



Ambition « Réussite scolaire pour tous »

Les démarches éducatives sous la loupe des sociologues

**Conseil général de la Seine-Saint-Denis
Laboratoire ESCOL-ESSI**

Préambule

Afin de constituer une réelle connaissance du champ éducatif sur lequel il œuvre depuis plus de vingt ans, Le Conseil général de la Seine-Saint-Denis s'est engagé dans une recherche action confiée à l'équipe du laboratoire ESCOL-ESSI de Paris 8 sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier. Ce travail a été rendu possible grâce aux partenariats instaurés entre l'institution du Conseil général de la Seine-Saint-Denis, et des associations et leur personnel, des enseignants, des créateurs et lieux de création autour des démarches éducatives.

Cette volonté partagée ne s'est pas constituée spontanément. C'est en s'appuyant sur le réseau de ses partenaires que le Conseil général de la Seine-Saint-Denis a décidé à l'origine de s'engager dans une intervention publique d'action éducative, liée à de l'action culturelle, dans tous les domaines de l'art et de la recherche scientifique.

Il n'y a nul hasard à ce que cette démarche s'applique à l'école. Celle-ci reste, malgré toutes les contraintes qu'elle supporte, un outil pouvant créer les conditions de l'émancipation de tous. Tous les enfants, les jeunes y sont, ensemble, de longues années. Mais l'échec scolaire interdit à nombre d'entre eux, issus massivement des milieux populaires, d'accéder pleinement à la réussite.

Le Conseil général veut prendre au sérieux la volonté sans cesse affirmée des familles populaires de voir leurs enfants réussir à l'école, car c'est une question de justice sociale, mais aussi et surtout une question de progrès social et humain, d'efficacité économique et de pleine citoyenneté.

De cette étude menée par Elizabeth Bautier et son équipe, émergent des éléments dont la prise en compte est essentielle :

Aujourd'hui l'école nécessite que les élèves possèdent, en amont, des attitudes cognitives, culturelles et subjectives leur permettant de mettre en œuvre les apprentissages scolaires. Les démarches éducatives artistiques et culturelles contribuent à mettre les jeunes de plain-pied avec les postures scolaires requises pour s'approprier les enseignements.

Les démarches éducatives, pour être pleinement efficaces dans cet objectif, doivent répondre à un faisceau de conditions qui toutes ensemble, constituent un optimum, ce qu'Escol appelle le référentiel.

Chaque partenaire culturel ayant l'ambition, partagée avec celle du Conseil général, de se situer non seulement sur le terrain de l'action culturelle mais aussi sur celui de l'éducatif, pourra ainsi disposer d'un outil de pilotage de ses actions.

Cette étude est un point d'appui pour accroître l'efficacité des démarches éducatives, reconnues aujourd'hui pour leurs effets positifs sur la réussite scolaire des jeunes, et s'inscrivant dans la convention associée au « Protocole pour la réussite scolaire des jeunes en Seine-Saint-Denis », signée entre l'Education Nationale et le Conseil général.

Novembre 2006

LES DEMARCHES EDUCATIVES PARTENARIALES
ENJEUX ET CONDITIONS DE L'INSCRIPTION DES
ELEVES DANS DES LOGIQUES SCOLAIRES

Equipe ESCOL ESSI
Responsabilité scientifique :
Elisabeth Bautier Stéphane Bonnéry
Avec la collaboration de
C. Archat, M - F Faure
S. Grossmann, L. Kuldig

Rapport de recherche pour le
Conseil général de la Seine-Saint-Denis
Direction de la Culture, du Patrimoine culturel,
du Sport et des Loisirs éducatifs

Novembre 2006

LES DEMARCHES EDUCATIVES PARTENARIALES

ENJEUX ET CONDITIONS DE L'INSCRIPTION DES ELEVES DANS DES LOGIQUES SCOLAIRES

Équipe ESCOL

(Resp. Élisabeth BAUTIER)

Introduction

Le rapport présente les résultats d'une recherche menée sur des actions partenariales entre des associations artistiques et culturelles et des établissements scolaires du second degré de la Seine-Saint-Denis. Le choix du registre de ces actions est motivé par l'objectif même de ce travail et les présupposés qui le sous-tendent : ces actions partenariales facilitent l'appropriation des manières de faire, de dire et de penser qui sont attendues par l'école et qui ne sont pas familières d'un grand nombre d'élèves issus de milieu populaire, ce faisant, elles concourent à une intégration dans une logique de réussite scolaire, au moins d'évitement de l'échec. Dès lors, nous avons privilégié les actions dont les objets sont en proximité culturelle avec ceux de l'école.¹

Ces actions proposent des activités culturelles et artistiques sur le temps scolaire. Elles visent à instaurer un travail autour de la mise en présence des élèves avec des oeuvres ou des productions culturelles (cinéma, art contemporain, littérature de jeunesse, travail philosophique). Cette recherche vise à mieux comprendre à quelles conditions ces actions permettent aux élèves de s'inscrire dans les apprentissages. Il s'agit donc de s'interroger sur les modalités d'organisation et de réalisation des actions, en ce qu'elles permettent plus ou moins l'appropriation, par tous les jeunes, d'attitudes cognitives, culturelles et subjectives qui contribuent à les inscrire dans les apprentissages et dans la construction de soi comme sujet de ces apprentissages. Nous avons ici choisi de centrer notre propos sur les difficultés méthodologiques et théoriques pour analyser de telles actions et sur la recherche de l'outil permettant de présenter des éléments de réponse pour un pilotage de l'éducation culturelle ayant les objectifs décrits ci-dessus. Travailler l'éducation artistique et culturelle dans cette perspective ne peut en effet se faire sans la construction d'un cadre théorique à partir duquel des hypothèses de recherche ont pu être posées et travaillées dans une enquête de terrain ; cette confrontation théorie / empirie a permis d'élaborer un outil de description et d'analyse des actions.

¹ L'absence de référence explicite dans le rapport aux actions conduite par le Patrimoine ne signifie en aucune façon leur manque d'intérêt, mais au contraire que nous connaissions suffisamment le travail entrepris pour savoir qu'il entrait pleinement dans le cadre de nos analyses. Nous nous sommes donc centrés sur un recueil de données d'actions qui étaient initialement moins familières. Les actions du Patrimoine relèvent donc des mêmes hypothèses et critères d'analyse que celles étudiées précisément dans ce rapport.

La question d'un pilotage, d'une élaboration d'objectifs éducatifs dans le domaine de l'éducation à l'art et plus largement à la culture "légitimée" par l'école présente un certain nombre de difficultés. Premièrement, s'il est en effet, possible de mesurer et de quantifier les comportements de consommation culturelle, il est bien plus difficile de mesurer les pratiques de réception et de travail des objets culturels et artistiques de façon qualitative ainsi que les transformations cognitives et subjectives que le contact répété à ces objets produit. La deuxième difficulté concerne la nature du public visé par les actions d'éducation culturelle et le regard porté sur ce public. Il est en effet difficile de "mesurer" les effets d'une politique d'éducation artistique lorsqu'elle s'adresse à des enfants, des adolescents en développement et pris dans le mouvement de leur construction identitaire, sociale et cognitive. Elle nécessite par conséquent de prendre en compte non seulement le regard socialement situé des acteurs politiques, d'une part, des chercheurs, d'autre part sur les possibles déplacements que le public scolaire peut opérer au cours des actions éducatives, enfin de tenir compte d'une dimension temporelle, nous y reviendrons. Enfin, l'éducation artistique et culturelle se manifeste, dans cette recherche, sous la forme d'actions partenariales qui intègrent également l'institution politique, en l'occurrence le Département. La difficulté réside ainsi dans l'analyse de la complexité de ce qui constitue la relation partenariale.

Compte tenu de cette complexité et face à la demande d'un outil de pilotage des décideurs politiques, le positionnement des chercheurs ne consiste pas à proposer une évaluation clé en main, mais de construire un outil de référence émanant d'une réflexion sur les enjeux et les conditions de ces actions partenariales et d'un cadre théorique et méthodologique structuré à partir de ces enjeux et conditions.

Une première hypothèse consiste à dire qu'il existe une relation de correspondance entre les modalités de mise en œuvre des actions et les possibilités de favoriser le développement (des apprentissages) des élèves. Il s'agit donc en particulier de repérer les conditions de mise en œuvre des actions selon trois registres : du point de vue du contexte socio-historique dans lequel elles s'initient, des conceptions qui les sous-tendent et qui orientent les conditions pratiques et organisationnelles de leur mise en œuvre, et du point de vue des situations vécues par les acteurs (membres des associations, enseignants et élèves). Une deuxième hypothèse concerne les activités proposées par les associations culturelles et artistiques dans leur rapport de proximité aux formes scolaires d'apprentissage mais qui introduisent de la pluralité et de la diversité. Ce mouvement d'interrelation entre des univers éducatifs différents donne jour à des activités aux formes hybrides dont la maîtrise échappe en partie aux acteurs qui s'y engagent. Une troisième hypothèse repose sur l'idée que les acteurs concernés (enseignants et professionnels membres des associations et le Conseil général), dans une ambition éducative, sont censés (re)élaborer les objets artistiques et culturels qu'ils travaillent.

Pour valider ces hypothèses, nous avons observé et suivi des actions proposées par les associations,

selon une méthode d'observation ethnographique et de conduite d'entretiens. Etant donnée la complexité des enjeux de chaque dispositif observé, le recueil des données constitue moins un relevé exhaustif du contenu des actions (trop spécifique), qu'une mise en évidence, par analyse comparative, de processus et de récurrences plus ou moins favorables à la construction de postures d'apprentissages.

L'outil d'appréciation que nous exposerons se présente sous la forme d'un référentiel, défini d'une part, par le choix des catégories d'analyse issues du cadre théorique de la recherche, d'autre part, par les conditions de mises en œuvres des actions observées. Pour transformer le référentiel en outil de pilotage, il est nécessaire de croiser différents éléments qui, articulés entre eux, dessinent la cohérence d'un réseau de conditions nécessaires. Si les éléments de ce référentiel ne représentent que des conditions nécessaires lorsqu'ils sont pris isolément, ils constituent des conditions suffisantes, voire idéales, pour une éducation à l'art ou plus largement à la culture telle que définie plus haut, lorsqu'ils sont articulés les uns aux autres et qu'ils font système.

Cette recherche se situe dans le cadre d'une réflexion plus générale sur les enjeux de l'introduction de l'art et de la culture à l'école. Elle traite des questions soulevées par la présence dans les établissements scolaires d'objets non spécifiquement scolaires, d'intervenants extérieurs, ainsi que celle des modalités du travail partenarial qui s'établit au cours de ces actions.

I. Définition du cadre pour une analyse des actions partenariales en matière artistique et culturelle.

Pour le chercheur, l'analyse s'opère à partir de critères, c'est-à-dire, des hypothèses théoriques, des catégories descriptives, puis des catégories d'analyse. Ces critères, confrontés à l'exploration empirique du terrain, constituent un ensemble de références.

La première difficulté rencontrée concerne la spécificité des objets « art » et « culture ». En effet, nous l'avons dit, l'activité de réception des objets artistiques et culturels est difficilement identifiable parce que le sujet peut difficilement rendre compte de façon consciente et immédiate des effets que ces objets produisent sur lui. De plus, nous avons posé, compte tenu des cadres construits, que la fréquentation, la seule mise en présence, avec des objets artistiques et culturels ne suffisent pas pour que les élèves construisent les postures nécessaires à leur appropriation et à leur compréhension, aux déplacements cognitifs et sociaux visés. La mise en présence avec des œuvres doit être accompagnée de formes de confrontations et d'activités par lesquelles les élèves sont mis à l'épreuve dans leur sensibilité et leur réflexion à partir de leurs propres pratiques sociales. Les initiatives des associations en matière d'éducation à l'art et la culture en direction des publics scolaires montrent qu'il existe une réelle dynamique de réflexion et de travail de la part des acteurs de ces institutions, mais de nombreuses questions restent non explorées. Cette recherche a été l'occasion de les mettre en évidence.

La deuxième difficulté déjà évoquée concerne la nature du public visé par ces actions d'éducation et le regard porté sur ce public. L'action éducative est un processus de construction de soi en travaillant au contact d'objets de perception et de pensée, eux-mêmes construits par ce travail en savoirs et en expériences. Elle suppose alors de provoquer, chez le public qu'elle cible, des déplacements et des transformations de la perception et de la réflexion. Elle nécessite par conséquent de prendre en compte le regard socialement situé des acteurs politiques sur les possibles déplacements que le public scolaire peut opérer au cours de ces actions. Nous avons donc dû interroger les représentations construites du public avant et après la réalisation des actions étudiées.

Enfin, l'éducation à (et par) l'art et à la culture se manifeste, dans cette recherche, sous la forme d'actions partenariales. Cela signifie que les élèves concernés sont sollicités pour aller dans des lieux de création et de diffusion culturelle, pour rencontrer des artistes, des intervenants spécialistes, et ceci, dans le cadre d'un travail en classe avec un enseignant inscrit dans une relation partenariale. Le public a donc à se confronter non seulement à des objets « nouveaux » en ce qu'ils ne sont pas proprement scolaires, mais aussi à des modes de socialisation, y compris cognitive, différents de ceux qui sont véhiculés dans l'espace scolaire comme dans l'espace familial. La construction d'un outil pour analyser ces actions nécessite donc de prendre en compte les différentes configurations possibles du travail partenarial, la façon dont les sorties, les rencontres sont présentées aux élèves ainsi que la façon dont elles se déroulent et sont vécues, et dont elles se réfèrent au cadre de socialisation scolaire et / ou à un cadre de socialisation différent de celui-ci.

I.1 L'éducation artistique et culturelle comme expérience temporelle spécifique

La réception des objets artistiques et culturels n'est pas immédiatement dotée de sens. Elle suppose que le sujet fasse l'expérience de la construction du sens, s'éprouve dans une temporalité qui varie d'un sujet à l'autre. Face à une œuvre, le sujet se trouve en situation de perception, de compréhension ou d'incompréhension, dans un rapport d'évidence, d'indifférence ou d'interrogation, il est donc inscrit dans des perceptions sensorielles, dans des relations de significations, socialement et culturellement et territorialement situées. L'"objet", ainsi que le sens qu'il revêt pour le récepteur n'est pas le résultat d'un ordre extérieur imposé aux individus, il résulte de la relation plus ou moins harmonieuse qu'il entretient avec lui. Cette harmonie/disharmonie de la relation est le résultat d'une construction sociale, cognitive et subjective, d'une acculturation progressive et n'a rien d'immédiat. Dans cette expérience, des modifications internes au sujet sont en œuvre dans une temporalité flexible. Celles-ci se construisent au contact d'opérations perceptives et cognitives (mémorisations, mises en lien avec d'autres formes, d'autres objets, d'autres situations, inscription et affiliation de ces objets dans l'ensemble des œuvres humaines, etc.). De ce fait, dans la lignée des travaux de Bourdieu (1964), nous prenons quelque distance avec la théorie spontanée de la réception culturelle qui repose sur l'expérience émotionnelle que les propriétés des œuvres suscitent chez le récepteur et qui affirme la familiarité et la compréhension immédiates des œuvres.

Une telle théorie ne prend en compte ni les effets du temps, ni les cadres de socialisation propices aux changements de regard et aux déplacements subjectifs et cognitifs en œuvre dans l'expérience. La question d'un pilotage dans ce domaine ne peut donc pas se contenter des réactions premières manifestes chez les jeunes comme signes d'un effet produit, au risque de ne prendre en compte que des jugements de goût en termes de « j'aime, j'aime pas », plus généralement en termes de satisfaction ou de non satisfaction. Nous considérons, au contraire, qu'une action est éducative quand elle est structurée, soit en amont, soit en aval, par la construction de connaissances qui ne relèvent pas seulement de la perception première et immédiate, mais qui résultent d'opérations intellectuelles « secondarisées », c'est-à-dire d'opérations de ressaisie, de réflexivité qui éloignent de l'expérience immédiate pour construire l'objet en savoir. Toute la difficulté de l'action réside dans la façon dont la mise en correspondance entre la perception première et immédiate des œuvres et l'appropriation de concepts et de notions, de mise en perspective et en réflexion qui permettent de caractériser ces œuvres, peut se réaliser. Les écarts de temporalité entre des modes de fréquentation des objets culturels inscrits dans un présent, un passé ou un futur proches et des modes d'apprentissage construits dans les strates de la mémoire ou dans le devenir de chacun augmentent la difficulté de repérer, dans le présent et le visible des observations, la part d'invisibilité et d'élasticité temporelle caractéristique du processus d'acculturation. Ce sont ces phénomènes qui justifient notre choix d'un travail centré sur les conditions mêmes qui rendent possibles les changements et non sur les effets. Cependant, étudier un an plus tard ce que les jeunes ont compris a posteriori de ces actions fait partie de notre projet de recherche et ce travail sera mené complémentirement à celui-ci .

1.2 Regards sur le public concerné par l'éducation artistique et culturelle.

Pour comprendre ce choix théorique, il importe de situer l'éducation artistique et culturelle dans le cadre de la politique éducative en matière d'art et de culture. Celle-ci se construit en réponse à des rapports de distance entre des groupes sociaux. Elle porte, dans ses fondements philosophiques et idéologiques, la perspective d'une consolidation du lien social et se donne pour objectif de lutter contre les inégalités entre les résultats scolaires des élèves socialement favorisés, familiers de la culture légitime et des postures intellectuelles que celle-ci construit, et les élèves socialement défavorisés. Par sa situation sociale et géographique, le public visé ici est un public de jeunes dit « distants » de la culture légitime qui ne fréquentent pas les objets culturels légitimes ou légitimés par l'école avec le même horizon d'attente que les élèves issus des classes moyennes et dominantes. Les travaux de Pasquier, Faure et Garcia et de Lepoutre apportent quelques éléments de définition des pratiques culturelles juvéniles. Celles-ci se traduisent manifestement par des sorties, des pratiques corporelles et ludiques entre amis dans des espaces de loisirs non réservés à cet effet comme les MJC, les maisons populaires, etc. Certains jeunes se réunissent dans la rue, y compris pour y mener des activités en prolongement des activités culturelles scolaires. Les travaux de Lepoutre sur la socialisation juvénile dans les grands ensembles HLM de la périphérie urbaine évoquent une « culture des rues », culture de l'action, de la défense de soi, centrée sur

la protection de la réputation et de l'honneur dont les manifestations caractéristiques sont les pratiques du hip hop, du rap et du tag. Même si cette figure du jeune constitue une réalité sociologique, nous tenons à garder en mémoire que « toute analyse sociologique a du mal à s'affranchir des stéréotypes et des fantasmes que lui présente l'inconscient collectif » car elle se situe aussi dans le prolongement des peurs de l'imaginaire social. Cela incite le chercheur, d'abord, les décideurs politiques et associatifs ensuite, à interroger le point de vue adopté sur le public concerné. Dans le cadre d'un projet éducatif les jeunes ont à faire face à de nouveaux modes de socialisation (scolaires, cognitifs, culturels et artistiques) avec lesquels ils entretiennent souvent peu de connivence. Nous avons tenté de repérer les possibles appropriations de modes de penser et de faire spécifiques aux modes de socialisation scolaires, culturels et artistiques en ce qu'ils diffèrent de ceux qui constituent leur identité de « jeunes issus des milieux populaires ». À partir des travaux sociologiques traitant de cette question, nous avons interrogé le degré de distance que les acteurs peuvent adopter vis-à-vis du public afin d'éviter de véhiculer une représentation de celui-ci en termes de manque (de culture, de curiosité, de motivation) sans pour autant déconsidérer le cheminement qu'il a à opérer. Dans cette perspective, un processus d'éducation à l'art et à la culture est manifeste lorsqu'il est possible de repérer dans les activités des élèves ainsi que dans les discours tenus sur ces activités les traces de déplacements qu'ils soient potentiels et fragiles ou actifs et consolidés.

1.3 Le travail partenarial au centre des actions éducatives

Les actions éducatives observées sont des configurations sociales complexes dans la mesure où elles croisent des formes de socialisation différentes. Les associations artistiques et culturelles observées visent le plus souvent à affirmer leur différence de positionnement avec le système scolaire. Si l'école est souvent perçue comme peu propice à l'épanouissement personnel et à la créativité, ces associations travaillent avec les élèves en relation étroite avec le cadre scolaire. La socialisation scolaire constitue inévitablement donc le contexte de l'action, contexte choisi, cadre dans lequel leur travail s'inscrit. Il convient donc de comprendre comment ces actions construisent des formes de légitimation des objets culturels et artistiques, des activités de langage et de réflexion, en s'effectuant dans le cadre de la socialisation scolaire, sans que ceux-ci ne fassent totalement l'objet d'une « scolarisation » ou d'une « pédagogisation » qui réduirait la dimension artistique et culturelle à une forme scolaire mais sans que l'école en soit pour autant délégitimée. De même, il convient d'interroger la façon dont l'institution scolaire reconnaît la légitimité de ces partenariats sans pour autant adopter les mêmes principes, les mêmes valeurs et les mêmes façons de faire, c'est-à-dire, sans que la socialisation scolaire ne perde sa spécificité. La mise au jour des enjeux de l'introduction de l'art et de la culture à l'école par le biais d'actions éducatives partenariales, et notamment la question des configurations de la relation partenariale, complexifient la question de l'analyse des actions éducatives. Elle interroge les conceptions, les évidences (il en est ainsi des "bienfaits" supposés de la rencontre, de l'œuvre vivante et de son auteur, de la créativité) et les logiques d'actions des agents culturels au regard de la façon dont elles traversent

l'univers scolaire. L'articulation de tous ces éléments constitue ainsi une grille de lecture des actions partenariales en matière d'art et de culture.

II. Construction de la problématique et de la méthodologie de la recherche.

Notre positionnement de travail a consisté à répondre à la demande du Conseil général de Seine Saint-Denis. Les résultats de cette recherche se présentent nous l'avons dit sous la forme d'un référentiel, en tant qu'il peut constituer un outil de pilotage pour le commanditaire. Il revient donc aux acteurs politiques de s'en saisir pour accroître l'efficacité des actions artistiques et culturelles du Département. Dans cette perspective, la relation du chercheur avec le politique est envisagée comme un travail en complémentarité dans lequel le premier construit l'outil permettant au second de mesurer ses actions.

II.1 Problématique et axes de recherche

La recherche est traversée par trois axes élaborés à partir des récurrences repérées au cours de l'enquête de terrain :

Puisque la description et l'explication des formes d'introduction de l'art et de la culture à l'école s'appuient sur l'hypothèse d'une relation de correspondance entre les modalités de leur introduction et les possibilités de favoriser le développement des apprentissages des élèves, elles reposent sur le repérage des conditions de mise en œuvres des actions sur des registres différents. Dans un premier moment, les modalités de réalisation des actions sont envisagées du point de vue du contexte dans lequel elles s'initient. Il s'agit de repérer et d'analyser les conceptions qui sous-tendent les actions et leur inscription dans ce que Bourdieu appelle la « matrice cognitive » qui structure les conceptions et les valeurs de notre société. Ensuite, les actions sont analysées au regard de leurs conditions pratiques et organisationnelles de mise en œuvre. Il s'agit là de décrire et d'analyser les dispositifs des actions. Enfin, les actions sont observées et analysées du point de vue des situations qu'elles permettent aux jeunes de vivre et de la façon dont les différents acteurs (associations, enseignants et élèves) interprètent ces situations.

Les actions développées dans les démarches partenariales peuvent aller jusqu'à dépasser les cadres de travail et les frontières de l'école, se distancier de la spécificité des activités scolaires, voire les mettre en cause. Quelle est la signification de ces actions d'introduction d'objets culturels et artistiques non spécifiquement scolaires ? Les élèves travaillent-ils « autour », « à partir » ou « sur » ces objets ? Comment l'école et les associations se saisissent-elles de ces objets et selon quelles finalités ? « Enseigner » signifie « faire apprendre » par la transmission de savoirs sur des objets constitués en disciplines. Les actions observées ne concernent pas l'enseignement de l'art contemporain, du cinéma, ou de la littérature de jeunesse. L'objectif n'est donc pas d'édifier ces objets en disciplines, mais de

travailler sur les formes de rencontre et de confrontation des élèves avec ces objets. Plutôt que de scolariser la littérature de jeunesse, l'art contemporain, la philosophie ou le cinéma, il s'agit de scolariser les manières de les réceptionner et de les comprendre, c'est-à-dire, de transformer en savoirs et en expériences réfléchies, des pratiques de consommation et de réception culturelles en tant qu'elles se distancient des pratiques culturelles ordinaires, familiales ou juvéniles des élèves. Cela suppose alors de transformer des pratiques de consommation culturelle en activités réfléchies, et de les affilier à la dimension d'œuvre humaine. Cette conception se trouve récemment étayée par les exigences du Socle Commun qui pointe la nécessité pour les élèves de manifester des attitudes qui relèvent bien davantage d'une socialisation cognitive, langagière et culturelle que de l'apprentissage d'objets relevant strictement des disciplines scolaires.

Ainsi, les activités proposées par les associations culturelles et artistiques tout en se calquant souvent sur des formes scolaires d'apprentissage (mais la société entière aujourd'hui prend modèle sur les formes scolaires) introduisent de la pluralité, de la diversité dans les activités scolaires qui doivent se saisir d'objets non disciplinaires. La dimension éducative de ces actions apparaît par conséquent d'autant plus difficile à repérer qu'elle se manifeste dans des mises en œuvre, dans des formes de confrontation, dans des activités qui ne se réfèrent pas uniquement au cadre scolaire du travail.

À quelles conditions les élèves peuvent-ils transformer leurs pratiques de réception des objets en activité de réflexion et de questionnement quand ces objets ne sont pas construits dans l'univers familial comme des objets d'étude ? Comment les enseignants peuvent-ils proposer des activités de réflexion autour de ces pratiques de réception culturelle quand ils n'ont pas été amenés à les travailler pour les scolariser, en formation initiale notamment ? Si la volonté politique du Conseil général et ce faisant l'objectif de ces démarches partenariales est éducatif, les acteurs concernés (enseignants et personnels des associations et l'institution politique) ne peuvent pas faire l'économie de la co-construction des objets artistiques et culturels qu'ils travaillent, chacun selon des logiques institutionnelles propres (école, DRAC, Département, / associations), mais aussi au sein d'une négociation partenariale portant sur le sens des objectifs à développer. Si nous partageons avec le commanditaire et les associations, l'hypothèse que les objets artistiques et culturels, introduits dans l'école, peuvent être des supports pertinents pour construire des postures d'apprentissage et des modes de socialisation qui permettent une proximité plus grande avec des modes de faire cognitifs et sociaux dominants dans la culture scolaire, il nous semble toutefois important de montrer que certains objets, certains thèmes, voire, certaines situations d'activités, lorsqu'ils sont trop proches des habitudes des élèves, peuvent freiner la construction de nouvelles postures.

II.2 Cadre d'analyse

Nous présentons ici plus précisément le cadre d'analyse à partir duquel nous avons conduit les

observations et repéré les modalités de mises en œuvre favorables à la construction de pratiques cognitives et langagières distanciées, objectivées, secondarisées donc (non spontanées).

La « théorie spontanée de la réception » est prégnante dans certaines conceptions et logiques d'actions des associations observées, qui véhiculent de façon impensée le dogme de « l'immaculée perception » (P. Bourdieu), fondé sur une représentation romantique de l'expérience artistique et culturelle. Sans aller plus loin dans la description des mises en œuvre de cette théorie, objet d'un chapitre du rapport de recherche, disons que l'inscription d'un objet dans une dimension d'œuvre humaine permet de le considérer en dehors de soi, en dehors de la situation présente et de le re-considérer dans les relations qui peuvent se tisser avec d'autres objets. Cette identification des objets culturels et artistiques nécessite par conséquent, d'être située historiquement, socialement et culturellement. Le classement chronologique des œuvres, mises en rapport avec des périodes historiques, des événements, des personnages célèbres, puis la mise en relation d'œuvres différentes d'une même période contribuent à construire une lecture médiante et objectivée des œuvres. Ce type de lecture, associé à d'autres, lecture esthétique, histoire des formes en lien avec une histoire des techniques, lecture phénoménologique des œuvres (par expérience physique répétée avec des œuvres) constituent autant d'éléments permettant de les affilier à d'autres productions, à d'autres œuvres de l'activité humaine.

La réception des œuvres culturelles est fonction de catégories de perceptions, de pensées et d'actions des récepteurs. Les associations inscrites dans les actions culturelles et artistiques scolaires se présentent comme les médiatrices des relations entre le groupe supposé « non cultivé » des élèves de milieux populaires, qu'elles tentent de sensibiliser, et le groupe dit « cultivé » des amateurs et des créateurs des pratiques socio-culturelles dont elles se réclament. Pourtant, on constate que les acteurs de ces actions, lorsqu'ils se réfèrent non consciemment à la théorie spontanée de la réception de la culture, ne sont pas toujours avertis de l'ampleur des savoirs, des expériences et des déplacements qu'ils supposent. Les activités langagières permettent d'interroger le sens d'une œuvre, d'une thématique, et restituent l'activité humaine de création, du travail qui l'a engendré, des critères qui ont été retenus pour gouverner les choix de sa réalisation (matériaux, outils, formes, couleurs, thèmes, traitements...), dans une histoire humaine de la pensée et de l'action. La construction de regards sur le monde se fait au contact du regard des autres et des productions techniques réalisées, du cadre historique qui a construit le sens de l'activité et son évolution jusqu'au moment présent.

Si la critique historique est « l'arme majeure de la réflexivité », de quelle manière, l'œuvre, la pratique ou le praticien permettent aux élèves de s'inscrire dans une histoire collective qui induit potentiellement en retour une inscription du sujet hors des limites du ressenti dans l'instant présent ? L'inscription d'une œuvre humaine dans son contexte socio-historique peut aider l'élève à situer sa propre confrontation à l'œuvre dans le moment qui n'est pas celui de la seule confrontation et l'aider à rencontrer l'œuvre au-delà de ce ressenti premier, formulé en termes de goût. Elle peut aussi l'amener à comprendre les raisons qui permettent de saisir un des aspects de l'œuvre et à interpréter son ressenti, son opinion, son avis, par

rapport aux différences de contexte historique entre la date de création et sa propre expérience influencée par le contexte contemporain. La mobilisation d'une telle posture **médiatisée et verbalisée** vis-à-vis de l'œuvre et de la pratique peut, à force de répétition, être transférable dans la classe, sur les objets de savoirs scolaires. Pareillement, la compréhension de l'évolution des techniques peut contribuer à mettre à distance l'expérience éprouvée par l'adolescent et lui permettre de se déprendre de l'immédiateté de l'acte.

Ce critère nous semble pouvoir différencier les actions observées, et leurs objectifs, d'autant plus que dans le monde contemporain, des habitudes de pensée dominantes participent d'une logique où seul l'instant et l'expérience individuelle comptent et où l'inscription dans une histoire collective est peu valorisée, voire impensée. Ce phénomène explique la recherche, chez les adolescents, d'une identité individuelle qui se calque sur des stéréotypes pilotés par les lois du marché et/ou par la domination sociale. En classe également, ces logiques sont de plus en plus présentes. Les pratiques enseignantes n'inscrivent pas toujours les contenus d'enseignement dans une historicité. Par exemple, en français, on étudie de moins en moins les courants littéraires (surtout au collège), leurs filiations et leurs oppositions au vu d'enjeux politiques, philosophiques et artistiques d'une époque, en privilégiant des séquences thématiques qui dissolvent l'historicité comme les repères chronologiques. Ce que permettent ou non les actions partenariales dans ce domaine prend donc une grande importance.

L'inscription dans une histoire (collective) permet de neutraliser les effets de la « naturalisation » des expériences personnelles, culturelles et artistiques, (c'est-à-dire leur caractère soi-disant spontané, naturel, alors même que dans ce domaine, comme dans d'autres les rapports aux "objets" sont des constructions sociales) notamment lorsqu'elles se manifestent dans le cadre d'une rencontre ponctuelle avec un artiste, un intervenant ou avec les œuvres et les pratiques elles-mêmes. L'amplitude temporelle qu'offre l'approche historique, entre permanence et changements, permet de déconstruire l'effet de l'instant présent.

La mise en œuvre de postures de ressaisie, de travail de reconfiguration et, donc, de déplacements des objets et des expériences ordinaires est d'autant plus aisée que les élèves sont issus de familles « cultivées », où les parents ont été longuement scolarisés, et où, donc, ces postures spécifiquement scolaires ont pénétré les modes éducatifs familiaux. Il en va autrement des élèves issus des milieux populaires pour qui les déplacements que nécessitent les apprentissages ne constituent pas un mode habituel de fonctionnement. De plus, pour les élèves de milieux populaires tout particulièrement, certains objets culturels peuvent ne pas être connus ou ne l'être que superficiellement. La façon dont l'École et les associations peuvent confronter les élèves à ces objets culturels peut alors gêner leur appropriation. Elles peuvent ne pas inscrire les élèves dans une logique d'acculturation, notamment quand elles se contentent de les mettre en présence d'objets qu'elles ne désignent pas comme des objets à travailler, objet d'étude et pas seulement d'expérience, leur donnant ainsi des airs de familiarité avec ce qu'ils connaissent déjà, quand c'est de rupture qu'il s'agit pour nombre d'entre eux.

Dans cette perspective, nous avons distingué et analysé ce que permet de construire la dimension temporelle de l'action : la différence entre une action de longue durée (sur l'année scolaire par exemple) dans laquelle l'intervenant a affaire au groupe classe sur des plages horaires définies et répétées et une action de courte durée, une visite ou une rencontre. L'amplitude temporelle des actions correspond manifestement aux possibilités plus ou moins grandes d'entrer dans une relation d'historicité avec soi mais aussi avec les objets de l'action. Découvrir que l'objet culturel est le résultat d'une construction qui traverse le temps, qu'il est légitime dans la mesure où il est le résultat d'une "nécessité" ou d'une question sont, de ce fait, des éléments d'apprentissage dont les démarches partenariales sont potentiellement porteuses. Il est sans doute important, afin de parvenir à une pluralité de regard et de mode d'appréhension, potentiellement transférables dans le milieu scolaire, de diversifier les activités de confrontation aux objets, par exemple, d'apprendre à écrire en écoutant, d'apprendre à dessiner en observant, etc, pour sortir de leur mode naturel de perception et, ainsi, permettre une certaine mise à distance favorisant une reconstruction.

Le mode de partenariat entre les « adultes », enseignant et intervenant, apparaît également primordial, notamment ce qui est négocié et préparé à l'avance, entre eux, ce qui participe d'une anticipation de l'activité par l'enseignant dans sa classe avec ses élèves, voire une prévision commune du travail mené entre deux séances dans le cas d'une action sur une longue durée. Cela inclut la façon dont est renégocié, dans les faits, entre institutions et entre intervenants, donc aux différents niveaux, le contrat partenarial officiel passant par l'institution politique de référence. Le mode de participation de l'enseignant à l'action en présence de l'intervenant (sa mise en retrait complète, ou la simple régulation des comportements en soutien d'autorité à l'intervenant, en passant par sa participation pour faire le lien avec le travail de l'intervenant) constitue un élément décisif de la portée de l'action.

Il en va de même de l'accompagnement réalisé ou non dans le cadre de l'action partenariale pour signifier aux élèves ce qui existe comme points communs entre les savoirs et les postures sollicités dans le cadre de cette action et les savoirs et les postures sollicités dans la classe. Le défaut d'accompagnement dans la réalisation des « transferts » d'appropriation peut être très différent dans ses effets, discriminant selon les publics, voire pénalisant pour certains d'entre eux dans l'action elle-même, concernant la réalisation des « transferts » d'appropriation d'une institution à l'autre. Cela peut également être très pénalisant lorsque l'élève n'identifie pas les enjeux et les objets de l'action partenariale, notamment parce qu'elle a lieu sur le temps scolaire et qu'elle est dans un lien plus ou moins clairement défini avec ce qui se joue dans la classe. C'est là que la complémentarité des démarches des partenaires revêt une importance non négligeable. Les différences de positionnement, opposition, différence ou continuité, entre les deux instances, école et association, peuvent se manifester sans que les différences d'activités entre les lieux scolaires, périscolaires et hors scolaires ne soient explicites pour les élèves. Le travail de l'enseignant constitue, dans cette perspective, un paramètre fondamental pour qu'il y ait une dimension éducative de l'action. Celui-ci est amené à construire les passerelles qui permettront aux élèves de dépasser leurs propres limites. La notion d'apprentissage prend ici le sens de ce qui rend possible le passage entre ce

que l'on sait déjà faire à ce que l'on ne sait pas encore faire. Dans ce sens, l'adulte, le médiateur, l'enseignant ou l'intervenant constitue un étayage, un point d'appui nécessaire à ce passage. L'intervenant peut ainsi montrer des aspects ne relevant pas de contenus scolaires et permettre à l'enseignant une ressaisie langagière, écrite en particulier. Avant l'action et lors du retour en classe, quelles anticipations et ressaisies de ce moment hors classe, ou hors enseignement, sont réalisées par l'enseignant ? Quels accompagnements sont réalisés pour guider l'élève vers ce qui est à (ap)prendre scolairement, au-delà de la seule participation ? Quel rapport est signifié par l'enseignant entre cette action et l'ordinaire du travail en classe ? S'agit-il d'une action extraordinaire et attrayante pour les élèves ? S'agit-il d'un détour pédagogique, d'une passerelle, permettant de faciliter l'accès des élèves à des savoirs ou encore s'agit-il de l'exploration d'un autre point de vue sur un même objet, ce que peut justement apporter l'intervenant ? Comment l'enseignant introduit-il ce qui est découvert au cours de l'action dans les disciplines scolaires qu'il enseigne ? Face aux représentations que les enseignants et les intervenants construisent sur leurs élèves et sur les jeunes, et, plus précisément, sur leur mode de socialisation familiale et juvénile, les ajustements et les adaptations aux supposées limites et / ou possibilités des élèves constituent un point important de l'analyse. Les enseignants adoptent ici des postures différentes qui ont des effets non négligeables sur les élèves. L'ajustement à ce qui est prétendu familier pour les élèves, dans une logique « continuiste », peut opacifier la nécessité du travail d'acculturation pour les élèves. Cette phase de scolarisation de l'action est donc essentielle.

II.3. Méthodologie

Les chercheurs ont observé et suivi des actions proposées par des associations. Etant donnée la complexité des enjeux de chaque dispositif observé, ainsi que l'impact de la variable « travail de l'enseignant » qui optimise ou diminue la dimension éducative de l'action, le recueil des données a porté moins sur les contenus (dimension peu pertinente) que sur la mise en évidence de processus, de conceptions et de logiques d'actions, de configurations partenariales et d'organisations pratiques indispensables aux déplacements intellectuels et personnels des élèves. Un travail d'analyse croisée des observations a permis de repérer ces processus, ces conceptions et ces mises en œuvre et de construire un référentiel regroupant les conditions matérielles, spatiales et temporelles ; les paramètres sociaux, langagiers, et subjectifs ; les opérations cognitives et symboliques, caractéristiques de la construction de postures d'apprentissage et de modes seconds de socialisation. La recherche s'est effectuée, de ce fait, selon une logique qualitative visant à identifier ce qui est significatif au travers des récurrences et des différences entre les actions

Pour chacune des associations, nous avons réalisé des observations sur le terrain, des enregistrements de séances, des entretiens de recherche avec les intervenants, les médiateurs et les enseignants avant les actions ou les activités scolaires autour de ces actions, mais aussi au terme de celles-ci, ou entre deux séances. Ces entretiens semi directifs, d'une durée d'au moins une heure portent davantage sur

l'explicitation de faits observés par le chercheur que sur les représentations générales de l'interviewé. Les matériaux ont été recueillis selon la démarche ethnographique qui suppose la présence des chercheurs sur le terrain durant plusieurs mois dans les divers lieux où s'exercent les actions (associations, établissements, lieux de création, de diffusion et d'action, etc.). Les données présentées le sont donc moins pour la désignation de ce qui se fait dans une action que pour ce que l'analyse de celle-ci donne à penser de significatif en fonction des points communs et des différences repérées dans les autres actions. Différents outils ont été utilisés, des entretiens individuels et formels, des observations directes, des analyses de documents, des analyses de productions écrites et de travaux d'élèves.

Dans un premier temps, nous avons mené des entretiens individuels avec les membres des différentes associations afin de situer leurs conceptions et leurs logiques d'actions. Nous les avons sollicités pour nous orienter vers des actions en milieu scolaire considérées, selon leurs critères, comme étant supposées être favorables à l'inscription des élèves dans les logiques scolaires. Dans un deuxième temps, nous avons observé de façon suivie les actions en milieu scolaire. Ces observations ont été complétées par des entretiens avec les différents acteurs concernés (enseignants, documentalistes, intervenants). Dans un troisième temps, nous avons recueilli des travaux et des productions d'élèves élaborés au cours des actions et nous avons procédé à des entretiens avec eux, lorsqu'il a été possible d'observer leur activité pendant sa réalisation. De plus, des entretiens bilans ont été réalisés en fin d'année scolaire sur l'ensemble de l'action. Les rencontres informelles non enregistrées entre les chercheurs et les différents acteurs observés complètent le recueil des données.

Ce travail de formalisation de l'analyse comparative est passé par un travail préalable d'écriture monographique d'actions observées dans chaque association. Cette entrée méthodologique constitue un moyen empirique de repérer les modalités de mises en œuvre et constitue un cheminement vers la construction de l'outil de pilotage. Elle ne se réduit pas à une description monographique ou une énumération des observations, mais constitue bien une problématisation de la question.

III. Résultats de la recherche

III.1 Construction du référentiel

Rappel de la définition d'une action éducative : une action peut-être considérée comme éducative quand elle réunit les conditions matérielles, sociales, subjectives et cognitives favorables à la mise en activité d'apprentissage des élèves.

L'analyse comparative, en tant que moyen de remédier en partie à la complexité de la question de recherche, centrée à la fois sur plusieurs types d'objets, mais aussi sur des variables importantes en matière d'organisation pratique et de vécu des actions, a permis de mettre en évidence des registres de conditions propres à chacune de ces variables. Ces variables sont prises en compte pour élaborer le référentiel :

- la nature et le statut de l'objet ou de l'action
- l'histoire institutionnelle de l'association qui travaille dans le partenariat
- l'histoire des formes et des pratiques scolaires
- les conceptions (des associations) qui sous-tendent les actions
- les modalités d'organisation pratiques proposées par l'association
- la façon dont les acteurs concernés vivent et font vivre l'action aux élèves
- les formes de confrontation (aux objets culturels) proposées
- les formes de mise au travail des élèves et l'utilisation du langage et de l'écrit en particulier (restitution)
- les relations partenariales, le partage ou non de valeurs et de conceptions qui se tissent entre les instances partenaires.

Par ailleurs, la notion de condition est travaillée sur trois registres :

- le dispositif de l'action : les mises en œuvres matérielles et pratiques décidées et attendues par les différents acteurs (intervenants et enseignants) ou résultant de contraintes extérieures, institutionnelles, politiques etc.
- les situations de l'action : la façon dont le dispositif choisi et / ou contraint est vécu, compris, investi par les partenaires et dans les activités des élèves, investissement pratique, langagier, cognitif...
- les données contextuelles plus larges qui traitent de la façon dont les conceptions et les logiques d'actions des partenaires s'inscrivent dans un arrière fond historique et social et de la façon dont elles dessinent les contours indispensables à une relation partenariale à la dimension éducative attendue.

Dispositifs, situations et contextes constituent ainsi des registres de conditions réalisés de façon variable permettant de mesurer la dimension éducative d'actions partenariales en matière d'art et de culture au regard des opérations cognitives et des modes de socialisation caractéristiques de la construction de postures d'apprentissage.

III.2 Présentation du référentiel

Nous présentons un référentiel, défini d'une part, par le choix des catégories d'analyse présentées précédemment et d'autre part, par les conditions de mises en œuvres des actions observées selon les trois registres. Les variables citées dans le paragraphe précédent émergent au référentiel sous des formes détaillées et contextualisées. Ce référentiel met donc en relation les catégories et les modalités de mise en œuvre. Il permet ainsi de situer les actions observées dans une grille de lecture qui croise les observations empiriques et les réflexions théoriques. Il constitue une référence pour la lecture du rapport de recherche, dans la mesure où il peut être convoqué à chaque instant pour confronter les descriptions et les analyses d'un point spécifique de la question à un élément de la grille et prendre la mesure des

écarts entre ce qui est observé et les conditions d'une action artistique et culturelle à dimension éducative. Le référentiel obligera le lecteur à croiser ses différentes composantes qui, articulées entre elles, dessineront la cohérence d'un réseau de conditions nécessaires. Si chaque élément, pris isolément, ne constitue qu'une des conditions nécessaires, lorsqu'il est articulé à d'autres et que les différents éléments font système, nous pouvons dire qu'ils réalisent les conditions suffisantes pour une action éducative au sens où nous l'avons définie.

Le référentiel devrait permettre aux différents acteurs concernés de se prononcer sur la dimension éducative de leurs actions. L'analyse des conceptions et des logiques d'actions manifestes dans les mises en œuvres des dispositifs et des situations observés fait apparaître de façon centrale l'importance de la co-élaboration dans la relation partenariale comme constitutive d'une action réussie. Elle conduit à considérer le travail d'explicitation et de mise à jour des différences (elles-mêmes, liées aux valeurs véhiculées dans chacun des univers : école et associations et aux contraintes pratiques de mise en œuvre) comme une condition majeure pour la réussite des démarches éducatives. Il en va de même pour l'harmonisation sur les notions qui définissent les objectifs centraux et les modalités de mise en œuvre des actions.

COMPOSANTES ET VARIABLES D'UNE ACTION PARTENARIALE ÉDUCATIVE

Éducative signifie ici une action transformatrice du sujet, de sa compréhension des objets culturels et de ses pratiques, mais aussi du regard porté sur les objets, sur leur mode d'appréhension.

C'est en fonction des modes de traitement, de fréquentation, de connaissance des objets et des pratiques sociales culturelles, qui peuvent faciliter des apprentissages scolaires et le développement des jeunes, que les actions et dispositifs ont été analysés et que ce référentiel a été élaboré. C'est, en particulier, les conditions qui facilitent les déplacements cognitifs et sociaux qu'entraînent ces modes de traitement pour une grande partie des jeunes, que nous présentons dans ce référentiel.

I

DIMENSIONS DU TRAITEMENT DE L'OBJET (PROPOSÉ AUX JEUNES) QUI FAVORISENT LEUR ENTRÉE DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

A. Construction de l'objet

Inscription historique de l'objet : contextualisation historique de l'objet

Affiliation de l'objet à une dimension d'œuvre humaine, évolution des techniques, sens social et culturel

Liens établis avec d'autres objets culturels dans des temps et des espaces proches et différents

B. Attitudes cognitives construites :

Réflexivité permettant le questionnement sur l'objet

Présentation de l'objet en dehors de l'expérience immédiate que l'on peut en avoir (histoire, contexte...),

Construction d'une connaissance de l'objet hors du ressenti

Reconfiguration des objets et des points de vue sur les objets par les enseignants, les associations, les intervenants, par les élèves : si l'objet est déjà connu par les élèves, il est envisagé et présenté dans un cadre qui le fait voir différemment (description pluri-dimensionnelle, recours à des langages variés...)

Compréhension

Apprendre à "lire" l'œuvre, la décoder, la re-connaître, la mettre en relation, la comparer

Construire des catégories de « lecture » et de description

Développer des savoirs génériques remobilisables dans d'autres activités.

Déplacements par rapport aux habitudes familières

Former le goût, le regard, l'écoute, le lecteur

Changer de regard, changer de goût, de pratiques

Déplacements subjectifs, développement de soi

Le sujet établit un rapport de sens entre lui et son activité

Le sujet s'éprouve dans l'activité

Diversification des places symboliques occupées par les jeunes :

Apprentissage que les points de vue que l'on peut porter sur un objet dépendent des places que l'on peut occuper, places d'adolescent, d'élève, de membre d'un groupe et que ces points de vue peuvent être sollicités et se combiner différemment selon les situations grâce au langage.

II.

ORGANISATION PRATIQUE ET MATÉRIELLE DES DISPOSITIFS. CONDITIONS MATÉRIELLES, SPATIALES ET TEMPORELLES

Temporalité de l'action

Organisation du temps de l'action en phase avec l'organisation scolaire (emploi du temps)

Action de longue durée, qui peut s'étendre sur l'année scolaire, elle comporte des actions ponctuelles qui prennent sens au regard de la longévité du projet partenarial sur 1 an.

La rencontre avec un événement, un artiste ou un objet s'inscrit dans un processus durable ayant un objet qui dépasse l'événement

Le suivi d'une même action sur plusieurs années avec les mêmes élèves s'avère positif quand le dispositif a une ampleur et une cohérence suffisantes.

Mise en présence réitérée avec les œuvres

Inscription de l'action dans des espaces institutionnels différents

Les lieux de déplacements extra scolaires sont définis et identifiables pour et par les élèves

Si l'objet n'est visible qu'en dehors de l'école, il l'est dans le lieu qui est approprié à l'objectif de l'action, qui rend le travail possible (salle de projection, salle d'exposition, et non salle polyvalente ou de simple passage)

Si l'objet est importé dans l'établissement, le lieu de son exposition est clairement identifié par les élèves (à quelles conditions donc le CDI est-il un lieu d'accueil pertinent pour des œuvres ?)

Des supports différenciés proposent des entrées multiples sur l'objet, des points de vue différents

Les supports de référence sont accessibles aux élèves et à leur disposition de façon permanente

Quand ils ne peuvent pas rendre compte de l'objet dans son entier, des supports partiels peuvent être distribués (1 par élève)

Les supports permettent la lisibilité et l'identification de l'objet

Présence des associations sur le terrain, rôle du médiateur :

Elles assurent un suivi du point de vue du sens qui inclut potentiellement des échanges avec les enseignants et les intervenants, ainsi que la présence sur le terrain pour pouvoir porter appréciation sur les discours tenus.

Elles développent une conception de l'école comme espace potentiel de développement et d'apprentissage et replacent l'action dans un contexte sociétal permettant une avancée de la compréhension citoyenne.

Elles explicitent les raisons de l'intervention publique, celles de créer des passerelles entre école et pratiques sociales non scolaires afin que les élèves de milieux populaires puissent, comme les autres élèves tisser dans le langage les expériences diverses qui permettent de répondre aux exigences scolaires.

III.**CONDITIONS LIÉES À LA MISE EN ŒUVRE DES DISPOSITIFS
MISES EN SITUATION, EN ACTIVITÉS.****Conceptions et travail de l'intervenant :**

L'intervenant considère le monde scolaire comme cadre potentiel du développement et des apprentissages. Les conceptions des associations favorisent, au-delà des rencontres, de la créativité, du vivant, la réflexivité, la verbalisation des objets et des expériences

Il présente explicitement un autre regard sur l'objet, d'autres activités que ce que peut faire l'enseignant .

L'intervenant travaille en relation avec l'association, il porte l'esprit de l'action.

Intervention de l'enseignant :

L'enseignant est engagé dans le projet ; il s'est approprié l'objet. Il sait pourquoi et comment il peut inscrire son travail dans le partenariat. Il prépare la venue de l'intervenant, il resitue l'événement, la rencontre, l'objet, il sait construire des passerelles avec les objets scolaires ordinaires, assure l'étaiyage de leurs compréhension.

Il assure des reprises, la ressaisie des activités, les mises en mémoire nécessaires.

L'enseignant reconnaît les compétences de l'intervenant, sans que celui-ci ne se substitue à lui.

Travail réflexif de la part des deux partenaires :

Travailler sur les représentations du public scolaire à distance des représentations misérabilistes et/ou populistes

Solliciter les élèves sur ce qu'ils connaissent, reconnaissent, comprennent, font "ordinairement" avec les objets

Les partenaires se situent par rapport au public : il s'agit d'être au clair avec les distances qu'ils

entretiennent avec la culture juvénile, être au clair avec les modes de socialisation propres au monde scolaire, aux professionnels spécialistes.

L'intervenant a conscience des besoins des enseignants

Réfléchir l'objet culturel pour présenter aux jeunes des situations de reconfiguration qui ne le dénaturent pas (actualisation, inscription dans des situations variées qui donnent à voir et à faire des aspects et des activités différents : lecture, production écrite, mise en scène...)

Travail partenarial :

Définition commune des objectifs. L'association rend visible et développe l'explicitation de ses objectifs.

Répartition des rôles et des tâches : intervenants et enseignants : des figures complémentaires.

Négociation suivie et réfléchie (Les conflits de conception sont mis ainsi au jour dans la négociation).

Préparation conjointe et bilan qualitatif de l'action

Les partenaires ne cherchent pas à adapter l'action au plus facile au risque de produire des glissements de sens. Le caractère « difficile » de l'objet ou de l'action n'est pas la cause d'un renoncement de la part des partenaires. Le niveau d'exigence est maintenu.

Nature des activités :

Activités langagières orales et écrites : parler, écrire *sur* l'objet (pas seulement *avec* l'objet)

Activités centrées sur la mémorisation de l'événement, de la rencontre.

L'élève reconnaît un degré d'étrangeté à l'objet qui oblige à l'interroger.

Un temps de maturation, de suspension individuelle précède un temps de mutualisation des questionnements des élèves face à l'étrangeté de l'objet.

Formes de scolarisation de la réception de l'objet :

L'objet est ancré dans une discipline, une discipline est traversée par l'objet ou l'action mais cela ne signifie pas un détournement de l'objet au seul bénéfice d'un enseignement scolaire, la fabrication d'un objet-alibi pour "faire du français..."

Approche transdisciplinaire

IV.

CONDITIONS LIÉES AU CONTEXTE, AUX CONCEPTIONS, AUX LOGIQUES D' ACTIONS CONSTRUITES AU COURS DE L'HISTOIRE INSTITUTIONNELLE DES ASSOCIATIONS. LES LOGIQUES INSTITUTIONNELLES ÉCOLE VS ASSOCIATION

Nature et statut de l'objet ou de l'activité :

Si l'objet est proche des pratiques des élèves, il est présenté dans son aspect le plus décontextualisé et historicisé. L'action est l'occasion de transformer l'expérience en connaissance.

Histoire institutionnelle de l'association, conceptions et logiques d'actions :

Quelles que soient les raisons pour lesquelles elle a été créée, l'association travaille et réfléchit ses objectifs éducatifs.

Elle assume la responsabilité de mener des actions éducatives en partenariat, c'est-à-dire dans des objectifs non contradictoires, avec l'Education Nationale, elle permet ainsi aux élèves de se saisir des différents points de vue dans leurs intérêts réciproques.

L'association assume cependant sa responsabilité éducative propre, il est important que la dimension éducative ne soit pas optimisée par le seul travail de l'enseignant.

Des temps de travail communs pour les enseignants et les professionnels de l'association

L'association assure le suivi de l'action, la cohérence du travail de l'intervenant avec les objectifs initiaux de l'association et des instances départementales.