utilisée pour décrire la 'participation orale' bien connue des cours scolaires. Cette participation compte sur l'action de l'élève par lui-même, et elle est utilisée généralement dans l'unique but de poser une question, signifiant que l'élève s'intéresse de lui-même au sujet présenté. Une présentation orale dans un cadre scolaire positionne l'enseignant en tant que sachant, découlant son savoir aux élèves qui écoutent, ou bien subissent l'exposé auxquels ils n'ont pas choisi d'assister. Frédéric Pellerin est en accord avec cette pensée puisque selon lui, l'élève n'est pas acteur de son apprentissage, mais passif (cf Annexe 5). Un autre problème de ces exposés, précisément sur des sujets hors des disciplines d'intervention des présentateurs, qu'ils soient enseignants ou intervenants, est qu'ils

¹¹⁴ Définition Passif, CNRTL, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/passif>

¹¹⁵ Définition Actif, Larousse, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/actif/888>

¹¹⁶ Définition d'Actif, CNRTL, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/actif>

¹¹⁷ Définition Actif, Le Robert, consulté le 24/07/2026. URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/actif>

« transmettent moins qu'ils n'expriment leur propre manière d'apprécier un morceau, également sur le mode de l'évidence. » (Citation de Bonnéry & Fenard, 2013, p. 44, dans Boulin A., Fofana-Ballester D., Moignard B., Bortolotti R-M., 2024, p. 104). Le 'mode de l'évidence', en plus d'apporter une vision biaisée sans préciser la subjectivité de leur propos, empêche d'abord l'élève de comprendre, puisque l'évidence de l'enseignant ne l'est pas pour lui, et en plus l'éloigne en lui laissant penser qu'il n'est pas la cible, l'amenant parfois à dire qu'il est inférieur à l'adulte sachant. Afin d'éviter cette posture verticale, mettre l'enfant sur un terrain d'égalité en étant à l'écoute de ces besoins et de ses intérêts peut permettre de favoriser l'attention de l'élève : "Ne pas avoir directement une posture de sachant et écouter leur vécu/avis par rapport à l'art/la culture peut rendre plus familier l'accès à ce type d'éducation. En tout cas, dans mon cas pour la médiation, il s'agit de faire le lien entre l'art/la culture et les groupes avec qui je travaille. En ayant une posture horizontale on favorise l'échange et l'implication des élèves." (réponse de notre questionnaire). Cette posture horizontale peut être adoptée par la participation des intervenants et enseignants, de manière égale à celle des élèves : leurs idées sont considérées de la même manière que celles des enfants ou encore ils pratiquent le même atelier que les enfants. Cela leur permet « en se remettant en position d'apprentissage, [de créer] de nouvelles formes d'interactions entre eux et avec leurs élèves. » (Actes Assises européennes EAC, 2025, p.41).

Comme nous l'avons vu dans le rapport d'évaluation du programme PEGASE, les élèves eux-mêmes sont demandeurs de participation dans la construction du projet¹¹⁸. La reconnaissance de leurs idées par l'exploitation de celle-ci leur permet de se sentir inclus et légitime.

- Les moyens d'inclusions

L'inclusion des élèves au projet d'EAC prend plusieurs dimensions, de la plus simple à mettre en œuvre au moment du projet, à la plus chronophage et complète avant même la construction de celui-ci.

¹¹⁸ BOULIN Audrey, FOFANA-BALLESTER Dieynébou, MOIGNARD Benjamin, BORTOLOTTI Rosa Maria, 2024, *Rapport Recherche-Évaluation. PEGASE : Programme Expérimental de Généralisation des Arts à l'École*

Tout d'abord, dans le contenu, en choisissant une activité pratique qui amène les élèves à créer quelque chose selon leurs envies via une consigne encadrante mais suffisamment large pour laisser une liberté à leur imagination : "Moins les élèves participent, moins ils se sentent concernés et cherchent à s'inclure dans le projet. Il est important de prendre leurs histoires, les liens sociaux de ces élèves et de discuter avec leurs établissements et leurs enseignants pour cerner leurs besoins et ce qu'il est possible ou non de faire avec eux." (réponse à notre questionnaire). C'est par exemple ce que fait Fabrice Guillet, la thématique d'écriture est choisie par l'enseignante, il y a quelques règles d'interdiction d'écrire sur des actes de violences tel qu'un meurtre, et le reste est travailler en fonction des idées de chaque enfant (cf Annexe 7).

Ensuite, dans la construction du projet, en étant à l'écoute des envies des élèves au contenu du projet, comme le font remarquer les élèves interrogés lors du rapport recherche évaluation du dispositif PEGASE¹¹⁹ : "L'inclusion des élèves peut aller jusqu'à la conception du sujet, si le contexte le permet. En n'ayant pas une idée arrêtée sur la finalité d'une production, on invite les élèves à s'emparer d'un sujet et d'appliquer les connaissances inculquées au fur et à mesure dans leur imaginaire commun. Selon moi, la pratique et le dialogue sont les meilleurs moyens de s'approprier un sujet." (réponse à notre questionnaire). Un exemple fort expliqué par Marie-Dominique Dubois est celui du musée des Civilisations de l'Europe et de la Méditerranée (MUCEM) à Marseille pour lequel « vingt-quatre collégiens de troisième ont été invités à imaginer une exposition, « Osez l'interdit » en 2019. Les élèves ont choisi des œuvres dans les réserves du musée pour imaginer une muséographie autour du thème de l'interdit. Ils ont rencontré des professionnels et une équipe pédagogique a été mobilisée. » (Dubois M-D., 2019, paragraphe 25). La légitimation de ces élèves est effectivement forte puisque leurs choix font la composition d'une exposition de la programmation officielle du musée, prenant place dans un lieu d'exposition reconnu du grand public.

Il est également possible d'avoir un projet d'EAC dont le but est de dispenser une action d'EAC à d'autres, comme cela se répand avec les pratiques d'enfants médiateurs. Ces projets sont motivants car ils amènent à placer l'élève à cette

¹¹⁹ *ibid.*

position de sachant, augmentant son estime de soi, et ils travaillent son individualité via le choix de l'œuvre présentée et la liberté à donner son avis lors de la présentation et donc de le légitimer, tout en l'ayant travaillé en amont. Ce travail de recherche et de développement par l'élève est d'ailleurs une compétence peu pratiquée dans le milieu scolaire, alors qu'elle amène l'enfant à comprendre comment améliorer sa pratique et à la constatation que son travail peut être amélioré plutôt que figé par une note.

Enfin, il reste le temps de co-construction en amont même du projet. Ce sont les élèves qui choisissent les modalités d'exécution du projet ainsi que les acteurs. Ces projets sont évidemment à encadrer à force de propositions, de thématiques et d'apports en réflexion. Ces types de projets sont généralement mis en place au sein même des institutions culturelles tel que le Centre Georges Pompidou ou le Théâtre Nationale de la Danse de Chaillot, tous les deux à Paris, qui recrutent un certains nombres de jeunes bénévoles pour former un comité afin d' « alimenter et à donner naissance à des projets culturels par et pour les jeunes [...] » (Dubois M-D., 2019, paragraphe 27), à la manière également des Conseils Communaux des Jeunes ou des Enfants qui s'installent progressivement dans les villes.

Au-delà des structures culturelles, un autre acteur aidant à la légitimation des enfants dans les projets d'EAC au sein même de l'école est l'artiste.

- L'artiste comme facilitateur de la mise en action des élèves

Mary Amat nous a évoqué l'expérience vécue par une élève lors de leurs interventions dans le cadre de leur projet de création *Paroles d'ados*. C'était une lycéenne très timide et introvertie. Lors de l'atelier d'écriture, elle a rédigé un texte sur l'anxiété, que les artistes ont trouvé très beau. Mary décrit que leur rôle, à ce moment-là, en tant qu'artistes, était de trouver une manière de l'accompagner pour la valoriser en tant que personne et de mettre en œuvre les conditions pour que son texte soit bien entendu, bien rythmé. Le fait d'avoir valorisé son travail et de lui dire qu'elle était autrice et que son texte allait exister sans elle, a transformé quelque chose. Lors de l'atelier, ils distribuent les textes de chaque élève aux autres pour qu'ils interprètent un autre texte que le leur : « Il y a eu deux effets : elle a dû interpréter le texte de quelqu'un, mettre de la voix projetée, se montrer devant tout le monde. Et le deuxième truc, elle a entendu son texte dans la bouche de quelqu'un

d'autre. » (cf. **Annexe ?**). Mary Amat dit que « ça l'a transformée ». Une réelle énergie de groupe s'était développée suite à ces ateliers et les enseignants ont eu de bons retours.

De la même manière, Fabrice Guillet dans sa pratique questionne les élèves sur leur choix afin de leur faire pousser leur réflexion sur la contextualisation de leurs éléments, ce qui permet une histoire riche. Il ne pose pas de jugement sur l'orthographe des mots ni sur la grammaire. Sur les copies il écrit à la fin du texte ses retours et questionnements sur le contenu et non sur la forme. Les ateliers amènent comme finalité la publication d'un recueil des nouvelles de tous les élèves de la classe. Ce recueil matérialise de manière professionnelle la création des enfants leur apportant un sentiment de fierté, ils sont généralement les premiers à en faire la publicité auprès de leurs camarades d'école quand celui-ci est mis en vente (au sein de l'école exclusivement) (cf Annexe 7).

Cela amène aussi la satisfaction des élèves : « Dans leur « projet idéal », nous y reviendrons, les enfants mettent largement en avant cette volonté de choisir et de participer à l'élaboration de la démarche artistique engagée [...] » (Boulin, Fofana-Ballester, Moignard, Bortolotti, 2024, p. 101)

- Postures des enseignants

Les artistes permettent de sortir ces projets du climat scolaire comme nous l'avons vu auparavant. Ce climat n'est pas seulement instauré par les pratiques scolaires et par ces règles qui instaurent justement ce concept de 'métier d'élève'¹²⁰, mais également par la posture des enseignants, qui se plaçant en posture de sachant dans le cadre scolaire, ne peuvent pas reprendre une démarche horizontale durant les projets. Mary Amat nous le dit clairement : « Ce n'est pas systématiquement mais de fait il y a une différence de point de vue entre l'enseignant et entre nous, sur comment on considère le groupe et comment on redistribue les cartes. » (cf Annexe 2). Fabrice Guillet aussi nous signale le fait que souvent, les enseignants ne savent pas toujours comment se positionner durant les ateliers, intervenant sur la discipline de la classe ou parfois accompagnant les élèves en questionnement. Il parle d'une relation de confiance entre lui et le

¹²⁰ SIROTA Régina, 1993, "Note de synthèse", *Revue française de pédagogie*, volume 104, pp. 85-108.

professeur, c'est également la raison pour laquelle certains n'acceptent pas de faire les ateliers auprès de leur classe (cf Annexe 7).

B. Transformation culturelle et citoyenne des élèves

- Ouverture à l'autre

Nous avons interrogé un enseignant à propos de cette question de la participation des élèves dans des projets d'EAC et ce qu'il souligne est que « Au début du projet, les élèves peuvent être passifs, puis ils peuvent s'investir et enfin, investir les autres. » (cf Annexe 4).

Frédéric Pellerin, coordinateur de réseaux d'éducation prioritaire à Angers, pense que les objectifs des projets d'EAC sont que les élèves s'ouvrent aux autres. « L'idée est que l'élève soit acteur, les projets doivent apprendre aux élèves, à créer, à vivre avec les autres, à vivre l'engagement. L'objectif est qu'ils se sentent fiers d'eux, qu'ils existent au sein de la cité. » (cf Annexe 5).

Betty Hochard inscrit toujours ses projets dans une dimension sociale. Elle fait échanger différents publics sans qu'ils se rencontrent, seulement par la pratique de l'art en co-crédant des œuvres (cf. Annexe 6). Elle y voit vraiment une dimension d'humanisation de l'autre et fait lien avec son projet sur le langage et l'art comme langage universel. Ceci est dans le même état d'esprit que ce nous expliquait Alexandre Pouliguen sur la construction de projet sur l'altérité (cf Annexe 2).

- Prise de décision

Les artistes de la compagnie Zig Zag, comme nous l'avons vu, font participer les élèves dans les projets. Ils leur apportent un modèle d'adulte différent de celui qu'ils voient tous les jours, avec qui ils ont une posture "passive". Ils ne regardent pas les élèves de la même manière et leur font confiance, en les mettant en confiance. « Notre curseur n'est pas au même endroit. On part du principe que tout le monde est capable. Donc on apporte aussi par le fait que l'enfant arrive à quelque chose. On apporte quelque chose de nouveau du regard qu'il a sur lui-même et que l'enseignant a sur lui. » (cf Annexe 2).

Nous avons vu à propos des notions d'inclusion et de légitimation, que celles-ci passaient par la reconnaissance de la parole des élèves et de leur prise de décision. L'idée est également de les accompagner dans leurs choix. Fabrice Guillet en demandant à la première séance aux élèves de définir le contexte de leur histoire tout en leur interdisant de commencer la rédaction, leur permet de créer une base sur laquelle s'appuyer ensuite dans leurs choix. Il en va de même quand il questionne la première rédaction du texte sur les événements s'y déroulant du type : "pourquoi est-ce qu'il y a quelqu'un chez ton personnage ? d'où vient-il ? par où est-il rentré ? quand ?" (cf Annexe 7).

- Des nouveaux modes d'expressions

Nous expliquions dans le chapitre 3 de la partie 1 la nouvelle possibilité de moyen d'expressions que la pratique artistique offre aux enfants. De même, par la reconnaissance des pratiques du jeune et des ses idées, et par la reconnaissance de sa parole, il se sent plus à l'aise à exprimer ses sentiments. Sentiments pour lesquels il développe une réflexion, par le questionnement du médiateur et par la comparaison à ceux de ses camarades. Cela est particulièrement notable pour les élèves de zone d'éducation prioritaire (ZEP). Marie-Dominique Dubois, dans un de ses exemples de participation de jeunes en ZEP à un projet d'élèves médiateurs au Grand Palais à Paris en parle : « leur discours, loin d'être uniforme, laisse place à une liberté d'expression et à un rapport spontané avec les publics. Les résultats très positifs se situent très souvent au-delà des attentes. » (Dubois, M-D., 2019, paragraphe 28).

C. Freins

L'organisation des acteurs pour ces types de projets demande de se faire assez en amont, et la gestion du temps comme nous l'avons vu avec le temps long, est compliquée dans ces relations de partenariats : "Aujourd'hui, les dossiers demandés en amont aux artistes exigent souvent un déroulé, laissant moins place à la co construction par ailleurs de la démarche." (réponse à notre questionnaire). Il en va de même dans le processus des projets, par exemple sur la réalisation d'une vidéo une étape sera choisie à pratiquer avec les élèves : le tournage, tandis que les autres seront réalisées par l'accompagnateur seul, du fait d'un manque de temps et

d'un manque de construction autour du format que pourrait prendre ces autres étapes, tel que le montage de la vidéo : « Les raisons pour lesquelles les intervenants réalisent eux-mêmes la finalisation de certaines productions sans la présence des élèves se comprend au regard de certaines contraintes organisationnelles et financières. » (Boulin, Fofana-Ballester, Moignard, Bortolotti, 2024, p.100). Florent Large nous le confirme, dans le cadre du PEAC par exemple, le projet est "imposé" (cf Annexe 4).

Conclusion

L'Éducation Artistique et Culturelle regroupe une multiplicité d'acteurs. Lorsque ceux-ci collaborent en partenariat, ils parviennent à mettre en place des projets riches pour les élèves, notamment par la rencontre d'acteurs extérieurs à la sphère scolaire. En fonctionnant en collaboration, ils peuvent créer des projets sur le temps long qui réunissent les trois piliers de l'EAC (fréquenter, pratiquer, s'approprier). La continuité de ces projets permet une meilleure appropriation des sujets abordés pour les élèves et leur permet de s'investir dans le projet. Leur investissement, s'il est reconnu et encouragé, notamment par des projets basés sur une démarche horizontale en co-construction, les engage dans une participation active. Cette participation permet aux élèves de développer leur individualité, leur prise de décision et leur réflexion, qui sont trois qualités attribuées à la citoyenneté.

Nous observons donc un enrichissement des élèves par leur participation sur la continuité à un projet d'EAC, à la fois lors de l'intervention des artistes et sur le temps scolaire.

En général, les projets d'EAC sont à destination du public scolaire. Cela s'explique notamment par le fait que les dispositifs soient pilotés par les collectivités locales et que leurs actions se déploient en priorité sur leurs compétences obligatoires. Néanmoins, dans la définition du PEAC de la circulaire de 2013, la complémentarité des temps est mise en avant :

« Le parcours d'éducation artistique et culturelle conjugue l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extra scolaire. »
(Site du Ministère de l'Education Nationale¹²¹)

Les temps d'EAC en temps extrascolaires profitent pleinement aux enfants et sortent d'autant plus ces dispositifs du groupe scolaire. De nombreuses actions sont mises en place à cet effet par des acteurs culturels, comme l'exemple du Studio 13/16 du Centre Pompidou qui « s'attache à accompagner les adolescentes et

¹²¹ Ministère de l'Education Nationale, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle, circulaire n° 2013-073*, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>

adolescents vers la découverte de la création et à démontrer que les lieux de culture sont aussi des lieux de socialisation, de plaisir et de partage. » (Site du Centre Pompidou¹²²).

Beaucoup de nos recherches nous ont également menées à nous intéresser à l'éducation populaire, liée historiquement à l'EAC puisque la démocratie culturelle en provient. Ce mouvement « cherch[e] à favoriser la parité dans l'accès à l'éducation » (Ruffin M., 2020, p.23), elles sont également décrites comme une forme d'éducation visant à l'émancipation et à la citoyenneté, sans définition fixe afin de ne pas se figer dans un carcan. Portant des valeurs similaires, l'éducation populaire serait donc la sœur de l'EAC, dans une forme démocratique libérée des problématiques de gestion nationale, mais sans attache institutionnelle favorisant les partenariats.

¹²² Centre Pompidou, Le Studio 13/16, consulté le 24/06/2026. URL : <https://www.centrepompidou.fr/fr/visite/enfants-et-familles/le-studio-13/16>

Bibliographie :

Allezard, Clémence, 2024, « Les enfants peuvent-ils parler ? » *LSD*. s. d., sur France Inter.

Bordeaux, Marie-Christine, 2014, « Synthèse du colloque « La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif. Pratique et recherche » ». s. d., 110-21.

Boré, Thierry, 2015 « Ce que peuvent les pouvoirs publics dans le spectacle vivant ». *Économie. Le Journal de l'École de Paris du management* 114, n° 4 : 38-44. <https://doi.org/10.3917/jepam.114.0038>.

Bouët, Jérôme, 2013, *Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »*. Ministère de la Culture et de la Communication.

Boulin, Audrey, Dieynébou Fofana-Ballester, Benjamin Moignard, et Rosa Maria Bortolotti, 2024, *Rapport Recherche-Évaluation. PEGASE: Programme Expérimental de Généralisation des Arts à l'École*.

Bydlowski-Aidan, S., et C. Jousset, 2008, « Pleurs du nourrisson et interactions familiales ». *Journal de Pédiatrie et de Puériculture* 21, n° 5 : 204-8. <https://doi.org/10.1016/j.jpp.2008.04.020>.

Carasso, Jean-Gabriel, 2005, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Éditions de l'Attribut. <https://doi.org/10.3917/attri.caras.2005.01>.

Chombart de Lauwe, Marie-José, 1990, « L'enfant acteur social et partenaire des adultes. Nouvelles conceptions aboutissant à une transformation de son statut ». *Enfance* 43, n° 1 : 135-40. <https://doi.org/10.3406/enfan.1990.1927>.

Constans, Stéphanie, Martine Alcorta, et Véronique Rouyer, 2017, « Des enfants citoyens ou des citoyens en devenir ? Enjeux et paradoxes de l'éducation à la citoyenneté ». *Sciences de l'éducation. Revue internationale de l'éducation familiale* 41, n° 1 : 23-44. <https://doi.org/10.3917/rief.041.0023>.

- Coulangeon, Philippe, et Héloïse Fradkine, 2020, « Mesurer l'impact scolaire des dispositifs d'enseignement artistique et culturel dans les établissements d'éducation prioritaire. Le cas du dispositif DMEO   . *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n   Hors-série n   7 : Hors-série n   7. <https://doi.org/10.4000/cres.4227>.
- Dubois, Marie-Dominique, 2019, « Démarches participatives : fondements et pratiques actuelles dans les institutions muséales   . *In Situ. Revue des patrimoines*, n   41 . <https://doi.org/10.4000/insitu.27176>.
- Duclos, Bénédicte Havard, L  na  g Lozano, Marie-Pierre Chopin, et al., 2022, « Troisième partie. Ce que l'EAC fait aux élèves et aux enfants à. In *L'  ducation artistique et culturelle*. Ministère de la Culture - DEPS, 2022. <https://doi.org/10.3917/deps.jonch.2022.01.0219>.
- Dupont, Nathalie, 2010, « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ?    Sciences de l'  ducation. *Les Sciences de l'  ducation - Pour l'ère nouvelle* 43, n   4 : 95-121. <https://doi.org/10.3917/lsdle.434.0095>.
- Eloy, Florence, Stéphane Bonnéry, Samuel Coavoux, et al., 2021, « Chapitre V.   duquer à l'art, éduquer par l'art : multiplicité des enjeux de la culture en direction des enfants et brouillage des objectifs à. In *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*. Ministère de la Culture - DEPS, 2021. <https://doi.org/10.3917/deps.elay.2021.01.0161>.
- Enel, Françoise, 2011, « Politiques d'éducation artistique et culturelle : rôle et action des collectivités locales:Artistic and cultural education policies: the role and action of local authorities à. Sciences de l'  ducation. *Culture études* 2, n   2 : 1-8. <https://doi.org/10.3917/cule.112.0001>.
- Enel, Françoise, 2014, « La prise en charge des spécificités adolescentes par les politiques éducatives et culturelles des collectivités publiques à. Sciences de l'  ducation. *Agora débats/jeunesses* 66, n   1 : 119-33. <https://doi.org/10.3917/agora.066.0119>.

Europäische Union et Europarat, 2015, éd. *Manuel de droit européen en matière de droits de l'enfant*. Manuel. Office des publications de l'Union européenne.

Faillie, Lucie, et Christelle Faure, 2024, « Culture et éducation : Vers une définition élargie de l'éducation artistique et culturelle ». Institut national des études territoriales.

<https://documentation.artcena.fr/Default/doc/SYRACUSE/166568/culture-et-education-vers-une-definition-elargie-de-l-education-artistique-et-culturelle>.

Favre, Daniel, 2017, « L'École : vers un nouveau paradigme éducatif ? » *Psychologie. Le Journal des psychologues* 344, n° 2 : 34-38.

<https://doi.org/10.3917/jdp.344.0034>.

Fernandez, Gabriel, 2006, « Psychologie de l'art, de Lev S. Vygotski ». *Activités* 03, n° 1 . <https://doi.org/10.4000/activites.1883>.

Ferrand Laure, 2019, *Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle : entre légitimation des acteurs et sensibilisation aux inégalités sociales*, INJEP Analyses & synthèses

Garnier, Pascale, 2015, « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des “childhood studies” ». *Sociologie. Éducation et Sociétés* 36, n° 2 : 159-73. <https://doi.org/10.3917/es.036.0159>.

Ghebaour, Cosmina, 2015, « « Une fois devant, ils aimeront. » Médiation culturelle, appropriation et non-publics en banlieue parisienne ». *Cahiers d'anthropologie sociale* 12, n° 2 : 127-43.

<https://doi.org/10.3917/cas.012.0127>.

Gros, Guillaume, 2006, « Philippe Ariès, entre traditionalisme et mentalités:Itinéraire d'un précurseur ». *Histoire. Vingtième Siècle. Revue d'histoire* 90, n° 2 : 121-40. <https://doi.org/10.3917/ving.090.0121>.

Haicault, Monique, 2012, « Autour d'agency. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre ». *Rives méditerranéennes*, n° 41 : 11-24.

<https://doi.org/10.4000/rives.4105>.

- Hugon, Mandarine, et Émilie Vayre, 2018, « Expérience théâtrale et socialisation/personnalisation chez les adolescent(e)s ». *Sociologie. Le sujet dans la cité* 7, n° 1 : 55-71. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs07.0055>.
- Jonchery, Anne, et Sylvie Octobre, 2022, « Introduction. L'éducation artistique et culturelle (EAC) : d'un sigle administratif et politique à une ambition de recherche ». In *L'éducation artistique et culturelle*. Ministère de la Culture - DEPS, 2022. <https://doi.org/10.3917/deps.jonch.2022.01.0015>.
- Lachapelle, Julie, Annie Charron, et Nathalie Bigras, 2021, « L'engagement de l'enfant au regard de son développement et de ses apprentissages à l'éducation préscolaire : une recension des écrits ». *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation* 12, n° 12 : 62-70.
- Le Bour, Julien, 2024, « Une transmission citoyenne ». *NECTART* 18, n° 1 : 72-81. <https://doi.org/10.3917/nect.018.0072>.
- Lee Sang Joon, ReevesThomas, 2007, "Edgar Dale : A significant contributor to the field of Educational Technology", *Educational Technology*, 47 (6), 56
- Legon, Tomas, 2014, « Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique:La réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins ». *Sociologie. Agora débats/jeunesses* 66, n° 1 : 47-60. <https://doi.org/10.3917/agora.066.0047>.
- Mayeur, Françoise, 1983, « La stratégie de Jules Ferry dans le vote des lois scolaires ». In *L'offre d'école : Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au xixe siècle*, édité par Willem Frijhoff. Homme et société. Éditions de la Sorbonne. <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.82422>.
- Maziere, Christelle, 2018, « L'éducation artistique : carrefour entre acteurs formels et informels ? » *Sciences de l'éducation. Carrefours de l'éducation* 45, n° 1 (2018): 39-53. <https://doi.org/10.3917/cdle.045.0039>.
- Moret Petrini, Sylvie, 2024, « Enfance, jeunesse et agentivité (1500-1850) ». *Histoire de l'éducation*, n° 161 : 11-19. <https://doi.org/10.4000/11wtc>.

- Moulinier, Pierre, 2011 « Chronologie des évènements en rapport avec la démocratisation culturelle ». Ministère de la Culture et de la Communication - Comité d'histoire.
- Némoz-Rigaud, Marie-Odile, 2016, « Art, culture et créativité dans le processus d'autonomisation de l'enfant ». In *La prévention toujours en re-création*. Érès, 2016. <https://doi.org/10.3917/eres.suess.2016.01.0069>.
- Nouvellon, Maylis, et Anne Jonchery, 2014, « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? : Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou ». Sciences de l'éducation. *Agora débats/jeunesses* 66, n° 1 (2014): 91-106. <https://doi.org/10.3917/agora.066.0091>.
- Octobre, Sylvie, 2006, « Les loisirs culturels des 6-14 ans. » *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, n° 4. <https://journals.openedition.org/efg/8388>.
- Octobre, Sylvie, Christine Détrez, Pierre Mercklé, et Nathalie Berthomier, 2010, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la Culture - DEPS, 2010. <https://doi.org/10.3917/deps.detre.2010.01>.
- Orrado, Isabelle, 2019, « La médiation artistique, un au-delà de la pédagogie ». *Cliniques méditerranéennes* 100, n° 2 : 201-13. <https://doi.org/10.3917/cm.100.0201>.
- Prost, Antoine, 1983, « Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte ? » In *L'offre d'école : Éléments pour une étude comparée des politiques éducatives au xix^e siècle*, édité par Willem Frijhoff. Homme et société. Éditions de la Sorbonne, 1983. <https://doi.org/10.4000/books.psorbonne.82477>.
- Reverdy, Catherine, 2016, « Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer ». *Dossier de veille de l'IFE* Dossier de veille de l'IFE, n° 110 (2016).
- Rollet, Catherine, et Virginie De Luca, 2005, « La vulnérabilité des enfants : les crises de mortalité de 1940 et 1945 ». In « *Morts d'inanition* » : *Famine et exclusions en France sous l'Occupation*, édité par Isabelle Von

- Bueltzingsloewen. Histoire. Presses universitaires de Rennes, 2005.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.20108>.
- Ruffin, Maëli, 2020, « L'action culturelle, un outil de cohésion sociale et de développement pour les territoires par la pratique artistique ». Panthéon Sorbonne.
- Sirota, Régine, 1993, « Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie* 104, n° 1 : 85-108. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291>.
- Sirota, Régine, 2010, « De l'indifférence sociologique à la difficile reconnaissance de l'effervescence culturelle d'une classe d'âge ». In *Enfance & culture*. Ministère de la Culture - DEPS, 2010.
<https://doi.org/10.3917/deps.octo.2010.01.0019>.
- Thoumelin, Claire, et Mustapha Touahir, 2020, « L'éducation artistique et culturelle en école et au collège en 2018-2019:État des lieux ». Sciences de l'éducation. *Culture chiffres* 3, n° 3 : 1-20.
<https://doi.org/10.3917/culc.203.0001>.
- Vinel, Virginie, et Francesca Zaltron, 2020 « Enfants acteurs, enfants agis ». *Revue des sciences sociales*, n° 63 : 63. <https://doi.org/10.4000/revss.4752>.
- Zaffran, Joël, et Marie-Laure Pouchadon, 2010, « Chapitre VII – La recomposition des pratiques culturelles des adolescent(e)s Terrain français, éclairages québécois ». In *Enfance & culture*. Ministère de la Culture - DEPS, 2010. <https://doi.org/10.3917/deps.octo.2010.01.0167>.

Sitographie :

Académie de Lille, Les cités éducatives, consulté le 23/07/2026. URL : <https://www1.ac-lille.fr/les-cites-educatives-121807>

Académie de Montpellier, *Délégation académique pour l'art et la culture*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.ac-montpellier.fr/daac-delegation-academique-pour-l-art-et-la-culture-122000#:~:text=et%20la%20Culture-,DAAC%20%2D%20D%C3%A9l%C3%A9gation%20Acad%C3%A9mique%20pour%20l'Art%20et%20la%20Culture,en%20compl%C3%A9mentarit%C3%A9%20avec%20les%20enseignements.>

Académie de Montpellier, Daac la délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, consulté le 19/06/2026. URL : <https://pedagogie.ac-montpellier.fr/daac-la-delegation-academique-leducation-artistique-et-laction-culturelle>

Académie de Nantes, *présentation et organigramme de la DAAC*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://pedagogie.ac-nantes.fr/poles-et-actions-educatives/education-artistique-et-action-culturelle/les-informations/presentation-et-organigramme-de-la-daac>

Académie de Normandie, *Présentation de l'éducation artistique et culturelle*, DAAC tableau référentiel, consulté le 17/06/2026. URL : <https://www.ac-normandie.fr/presentation-de-l-education-artistique-et-culturelle-127385#:~:text=EAC%2C%20une%20d%C3%A9marche%20Une%20d%C3%A9marche,%20FConna%C3%A9tre%2C%20S'approprier.>

Article L121-6 du Code de l'Education, modifiée dans la LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013, Légifrance. Consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/JORFTEXT000027677984/>

Angers Loire Métropole, Histoire, consulté le 25/06/2026. URL : [https://www.angersloiremetropole.fr/la-metropole/histoire/index.html#:~:text=1994%20\(1er%20janvier\)%20%3A%20Le,communes%20totalisant%20230%20000%20habitants](https://www.angersloiremetropole.fr/la-metropole/histoire/index.html#:~:text=1994%20(1er%20janvier)%20%3A%20Le,communes%20totalisant%20230%20000%20habitants)

Art Céna, Lexique, DAAC, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.artcena.fr/guide/lexique/daac>

BAUWENS Malika, 2019, *L'art est-il bon pour la santé ?*, Beaux Arts. URL : <https://www.beauxarts.com/grand-format/lart-est-il-bon-pour-la-sante/>

Centre Pompidou, Le Studio 13/16, consulté le 24/06/2026. URL : <https://www.centrepompidou.fr/fr/visite/enfants-et-familles/le-studio-13/16>

Charte de l'EAC, 2016, URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/actualites/Charte-pour-l-education-artistique-et-culturelle>

CNAM INSEAC, *L'objectif « 100% EAC »*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.cnam-inseac.fr/objectif-100-eac#:~:text=L'%C3%A9ducation%20artistique%20et%20culturelle%20repose%20sur%20trois%20piliers%20%3A%20la,arts%20et%20de%20la%20culture.>

CNAM INSEAC, *Les missions de l'Inseac*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.cnam-inseac.fr/missions>

Éducation nationale, Enseignement supérieur et recherche ; Agriculture ; Culture et Communication, Bulletin Officiel, *Enseignements élémentaire et secondaire*, n° 2008-059 du 29 avril 2008. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>

Définition Médiation, Larousse, consulté le 13/12/2025. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9diation/50103>

Définition Enfant, CNRTL, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/enfant>

Définition Enfant, Le Larousse, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/enfant/29439>

Définition Maturité, Le Larousse, consulté le 19/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/maturit%C3%A9/49925>

Définition Adolescence, CNRTL, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie9/adolescence>

Définition Pratique au singulier, CNRTL,, consulté le 16/06/26. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/pratique>

Définition Catharsis, Le Petit Robert, consulté au 17/07/2026. URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/catharsis>

Définition Beau, Le Larousse, consulté au 17/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/beau/8514>

Définition Activité, nom féminin, définition 3 et 4 du Larousse en ligne, consulté le 22/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/activit%C3%A9/947>

Définition Participation, CNRTL, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/participation>

Définition Participer, CNRTL, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/participer>

Définition Passif, CNRTL, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/passif>

Définition Actif, Larousse, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/actif/888>

Définition d'Actif, CNRTL, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/actif>

Définition Actif, Le Robert, consulté le 24/07/2026. URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/actif>

INSEE, Dossier Complet, Ville de Lille, consulté le 25/07/2026. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-59350#chiffre-cle-6>

INSEE, Dossier Complet, Ville d'Angers, consulté le 25/07/2026. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-49007#chiffre-cle-9>

La Psychothérapie, Comprendre le développement émotionnel de l'enfant, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.lapsychotherapie.com/developpement-emotionnel-enfant/>

Le temps des instituteurs, 3ème République 1914-1940, consulté le 20/07/2026. URL :

<http://www.le-temps-des-instituteurs.fr/hist-3eme-republique-14-18.html>

Ministère de la Culture, *Circulaire interministérielle du 14 juin 2001 relative à l'enseignement artistique : les classes à projet artistique et culturel*, URL : <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-reference/Circulaire-n-2001-104-du-14-juin-2001-Les-classes-a-projet-artistique-et-culturel>

Ministère de la culture, *Campagne de subventions 2026 : demandes d'aide au projet et au fonctionnement auprès des Directions régionales des affaires culturelles (DRAC/DAC)*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/campagne-de-subventions-2026-demandes-d-aide-au-projet-et-au-fonctionnement-aupres-des-directions-regionales-des-affaires-culturelles-drac-dac>

Ministère de la Culture, Participation à la vie culturelle et politiques territoriales, Consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/subvention/participation-a-la-vie-culturelle-et-politiques-territoriales>

Ministère de la Culture, *Education artistique et culturelle*, consulté le 18/06/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/l-eac-une-politique-multipartenariale#:~:text=Les%20collectivit%C3%A9s%20territoriales%20sont%20des,7%20Md%E2%82%AC%20par%20an>.

Ministère de la Culture, *L'Éducation artistique et culturelle, une politique multipartenariale*, consulté le 13/07/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/thematiques/education-artistique-et-culturelle/l-education-artistique-et-culturelle-une-politique-multipartenariale>

Ministère de la Culture, Quatre résidences-missions - Artistes - Lille, Lomme, Hellemmes (59), consulté le 23/07/2026. URL : <https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/appels-a-projet-partenaires/quatre-residences-missions-artistes-lille-lomme-hellemmes-59>

Ministère de la Culture, Scènes conventionnées d'intérêt national, consulté le 23/07/2026. URL :

<https://www.culture.gouv.fr/thematiques/theatre-spectacles/le-theatre-et-les-spectacles-en-france/scenes-conventionnees-d-interet-national>

Ministère de la Culture, *Education artistique et culturelle - Formation nationale PREAC "Adolescence et spectacle vivant"*, consulté le 10/07/2026. URL : [Education artistique et culturelle - Formation nationale PREAC "Adolescence et spectacle vivant" | Ministère de la Culture](#)

Ministère de la Culture, Attendus d'un CLEA, URL : <https://www.culture.gouv.fr/content/download/136634/file/Attendus%20d%27un%20CLEA.pdf>

Ministère de l'Éducation nationale, Ministère délégué à la Culture, *Protocole d'accord du 25 avril 1983*, Bulletin officiel, no 5 du 2 février 1984. URL : <https://www.culture.gouv.fr/Media/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Files/Textes-de-reference/Protocole-d-accord-du-25-avril-1983-Ministere-de-l-Education-nationale-ministere-delegue-a-la-Culture>

Ministère de l'Education, La délégation interministérielle à l'éducation artistique et culturelle, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/la-delegation-interministerielle-l-education-artistique-et-culturelle-11552>

Ministère de l'Education Nationale, 2013, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : [Le parcours d'éducation artistique et culturelle | Ministère de l'Education nationale](#)

Ministère de l'Education Nationale, 2015, *Parcours d'éducation artistique et culturelle*, consulté le 19/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo28/MENE1514630A.htm>

Site du Ministère de l'Education Nationale, La délégation interministérielle à l'éducation artistique et culturelle, consulté le 30/05/2026. URL : [La délégation interministérielle à l'éducation artistique et culturelle | Ministère de l'Education nationale](#)

Ministère de l'Education Nationale, *Référent(e) culture*, consulté le 28/06/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/referente-culture-416094>

Ministère de l'Education Nationale, *Le parcours d'éducation artistique et culturelle, circulaire n° 2013-073*, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo18/MENE1311045C.htm>

Radio France, 2020, *Le défi de la scolarité en France au sortir de la Seconde Guerre mondiale*, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/le-defi-de-la-scolarite-en-france-au-sortir-de-la-seconde-guerre-mondiale-3920663>

TF1, 2026, *Les enfants vont-ils bientôt être interdits à bord des tgv ?*, consulté le 01/07/2026. URL : <https://www.tf1info.fr/societe/les-enfants-vont-ils-bientot-etre-interdits-a-bord-des-tgv-la-nouvelle-offre-de-trains-sncf-tgv-optimum-cree-la-polemique-2420169.html>

UNICEF, *Analyses et chiffres clés de l'Observatoire – Démographie*, consulté le 20/07/2026. URL : <https://www.unicef.fr/actions-humanitaires/observatoire-des-droits-de-lenfant/analyses-et-chiffres-cles-demographie/#Indicateur-1-:-Nombre-d%E2%80%99enfants-de-moins-de-18-ans-et-part-des-enfants-dans-la-population-totale>

Vie Publique, 2026, *Chronologie de la justice pénale des mineurs en France de 1791 à 2025*, consulté le 18/07/2026. URL : https://www.vie-publique.fr/eclairage/281310-chronologie-de-la-justice-penale-des-mineurs-en-france-1791-2025#_912-1944--des-juridictions-r%C3%A9serv%C3%A9es-aux-mineurs

Ville d'Angers, *La culture, un bien commun*, consulté le 13/07/2026. URL : <https://www.angers.fr/l-action-municipale/culture/index.html>

Ville d'Angers, *Charte culture et solidarité*, consulté le 24/07/2026. URL : <https://www.angers.fr/l-action-municipale/culture/la-culture-ouverte-au-plus-grand-nombre/l-action-culturelle-vecteur-d-eveil-citoyen-et-de-lien-social/charte-culture-et-solidarite/index.html>

Ville d'Angers, Contrat local d'éducation artistique, consulté le 13/07/2026.

URL :

<https://www.angers.fr/l-action-municipale/culture/la-culture-ouverte-au-plus-grand-nombre/contrat-local-d-education-artistique/index.html>

100% EAC, *Les Acteurs culturels*, consulté le 19/07/2026. URL :

<https://www.100pour100eac-carct.fr/les-acteurs-culturels#:~:text=Un%20acteur%20culturel%20est%20une,soit%2C%20dans%20le%20domaine%20culturel>

Annexes :

Annexe 1 : Questions

Annexe 2 : Entretien Alexandre Pouliguen

Annexe 3 : Entretien Mary Amat

Annexe 4 : Entretien Florent Large

Annexe 5 : Entretien Frédéric Pellerin

Annexe 6 : Entretien Betty Hochard

Annexe 7 : Entretien Fabrice Guillet

Annexe 1 :

1. Questions à destination des enseignants :

- Qu'est-ce que l'établissement met en place pour l'EAC ?
 - Comment sont organisés les projets EAC au sein de l'établissement (qui lance un projet et ensuite les acteurs qui entrent en jeu et comment) ?
 - Quelle est leur durée ? (temps long, ateliers en une fois...)
 - Bénéficiez-vous d'accompagnement des collectivités ? des structures culturelles ?
 - Comment sont financés ces projets ?
 - Est-ce que vous (et vos collègues), en tant qu'enseignant(s), mettez en place de l'EAC ?
 - Quelle plus value y voyez vous en tant qu'enseignant ?
 - Quelles difficultés rencontrez-vous ? (organisation, blocage, moyens, financements, etc.)
 - Quels sont vos outils d'évaluation ?
 - Dans quelle temporalité évaluez-vous les projets ?
 - Remarquez vous des différences au niveau des élèves (ressenti, comportements) entre des projets ponctuels et un projet sur le temps long ?
 - Comment les élèves expriment-ils leur expérience lorsqu'ils sont acteurs d'un projet d'EAC plutôt que simples participants ?
- Êtes-vous accompagnés par les institutions afin de proposer du contenu pédagogique autour/en lien du projet d'EAC ?

Nos hypothèses sous forme de questions :

Pensez-vous que les projets sur le temps longs sont plus bénéfiques pour les élèves ? Est-ce qu'une poursuite de ces projets dans le cadre scolaire permet une meilleure appropriation ?

Pensez-vous que la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants) ait un impact sur la réception des élèves ?

Quelle posture jugez-vous la plus bénéfique pour l'élève dans les projets d'EAC ?

Pensez-vous qu'une participation active permet une meilleure réception ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ?

2. Questions à destination des artistes :

- Proposez-vous des actions d'EAC auprès des écoles et collèges ? Quelles actions ?
- Êtes-vous sollicités pour réaliser des actions d'EAC dans les écoles ? Par quels acteurs et comment ?
- Co-construisez-vous des projets avec des établissements / acteurs institutionnels / acteurs culturels ?
- Quels sont vos objectifs personnels dans ces actions/projets ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous ? (organisation, blocage, moyens, financements, etc.)
- Évaluez-vous ces projets, si oui comment ?
- Bénéficiez-vous d'accompagnement des collectivités ? des acteurs éducatifs ? Des acteurs culturels ?
- Remarquez-vous une évolution chez les enfants dans leur comportement au fur et à mesure de vos interventions ?

Nos hypothèses sous forme de questions :

Pensez-vous que les projets sur le temps longs sont plus bénéfiques pour les élèves ?
Est-ce qu'une poursuite de ces projets dans le cadre scolaire permet une meilleure appropriation ?

Pensez-vous que la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants) ait un impact sur la réception des élèves ?

Quelle posture jugez-vous la plus bénéfique pour l'élève dans les projets d'EAC ?

Pensez-vous qu'une participation active permet une meilleure réception ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ?

3. Questions à destination des médiateurs :

- Quel est votre rôle ? Quelles sont vos missions ?
- Comment construisez-vous les projets d'EAC ?
- Co-construisez-vous des projets avec des établissements / acteurs institutionnels / acteurs culturels ?
- Quels sont vos objectifs personnels dans ces actions/projets ?
- Comment se déroulent vos temps de médiations ? / Avez-vous une méthodologie de préférence : dans l'écoute, participatif, interactif, etc. ?
- Comment se déroule l'entente/la construction du projet avec les autres acteurs (notamment éducatifs) ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous ? (organisation, blocage, moyens, financements, etc.)
- Évaluez-vous ces projets, si oui comment ?
- Bénéficiez-vous d'accompagnement des collectivités ? des acteurs éducatifs ? Des acteurs culturels ?
- Remarquez-vous une évolution chez les enfants dans leur comportement au fur et à mesure de vos interventions ?

Nos hypothèses sous forme de questions :

Pensez-vous que les projets sur le temps longs sont plus bénéfiques pour les élèves ?
Est-ce qu'une poursuite de ces projets dans le cadre scolaire permet une meilleure appropriation ?

Pensez-vous que la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants) ait un impact sur la réception des élèves ?

Quelle posture jugez-vous la plus bénéfique pour l'élève dans les projets d'EAC ?

Pensez-vous qu'une participation active permet une meilleure réception ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ?

4. Questions à destination des acteurs des institutions publiques :

- Quel est votre rôle ? Quelles sont vos missions ?
- Quels sont les objectifs de votre service vis-à-vis de l'EAC pour les enfants ?
- Quels moyens sont mis en place pour l'EAC auprès des enfants ? Avec quels autres acteurs ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous ?
- Comment évaluez-vous les actions ? Sur quels critères et quelle temporalité ? Auprès de quels acteurs ?
- Quelles types d'obligations/contraintes avez-vous vis-à-vis de votre institution ?

Nos hypothèses sous forme de questions :

- Pensez-vous que les projets sur le temps longs sont plus bénéfiques pour les élèves ? Est-ce qu'une poursuite de ces projets dans le cadre scolaire permet une meilleure appropriation ?
- Pensez-vous que la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants) ait un impact sur la réception des élèves ?
- Quelle posture jugez-vous la plus bénéfique pour l'élève dans les projets d'EAC ? Pensez-vous qu'une participation active permet une meilleure réception ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ?

5. Questions à destination des acteurs de structures culturelles :

- Quels dispositifs d'EAC proposez-vous aux écoles ?
- Co-construisez-vous des projets avec des établissements / acteurs institutionnels ?
- Sur quelle durée ?
- Quel est votre rôle et vos missions ?
- Bénéficiez-vous d'accompagnement des collectivités ? des acteurs éducatifs ?
- Comment sont financés ces projets ?
- Quelles difficultés rencontrez-vous ? (organisation, blocage, moyens, financements, etc.)
- Quels sont vos outils d'évaluation ?
- Dans quelle temporalité évaluez-vous les projets ?

Si sur temps long :

- Remarquez-vous une évolution chez les enfants dans leur comportement au fur et à mesure de leur visite chez vous ?

Si municipal :

- Quelles types d'obligations/contraintes avez-vous vis-à-vis de votre institution ?
- Faites-vous des liens entre acteurs municipaux pour développer un projet d'EAC ?

Nos hypothèses sous forme de questions :

Pensez-vous que les projets sur le temps longs sont plus bénéfiques pour les élèves ?
Est-ce qu'une poursuite de ces projets dans le cadre scolaire permet une meilleure appropriation ?

Si oui, que mettez-vous en place pour favoriser cela ?

Pensez-vous que la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants) ait un impact sur la réception des élèves ?

Quelle posture jugez-vous la plus bénéfique pour l'élève dans les projets d'EAC ?
Pensez-vous qu'une participation active permet une meilleure réception ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ?

Si oui, que mettez-vous en place pour favoriser cela ?

Annexe 2 - Entretien :

POULIGUEN ALEXANDRE - Entretien le 05/11/2025

Directeur de projets EAC & inclusion

Responsable du service Publics & Développement

Arrivé à la ville en décembre 2022

Il gère la direction et le lien, le recoupement d'informations, entre les différentes directions du pôle culture de la ville de Lille. Il y a 15 directions pour 800 employés.

Il fait le pilotage des événements et des dispositifs (même si la frontière entre les deux est parfois floues).

Notamment sur les dispositifs : Enfants à l'œuvre, Classe Culture (= 1 semaine de sorties culturelles), les Parcours muséales (3 visites sur les musées), ma classe au musée...

La ville de Lille a une relation très étroite avec l'éducation nationale, beaucoup d'échanges, plus que sur d'autres territoires.

Pour les terrains d'études, il m'a redirigé vers la Directrice de la Caisse des écoles.

-> équipement para-municipal, qui monte des projets avec des crédits de l'Etat distribué par les politiques de la ville

Il y a 2 dispositifs mis en place : le programme de réussite éducative (concerne le primaire) et les cités éducatives.

Il y a 2 cités éducatives à Lille : quartiers Sud et quartiers Est (collège de référence : Nina Simone et Makeba). Elles accompagnent le financement de projets et aident à la co-construction entre différents acteurs.

Elles sont sur plusieurs niveaux dont les collèges.

Elles fonctionnent de manière tripartite avec : la ville, l'éducation nationale (via un chef de file) et un représentant de la préfecture.

Puis il m'a parlé de différents projets ayant eu lieu :

Môm'Art 2025 sur le thème Fiesta de lille3000 - + de 5 000 enfants participants

Ce sont les enseignants qui sont directement très demandeur, contrairement à collège et lycée où c'est lui qui va les chercher, les rencontre.

Enseignants : dossier de 50p environ qui présente le projet et des inspirations/propositions de projets à faire + des pistes plastiques + une bibliographie jeunesse sur la fête

La ville a embauché une anthropologue pour développer la thématique -> devenu 5 sous thématiques + 1 représentants des compositions universelles de la fête : la nourriture, le son, le mouvement, les objets, les costumes + le carnaval.

3 propositions :

- juste l'invitation par mail avec le dossier
- une proposition d'ateliers avec des artistes en résidences pour les élèves (résidences de l'appel à résidence annuel de la ville)
- atelier avec un artiste de lille3000 pour les professionnels pour qu'ils le refassent avec les enfants

La ville a également mis en place des ateliers plus spécifiques pour des enfants en situation de handicap :

- atelier parfumeur, pour l'odeur de l'expo avec des aveugles
- modelage mots de la fête en LSF avec des sourds
- création d'un mini géant avec l'ERPD (placés par l'ASE)

On a ensuite parlé plus globalement de l'EAC sur le territoire.

Il y a 4-5 ans, la ville de Lille a commencé "Ville à hauteur d'enfants" qui a défini qu'un enfant était défini comme tel entre 0 et 18 ans.

La ville va d'abord vers les écoles dont elles s'occupent, et en dernier vers les collèges et lycées. Collèges responsabilités du département, mais qui les abandonnent -> suppression de Collège au cinéma l'an dernier.

Ils ont eu le label 100%EAC en avril 2024 (dossier en septembre 2023)

Lui est assez critique de ce label, car c'est la collectivité qui le met en place mais ça concerne l'ensemble du territoire, et donc des dispositifs dans la ville mais non mis en place par la ville = difficultés de récupérer des données.

invitation à un partenariat global à l'échelle du territoire. Pas à la ville d'assurer tout, toute seule -> enjeux de faire ensemble avec l'ensemble des acteurs.

Sur le lien des dispositifs avec le territoire : les géants sinon histoire des lieux, architecture et urbanisme. Sinon plutôt axé sur l'altérité -> montrer que l'autre n'est pas négatif

Lui pense en terme d'éducation artistique face à l'enseignement artistique
l'enseignement artistique c'est la recherche de la maîtrise d'une discipline artistique
l'éducation artistique est beaucoup plus large, autour de 3 piliers pour lui :

- la pratique, qui permet la découverte de soi (la compréhension et les goûts)
- la rencontre, la découverte de l'autre, l'altérité de l'artiste (qui représente différemment que ce que moi je pense)
- la découverte, découverte de nous, le collectif, ce qu'on peut faire ensemble et avoir comme référence commune/construire des références communes

Donc dispositifs plus tournés sur l'autre, la langue parlée par exemple ("un enfant qui a ses parents qui parlent italien à la maison on va lui dire qu'il a de la chance, un enfant qui a ses parents qui parlent tamoul à la maison on va penser qu'il va avoir des difficultés").

-> ouverture à l'autre - ce que les enfants apportent dans le collectif

- Présentation de la compagnie

La compagnie a 20 ans cette année, et depuis 2017 on a commencé à s'adresser plus particulièrement au jeune public et à la jeunesse. Et donc on a commencé à avoir des projets associés à des actions EAC. Donc ça fait depuis ce temps là. Sachant que nous, dès le début, on l'a fait de manière indirecte, on a toujours accompagné les jeunes, on a toujours accompagné des amateurs, fait des choses à côté dans des cadres qui n'existaient pas encore. Donc oui, la compagnie réfléchit et propose des activités EAC autour de ses créations.

- Comment définissez-vous votre périmètre d'intervention envers les publics ?

Franchement il y a de tout, plusieurs cas de figure sont possibles. quand on monte une création par exemple, on réfléchit à des ateliers, et auquel cas ça peut être des ateliers qui intéressent les structures qui nous accueillent soit en coproduction, soit en résidence. Ça peut être des candidatures ou des appels à projets, par exemple les CLÉA, qui sont souvent des appels à projet. Ça a été pas mal il y a deux ans, via ADAGE, les enseignants nous contactaient directement sur la mise en voix notamment qui plait beaucoup, comme la lecture théâtralisée, comment on incarne ce qu'on lit. ça peut être pour des classes en langue, ou soit pour des jeunes qui ont des difficultés de lecture. Le fait d'avoir un artiste qui vient permet de considérer autrement la lecture et de se sentir valorisé car souvent il y avait une lecture pour autrui, les jeunes lisaient pour des plus jeunes qu'eux, et souvent ils se sentaient valorisés. Dernièrement, il y a eu le THV, le théâtre de l'Hotel de Ville à Saint-Barthélemy d'Anjou, qui est une salle conventionnée art, enfance, jeunesse. La chargée de médiation du théâtre nous a contactés parce que l'équipe enseignante d'une école primaire cherchait des artistes pour faire une semaine "autrement", et intégrer le théâtre pendant la semaine banalisée, autour d'une thématique. Et on a eu le culot d'accepter ce défi et nous avons accompagné 107

enfants pendant une semaine à découvrir le théâtre sur la thématique des émotions. C'était génial. Tu pourras voir l'article sur le site.

- Quels sont vos objectifs personnels ?

En fait, il n'y a jamais le même objectif à chaque projet. Souvent c'est des projets à chaque fois qui sont sur mesure, et en fonction des gens, du public, du territoire, on réadapte, de toute façon. Donc il n'y a pas un schéma pour tout quoi, il y a un fonctionnement qui est à chaque fois revu et réadapté. Déjà nos objectifs sont divers, le premier c'est de travailler. Après, ça va être soit de répondre à une aventure, à un défi. Ça peut être aussi explorer de manière différente le propos d'un spectacle. Nous, la particularité de notre compagnie, c'est qu'on est pluridisciplinaires. On fait du théâtre, du spectacle vivant en mélangeant les disciplines. Donc un coup on va faire du théâtre, de la comédie, avec lequel on va mélanger la musique, ou des images, car on travaille beaucoup avec des images. Et puis, une autre fois, on va faire une création avec du cirque, de la danse. Ou alors on va adapter une bande dessinée, on a fait appel au bruitage, au chant, à la danse, et beaucoup de mapping et graphisme. Ces projets sont adressés à différents publics, que ce soit jeunesse, ou même parent-enfant, ou seniors. Même en intergénérationnel. C'est explorer comment on va pouvoir explorer des sujets d'une différente manière en prenant appui sur notre base artistique. Ta question c'est qu'est ce qu'on va en tirer ? J'ai plutôt envie de te dire, qu'est ce qu'on veut donner, à voir, à explorer, autour de tout ça. Le public vient voir un spectacle, mais autour il y a la rencontre avec une équipe artistique, il y a la pratique d'une discipline ou de plusieurs, sur plusieurs séances. il y a peut être un jeu concours ou des choses comme ça dans lesquelles elles sont impliquées. Et il y a quelque chose de précis, net, imparable, c'est que forcément, il y a une différence entre ce public-là, et le public lambda dans la salle. Pour la réception du spectacle, c'est pas du tout la même chose, et le souvenir n'est pas ancré de la même manière.

- Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ?

Si tu veux, ça c'est toujours un casse tête pour nous. on va se demander, quand ça vient de nous, comment mettre en place nos idées ? Quand on répond à un appel à

projet, on y répond, en général il y a une enveloppe, un territoire, il y a un cadre, on est pris ou on n'est pas pris. La difficulté de monter un projet dont on est à l'initiative, elle est multiple. Parfois tu as les partenaires, comme les écoles, l'équipe artistique, sauf les moyens financiers. La difficulté est de se dire "comment on monte les choses", est ce qu'on les voit à plus long terme pour pouvoir entrer dans des cadres de financement. Après il existe des dispositifs d'aides, ce sont des dossiers à faire, il faut entrer dans le cadre, etc. Souvent, il y a un décalage entre ton dossier et ta réalité. C'est pas vraiment une difficulté mais je me rend de plus en plus compte qu'il y a un travail de coordination qui est énorme sur la mise en place de parcours EAC, et que ça, c'est souvent minimisé en termes financier, c'est à dire que c'est pas compté. On ne compte que nos heures sur le terrain. J'ai en tête un parcours EAC avec un territoire, pour lequel on a fait tellement de réunions avant, et beaucoup de papiers, de préparatifs, et je me suis dit qu'il fallait que ça s'arrête, que c'était un métier à plein temps. Tu es content de signer ton parcours mais le nombre d'heures est doublé dans la préparation. Et ça c'est pas compté. Je pense que c'est ça qui est le plus dur à quantifier, à valoriser en temps que compagnie.

- Comment vous évaluez les projets ?

Ça c'est un terrain glissant, je pense que c'est encore en définition dans ce secteur. Nous, sur le terrain, on fait toujours un bilan, même si c'est pas demandé, on fait toujours un petit temps d'échanges à la fin de nos actions. Un questionnaire un peu informel, où on demande ce qu'ils ont pensé, comment ils ont vécu les choses. Il y a la notion de finitude, où parfois il y a un temps fort qui réunit les gens, où on montre ce qu'on a fait, une expo par exemple. Et puis après il y a des questionnaires qui sont envoyés aux profs. Dans le cadre d'un projet que l'on a mis en place avec le département de vendée, les enseignants ont un questionnaire envoyé par le département. Les seules difficultés qu'on pourrait rencontrer c'est quand les enseignants ne sont pas très impliqués. Parfois ça arrive que les profs ne soient pas impliqués pendant la séance, ils regardent leur téléphone. Mais c'est rare. En général il y a une émulsion, une envie. On donne souvent des ficelles aux enseignants pour lier notre intervention, par exemple avec leur programme on leur donne des idées.

Parfois on fait l'inverse : Dernièrement on a fait une résidence à la bibliothèque Monplaisir qui s'appelle "paroles d'ados." Pendant cette résidence j'ai fait un gros travail de coordination où j'invitais des écoles, des classes etc. On proposait des masterclass, il fallait informer les gens, il y a eu un gros travail. On a su que les seconde avaient dans le programme en français le portrait et l'autoportrait, donc on s'est appuyé la dessus en contactant les profs. Pour savoir si ça les intéressait que dans le cadre de leur cours, ils seraient intéressés par un projet bd dans lequel. On avait un travail commun avec 2 enseignantes différentes, elles préparaient des questionnaires, elles avaient déjà fait un travail sur l'autoportrait en amont. Donc elles ont repris des choses qui pouvaient s'adapter à la bd pour en faire un personnage dessiné et pour s'intégrer dans le processus de création d'un scénariste et d'un dessinateur. Ça rentrait dans un cadre d'actions financé à 90%, ils n'avaient que 10 % à financer donc c'était à moindre coût.

- Etes vous accompagné par des collectivités ou des acteurs éducatifs ou culturels ?

Oui on est en lien tout le temps, on ne peut pas faire autrement. Quand on est une compagnie, on est indépendants, on est une structure indépendante force de proposition, donc on a une histoire à écrire, des choses à montrer et des relations à faire avec le public sur un territoire. Tu ne peux pas faire fit des acteurs du territoire ne serait ce pour qu'ils te connaissent, au moins qu'ils sachent qui tu es ce que tu fais. C'est très dur d'ailleurs. Nous on est des électrons libres, on fait ce qu'on veut, la plus grosse difficulté des collectivité c'est de nous comprendre et de nous mettre dans des cases . En terme disciplinaire déjà, on a fait du spectacle musicale de la comédie. De la lecture théâtralisée, maintenant c'est de la bd. Ils se sont dit au moins qu'ils s'adressent aux jeunes donc on les met dans la catégorie jeune public. Notre conseillère à la ville d'Angers suit notre travail et c'est compliqué car on ne fait pas de théâtre en ce moment donc elle ne sait pas comment nous accompagner. On fait un gros travail de terrain depuis 2 ans et c'est nous qui avons sollicité Juliette et Véronique pour leur dire qu'on existe et leur demander ce qu'elles font. Je ne sais pas si ça va servir. Avec Philippe on avait l'impression qu'elles étaient étonnées de notre démarche.

Donc on est en lien avec les services culturels de la ville, du département et de la région mais maintenant il n'y en a plus. Et en lien avec la DRAC et notamment Christophe Poilane.

C'est lui qui a validé le CLEA en Vendée, il nous suit . Il a validé le soutien de paroles d'ados à son tout début. Qui est un projet que l'on mène depuis 2024. Après ce sont des acteurs institutionnels qui peuvent être soit ressources. (Informative) mais 1 aussi qui mettent en place des dispositifs de financements auxquels on essaye de bénéficier, on y arrive pas toujours mais souvent oui. Ça est soutenue en général.

On a pas eu de non encore.

Après nous vraiment nos partenaires principaux c'est les lieux de diffusion. C'est eux qui nous accueillent et qui nous font travailler à proprement parler. C'est eux qui accueillent les parcours que l'on propose ou ils les mettent en place ou on les coconstruit.

après quand on est un moment sur un territoire il y a des relations qui se mettent en place. Ça fait à peu près 7 ans ou on est très actifs en eac et les expériences se multiplient les expériences aussi et il y a des enseignants qui veulent travailler avec nous aussi et qui nous sollicitent aussi.

- Est-ce que vous voyez une évolution avec les enfants par rapport à vos projets longs?

On peut voir une évolution que sur des projets longs par définition. C'est logique puisque si on voit les enfants (spectre large) de manière ponctuelle, de toute façon on n'a pas le temps de voir la différence. Le seul Constat qu'on puisse faire par exemple, j'ai fait un atelier aquarelle en Vendée, ça a duré 2h et c'est tout je ne les revoyait pas derrière. Et un matin elle m'a envoyé une photo du ciel et m'envoie un message en me disant que les élèves m'ont dit ce matin que c'est un ciel à la manière de San pei. D'un seul coup, leur Spectre de la culture avait grandi et ils se sentaient investis. Ça fait 2 ans qu'on monte un projet et on a pas fini de les voir. Après le projet enfance, avec Philippe mon collègue et compagnon de route zig zag, on s'est dit qu'il fallait qu'on aborde le sujet de l'adolescence. On posait la question de l'enfance dans nos ateliers, c'est super dur. Et les jeunes nous disaient " je suis plus un enfant, je suis un préado" et ça nous a interpellés. On s'est dit ok c'est quoi ados pré ados. Donc on a voulu travailler là-dessus. On part fin 2023 en

travaillant dessus. En cherchant à se documenter à chercher des supports et rien ne nous intéressait. Souvent, c'était assez cliché l'ado qui va mal, la rebellion, carrément les tentatives de suicide etc.

Et puis on suit des formations. Les acteurs de la médiation, les enseignants et les artistes peuvent bénéficier de formation par le PREAC. 2023 2024 la thématique c'était l'adolescence. On a suivi ces formations et ça nous a nourri. On a également rencontré un pédopsychiatre qui commence son intervention en nous disant "les ados vont bien". On est soulagés. Réflexion faisant, en fait, nous on est trop vieux, on ne va pas parler de notre adolescence. On s'est dit qu'on allait voir qui sont les ados d'aujourd'hui. On a mis en place avec Frédéric Pellerin, plusieurs ateliers qui allaient nous permettre d'être en lien avec des ados et de les faire parler. On arrivait dans des lieux où on était partenaires (classes, collèges, lycées.) On leur disait qu'on souhaitait écrire un spectacle sur l'adolescence et qu'on leur demandait leur aide. Non pas d'écrire le spectacle mais de faire parler les jeunes. On a fait donc des débats philo avec Frédéric Pellerin. On a fait des ateliers d'écriture et d'interprétation et des ateliers radiophoniques. tu écris une chronique pour la dire, l'enregistrer à la radio. On avait une façon de parler théâtrale et pas du tout journalistique. On a travaillé sur la façon d'interpréter la chronique écrite, le souffle etc. On a travaillé en partenariat avec report-cité. Les débats philo c'était 5 séances d'une heure. Les ateliers écritures c'était huit séances d'une heure et les ateliers radio c'était 15 séances d'1h. On mettait une heure car c'était entre midi et deux. C'était court et hyper timé. Dans une logique scolaire, 15 séances c'est sur 3-4 mois. Certains groupes ont cumulé les débats philo et les deux ateliers. donc on a vu les enfants sur 3-4 mois, on a vu la différence, on les a vu évoluer et on a mesuré plus ou moins l'impact de notre intervention.

Par exemple, sur l'atelier écriture et interprétation, il y avait une lycéenne hyper timide, qui avait l'air de vouloir partir en entrant dans la pièce. Elle avait une écriture corporelle introvertie. Et elle écrit un texte sur l'anxiété, quelque chose de super. Elle venait sur la base du volontariat. c'était trop beau, c'était sur elle sans parler directement d'elle. Nous, dans notre accompagnement de ça, il y a plusieurs choses : comment on la valorise en tant que personne et comment on réfléchit à son texte pour qu'il soit bien entendu, bien rythmé. Déjà, on a vu que nos retours avaient été hyper positifs pour elle. On a senti que quelque chose se créait dans la relation. On

lui a dit qu'elle était autrice, que son texte allait exister sans elle. Il y avait ce truc pour créer des personnages, etc. L'atelier, c'était aussi de prendre les textes et on les redistribue à d'autres écrivains qui vont les interpréter. Il y a eu deux effets : Elle a dû interpréter le texte de quelqu'un, mettre de la voix, projetée, se montrer devant tout le monde. Et le deuxième truc, elle a entendu son texte dans la bouche de quelqu'un d'autre. On a choisi un ado qui allait bien interpréter et mettre l'émotion. Elle s'est transformée. A partir de toute cette matière, on a accumulé toute une matière. On s'est dit qu'on allait pas pouvoir mettre ça dans un spectacle mais humainement, on avait vécu quelque chose d'hyper chouette en termes de transformation, d'énergie de groupe. Il y a eu de bons retours de la part des professeurs car une énergie de groupe s'est créée, on a eu un vécu ensemble.

Avec Philippe on s'est dit qu'on allait écrire une bd à partir de toute cette expérience. Pendant la résidence à monplaisir en janvier-février dernier. J'ai invité ceux qui avaient participé à nos ateliers. On les a fait revenir à la bibliothèque. Ils ont parlé du projet de la BD, du scénario, que ça se met en scénario. Tout ce qu'on a vécu, on va le mettre dans la bd. et qu'ils seraient aussi inclus dedans. Après, on les a amenés dans la salle où il y avait le dessinateur. Ils étaient surpris de se voir, ils étaient fiers. L'année dernière, on a eu un temps où on laissait un dictaphone où on les laissait dire ce qu'ils voulaient. ils viennent à plusieurs et ils se parlent. Il y a notre partie scénarisée et eux, ce qu'ils ont raconté. Ça a été dessiné par une des dessinatrices. Les gamins ont pratiquement tous dit "les adultes ne nous écoute pas". Et on voulait leur prouver le contraire par le biais de tous les ateliers et de la bd qui va sortir l'année prochaine.

En classe est le plus marquant de ce projet dans un lycée professionnel. Avec des garçons, en métallerie. Ils ont décroché de l'école. Mais il y a une relation qui s'est instaurée. Les philo-débats ont bien marché. Au début, ils se moquaient beaucoup les uns des autres, il y avait un rapport presque "viril" entre eux. Ils étaient très attachants.

Je me demandais comment on allait faire un atelier radio alors qu'ils ne savent pas ce que c'est et qu'ils n'ont rien à raconter. La chronique radio, il faut écrire le texte. Il y avait tout ce processus là avec eux. Mais on se disait qu'on ne pouvait les faire écrire avec eux. On a mis en place un système, on les a enregistrés. On en a choppé deux qui n'avaient pas séché donc on a fait l'atelier avec deux garçons. On

les a fait parler et de fil en aiguille, il y a une histoire qui se raconte. La fois d'après, j'arrive et je lui tends trois pages. Et je lui dis "tiens c'est toi qui a écrit ça". donc ça crée quelque chose chez lui. Les autres étaient surpris et on voulu faire la même chose, on a eu 6 binômes. Pour ce groupe là, on leur a fait le grand jeu. On les a emmenés à la bibliothèque Monplaisir, qui ont accepté de nous accueillir un jour de fermeture, pendant 3h, on les a accueillis et enfermés. On leur a présenté report cité, ils ont vu les casques et les micros, on a fait une émission test puis on a fait dans les conditions du direct. Ce groupe, en septembre, qui était incapable de se concentrer plus de 30 secondes, se vannait constamment, se tappait dessus des fois. Au mois d'avril, ils sont capables de se concentrer pendant 3h, de garder le silence quand les autres font leur chronique et ils se sontentraînés. C'était hyper professionnel. La prof n'en revenait pas, elle était hyper fière d'eux et eux aussi étaient fiers d'eux. C'est là que nous avons mesuré l'impact. Elle nous a fait un retour sur lequel elle disait que jamais elle aurait parié sur la qualité du rendu et de la relation qui s'est instaurée avec nous. Ils ont eu un modèle d'adulte différent et une relation où on leur a fait confiance on les considère capable on les emmène vers quelque chose de concret et de valorisant. Ça demande beaucoup de préparation mais c'est un grand plaisir de voir l'évolution.

Et puis on va au bout. La bd sort en septembre / octobre, et le financement prévoit qu'ils aient tous un exemplaire de la bd et accessible au lycée. Quelle dimension donne-t-on à ce projet sur le territoire? C'est dans la main des politiques et des financeurs. On a rendez-vous la semaine prochaine. Le fait d'aller dans les classes, d'offrir la bd, de continuer, ça demande des financements.

Ce n'est pas systématiquement mais de fait il y a une différence de point de vue entre l'enseignant, entre nous, comment on considère le groupe et comment on redistribue les cartes.

Notre curseur n'est pas au même endroit. On part du principe que tout le monde est capable. Donc on apporte aussi par le fait que l'enfant arrive à quelque chose. On apporte quelque chose de nouveau du regard qu'il a sur lui-même et que l'enseignant a sur lui.

Ça a un impact de toute façon que les gens à la manière d'une onde, un impact individuel dans un contexte et dans une société. J'en suis persuadée. Ça fait partie de la charte elle s'appuie sur 3 piliers : montrer, faire la pratique d'une discipline, le

3eme c'est s'approprier, un univers artistique une discipline, une pratique, une connaissance de soi dans cette pratique.

Ce qu'il faut comprendre dans l'EAC c'est que c'est forcément un projet pluriforme et pluripartenarial, la compagnie toute seule elle ne peut rien faire, la collectivité toute seule ne peut rien, la structure culturelle elle peut rien.

Il faut créer la recette à minima pour créer la rencontre de ces 3 piliers. Un projet artistique et qui répond à 1 désir de territoire des attentes une thématique et à un public réceptif ou à toucher, il faut aller le chercher, comment on peut faire etc, on peut pas le faire tout seul. Plus il y aura de projets de territoire, plus ça permettra de faire des choses à long terme. Par rapport au projet avec les bibliothèques : On est revenus elles nous ont dit que certains étaient revenus à la bibliothèque.

C'est ça un projet de territoire, c'est comment on fait intervenir les uns et les autres, par exemple comment avec la maison de quartier on crée du lien avec la bibliothèque en face. L'ambition c'est de se dire, moi j'ai une expo, et comme on est allés dans la maison de quartier, les jeunes de la mq vont venir voir l'expo. mais Les Mq n'arrivent jamais à faire sortir les jeunes de leur quartier. Et l'exposition sera dans le centre de la ville et elle parlera d'eux.e. Et les jeunes de la maison de quartier vont venir L'enjeu, c'est que l'exposition soit dans le centre de la ville et non dans leur maison de quartier. Ça donne une autre dimension.

Annexe 4 - Entretien :

Florent Large - enseignant d'arts plastiques au collège Jean Lurçat - 09/03/2026

Quel est votre établissement ? Quelles sont ses particularités ?

Cité scolaire Lurçat-Mounier (collège Jean Lurçat et Lycée Emmanuel Mounier). Le collège est en REP+ (Réseau d'éducation prioritaire, REP + : concerne les quartiers ou secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés du territoire.) Situé au cœur du quartier Monplaisir à Angers, le lycée concerne plutôt des élèves de la couronne nord d'Angers. Le projet d'établissement a un axe fort autour de la culture et de l'EAC.

Il travaille avec les classes de tout niveau au collège et avec les classes d'option arts plastiques au lycée. Il est le référent culture au collège. Il y a deux responsables de l'EAC dans les établissements : les enseignants d'arts plastiques et d'éducation musicale

Particularité REP + : Petites classes de 20 à 24 élèves, les élèves ont souvent une image "malveillante" des adultes en arrivant. Celle-ci évolue au fil des années dans le but de changer cette image. Fin collège, les enseignants peuvent proposer des ateliers par exemple, où l'autonomie est possible et un lien de "confiance" s'est créé. Difficultés : par manque de moyens, certaines classes ferment et il y a des fermetures de postes.

Depuis 2016, il y a 4 parcours éducatifs de la maternelle au lycée. Parcours : avenir, citoyen, santé, PEAC. Ces parcours ont des temps forts. Évaluation de ces parcours : lors de l'oral du DNB (brevet) : les élèves peuvent choisir parmi 3 sujets : sur une œuvre vue en histoire de l'art, sur un EPI (enseignement de pratiques interdisciplinaires), ou sur les parcours.

Quel est votre façon de procéder pour construire des projets d'EAC ?

Il y a un référent culture par établissement, qui reçoit les demandes de ses collègues et il les coordonne. Il inscrit ces projets sur la plateforme ADAGE (qui en est à sa 3è-4è année de déploiement). Elle permet de répertorier tous les projets EAC de

l'établissement. Les projets sont ensuite validés par la direction de l'établissement. Concernant le Pass Culture, la part collective permet de financer les projets d'EAC de l'établissement.

Difficultés : au vu du vote tardif du budget du gouvernement, les actions étaient bloquées car ils n'ont reçu les financements que début mars. Ils ont alors dû financer les projets avec les fonds propres du collège, sans possibilité de rembourser. Avant, les établissements avaient un budget alloué à ces projets. Désormais, ils dépendent du Pass Culture. Ils ont 1700€ jusqu'en juin.

Pour les élèves en éducation prioritaire, il y a un travail fléché sur la maîtrise de la langue, la coopération / le collectif, et l'ouverture aux autres. Ils travaillent alors sur des champs artistiques comme la littérature, la poésie, ou encore le théâtre. Dans ce collège, il y a une sortie théâtre par an pour tous les élèves, et au cinéma pour les UPE2A (Les enseignements pratiques interdisciplinaires).

Il y a un enjeu pour eux de faire venir les artistes au collège : en proposant des pièces de théâtre, des expositions d'œuvres. Ils ont notamment une galerie d'art à vocation pédagogique (La galerie d'art à vocation pédagogique s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle). Elle permet de proposer un lieu de rencontre et est un espace consacré à l'art. Pour toutes les personnes de l'établissement. DRAC/DRAEAC : dispositif "exposer in situ", accompagnent les établissements à mettre en place ces galeries. En ce qui concerne la médiation de ce lieu, les élèves sont initiés par les enseignants et préparent des médiations d'œuvres. Lors d'une sortie au musée par exemple, ils préparent une médiation pour les autres élèves. Cela leur permet de développer des compétences orales et de posture.

Pouvez-vous me citer un exemple de projet qui a eu lieu sur le temps long au sein de votre établissement ?

Dans le cadre du CLEA 24/25 de la ville d'Angers, une classe de 3ème du collège a participé. Un artiste nommé David Ropars est intervenu de février à mai 2025 pour construire un projet autour de la photographie, qui a abouti à une exposition. (au PAD, Pépinière Artistique Daviers à Angers, derrière le musée Jean Lurçat.) Le choix de la classe : choix stratégique et d'équilibre (bien répartir les projets)

Rôle des acteurs : L'artiste intervient, les enseignants encadrent, mettent à disposition le matériel et découpent les séances.

Projet cette année scolaire avec des 4ème, d'octobre à novembre. Sur l'enregistrement de sons et vidéos. Enjeu de la diffusion dans des projets d'arts visuels : pas assez d'équipements à Angers. Leur enjeu est de trouver où proposer des expositions de manière qualitative. Projet en construction : Il y a un espace d'exposition au relai-mairie de Monplaisir, il travaille avec eux et le pôle territorial pour mettre en place une exposition scolaire en mai.

Pour vous, quelle est la définition du temps long ?

Pour lui, l'enseignement d'arts plastiques au collège est un temps long, car il suit les élèves sur 4 années. Lorsqu'il y a des projets d'EAC, ils durent généralement 6 semaines, entre deux périodes de vacances scolaires. (en arts visuels) Pour le théâtre, ça peut être un temps plus long surtout s'il y a une restitution. Le but d'un projet en temps long est de développer des compétences, une pratique, une production finale. Contrairement aux sorties one shot ou il y a plutôt un projet pédagogique, un travail en amont et en aval avec les enseignants. Ces sorties sont de la matière pédagogique. Les projets sur le temps long ne sont pas forcément en partenariat avec des artistes. L'enseignant peut proposer un parcours, dans le but d'outiller les élèves pour qu'ils se racontent (à travers une pratique artistique). l'objectif est de les familiariser à des lieux culturels pour que plus tard, ils n'y soient pas totalement inconnus et qu'ils se rappellent de cette expérience.

Il travaille avec des structures culturelles et éducatives :

En lien avec le service culturel de la Maison pour Tous du quartier Monplaisir

Avec le relai-mairie Monplaisir et le pôle territorial

Cité éducative de Monplaisir (Manuela Pajot) : propose des accompagnements financiers, et accompagne sur la gouvernance des projets.

TALM Angers (Beaux Arts), partenariat avec des étudiants

Quel est votre calendrier pour l'organisation de ces actions ?

En juin, l'équipe éducative se réunit pour se projeter sur l'année d'après. Il y a des temps de concertation entre les enseignants et l'équipe de direction de 2h tous les 15 jours en éducation prioritaire.

Quelle est votre posture en tant qu'enseignant ?

La mise en activité des élèves n'est pas facile. Dans le cadre du PEAC, le projet est "imposé" même si les enseignants font leur possible pour entraîner les élèves. Cela fonctionne mieux quand les projets viennent des élèves (mais pas évident en rep+). Au début du projet, les élèves peuvent être passif, puis investis (écoute, attention), puis ils peuvent s'investir et enfin, investir les autres. Le but : Acquisition d'une culture (artistique) commune, d'acquérir des repères culturels communs. Montrer l'importance de la pratique artistique. Impact sur le rapport à l'école : le rapport à l'adulte évolue (d'image malveillante au début à bienveillante).

Annexe 5 - Entretien :

Entretien avec Frédéric Pellerin, coordinateur des réseaux d'éducation prioritaire à Angers - 10/03/2026

- **Pouvez-vous présenter votre parcours et votre rôle lorsque vous étiez coordinateur des réseaux d'éducation prioritaire à Angers ?**

Carrière d'enseignant pendant 22 ans, instituteur, poste "sans classe" : coordinateur des réseaux prioritaires +. (Angers : Monplaisir et La Roseraie) La moitié avec des classes et la moitié sans. Pas un poste hiérarchique, pas le chef de quiconque, principe d'horizontalité, de partenariats, de coopération avec les équipes éducatives et artistiques. Il y avait environ 20 et 25 projets par an (de la moyenne section jusqu'au CM) et ensuite en tant que coordinateur : jusqu'au collège. Cité éducative Monplaisir : avec eux il y a un travail jusqu'au lycée. En ce moment il fait trois interventions par semaine de débat-philo.

- **Quelles étaient vos missions principales concernant les projets d'éducation artistique et culturelle ?**

Un inspecteur lui a proposé ce poste : réseau autour de la danse. Projets d'écrivains dans les écoles. 3 axes : les idées qu'il avait (idée de jeux d'échec pour les élèves, 65 classes jouent au échecs et quelqu'un est embauché à temps plein pour ça), les idées des institutions/MQ (Yann menard, idée de classes transplantées dans les parcs pendant 1 semaine, mis en place conjointement avec la mairie et rencontrent artistes), projets avec enseignants (mise en lien avec artistes).

- **Quelle place occupaient ces projets dans les priorités du réseau ?**

L'élève est passif à l'école, pas très acteur de son apprentissage. L'idée est que l'élève soit acteur, les projets doivent apprendre aux élèves, à créer, vivre avec les autres, l'engagement. Objectif : se sentir fier d'eux, qu'ils existent au sein de la cité.

- **Comment naissent les projets d'éducation artistique et culturelle dans les écoles et collèges du réseau ?**

Il entrait en contact avec les enseignants : c'est eux qui montent les projets et c'est compliqué, besoin d'un accompagnement pour. Il est possible de travailler avec des

artistes sur des projets longs. Son rôle en tant que coordinateur était de les accompagner sur la mise en lien avec des artistes, sur la mise en place des projets (5000-6000€ par classe). Dans l'objectif de tout mettre en place pour que ça se passe bien. Les enseignants ne sont pas accompagnés. Il faut quelqu'un qui fédère, qui organise.

- **Qui était généralement à l'initiative (enseignants, structures culturelles, collectivité, coordinateur...) ?**

Enseignants, coordinateur, parfois collectivité qui propose des projets.

- **Quels effets ces projets semblaient-ils avoir sur les élèves (motivation, expression, confiance, rapport à l'école) ?**

Développement personnel

- **Avez-vous observé une évolution des projets d'éducation artistique et culturelle au fil des années ?**

Jacques Rancière : livre le maître ignorant (contre le maître sachant) l'enseignant est un passeur qui révèle l'élève, les laisse errer, faire des hypothèses. L'école : lieu d'apprentissage du vivre ensemble autant que de l'apprentissage. Lieu social et individuel. Pas quelque chose qui se développe dans l'institution. C'est au bon vouloir des acteurs.

Cité éducative de Monplaisir : font des projets pour en faire. (ex nuit de la lecture). Le projet long fonctionne. Actuellement : pas ce qui domine l'éducation nationale. Dans ce principe là : développement de l'entre-soi. Il a voulu développer l'inverse dans sa carrière. Il devait travailler avec les autres, pas tout seul. Bon exemple pour les élèves.

Risque avec l'IA : projet comme exemple classes chansons (comment l'artiste fait pour écrire une chanson, etc.) Vertus du projet long : d'apprendre à l'enfant que rien ne se fait sans temps, besoin de cette expérience du temps long pour arriver à un résultat. Va au delà du programme.

- **Avec le recul, que faudrait-il améliorer pour favoriser une participation plus active des élèves ?**

Financement : co-financement 6000€ structure culturelle, 6000€ ville. Pas d'argent de l'éducation nationale sauf la cité éducative (beaucoup d'argent).

- Quelles difficultés rencontrez-vous ? (organisation, blocage, moyens, financements, etc.)

Injonctions professionnelles. Inspecteur/inspectrice à fond, et depuis 2015 + compliqué, de nouvelles formations très administratives. Son rôle = il voulait que ce soit de faire du lien entre la société civile, l'éducation populaire et l'éducation nationale. Financements : pas bloqués, possible d'en trouver ailleurs. Le problème : pas une volonté institutionnelle. Volonté de vouloir renfermer l'école sur elle-même. Il y a une suspicion de l'institution vis-à-vis des projets. Poste de coordinateur : primordial. Certains sont trop administratifs. Il faut entrer en contact avec les enseignants : c'est eux qui montent les projets et c'est compliqué. Possible de travailler avec des artistes sur des projets longs. Son rôle : de les accompagner là dessus, de mettre en place des projets (5000-6000€ par classe) Tout mettre en place pour que ça se passe bien. Enseignants : pas accompagnés. Il faut quelqu'un qui fédère, qui organise.

Exemple de projet qu'un coordinateur peut faire : En lien avec un musicien d'un groupe angevin (Larouda) : Chabada : rencontre avec le directeur : mise en place des classes chansons : les élèves créent leurs chansons, l'enregistrement au studio pro du chabada. CD et concert au Chabada. + les artistes font un concert ensuite. Pas qu'avec l'éducation nationale, beaucoup d'investissements. 3 groupes par an pour ce projet. Les enseignants couraient après les projets. (solution : faire des vœux). Projets : répartition de quelques classes entre coordinateur

- **Pensez-vous que les projets sur le temps longs sont plus bénéfiques pour les élèves ? Est-ce qu'une poursuite de ces projets dans le cadre scolaire permet une meilleure appropriation ?**

Dans le cadre de projet scolaire : il faut qu'ils soient inscrits dans les programmes. Le coordinateur fait partie de l'éducation nationale. La pédagogie de projet : valorisée. L'élève se sent concerné par ce qu'il apprend. Dans le système scolaire, il y a un écart qui se creuse entre les "bons" élèves et les "mauvais". Maintenant : les devoirs sont décontextualisés, le projet sert à savoir ce pourquoi il apprend.

Importance de faire. Pour qu'un projet soit valable : il faut qu'il puisse s'inclure dans toutes les matières de l'école. Ramener dans le projet des notions du programme. Exemple de projet dessin / poésie : fabrique de carnets de voyage.

- **Pensez-vous que la posture des acteurs au sein des projets d'EAC (enseignants, institutions, intervenants) ait un impact sur la réception des élèves ?**

Il faisait attention à travailler avec des artistes et intervenants compétents et capable de s'adresser aux enfants, attention à la motivation et leur investissement. Travail dans un cadre de convivialité. Michael Erdué (musicien, poète, comédien) : peut faire presque tout avec les élèves. S'entourent d'artistes qui avaient ces compétences là. Les voir sur scène : se sentir important, rencontrer un écrivain.

- **Quelle posture jugez-vous la plus bénéfique pour l'élève dans les projets d'EAC ? Pensez-vous qu'une participation active permet une meilleure réception ? Comment pensez-vous l'inclusion des élèves dans ces dispositifs ?**

Le rêve : que les enseignants demandent aux élèves ce qu'ils veulent faire. Le projet long : permettre à l'élève de rentrer dans un apprentissage qui est le sien, passer de passif à actif.

Pas de certitudes en pédagogie. C'est vrai : l'élève se sent mieux et apprend mieux. L'enfant est curieux, et l'école aplati cela.

L'enfant peut être acteur et il faut au moins un projet dans l'année soit long, un projet one shot est inutile. (créer une œuvre, faire un film, écrire un conte : apprendre différemment).

Annexe 6 - Entretien :

Betty Hochard - 22/05/2025

Ecole d'Art de Saumur

Gérée par la ville de Saumur

propose aux enfants, adolescents et adultes des ateliers de pratiques artistiques et culturelles dans les domaines des beaux-arts, et des arts appliqués -> cours à l'année

Présenter mon master et mon mémoire -> sur l'EAC, plus spécifiquement dans les collèges et en lien avec la participation des jeunes (actif/passif)

L'Ecole d'Art = un lieu actif de pratique de l'art

- Quel est votre rôle dans cet établissement ?
- Quel est le rôle de cet établissement (les valeurs qu'il porte, ses missions/objectifs) ?
- Faites-vous seulement des cours à l'année ? des événements ?
- Travaillez-vous avec des écoles ou seulement des particuliers ?

- Comment se déroulent les cours ? -> un objectif est donné aux élèves, ils viennent avec leur propre projet..?
- Rencontrez-vous des difficultés à mettre en place ces cours ?
- Bénéficiez-vous d'accompagnement (de la ville ou extérieur) pour mettre en place certaines choses ?
- Seulement la ville qui subventionne ? A-t-elle des attentes particulières vis-à-vis de l'établissement ?

- qu'est-ce que vous pensez que ça apporte aux élèves ?
- un avis sur les positions passives ou actives des élèves dans les dispositifs ?

- Savez-vous quels moyens sont mis en place au niveau de la ville pour des dispositifs d'EAC ? + dans des écoles ?
- Qui puis-je aller interroger ?

Si oui avec des écoles : - Qui vient vers vous pour mettre en place ces actions ?

- Qui subventionne les actions ?
- Comment construisez vous le projet ? en lien avec les enseignants ?
- Quelle méthodologie avez vous / un accompagnement ?
- Rencontrez vous des difficultés ?
- Y a-t-il un processus d'évaluation mis en place derrière (retours des élèves ?)

Retours de l'entretien :

L'école d'art est un service municipal. Elle accueille en ce moment 104 élèves (tous de la même strate) d'âges variés (de la petite enfance à des personnes âgées).

En plus des cours à l'année, elle met en place des projets, des ateliers extérieurs avec des publics éloignés (pas le terme qu'elle a utilisé).

Par exemple vient de finir un projet avec des étrangers sur le thème de l'écriture, en lien avec l'asso d'à côté Corylus, en répondant à un appel à projet.

Pour elle, il y a un objectif d'enseignement mais aussi de sensibilisation à l'art, "l'art permet de donner confiance en soi, l'estime de soi, apporte du bien-être"

L'art et la pratique de l'art, valorise, permet une bulle d'oxygène et d'améliorer son estime de soi.

et elle met toujours une dimension sociale dans ces projets -> faire échanger différents publics mais sans jamais les faire se rencontrer, seulement par la pratique artistique crée des dialogues (entre petits et vieux et français et étrangers).

Elle y voit vraiment une dimension d'humanisation de l'autre et d'une dimension universelle (lien avec son projet sur le langage et l'art comme langage universel). Et elle l'applique dans sa pratique : elle fait trois expositions dans trois lieux différents pour son travail sur le langage : une à côté de la mairie de Saumur, une au chemin vert (quartier prioritaire de la ville d'où viennent une bonne partie des personnes ayant participé à l'atelier) et une autre à la médiathèque. Son idée derrière est de faire sortir les pratiquants de leur espace, les amener au centre ville où ils se rendent peu, et d'amener les spectateurs au chemin vert, quartier que beaucoup jugent négativement.

Pour ses projets elle fait des partenariats, par exemple avec le Centre Social souvent, ici avec une association, avant elle faisait des projets en lien avec des établissements scolaires (écoles maternelles et élémentaires car municipalité), et elle travaille avec des crèches.

La ville a une dimension humaine, elle dépend de son élu, et de son projet politique mais pas de contraintes particulières autre que les financements (comme tout le monde dit-elle). Elle ne qualifie pas Saumur mais se vante tout de même tout ce qui

est mis en place par la ville et dans la ville, comme le centre social.

Elle fait également des formations pour des animateurs, pour leur apporter un peu de technique dans leur gestion de leurs ateliers.

Elle précise quand même que c'est également car la ville lui fait confiance, ça fait 15 ans qu'elle fait ça et estime avoir fait ses preuves. Quand elle a une idée de projet elle réfléchit à quoi il va servir, sa faisabilité, son coût, et cherche des collaborations. Une fois elle a tenté un projet "faire un atelier avec tous ceux qui pensent n'avoir rien à faire avec l'art" qui n'a pas marché car elle n'a pas trouvé de partenaires.

Elle maintient qu'elle ne fait pas de politique à l'école, l'art permet d'humaniser et de faire découvrir l'autre, faire lien.

Chaque année les élèves ont un projet phare, qui finit exposé (au Dôme l'an dernier).

Elle construit ses consignes en donnant une motivation / un but aux élèves, en lien avec un projet et des techniques artistiques. Directive de "dans ce sens", le projet est large et laisse une liberté de choisir un sujet.

Elle mélange donc pratique, sensible mais fait toujours le lien avec des techniques artistiques, certains viennent même chercher cette technique au cours. Certains de ses élèves vont en école d'art.

Mon impression :

Elle prend vraiment une place de médiatrice au sens exact dont Orrado en parle, elle permet l'accès à, remet le pratiquant au sens "Il n'y a pas de c'est bien ou c'est pas bien, mais qu'est-ce que toi tu en penses, si tu es satisfait ou non et pourquoi".

Elle parle tout de même d'aller chercher et "prendre par la main" les personnes éloignées comme elle l'a fait pour son projet, s'est rendu aux distributions des restos du coeur, mais tous les participants sont volontaires, pour ce projet les participantes (16 femmes de pays différents) sont restées entièrement investies pendant 6 mois, elle reconnaît que c'est rare de n'avoir personne qui part.

Elle parle de “Ouvrir d’autres voies” à ces personnes.

Le projet est essentiellement féministe (même si elle ne le nomme pas “sur la place des femmes”) sur la place des femmes car toutes des femmes, et question de la place des femmes immigrées plus compliqué que celle de l’homme qui va chercher du travail.

Annexe 7 - Entretien :

FABRICE GUILLET - le 10/07/2026

Auteur et éditeur (Maison Le Lamentin)

Réalisant des ateliers d'écriture dans les écoles primaires et collèges.

Depuis 15 ans fait des ateliers d'écriture dans les écoles et collèges. Le fait en tant que sa maison d'édition, mais aussi avec des associations/collectifs comme actuellement avec un club de prévention à Argenteuil.

Il s'est mis à faire ça sur demande d'une institutrice qui le connaissait comme parent d'élèves et qui savait qu'il était écrivain.

C'est lui qui propose ses services auprès des écoles, et pour beaucoup ce sont des partenariats qui durent dans le temps, refait sur plusieurs années les ateliers.

Les ateliers se déroulent en plusieurs séances, autour d'une thématique choisie par les professeurs et lui. Avec le club ils l'ont fait tout au long de l'année avec chaque classe de 6e, autour des questions de sexisme. Ce sont 4 séances (d'une heure chacune), la première introductive par l'enseignante, la 2e il fait écouter aux jeunes le texte de rap de "Si j'étais un homme" de Diane Tell, afin qu'ils l'analysent en surface. Les 2 séances restantes sont dédiées à l'écriture, il fait des retours aux élèves entre les deux.

Sinon, ce sont 6 à 8 heures d'ateliers qu'il propose, plus autour d'un imaginaire/développement de l'imagination. Chaque élève écrit une nouvelle, et ont comme produit final un livre physique. Il essaie de cadrer les enfants pour qu'ils réfléchissent à leur récit, la première heure ils doivent remplir une fiche présentant leur personnage, le contexte de l'histoire, etc.

Les enseignants avec qui il travaille sont plus ou moins impliqués, puisque c'est lui qui gère le déroulement de ses ateliers, les enseignants sont plus souvent présents pour encadrer les élèves que pour participer.

Il me parle de l'intérêt d'avoir quelqu'un d'extérieur face aux élèves. Ceux-ci se sentent plus libres de dire certaines choses, de faire des blagues. Il me dit qu'il

trouve aussi une reconnaissance chez les adolescents du fait qu'il est écrivain, qu'ils lui accordent une crédibilité du fait de son travail. Ces travaux ne sont "pas scolaire et pas noté" me dit-il. Pourtant, une des classes à demander à être noté sur le projet, sûrement pour en tirer des bonnes notes en plus pense-t-il.

Il insiste sur cette importance d'avoir un intervenant extérieur, mais qui veut aussi dire une relation de confiance avec le prof : "laisser sa classe à quelqu'un d'extérieur qui n'est pas prof et qui demande une gestion du bordel potentiel".

Il faut que le prof trouve sa place, réponde aux questions ou renvoie vers lui, et peut-être gère la discipline. Comme c'est vraiment lui qui s'occupe de la partie de faire des retours sur les textes les profs perdent parfois leur place.

Avec le club, les ateliers se passent avec des éducateurs. Les enseignants ne viennent pas, même quand ils sont invités à la restitution. Les ateliers sont mis en place via la demande de la CPE.

Au niveau des élèves, il n'est pas possible de prévoir qui aura le plus de difficultés durant ces ateliers, leur niveau à l'école ou en français n'a pas de lien avec la manière dont ils vont performer durant l'exercice. C'est un moyen d'expression en dehors de l'école, un moyen de dire autrement. Il le voit d'ailleurs chez les collégiens, les textes sont très transparents sur ce que vit le pré adolescent : harcèlement, divorce, etc. Par exemple, quand ils imagines un récit dans le futur, ils se considèrent encore comme enfants et non pas comme adultes. Ils se réapproprient totalement le sujet et le mettent en lien avec leur vécu. Là où les CM2 n'y sont pas encore et écrivent juste des histoires.

Il leur dit de ne pas bloquer sur l'orthographe, car c'est le récit qu'il cherche à travailler, questionner pourquoi tel personnage fait ceci, pourquoi il arrive cela, leur demander de donner du sens et du contexte à ce qu'ils racontent : "pourquoi est-ce qu'il y a quelqu'un chez ton personnage ? d'où vient-il ? par où est-il rentré ? quand ?"

Mon avis : C'est un moyen de travailler différemment, faire de la recherche, retravailler son texte, et surtout être décisionnaire de ce qu'ils écrivent.

Lui-même me dit que les professeurs lui disent que quand ils ont essayé par eux-même de faire un atelier d'écriture, ce n'est pas quelque chose qu'ils font, ils ne

savent pas faire. Encore un apport supplémentaire d'avoir un intervenant extérieur avec un métier différent.

Dans ses ateliers avec le club, à la base les jeunes ne savent pas pourquoi ils viennent, l'activité est dénommée "activité culturelle". Lui trouve important qu'ils sachent pourquoi ils sont là et ce qu'ils vont faire. Notamment, un autre atelier qu'il faisait sur la base du volontariat (12h d'ateliers avec des sorties et d'autres interventions), un élève a demandé s'ils pouvaient se désinscrire et au final est resté et s'en est très bien sorti. Fabrice pense qu'il y a une peur du jugement chez ces élèves-là et qu'ils se jugent eux-mêmes.

Et le désavantage du volontariat, c'est qu'il se retrouve avec beaucoup de bons élèves.

Dans une école, il a fait un atelier avec une classe de CM2, et les parents étaient très demandeurs à ce que leurs enfants en CM1 rejoignent cette classe l'an d'après pour faire l'atelier. Les CM2 présentent également le livre au reste de l'école pour la vente. Il y a des élèves qui viennent d'un foyer, et le foyer a également financé l'achat du livre pour les jeunes.

Les deux plus gros freins à ces ateliers sont le financement, et le manque de motivation des enseignants. Il lui arrive de trouver des chefs/responsables d'établissements motivés, mais aucun enseignant volontaire pour le projet, de donner des heures et d'avoir peur de ne pas savoir faire le projet alors que c'est lui qui gère tout.

Dans des classes ont fait des nouvelles en lien avec un tableau. Les thématiques doivent parler aux élèves afin qu'ils se réapproprient le sujet, le détournent à leur manière. L'an dernier sur les films des frères lumières, beaucoup plus de mal.

Financements : de la ville surtout. Il est beaucoup plus inclus dans les demandes de financements de la part des écoles que des collèges, il ne sait pas vraiment pourquoi (ma théorie c'est que c'est plus carré dans les collèges car administration supérieure). Pour les écoles, les demandes de financements se font auprès de la ville et de l'Education Nationale. Il a participé une fois à un projet financé par la CAF s'appelant Récréa'caf.

Pleins de questions autour du fonctionnement du budget qui semble un peu flou : une institutrice dépose une demande auprès du PCP mais on lui refuse car elle possède déjà un projet qui fait venir des intervenants, et bien que le sujet soit différent c'est trop similaire dans le format. Ce sont toujours les mêmes écoles qui demandent les financements. Aussi, pour le PCP, une enseignante ne peut pas faire de demander deux années de suite.

Par rapport au Pass Culture, lui n'arrive pas à être reconnu et donc à pouvoir être payé via le Pass Culture. Il aurait entendu dire qu'avec les coupes budgétaires le Pass Culture renouvelle les professionnels déjà installés mais pas les nouveaux.

Le plus dur étant quand il y a des changements de personnels : le principal qui s'en va, il faut que le nouveau soit motivé également pour l'administratif et retrouve comment faisait l'ancien : exemple de la nouvelle principale qui ne sait pas dans quelle enveloppe budgétaire l'ancien attribuait ces ateliers.

De la même manière, en fonction de la personne responsable à la ville, pas le même suivi et pas la même écoute.

Différents financements pour les quartiers prioritaires de la ville, les cités éducatives. Globalement, le plus souvent, lui ne sait pas vraiment d'où vient l'argent.

Il recroise parfois des jeunes qu'il a déjà eu en atelier dans de nouveaux ateliers, ou bien des frères et des sœurs, et ce sont les jeunes qui lui font remarquer.