

Du piano à la danse TikTok : exploration des goûts et des pratiques artistiques des élèves genevois de 5P



**Amaranta Cecchini
Marion Dutrévis**

Avril 2022

**Du piano à la danse TikTok :
exploration des goûts et
des pratiques artistiques
des élèves genevois de 5P**

**Amaranta Cecchini
Marion Dutrévis**

Avril 2022

Fin des travaux : janvier 2022

Remerciements

Cette étude n'aurait pas pu aboutir sans l'engagement et l'enthousiasme des élèves qui y ont participé. Merci à elles et à eux d'avoir partagé leurs envies, leur curiosité et leur créativité. Notre reconnaissance va également à leurs enseignantes et enseignants, qui non seulement nous ont ouvert les portes de leurs classes, mais ont été un relais précieux pour organiser les entretiens collectifs et recueillir des informations auprès des élèves. Merci aussi aux directions d'établissement qui ont réagi positivement à notre sollicitation.

Un grand merci à Alexandre Krüttli, apprenti au SRED, et David Gander, collaborateur du service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC), pour leur soutien dans l'observation et dans la prise de notes durant les entretiens en classe.

Nous exprimons aussi notre gratitude au SESAC et à sa directrice Nadia Keckeis, qui nous a invitées à nous emparer de cette thématique, ainsi qu'aux autres membres du groupe d'accompagnement de ce projet : Isabelle Vuillemin, directrice du service enseignement et évaluation (SEE), Nicole Budliger, responsable enseignement EP, Déborah Sciarrino, directrice de la direction de la gestion des risques et de la qualité (DGRQ). Leur intérêt, leur disponibilité et les échanges toujours riches ont permis d'approfondir notre compréhension des enjeux de l'enseignement artistique dans l'école genevoise.

Nous remercions chaleureusement Martin Benninghoff, directeur du SRED, pour son accompagnement bienveillant et ses idées toujours stimulantes.

Enfin, merci beaucoup à Narain Jagasia pour son travail d'édition rigoureux et indispensable, car sans lui ce document garderait un goût d'inachevé.

Compléments d'information :

Amaranta Cecchini

Tél. +41/0 22 546 71 23

amaranta.cecchini@etat.ge.ch

Marion Dutrévis

Tél. +41/0 22 546 71 38

marion.dutrevis@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<https://www.ge.ch/dossier/analyser-education>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Document 22.005

Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité du service de la recherche en éducation.

Table des matières

Résumé	5
Zusammenfassung	7
Introduction	9
Pratiquer une activité artistique : pourquoi et comment ?	11
Les pratiques artistiques : question de définitions	11
Les arts aux frontières de l'école	12
Quelles opportunités de pratiques artistiques pour les élèves genevois ?	13
Questions de recherche	15
Méthodologie	17
Population d'étude	17
Matériel et procédure	18
Analyse des données	18
Résultats	19
Des pratiques des arts de la scène et au-delà	19
Les activités artistiques des élèves	20
<i>Les pratiques et leurs contextes</i>	20
<i>Des motivations au-delà des goûts et dégoûts</i>	24
Quelles pratiques souhaitées par les élèves ?	26
<i>Motivations</i>	26
<i>Contextes de pratiques : un prolongement de l'école ?</i>	27
<i>Un vaste champ des possibles</i>	28
Portraits de classe	31
<i>Portrait n°1</i>	31
<i>Portrait n°2</i>	31
<i>Portrait n°3</i>	32
<i>Portrait n°4</i>	33
<i>Des portraits individuels qui autorisent certains constats plus généraux</i>	34
Offre des écoles subventionnées et goûts des élèves : quelle distance ? Quelle concordance ? ...	34

Synthèse et pistes de réflexion	37
Contenu et modalités de pratiques artistiques : quel(s) périmètre(s) intéresse(nt) les élèves ?	37
Offre des écoles, des autres partenaires et envies des élèves : quelle distance ?	38
Mission de l'école, missions des écoles subventionnées et autres partenaires	39
Références bibliographiques	41
Annexes	43
Annexe 1 : Lettre de mission	44
Annexe 2 : Matériel.....	48

Résumé

Dans le canton de Genève, la formation artistique telle qu'organisée au sein du département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) se fonde sur un double dispositif : d'une part, des enseignements disciplinaires et transversaux à l'école publique, dispensés à tous les élèves ; d'autre part, un enseignement artistique délégué, qui touche celles et ceux qui fréquentent différentes écoles accréditées auprès du DIP et centrées sur les arts de la scène (musique, danse, théâtre, rythmique). Le travail mené par les écoles subventionnées pour délivrer cet enseignement artistique délégué a fait l'objet d'un rapport de la Cour des comptes en 2019. Ce rapport pointe certaines limites du dispositif actuel. Parmi ces limites, l'adéquation de l'offre aux envies des élèves et, ce, quel que soit leur milieu social d'origine, a largement retenu l'attention du DIP. Cette étude vise à apporter des éléments de réflexion dans le cadre de l'évolution de ce dernier dispositif, en explorant les goûts et les pratiques artistiques des élèves genevois. Pour cela, des entretiens collectifs dans neuf classes de 5P ont été réalisés. Les données recueillies donnent à voir, tout d'abord, que les élèves conçoivent les pratiques artistiques au-delà du périmètre de l'offre d'enseignement, en incluant des pratiques périphériques aux disciplines conventionnelles – à l'interface des arts et du sport ou des arts vivants et des arts visuels ou plastiques –, des pratiques hybrides à plusieurs domaines, des pratiques localement peu institutionnalisées ou encore des pratiques émergentes, notamment issues d'une culture urbaine ou basées sur des outils numériques.

Différents contextes de pratique et d'apprentissage émergent, qui questionnent la définition de l'apprentissage artistique comme pratique régulière dans des espaces de formation institutionnalisés. Cette recherche montre aussi que les aspirations et les pratiques varient selon les classes, indiquant l'intérêt de les considérer dans leurs contextes locaux, selon l'offre à proximité des écoles, les dispositifs et projets artistiques éventuellement présents dans les écoles ou encore l'origine sociale des élèves. Une première analyse de l'offre d'enseignement artistique délégué permet d'aborder la question de la concordance entre cette offre et la demande/besoin exprimé de manière implicite ou explicite par les élèves. Cette étude suggère enfin différentes pistes de travail pour approfondir la connaissance des pratiques et goûts artistiques des élèves, favoriser l'accès de tous et de toutes à l'enseignement artistique délégué, ainsi que pour mieux articuler l'enseignement artistique tel que dispensé par l'école publique et les institutions partenaires.

Zusammenfassung

Die künstlerische Ausbildung, wie sie im Kanton Genf im Departement für Erziehung, Ausbildung und Jugend (DIP) organisiert ist, beruht auf einem doppelten Model: einerseits werden alle Schülerinnen und Schülern an der öffentlichen Schule fachspezifisch und fächerübergreifend unterrichtet. Andererseits gibt es einen delegierten Kunstunterricht, der diejenige betrifft, die verschiedene beim DIP akkreditierte Schulen besuchen, die sich auf die darstellenden Künste (Musik, Tanz, Theater, Rhythmik) konzentrieren. Die Arbeit, die von den subventionierten Schulen geleistet wird, um diesen delegierten Kunstunterricht zu erteilen, war Gegenstand eines Berichts der unabhängigen Finanzkontrollstelle (*la Cour des comptes*) im Jahr 2019. In diesem Bericht werden gewisse Grenzen des derzeitigen Modells aufgezeigt. Das DIP hat unter anderem der Übereinstimmung des Angebots mit den Wünschen der Schülerinnen und Schüler, unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund, besondere Aufmerksamkeit beigemessen. Diese Studie soll Überlegungen für die Weiterentwicklung dieses Angebots liefern, indem sie die künstlerischen Vorlieben und Aktivitäten der Genfer Schülerinnen und Schüler untersucht. Zu diesem Zweck wurden Gesprächsrunden in neun Klassen der 3. Primarstufe durchgeführt (5. Schuljahr nach HarmoS-Zählweise). Die gesammelten Daten lassen zunächst erkennen, dass die Schülerinnen und Schüler künstlerische Aktivitäten über den Umfang des Unterrichtsangebots hinaus verstehen. Neben den konventionellen Fächern ziehen sie Aktivitäten, die am Rande der herkömmlichen Disziplinen liegen, ein – an der Schnittstelle zwischen Kunst und Sport oder zwischen darstellender und bildender bzw. plastischer Kunst –, so wie auch hybride Praktiken mehrerer Bereiche, lokal wenig institutionalisierte oder auch sich neu entwickelnde Aktivitäten, die insbesondere aus einer urbanen Kultur stammen oder auf digitalen Medien beruhen.

So entstehen unterschiedliche Praxis- und Lernkontexte, die die Definition des künstlerischen Lernens als regelmässige Aktivität in institutionalisierten Bildungsräumen in Frage stellen. Die Untersuchung zeigt auch, dass die Aspirationen und Aktivitäten in den einzelnen Klassen unterschiedlich sind. Dies deutet darauf hin, dass es sinnvoll ist, sie in ihrem lokalen Kontext zu betrachten, je nach dem in der Schulnähe vorhandenen Angebot, den in den Schulen eventuell vorhandenen künstlerischen Einrichtungen und Projekten oder auch der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Eine erste Analyse des delegierten Kunstunterrichtsangebots ermöglicht es, sich mit der Frage zu befassen, inwieweit dieses Angebot mit der Nachfrage/dem Bedarf übereinstimmt, der von den Schülern implizit oder explizit geäussert wird. Diese Studie schlägt schliesslich verschiedene Wege vor, um die Kenntnisse der künstlerischen Aktivitäten und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler zu vertiefen, den Zugang zu delegierter Kunstausbildung aller zu favorisieren, und die Kunstausbildung in öffentlichen Schulen und Partnereinrichtungen besser aufeinander abzustimmen.

Introduction

Dans le canton de Genève, l'enseignement artistique dans le cadre de l'enseignement public se déroule à la fois à l'école et en dehors de l'école. D'une part, les élèves bénéficient de cours délivrés par leurs enseignantes et enseignants, par des maîtres et maîtresses de disciplines artistiques et sportives (MDAS) sur le temps scolaire. D'autre part, elles et ils peuvent également suivre des formations délivrées par des écoles subventionnées par le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP). Au nombre de dix à l'heure actuelle, ces écoles proposent des formations dans les domaines de la musique, de la rythmique, de la danse et du théâtre.

En juin 2019, la Cour des comptes publie un rapport consacré à cet enseignement artistique délégué. Si le rapport fait état d'une offre de qualité au sein des écoles subventionnées par le DIP, certains des constats se révèlent plus critiques et conduisent les auteurs à recommander « *au DIP de revoir l'ensemble du dispositif* » (p. 6). Parmi ces critiques, deux sont au cœur de la problématique abordée dans ce rapport. La première concerne la nécessité de *mieux prendre en compte les besoins du public-cible* (autrement dit des élèves) et la seconde de *démocratiser les pratiques artistiques* (autrement dit de favoriser un accès pour toutes et tous les élèves et ce, quelle que soit leur origine sociale).

Le secrétariat général du DIP s'est emparé de ces enjeux. En 2021, il confie au SRED la mission de réaliser, en collaboration avec le service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC) une étude portant sur les goûts et les pratiques artistiques des élèves genevois scolarisés en 5P. Les modalités et résultats de cette étude font l'objet de ce document.

Le rapport est structuré comme suit : la première partie est consacrée à un cadrage contextuel et théorique relatif à l'enseignement des disciplines artistiques ; la seconde partie aborde la méthodologie de la recherche ; l'essentiel du rapport est ensuite consacré à la présentation des résultats. Celle-ci se découpe en quatre grandes sections. La première se concentre sur la manière dont les élèves interrogés définissent les pratiques artistiques. La seconde section traite de l'ensemble des activités pratiquées et souhaitées par les élèves, ainsi que les modalités dans lesquelles ils et elles envisagent ces pratiques. La troisième section offre un regard spécifique sur les quatre classes qui ont accueilli la recherche. Enfin, la dernière section propose une première exploration de l'adéquation entre l'offre dans le cadre de l'enseignement artistique des élèves et les souhaits des élèves. Pour conclure ce rapport, une synthèse des principaux résultats permet de faire émerger différentes pistes de travail, qui relèvent de la sphère scientifique, pédagogique/ou politique.

Pratiquer une activité artistique : pourquoi et comment ?

Dans cette partie, il est successivement question des pratiques artistiques sous l'angle de leur définition dans la littérature scientifique, de leur enseignement, puis des opportunités qui s'offrent aux élèves dans le canton de Genève. Ces trois points permettent d'aboutir à la formulation des questions de recherche traités dans l'étude au cœur de ce rapport.

Les pratiques artistiques : question de définitions

Explorer les goûts et les pratiques artistiques des élèves genevois pose la question fondamentale de ce qu'elles et ils considèrent comme relevant de l'art. Comme le postule Becker, « *il ne faut pas chercher une définition de l'art pour chercher ensuite quels sont ceux qui produisent les œuvres en question, mais il faut commencer par chercher quelles sont les catégories d'acteurs qui coopèrent pour produire ce que, eux du moins, qualifient d'art* » (1983, p. 405). Le concept de *champ*, emprunté à Bourdieu, apporte un éclairage utile pour approcher cette question de définition en s'intéressant tout particulièrement aux probables tensions et désaccords qui la traversent, et donc à la question de la légitimité culturelle. Espace social hiérarchisé, régi par des règles spécifiques et structuré par une inégale répartition de capitaux économique, culturel, symbolique et social, un champ peut aussi être considéré comme un espace d'interaction et d'affrontement pour la définition légitime de l'activité (Bourdieu, 1980, 1991). En d'autres termes, cette approche permet d'interroger ce qui constitue « réellement » un art ou non – ce qui relève du champ artistique au sens strict du terme ou dans une acception plus large (mais néanmoins « correcte ») ou encore qui est à en exclure. Elle invite aussi à le faire du point de vue des premiers concernés, à savoir les élèves qui s'engagent dans ce type d'activité.

Différents agents s'emploient à définir le champ, eux-mêmes plus ou moins élevés dans sa hiérarchie et plus ou moins dotés en ressources mobilisables pour cet exercice. Celles et ceux qui pratiquent les arts d'abord, avec un plus ou moins grand degré de légitimité, de l'artiste « véritable » au « novice », voire à l'« usurpateur ». Ensuite, différentes institutions reconnaissent et entérinent cette légitimité, parmi elles les institutions publiques où notamment s'enseignent les arts (qu'il s'agisse de leur vocation première, comme un conservatoire, ou secondaire, comme l'école publique en tant qu'espace de socialisation culturelle) et où ils sont financés. Ces institutions, en reconnaissant différentes disciplines artistiques, par l'octroi de financements dans différents domaines des arts¹, ou encore en arbitrant dans ce qui doit ou non être enseigné comme tel, participent ainsi à la définition du champ.

Les tensions dans la définition de l'art peuvent avoir trait à la qualité des pratiques à l'intérieur du champ (un art « mineur » vs « majeur »). Elles peuvent aussi avoir pour enjeu l'inclusion ou l'exclusion du champ artistique. La distinction sport vs art en fournit un exemple parlant. Entérinée institutionnellement, elle est pourtant l'objet d'une construction culturelle et historique, et s'avère peu pertinente quand on considère ce que chacune de ces pratiques apporte à l'autre, par exemple dans le champ du théâtre (le sport comme préparation physique au théâtre et le théâtre comme ornementation du sport), pour se conjuguer comme du spectacle vivant (Philippe-Meden & Martin, 2014).

À la lumière de ces éléments, la démarche entreprise dans cette étude peut sembler paradoxale. Il s'agit de questionner la définition des pratiques artistiques chez les élèves qui s'y engagent ou souhaiteraient le faire. Pourtant, pour ce faire, on doit en adopter une définition qui respecte les frontières institutionnelles telles que formulées par le mandant, lui-même agent dans un champ considéré. Dans ses fondements, cette étude se place ainsi en tension entre une définition stricte et une définition élargie des pratiques artistiques (re)défini par les élèves eux-mêmes. Par ailleurs, celles et ceux que l'on se propose d'interroger pour questionner le champ sont a priori les moins légitimes pour définir ce qui relève ou non de l'art car faiblement dotés en ressources culturelles et symboliques (ce sont des élèves, de surcroît en début de cursus scolaire, et parfois venant de milieux défavorisés). Cette seconde

¹ Pour l'Office fédéral de la culture, l'art désigne en premier lieu les arts visuels et plastiques (<https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/creation-culturelle/kunst.html>), mais comprend aussi les arts de la scène (danse et théâtre) et la musique.

contradiction apparente révèle la visée réformatrice qui préside à cette étude puisqu'il s'agit de réinterroger, à partir de celles et ceux qui en bénéficient ou pourraient en bénéficier, le périmètre des pratiques artistiques qui font ou pourraient faire l'objet d'un enseignement délégué.

C'est en gardant en mémoire ces considérations qu'on peut avancer un premier élément de définition. En adéquation avec l'offre existante d'enseignement artistique délégué dans le canton de Genève (voir ci-après), les pratiques considérées dans cette étude se rapportent à la musique, la danse, le théâtre et la rythmique. Ces pratiques esthétiques destinées, en principe, à une expression artistique performative, relèvent des *arts de la scène*, des *arts du spectacle* ou du *spectacle vivant*². Elles ont pour point commun la réalisation d'une performance par un artiste-interprète en présence (entendue comme unité de temps et de lieu) d'un public. Dans cette recherche, nous utiliserons indistinctement ces trois vocables.

Les arts aux frontières de l'école

L'enseignement artistique a fait l'objet d'un grand nombre de recherches, intéressées à la formation à l'école publique, dans ses dimensions curriculaire (disciplines artistiques) et transversale, et hors de l'école, dans des dispositifs partenariaux, des dispositifs de remédiation (les pratiques artistiques en support aux apprentissages scolaires), dans les institutions de formation artistique, ou encore hors de lieux formalisés (Bonnéry et Deslyper, 2020). C'est à ces deux derniers espaces de formation artistique que nous nous intéressons ici en particulier.

Dans leur revue de littérature, Bonnéry et Deslyper notent que ces écoles artistiques se distinguent sur différents plans : une pédagogie (plus ou moins transmissive, asymétrique, basée sur l'écrit ou au contraire orale, pratique et « active »), des contenus (un répertoire classique ou « actuel ») ou encore des visées (professionnalisation ou pratique amateur). Alors que les discours de promoteurs de ces institutions s'articulent souvent autour de l'opposition entre une formation « scolaire » vs « non-scolaire », plusieurs recherches appellent à dépasser toute vision substantialiste ou homogénéisante de ces formations. D'une part, ces deux modalités d'enseignement semblent le plus souvent très imbriquées : la forme scolaire réapparaît là où on revendique son absence, et des modalités d'enseignement très conventionnelles n'excluent pas des pratiques plus innovantes. D'autre part, s'agissant du rapport de l'élève à son activité (un rapport pratique vs un rapport distant ou réflexif encouragé par un apprentissage scolaire), il est à considérer selon la progression de l'élève dans sa formation.

Au-delà des modalités d'enseignement, de nombreuses recherches se sont penchées sur la fréquentation de ces écoles, largement dominée par une population plutôt favorisée. En 2014, un rapport mené en France fait état des difficultés d'une réelle démocratisation de l'éducation artistique (Bois, Gardon, Giraud, & Raynaud, 2014). Les propos des actrices et acteurs interrogés (directions d'établissements scolaires et d'établissements d'enseignement artistique) suggèrent que, si la démocratisation artistique est largement encouragée et, de fait, prônée dans les politiques publiques, elle se heurte à différents obstacles, tant du point de vue des publics-cibles que des disciplines proposées. L'image de lieux d'enseignement reste celle de lieux très élitistes ; les disciplines évoluent peu et parmi les propos rapportés, on trouve l'idée qu'on a fait de la musique quelque chose de « savant », un apprentissage, où l'élève s'ennuie. Lorsqu'on s'interroge sur les goûts et dégoûts des enfants qui fréquentent ou non de telles écoles, il convient aussi de rappeler que les pratiques artistiques sont des marqueurs sociaux et identitaires au même titre que, plus largement, les pratiques culturelles ou sportives. Pour un enfant, il s'agit de faire des choses « de son âge » et « de son genre » (Détrez, 2017). À cet égard, l'attrait d'un apprentissage artistique en école ou non relève aussi sans doute de tels enjeux, qui se modèlent probablement différemment selon l'âge des enfants.

² Ces notions recouvrent des champs de pratiques artistiques plus ou moins vastes, qui relèvent du patrimoine culturel immatériel (<https://ich.unesco.org/fr/arts-du-spectacle-00054>). Les arts de la scène comprennent, pour l'Office fédéral de la culture, la danse et le théâtre alors qu'en France, la notion juridique de spectacle vivant inclut également la musique en tant qu'« œuvre de l'esprit » (<http://www2.culture.gouv.fr/culture/dmdts/Droit%20du%20spectacle/Circulaire.htm#Chap2>). À noter que cette dernière notion semble avoir traduit et/ou produit l'institutionnalisation d'un champ de pratiques au niveau économique, social et culturel, ainsi qu'en tant qu'objet de recherche.

Car il serait faux de penser que l'apprentissage artistique ne se fait que dans des lieux formels. Il peut également se dérouler hors d'espaces de formation institutionnalisés, que ce soit par une socialisation hors école (par les pairs) ou de façon autodidacte. S'interrogeant sur la distance de ces modalités d'apprentissage vis-à-vis de la « *forme scripturale scolaire* », Bonnéry et Deslyper (2020) convoquent différentes recherches qui invitent à la nuance. Certes, l'enseignement par les pairs est moins asymétrique que par un enseignant, mais la forme scolaire est rarement tout à fait absente : dans l'apprentissage de la danse hip-hop ou de la musique, apprentissage par la répétition et exercice cohabitent avec immersion dans la pratique et performance individuelle.

Se pose la question des motivations et des facteurs qui sous-tendent ces apprentissages non formalisés. L'offre de formation est-elle absente ? ou certains jeunes se trouvent-ils et se sentent-ils exclus des institutions de formation artistique ? Dans leur enquête auprès d'adolescents de quatre quartiers populaires, Dahan et Détrez (2020) relèvent des facteurs d'exclusion matériels et symboliques des institutions culturelles, et notamment une faible identification des jeunes aux pratiques légitimes, doublée d'un fort sentiment d'incompétence à leur égard. La pratique d'activités artistiques, notamment s'appuyant sur des outils numériques (mais pas seulement), est pourtant bien ancrée, mais plutôt qualifiée comme relevant de la sphère des loisirs. Cela pose la question de la reconnaissance de ces pratiques en tant que processus d'enseignement-apprentissage ou en tant que formation, qui suppose un engagement mais aussi, sans doute, une plus grande légitimité culturelle. Notons enfin que le faible nombre de recherches sur ces apprentissages artistiques peu formalisés en font un terrain encore à explorer avec différentes pistes, autour des modalités d'apprentissage, des actrices et acteurs de ces pratiques, ou encore, peut-être, de pratiques artistiques émergentes, dont l'enseignement n'aurait pas encore été institutionnalisé dans le champ des arts « légitimes ».

Quelles opportunités de pratiques artistiques pour les élèves genevois ?

Dans le canton de Genève, différentes offres de formation et/ou de loisirs artistiques sont disponibles pour les élèves. L'école, en tant que lieu d'instruction, et les écoles subventionnées pour délivrer l'enseignement artistique délégué sont deux institutions essentielles dans le déploiement de cette offre. Et elles sont au cœur de ce rapport. Mais, comme nous le verrons, elles ne constituent pas les seules opportunités pour les élèves genevois de découvrir et pratiquer différentes disciplines artistiques.

Soumis au plan d'études romand (PER), les élèves genevois doivent bénéficier d'un enseignement artistique qui se structure autour de quatre axes thématiques : 1) expression et représentation, 2) perception, 3) acquisition de techniques et 4) culture. Trois disciplines doivent permettre de décliner chacun de ces axes : les activités créatrices et manuelles, les arts visuels et la musique (PER, 2011).

Pour favoriser la formation et les pratiques artistiques des jeunes de 4 à 25 ans, le canton de Genève offre plusieurs opportunités aux élèves. Le domaine des *arts* occupe 4 à 6 périodes dans chaque année de scolarité primaire³. Au cycle élémentaire, le travail sur les disciplines qui constituent ce domaine est présenté comme un travail de « *mise en éveil* », de « *découverte* », de « *familiarisation* » et de « *création* ». Le cycle moyen permet un approfondissement des compétences et savoir-faire acquis au cycle élémentaire. Les maitres et maitresses de disciplines artistiques sont en charge de ce domaine. Si ces disciplines peuvent être abordées de manière transversale ou pour elles-mêmes par les titulaires de classe, ce sont les MDAS qui sont responsables de cet enseignement. Les MDAS sont au bénéfice d'un *Bachelor of Arts* délivré par une haute école et sont tenus de compléter leur formation initiale par une formation en emploi. Ils et elles sont amenées à intervenir dans différents établissements de cantons, en délivrant les périodes de cours du domaine et en collaborant avec les autres membres du corps enseignant ainsi qu'avec les directions d'établissement. Cette fonction de MDAS constitue une spécificité genevoise, les autres cantons confiant la responsabilité des disciplines artistiques aux titulaires de classe.

Au-delà de l'enseignement délivré dans les établissements scolaires, le canton de Genève délègue à des écoles accréditées une part des enseignements artistiques. À l'heure actuelle, 10 écoles sont reconnues et une nouvelle procédure d'accréditation pour la période de 2023 à 2030 a été lancée. Le SESAC est en charge de ce dispositif. La participation des écoles subventionnées à la formation

³ Cf. grille horaire, <https://www.ge.ch/document/10883/telecharger>.

artistique des jeunes est inscrite dans la loi sur l'instruction publique (LIP) et dans le règlement d'application de l'article 106 de la loi sur l'instruction publique (RIP-106). L'article 1 du RIP-106 inscrit les principes suivants :

« Art. 1 Activités déléguées

¹ *Le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (ci-après : département) délègue aux organismes accrédités la réalisation de tâches d'enseignement public de base dans les domaines de la musique, de la rythmique, de la danse et du théâtre.*

² *L'enseignement concerné :*

a) *s'adresse prioritairement aux enfants, adolescents et jeunes adultes en formation, de moins de 25 ans ;*

b) *privilégie le dialogue culturel dans un souci de respect de la diversité ;*

c) *peut s'ouvrir à d'autres domaines en fonction de l'évolution artistique.*

³ *L'enseignement comprend :*

a) *l'éveil et l'éducation artistiques en complémentarité avec l'enseignement public ;*

b) *l'initiation et la formation individuelle et/ou collective à la pratique et à la culture artistiques dans les domaines concernés.*

⁴ *Il englobe également l'enseignement intensif, articulé avec les études aménagées et l'enseignement préprofessionnel. »*

Le règlement invite également les écoles subventionnées à *porter une attention particulière aux élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés* (art. 7, al. b) et à *garantir un niveau d'écolage accessible* (art. 7, al. c).

Entre enseignement en classe et enseignement artistique délégué, l'offre de formation en matière artistique est donc large. Elle couvre à la fois les arts de la scène (musique, danse, rythmique, théâtre), les arts créatifs et manuels et les arts visuels. En 2018-2019, 12'600 élèves (un élève suivant deux cours étant comptabilisé deux fois) ont été recensés par la Cour des comptes comme inscrits dans une des écoles subventionnées.

Comment est pensée l'articulation entre ce que font les élèves en classe et les enseignements artistiques qu'ils et elles peuvent suivre en dehors de l'école, grâce (en partie) aux écoles subventionnées ? Les écoles subventionnées peuvent distribuer des flyers pour communiquer leurs offres aux écoles, aux élèves et à leur famille. Par ailleurs, la LIP prévoit que les écoles subventionnées peuvent utiliser les locaux scolaires pour délivrer leurs prestations. Au-delà de ces aspects communicationnels et organisationnels, certains projets articulent de manière plus forte les deux dispositifs/espaces de formation. C'est le cas du projet « Orchestre en classe » par exemple, qui consiste à mettre des instruments à la disposition des élèves pendant deux ans, afin qu'ils puissent pratiquer en groupe⁴. Le projet vise avant tout les écoles du réseau d'enseignement prioritaire (REP), répondant ainsi à la demande de favoriser l'accès de *toutes et tous les élèves* aux activités artistiques. Par ailleurs, les écoles subventionnées sont également des partenaires privilégiés dans le cadre du dispositif sport-art-études (SAE).

En évoquant les arts dans le cadre scolaire ou des écoles subventionnées, l'offre artistique proposée aux élèves du canton de Genève n'est que partiellement décrite. À ces deux offres financées par le DIP s'ajoutent les offres cantonales de l'office cantonal de la culture et du sport (voir p. ex. le programme « *GE découvre le mercredi* », <https://www.ge.ch/document/16923/telecharger>), mais également les offres communales ou associatives, qui peuvent s'inscrire dans une perspective de loisirs, d'initiation ou de formation, mais que nous ne pourrions prendre en considération dans cette étude.

Au final, les élèves genevois semblent bénéficier de multiples opportunités pour découvrir, écouter, voir, pratiquer une diversité d'activités qui relèvent des arts vivants. Si, au premier regard, l'enseignement artistique délégué semble occuper une place importante dans le canton, le rapport de la Cour des comptes relève, comme mentionné en introduction, une dissonance entre l'offre proposée par ces écoles et les souhaits et pratiques des élèves. De plus, elle rapporte également une stratification sociale

⁴ Pour plus d'informations, voir <https://edu.ge.ch/enseignement/musique/ressource/orchestres-en-classe-2981>.

de la fréquentation des écoles subventionnées. Ces constats, faits sur la base d'une enquête menée auprès d'un échantillon d'élèves du cycle d'orientation, sont à l'origine de ce travail (Cour des comptes, 2019).

Questions de recherche

La mission confiée au SRED par le secrétariat général du DIP s'est articulée autour de trois objectifs.

- *Premier objectif : connaître les goûts et souhaits artistiques exprimés spontanément par les élèves genevois de 5P.* Le choix de cette année de scolarité s'est fait sur la base de plusieurs critères. Tout d'abord, il s'agissait d'interroger des élèves du primaire, à un âge où la famille, les pairs et l'école peuvent constituer autant de sources d'influence dans les choix des pratiques artistiques. Ensuite, des élèves de 5P pouvaient déjà avoir expérimenté une ou plusieurs activités artistiques, dans le cadre scolaire ou extrascolaire, disposant ainsi d'une expérience à l'aune de laquelle ils et elles pourraient imaginer d'autres pratiques. Enfin, en 5P, les élèves sont en âge de pouvoir laisser une trace écrite, ce qui, nous le verrons, s'est avéré précieux d'un point de vue méthodologique.
- *Deuxième objectif : faire émerger d'éventuels décalages entre l'offre existante et les souhaits des élèves.* Ce constat, dressé par la Cour des comptes dans son rapport, est-il valable en amont du cycle d'orientation ? Les goûts et pratiques des élèves de 5P, comme ceux des élèves plus âgés, se distancient-ils de l'offre existante ou non ? En effet, on pourrait faire l'hypothèse que les élèves plus jeunes suivent davantage les activités choisies (ou imposées) par leur entourage que les élèves plus âgés. Si tel est le cas, cette différence se traduit-elle par un décalage moindre entre l'offre et la demande ou, au contraire, ce décalage intervient-il de manière précoce dans le parcours artistique des élèves ?
- *Troisième objectif : mener un travail exploratoire qui contribuerait par la suite à construire un sondage pérenne, mobilisant à la fois des pratiques dites « légitimes » et des pratiques dites « populaires ».* Les deux premiers objectifs doivent permettre une approche inductive des goûts et pratiques artistiques des élèves pour, à terme, répondre à la recommandation émise par la Cour des comptes de sonder régulièrement ces derniers sur leurs souhaits en matière de formation artistique. Aboutir à un tel sondage nous paraissait nécessiter, en amont, un travail exploratoire qui tienne compte du discours spontané des élèves.

Méthodologie

Population d'étude

Neuf classes de huit écoles rattachées à sept établissements genevois ont participé à cette recherche. Le choix des écoles s'est fait selon trois principaux critères :

- diversité des écoles du point de vue de la composition sociale des élèves,
- diversité des écoles du point de vue de leur localisation géographique,
- diversité des écoles selon leur participation ou non au programme « Orchestre en classe ».

Dix écoles ont été sélectionnées sur cette base, et neuf classes nous ont ouvert leurs portes, dont deux dans la même école. La description des écoles concernées figure ci-dessous. Cette description s'appuie sur les données à disposition pour l'année 2020-2021. Les huit écoles concernées varient du point de vue de leur taille (de 170 à 396 élèves). Concernant la nationalité, alors que la moyenne cantonale d'élèves étrangers dans les établissements primaires s'élève à 40%, elle varie de 20 à 50% dans les écoles participantes. Enfin, le pourcentage d'enfants de milieu modeste (catégorie *Ouvriers, divers et sans indication*) varie de 15% à 51%, la moyenne cantonale se situant à 36% (Figure 1).

Figure 1. Description sociodémographique des écoles

Écoles	Total	Nationalité			Catégorie socioprofessionnelle			
		Suisse	Étrangère	% étrangers	Cadres supérieurs et dirigeants	Petits indépendants, employés et cadres intermédiaires	Ouvriers, divers et sans indication	% ouvriers, divers et sans indication
École 1	359	179	180	50%	53	144	162	45%
École 2	310	147	163	53%	29	123	158	51%
École 3	304	173	131	43%	25	146	133	44%
École 4	298	178	120	40%	39	143	116	39%
École 5	396	225	171	43%	55	194	147	37%
École 6	313	220	93	30%	117	136	60	19%
École 7	244	194	50	20%	67	120	57	23%
École 8	170	126	44	26%	65	79	26	15%
Total EP	37'409	22'544	14'865	40%	7'433	16'636	13'340	36%

Source : Annuaire statistique SRED, année 2020-2021.

Ces écoles sont situées en milieu urbain, périurbain ou dans la campagne genevoise. Par ailleurs, les écoles 1, 3, 4 et 6 participent au projet *Orchestre en classe*, qui cible les élèves un peu plus âgés. Au final, les huit écoles dans lesquelles s'est déroulée l'enquête donnent à voir la diversité des écoles genevoises, tant du point de vue géographique que de leur taille et de leur composition sociodémographique.

Matériel et procédure

Cette étude s'est déroulée en deux phases.

Les classes qui ont accepté de participer à l'enquête ont tout d'abord reçu un exercice à proposer aux élèves (cf. *Annexe 2*). Cet exercice avait pour but de connaître leur intérêt spontané en matière de pratiques artistiques. Pour cela, les élèves étaient invités à donner des idées à Bic et Bac, deux enfants qui devaient se décider pour une activité artistique à pratiquer les samedis après-midis. Les activités artistiques étaient définies par Bac comme suit : « *Je crois que ça peut être plein de choses. Il faut que ça soit beau pour les yeux ou pour les oreilles, que ça fasse rire, pleurer, rêver ou voyager. C'est quelque chose que tu fais pour toi. Mais tu peux aussi le montrer à tes amis ou à tes parents. On pourrait même faire un spectacle !* »

Les élèves ont donc réalisé ce rapide exercice qui a ensuite été retourné au SRED par leurs enseignantes et enseignants, une à deux semaines avant la tenue de la deuxième phase de l'étude.

Cette deuxième phase a pris la forme d'entretiens collectifs, menés en classe avec l'ensemble des élèves. Ces entretiens se déroulaient en trois temps.

- Temps 1 : après une rapide mise en contexte et un rappel de l'exercice de Bic et Bac, un premier échange concernait les activités artistiques pratiquées (ou arrêtées) par les élèves, avec une centration sur les arts de la scène. L'échange concernait le type d'activités, mais également les moteurs de l'engagement dans telle ou telle pratique, les modalités d'exercice et l'envie ou non de continuer les activités en question.
- Temps 2 : les élèves s'exprimaient ensuite sur les activités qu'ils et elles aimeraient pratiquer, se focalisant particulièrement sur les arts de la scène. À nouveau, au-delà des activités elles-mêmes, il s'agissait pour les élèves de développer les raisons de leurs choix et le contexte dans lequel ils et elles souhaiteraient pratiquer ces activités.
- Temps 3 : pour terminer, les élèves recevaient une feuille sur laquelle les arts de la scène évoqués par l'ensemble des élèves interrogés au temps 1 étaient représentés sous forme d'un nuage de mots. La consigne était alors d'entourer toutes les activités d'intérêt, et d'en ajouter si souhaité.

Ces trois temps d'échange se déroulaient sur une période, l'enseignante ou l'enseignant restant en retrait dans la salle de classe.

Analyse des données

Le travail d'analyse vise à identifier et à qualifier les activités artistiques que les élèves pratiquent au moment de l'étude et celles qui auraient été abandonnées, ainsi que les pratiques dans lesquelles elles et ils souhaiteraient s'engager. L'analyse porte également sur les moteurs et sur les modalités d'exercice des pratiques artistiques. Pour répondre à ce double objectif, des analyses descriptives ont permis de qualifier et, en partie, de quantifier les activités menées et souhaitées. Elles se sont basées sur l'exercice « Bic et Bac » et sur le travail réalisé au temps 3 des entretiens en classe. Par ailleurs, l'essentiel des analyses a porté sur le contenu des échanges menés en classe, permettant de mieux cerner les contextes et les motivations de ces pratiques. Enfin, afin de mettre en évidence les variations locales dans les pratiques et les goûts artistiques, des portraits de classe ont été réalisés en combinant les réponses des élèves avec la composition sociale et géographique des écoles.

Résultats

Les résultats sont organisés en trois temps. D'emblée est posée la question de la définition des activités artistiques. Qu'est-ce que les élèves entendent par pratique artistique, tant du point de vue du type d'activités que de leur contexte de réalisation ? Ensuite, et c'est bien là le point central des résultats, l'analyse se concentre sur les arts de la scène, pratiqués ou souhaités par les élèves. Sont abordées ici à la fois les pratiques, leurs motivations et leurs modalités de réalisation. Enfin, des portraits de classe permettent d'articuler les propos des élèves avec le contexte scolaire, social et géographique dans lequel ils et elles évoluent.

Des pratiques des arts de la scène et au-delà

Cette recherche se concentre sur les goûts et pratiques des élèves en lien avec les arts de la scène. Il apparaît crucial de relever que, à l'âge de 9 ans environ, cette catégorie ne semble pas spontanée chez les élèves. De plus, la distinction entre une activité occasionnelle (d'occupation) et une activité pérenne (de formation) semble également difficile à formuler pour les élèves.

Concernant la difficulté de centration sur les arts de la scène, un premier argument en faveur de ce constat émerge des activités proposées par les élèves dans le cadre du premier exercice à réaliser à la maison (temps 1). Pour rappel, les élèves devaient proposer des activités à Bic et Bac, avec pour consigne qu'au moins une de ces activités soit artistique, celle-ci étant définie comme suit : « *Il faut que ça soit beau pour les yeux ou pour les oreilles, que ça fasse rire, pleurer, rêver ou voyager. C'est quelque chose que tu fais pour toi. Mais tu peux aussi le montrer à tes amis ou à tes parents. On pourrait même faire un spectacle !* »

Comme le montre la *Figure 2*, les propositions des élèves sont très diverses, allant de la couture au judo en passant par la magie ou la lecture. La plupart concernent soit des activités manuelles, soit des arts de la scène. On retrouve ainsi une majorité de suggestions qui touchent au dessin, à la musique, au bricolage ou à la danse. Le sport occupe également une place importante. Autrement dit, les élèves ont des centres d'intérêt divers et multiples, et ne se concentrent pas sur un type d'activités en particulier. Ce constat ressort également des échanges en classe où, malgré la consigne de centrer les échanges sur les arts du spectacle, les élèves ont insisté pour évoquer des activités sportives.

Concernant la pratique régulière et organisée vs temporaire d'une activité, l'exercice proposé au temps 1 et l'échange en classe (temps 2) montrent la difficulté pour les élèves de dissocier les deux types d'activités. Certes, de nombreux élèves mentionnent des activités qui sont l'objet d'une pratique régulière et engagée (*prendre des cours de guitare*). Cependant, dans les suggestions faites à Bic et Bac, on retrouve fréquemment des activités susceptibles d'occuper les personnages durant une après-midi seulement : les élèves leur proposent le *dessin de coucher de soleil*, de *faire une citrouille en papier*, de *s'imaginer au bord de la mer*, ou encore de *rigoler*. En classe, lorsqu'il est question des activités regroupées dans un même nuage de mots, un élève relève, à l'intention de ses camarades : « *C'est tous des trucs pour se distraire* ». Ceci suggère que ce qui réunit les activités évoquées relève donc, d'abord, de la distraction ou de l'occupation avec cependant, parfois, une visée formative. Pour les élèves de 5P, une pratique régulière, organisée et formatrice des arts de la scène ne constitue donc pas une catégorie évidente et ce, quelle que soit la classe fréquentée.

Figure 3. Activités artistiques réalisées par les élèves selon leurs contextes de pratique

	Contexte de pratique		Activité	
	à la maison	dans un cours	durable	Ponctuelle
Musique ^(a)	✓	✓	✓	✓
Piano	✓	✓	✓	✓
Guitare classique ou folk	✓	✓	✓	✓
Danse	✓	✓	✓	✓
Théâtre	✓	✓	✓	✓
Chant lyrique		✓	✓	
Chant choral		✓	✓	
Métallophone		✓	✓	
Accordéon		✓	✓	
Solfège		✓	✓	
Violon		✓	✓	
Violoncelle		✓	✓	
Contrebasse		✓	✓	
Percussions		✓	✓	
Trombone		✓	✓	
Flûte traversière		✓	✓	
Orchestre ^(b)		✓	✓	
Danse classique, ballet		✓	✓	
Danse hip-hop		✓	✓	
Danse africaine		✓	✓	
Flamenco		✓	✓	
Zumba		✓	✓	
Danse créative ^(c)		✓	✓	
Danse contemporaine		✓	✓	
Danse moderne		✓	✓	
Danse jazz		✓	✓	
Gym-danse		✓	✓	
Théâtre russe		✓	✓	
Musique-chant-danse ^(d)		✓	✓	
Natation synchronisée		✓	✓	
Patinage artistique		✓	✓	
Gymnastique artistique		✓	✓	
Acrobatie		✓	✓	✓
Cirque ^(e)		✓	✓	✓
Beat box	✓		✓	
DJ, platines	✓		✓	
Guitare électrique	✓		✓	
Ukulele	✓		✓	
Breakdance	✓		✓	
Trottinette freestyle	✓		✓	
Skateboard	✓		✓	
Batterie	✓		✓	✓
Flûte	✓		✓	✓
Applications et logiciels ^(f)	✓		✓	✓
Just Dance 2020 ^(g)	✓		✓	✓
Danse TikTok ^(h)	✓		✓	✓
Marionnettes	✓		✓	✓
Slam	✓		✓	✓
Magie	✓		✓	✓
Cinéma, « faire l'acteur »	✓		✓	✓
Harmonica	✓			✓

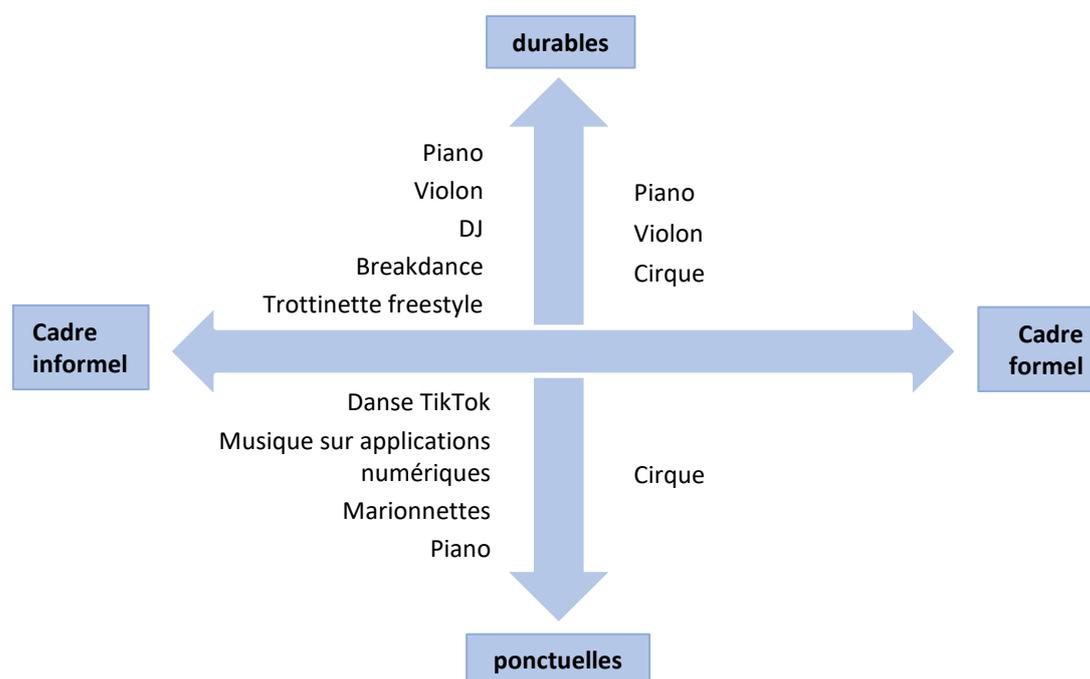
^(a) Y compris « différents instruments », « orchestre ». ^(b) Différents instruments d'orchestre. ^(c) Danse où il s'agit d'interpréter librement (« comme tu veux », « comme tu le sens ») une consigne donnée (« danser comme une feuille d'arbre »). ^(d) S'agit-il de la rythmique ? ^(e) Plus précisément : funambule, tissu, équilibre, magie, trapèze, clown. ^(f) Notamment GarageBand (logiciel d'enregistrement et de création musicale), « piano sur le téléphone ». ^(g) Jeu vidéo de rythme sur console vidéo-ludique. ^(h) Le réseau social opère comme plateforme de partage de défis de danse où les usagers et usagers peuvent monter leurs propres clips avant de les diffuser publiquement. Voir notamment <https://www.immorama.ch/articles/danser-tiktok/>.

Quatre principales catégories de pratiques artistiques peuvent ainsi être identifiées :

1. La première regroupe les pratiques qui sont réalisées tantôt dans un cadre informel (le plus souvent familial), tantôt dans un cadre formel (école de ...), de façon ponctuelle ou plus durable et le plus souvent, dans ce dernier cas, avec une visée d'apprentissage. Il s'agit des activités citées de façon générique (« *je fais de la danse* », « *je fais du théâtre* », « *je fais de la musique* ») ou de pratiques largement diffusées en tant que disciplines d'apprentissage artistique (piano, théâtre). Ces pratiques se déroulent parfois dans un cadre formel, dans des cours hebdomadaires ou dans un camp, par exemple. Le contexte informel cité est celui de la famille, où ces activités sont encouragées, dans le cas de la musique par exemple, par la disponibilité d'instruments (guitare ou piano utilisés « *juste pour essayer* » ou « *pour s'amuser* ») ou avec une visée d'apprentissage, parfois encadré par un parent. Dans le cas du théâtre et de la danse, ces pratiques sont souvent citées comme relevant de ce cadre familial où elles surviennent de façon spontanée et peu encadrée, s'apparentant à des pratiques ludiques telles que le jeu de rôle.
2. La deuxième catégorie est composée d'activités apprises dans un cadre formel, presque toujours de façon relativement durable. On y trouve des pratiques érigées en disciplines, dont l'apprentissage se fait, conventionnellement, par un accompagnement professionnel (chant lyrique, violon), parfois de façon collective (chant choral, danse hip-hop, flamenco, ballet) et/ou qui requièrent un équipement particulier (disciplines du cirque). Il est à noter que certaines activités réalisées dans un cadre formel ne supposent pas un engagement durable, comme l'acrobatie qui est soit pratiquée dans un cours, soit dans un camp.
3. Troisièmement, certaines pratiques sont plutôt durables et reposent sur un apprentissage, mais celui-ci est dispensé ou acquis dans un cadre informel, soit dispensé à la maison par un parent qui, lui ou elle-même, s'engage dans cette activité, soit accompagné par des pairs. On y retrouve des pratiques telles que le beat box ou le disc jockey (« *DJ, platines* »), mais aussi le ukulele (enseigné par un père à son fils) et la guitare électrique. Le breakdance et la trottinette freestyle relèvent aussi de cette troisième catégorie, de même que les marionnettes ou encore de certaines pratiques musicales ou de danse avec des outils numériques.
4. Le quatrième groupe se distingue du troisième par le fait qu'il est composé d'activités faites de manière ponctuelle, bien qu'également dans le cadre familial. Pour la musique : la batterie, la flûte et différentes applications et logiciels de création musicale. Pour la danse, les élèves citent aussi les « *danses TikTok* » et « *Just Dance 2020* ». Enfin, une élève signale faire ponctuellement de l'harmonica à la maison.

Ces quatre catégories d'activités artistiques permettent une première approche des contextes de pratique, que l'on peut aussi représenter sur deux principaux axes (*Figure 4*). Certaines activités, telles que le piano, sont pratiquées de façon occasionnelle ou plus durable, et si elles le sont souvent dans un cadre formel, l'apprentissage passe aussi par une pratique de l'instrument à la maison. À l'inverse, d'autres activités sont pratiquées dans des contextes complètement informels, soit que cela constitue un choix délibéré des élèves (breakdance) soit parce qu'elles sont absentes de l'offre d'enseignement (trottinette freestyle). Parmi elles, certaines sont toutefois l'objet d'un engagement durable alors que d'autres sont plutôt faites de façon occasionnelle.

Figure 4. Contexte des pratiques artistiques réalisées par les élèves



À la question du moment de ces activités, la grande majorité des élèves répond « *après l'école* » ou « *les week-ends* », voire « *pendant les vacances* » pour des activités plus ponctuelles, comme un camp théâtral. Les lieux cités sont, le plus souvent, « *à la maison* », ce qui s'explique par plusieurs facteurs : 1) de nombreuses pratiques citées sont encadrées ou accompagnées par les parents ou d'autres membres de la famille, ceci sans doute en raison de l'âge des enfants interrogés (9 ans) ; 2) des activités apprises dans un cadre formel s'exercent aussi à la maison (p. ex. les instruments de musique). S'agissant des lieux d'apprentissage formalisés, des termes comme « *dans l'école* », dans « *une autre école* », dans une « *salle pas loin* » sont le plus souvent cités. Des communes peuvent aussi être nommées comme lieu d'apprentissage (« *à Genève* », « *à Versoix* », ...). Pour les élèves, le lieu d'apprentissage fait donc sens, mais pas le rattachement de ce lieu à une institution en particulier.

Ces activités sont le plus souvent accompagnées par :

- des membres de la famille, le plus souvent un parent, parfois un grand-parent, des frères et sœurs. C'est notamment le cas des pratiques instrumentales transmises dans un cadre familial. Dans le discours des élèves, ces pratiques s'inscrivent le plus souvent dans une logique d'imitation (« *ma sœur fait du violon* ») et de transmission intergénérationnelle (« *mon père joue de la batterie, du coup il m'apprend* »). À noter que cet encadrement familial peut constituer le prélude à une pratique d'apprentissage plus formelle et guidée par un ou une professionnelle ;
- un enseignant ou une enseignante, le plus souvent dans le cadre de cours hebdomadaires, mais aussi dans le cadre de camps. Plusieurs pratiques instrumentales sont concernées (en particulier les instruments à cordes), de même que des pratiques qui relèvent de la danse, du théâtre, du cirque, et ceci de façon presque systématique quand elles sont faites de façon collective. Au-delà du contenu de ces pratiques, le contexte social revêt toute son importance, avec « *un prof* » qu'on « *aime* » ou non, et des relations de camaraderie (« *je le fais avec ma copine* »). À noter que ces pratiques dans un cadre formalisé peuvent aussi comporter une dimension identitaire, le groupe étant facteur d'identification ou au contraire de distinction (comme dans le cas de cette élève ayant arrêté un cours de danse « *parce que c'était pour les plus petits* ») ;
- des pairs, qui jouent plusieurs rôles : ils motivent la pratique, ils guident l'apprentissage, ils assistent aux performances de leurs camarades et les évaluent. La trottrinettes freestyle en constitue un premier exemple, pratiquée par plusieurs garçons d'une même classe. Parmi eux, l'un se présente comme expert, incitant ses camarades à débiter cette pratique, les guidant et jugeant de la qualité des figures réalisées par les uns et les autres. La pratique de la danse sur TikTok, particulièrement

prise dans une autre classe, semble relever d'une logique légèrement différente : si le groupe classe est sans doute un espace d'invitation à entrer dans la pratique, la transmission et les performances sont faites en ligne, devant une communauté qui dépasse largement les frontières de l'école ou du quartier. À cet égard, et d'ailleurs comme dans le cas de la trottinette et du skateboard (dont les performances sont parfois filmées et partagées sur internet ou des réseaux sociaux), des enjeux de célébrité et de reconnaissance sont bien présents puisque pour plusieurs élèves interrogés, il s'agit de « *devenir connu* » ou « *connue* ». Enfin, cette dimension collective de la pratique existe aussi dans le cas d'activités encadrées de façon formelle, par exemple dans une classe où six élèves chantent dans la même chorale du quartier.

Certaines pratiques sont aussi parfois réalisées en solitaire, comme dans le cas de cette élève qui fait du slam « *seule dans (s)a chambre* » ou de plusieurs de ses camarades qui pratiquent un instrument de musique sans accompagnement direct, parfois « *juste comme ça* », parfois en s'inspirant ou se guidant à l'aide de tutoriels vidéos (YouTube) ou de logiciels d'apprentissage sur tablette ou téléphone (*Simply Piano* p. ex.). Ces pratiques relèvent d'une autodidaxie relativement encadrée et accompagnée de façon indirecte par des outils numériques. Bien que cette étude ne permette pas d'approfondir ce point, notons que dans certains cas elle se déploie en complément d'un apprentissage encadré de façon directe par une ou un adulte, professionnel ou non⁵.

Relevons enfin que ces contextes sont parfois inhérents à l'activité (l'acrobatie, le funambulisme ou le chant choral se font en principe dans un cadre formel) ; plus souvent, ils dépendent d'autres facteurs, en particulier les visées de pratique (« essayer », « s'amuser » vs « apprendre »).

Des motivations au-delà des goûts et dégoûts

À la question de savoir comment les élèves ont commencé les activités citées, les réponses confirment le rôle central de la famille en tant qu'espace de socialisation artistique. Spontanément, bon nombre d'élèves citent directement un parent, un frère ou une sœur, un grand-parent... quand on les interroge sur les circonstances où ils ont débuté. Plus précisément, l'influence familiale se décline sous différentes formes :

- les parents, parfois les frères et sœurs, parfois les grands-parents, les oncles ou les tantes pratiquent eux-mêmes l'activité et sont imités par l'enfant. À noter que dans certains cas, la pratique opère comme signe d'appartenance au groupe familial, par exemple dans le choix de cet élève de suivre des cours de solfège : « *Chez moi, tout le monde en fait* », dit-il ;
- parfois ces personnes dispensent à l'enfant un véritable enseignement artistique, comme dans le cas d'une élève qui prend des cours de guitare auprès de son grand-père ;
- dans d'autres cas, les parents décident de l'activité en inscrivant ou en retirant leur enfant d'un cours. Le choix parental transparait aussi de façon moins directive, comme incitation à une pratique (p. ex. une élève à qui sa mère a proposé de suivre des cours de hip-hop, au contraire d'autres qui affirment « *mes parents ont choisi pour moi* » ou « *c'est ma mère qui a décidé de l'instrument* ») ou par la décision de répondre favorablement ou non à la demande de l'enfant (comme dans le cas de cette élève qui, sur décision parentale, prend des cours de guitare classique avant de pouvoir commencer la guitare électrique, comme elle le réclame depuis qu'elle a assisté à un concert).

L'influence des pairs, si elle semble moins directe, se manifeste dans des activités particulièrement répandues dans certaines classes (voir ci-avant). Plusieurs élèves racontent ainsi « *j'ai commencé avec mon amie...* ». À noter que le rôle des pairs peut se conjuguer à une influence familiale, comme pour cette élève de chant inspirée par le fait d'avoir beaucoup d'amis qui suivent ce cours et motivée par le fait que les enseignants sont des amis de ses parents.

Il n'en reste pas moins que l'attrait qu'exerce une activité relève parfois de logiques plus individuelles. Ainsi, un élève de piano explique : « *J'ai vu des vidéos où on peut faire des chansons de film* » ; un autre ajoute : « *J'aime bien les musiques à la guitare* ». Une autre a souhaité commencer le hip-hop

⁵ Plusieurs élèves évoquent des pratiques en lien avec la création de musique. Pour cela, ils font référence à des applications pour jouer de la musique, que presque tous connaissent (*Simply Piano* notamment). Ils parlent aussi de *GarageBand*. Un élève explique que son père accorde la guitare avec le téléphone. Un autre dit qu'on peut inventer des musiques sur le téléphone. Un autre dit qu'une élève suit des cours de robotique et qu'elle peut créer des jeux vidéo. Un autre parle d'un système où les touches de piano (ou d'autres instruments) apparaissent sur l'écran et où il est possible de mettre des sons.

après l'avoir découvert « *dans des BD de mon papa* ». Un autre encore a commencé le cirque après avoir assisté à une représentation. Derrière ce discours mettant en avant le goût personnel se tisse très souvent l'influence de la famille, qui joue un rôle central dans la disponibilité culturelle (pouvoir accéder à des livres ou assister à un concert).

Notons aussi que certains propos indiquent que les médias numériques (internet, réseaux sociaux) peuvent aussi constituer un facteur d'inspiration pour des pratiques artistiques (p. ex. pour la trottinette freestyle, la danse ou la musique). Leur influence pourrait être considérée en tant que telle, mais aussi de façon transversale en lien avec les réseaux de pairs (qu'ils prolongent ou dont ils peuvent constituer un support) et la famille, notamment parce que les parents régulent en partie l'utilisation de ces médias.

Dans quelle mesure l'école peut elle-même constituer une source de motivation ? L'institution n'est pas citée en tant que telle par les élèves : même dans l'école qui accueille le projet *Orchestre en classe*, les élèves citent des frères et sœurs ou un réseau amical comme facteur d'influence. Ce constat peut être interprété de différentes manières : 1) l'institution exerce un faible rôle dans la découverte d'activités artistiques (mise à disposition d'informations sur les activités possibles, les cours dans le quartier, etc.) ; 2) cette influence est peu visible car masquée notamment par celle des pairs ; 3) les activités artistiques sont surtout vues et vécues comme étant hors-école et cette dernière n'influencerait donc pas, du moins consciemment, les goûts et dégoûts des élèves.

Enfin, de nombreux élèves mentionnent aussi des activités pratiquées durant un temps, mais arrêtées depuis⁶, ou qu'ils ne savent pas s'ils veulent continuer. Les raisons de cet arrêt sont, dans certains cas, intrinsèques à l'activité ou à l'élève :

- plusieurs invoquent des difficultés liées au processus d'apprentissage, comme dans le cas de cet élève ayant abandonné l'accordéon car « *tu dois appuyer sur toutes les touches en deux secondes* », ou d'autres qui avancent de manière plus générale « *ça me fatiguait trop* » ou « *ça m'énervait* » (à propos de la danse), « *j'arrivais pas* » ou « *c'était difficile* » (à propos de la guitare). Ces difficultés sont parfois interprétées comme des dispositions personnelles : « *je ne suis pas bon en solfège* », « *j'avais la flemme* » (violoncelle) ;
- la perte de goût pour l'activité est aussi parfois invoquée : « *j'avais plus envie* », « *j'aimais pas trop* » (le violon), « *j'ai arrêté le piano parce que je préfère chanter* », « *c'était ennuyeux* » (le hip-hop).

D'autres raisons relèvent davantage du contexte de pratique, soit relatif à l'activité elle-même, soit élargi à la journée ou à la semaine de l'enfant. Dans le premier cas,

- une élève arrête ainsi un cours de piano car « *j'aime pas trop la maîtresse* » ; un autre affirme que « *le prof était méchant* » (musique), une autre que « *la prof corrigeait tout le temps, même quand je ne faisais pas des fautes* ». Dans un autre cas encore, le départ d'une enseignante qui était très appréciée a motivé plusieurs de ses élèves à interrompre leur activité (musique-chant-danse). Ces éléments indiquent le rôle central joué par l'enseignante ou l'enseignant dans le goût ou le dégoût pour une pratique ;
- dans le cas de cours collectifs, la dynamique de groupe peut être un moteur mais aussi un frein à la pratique, comme le montre l'exemple de cette élève qui cesse de prendre des cours de hip-hop : « *Je ne me sentais plus très bien (...) j'avais honte devant les autres* » ; une autre qui arrête la danse moderne car « *c'était un cours pour les petits* ».

Dans le second cas (contexte élargi),

- les horaires de cours ne sont plus compatibles avec l'horaire scolaire (notamment des exemples d'activités suivies le mercredi matin, avant le passage en 5P) ou avec celui d'autres activités extra-scolaires ;
- certains élèves invoquent une surcharge d'activités : « *trop de choses à faire* », « *j'avais plus que deux jours par semaine de libres* » ;
- des élèves arrêtent une activité pour en commencer une autre, comme cette élève qui cesse de prendre des cours de métalophone pour se tourner vers le piano. Une autre arrête le hip-hop car « *j'ai voulu faire de la gym et j'ai dû choisir* ». Cette raison est invoquée assez souvent. À noter qu'elle peut aussi être le fait d'un parent, comme dans le cas de cette élève qui arrête le hip-hop car « *ma mère voulait que je fasse autre chose* ».

⁶ Il serait intéressant de pouvoir suivre les carrières d'apprentissage artistique.

Finalement, certains élèves ne parviennent pas à expliquer l'arrêt d'une activité. On peut faire l'hypothèse que celui-ci relève moins de leur propre décision que de celle de leurs parents, mais cela mériterait d'être approfondi. Dans tous les cas, l'influence parentale est aussi palpable, notamment face à l'offre d'un enseignement artistique dispensé dans un cadre formel. Ainsi, un élève arrête le piano car « *on ne trouvait pas de cours* » ; une autre arrête la danse classique car « *maman disait que ça coûtait trop cher* ». À noter que l'offre d'enseignement constitue un facteur structurel et conjoncturel à considérer : plusieurs élèves n'ont pas repris des cours de danse suspendus au début de la crise du Covid ; d'autres ont renoncé aux cours de théâtre suite à la fermeture définitive de leur école.

Quelles pratiques souhaitées par les élèves ?

La plupart des élèves (mais pas tous, nous y reviendrons) se sont montrés enthousiastes à l'idée de pouvoir choisir librement une activité artistique à apprendre. Dans toutes les classes, les arts visuels, les arts plastiques et les activités sportives ont spontanément émergé et il a fallu recadrer la discussion, faisant parfois face à l'insistance des élèves à dépasser la catégorie imposée des arts de la scène.

S'exprimant sur ces activités non reconnues comme des pratiques artistiques au sens strict du terme, les propos des élèves apportent un éclairage sur des dimensions secondaires mais néanmoins intéressantes des arts de la scène (définis avant tout comme des pratiques à visée esthétique, avec une dimension de performance). Il y transparaît une dimension physique – l'art comme technique corporelle (devenir « *professionnel en gym agrès* », pratiquer la voltige « *comme un ninja* »), une dimension de surpassement de soi et des autres (« *le garçon le plus rapide du monde* »), une dimension de publicité et de reconnaissance (« *j'aimerais bien être connu* ») y compris via le numérique (« *youtubeur* »).

Les activités artistiques citées dans cette seconde partie d'entretien reprennent assez largement celles déjà pratiquées (ci-avant). S'y ajoutent : comique, mime, danse avec des bâtons, dompteuse, dompteur de lions, harpe, trompette, cor, cymbales, chanter du rap, saxophone, voltige comme un ninja, peinture qu'on lance avec les mains, jongler au foot, parkour, natation avec une queue de sirène, équitation artistique, inventer des activités artistiques. Ces activités élargissent donc le champ des pratiques artistiques, tant parmi les disciplines institutionnalisées (instruments d'orchestre) que parmi des pratiques urbaines et/ou sportives, ou encore des arts visuels comportant une dimension de performance.

Motivations

Les élèves ont été interrogés sur les raisons pour lesquelles ils souhaitent pratiquer telle ou telle activité. Les facteurs invoqués sont de différents ordres. De nombreuses réponses invoquent des motivations externes, qui informent aussi sur la manière dont les élèves ont découvert l'activité ou ont été encouragés à la pratiquer.

1. Motivation par la pratique préalable : plusieurs élèves souhaitent continuer des pratiques déjà installées ou auxquelles ils ont été initiés. À la question de savoir pourquoi ils citent telle activité, ils répondent « *parce que j'en fais déjà* ».
2. Motivation par les pairs, comme cette fille affirmant vouloir faire « *la même chose qu'Ariane* » (une de ses camarades) ou une autre voulant faire du ballet comme ses sœurs.
3. Motivation par la famille ou le réseau familial, comme cet élève dont les parents ont plusieurs amis musiciens de jazz et qui souhaite faire du piano, ou cette élève rêvant de faire de la guitare électrique, que pratique un ami de son père.
4. Motivation par des activités scolaires : dans une classe où les élèves se préparent à voir « *Casse-Noisette* », plusieurs élèves citent de nombreux instruments de l'orchestre et l'un souhaite même les pratiquer tous. Nous avons aussi visité une école qui accueille le projet *Orchestre en classe*. Une élève y raconte avoir essayé le violon sur l'instrument rapporté par sa sœur à la maison, et plusieurs connaissent d'ailleurs d'autres élèves (fratrie, amis) qui apprennent un instrument dans ce cadre. La classe a assisté au concert annuel réalisé par les élèves de l'orchestre. Cela leur donne envie d'essayer ces instruments.
5. Motivation par d'autres contextes, comme le cirque de Noël à Plainpalais, qui inspire de nombreux élèves d'une classe, ou un spectacle de mime donné dans le quartier.

Bon nombre d'élèves citent aussi des motivations internes à l'activité ou à l'élève. Il s'agit par exemple d'une :

- motivation intrinsèque pour une composante de l'activité (« *j'aime aller sur scène* » à propos du théâtre) ;
- motivation intrinsèque pour l'activité perçue du point de vue du public : « *c'est tout drôle* » à propos de la comédie, « *j'ai vu à la télé, ça m'a impressionné* » pour la flûte traversière ;
- motivation identitaire, soit comme 1) dispositions internes (« *j'ai beaucoup de talent* », « *je suis drôle* ») ; 2) facteur d'identification familiale (« *ma maman faisait du piano quand elle était petite* ») ; 3) visée professionnelle (« *quand je serai plus grande, j'aimerais être actrice pour faire la comédie* »).

Contextes de pratiques : un prolongement de l'école ?

Les élèves ont aussi été interrogés sur la manière dont ils aimeraient s'initier à ces nouvelles activités. Leurs réponses donnent à voir plusieurs éléments intéressants.

Les lieux envisagés voient se distinguer deux groupes d'élèves : les premiers se voient pratiquer à l'école (un élève propose d'avoir chaque jour un cours artistique différent) alors que les seconds veulent pratiquer « *à la maison* ». Les moments envisagés sont plus consensuels : la plupart des élèves répondent vouloir pratiquer « *après l'école* » et de préférence pendant la semaine. En effet, bien que certains mentionnent les week-ends, la plupart semblent considérer que « *c'est pour se reposer* », « *je veux pas gâcher mon week-end* ». Ceux qui veulent pratiquer le week-end le suggèrent plutôt par manque de temps le reste de la semaine. Par ailleurs, de nombreux élèves affirment vouloir pratiquer une activité avec leurs amis, plus rarement avec des inconnus.

Par ailleurs, les modalités d'apprentissage citées sont variables. Certains élèves envisagent un apprentissage de type scolaire, répondant vouloir « *prendre un cours (...) dans une école* ». D'autres excluent un apprentissage formel – « *Je ne prendrais pas de leçons* » affirme un élève à propos de la pratique de DJ. Les raisons invoquées sont diverses. L'un affirme : « *Pas besoin de prendre des cours [de clown], je suis trop fort* » ; l'autre se définit comme n'étant pas « *du style à prendre des cours* » ; une autre encore n'a « *pas envie* » de prendre des cours ; enfin, plusieurs élèves déclarent leur attrait pour l'autodidaxie, le plus souvent accompagnée par le recours à des applications numériques (pour les instruments de musique) ou fondée sur l'imitation de performances filmées et diffusées sur internet ou les réseaux sociaux (pour la danse ou le parkour). À noter que la plupart des élèves qui évoquent des instruments de musique sont motivés à prendre des cours pour apprendre à jouer.

Parmi les élèves qui souhaitent prendre des cours se distinguent ceux qui affirment leur intérêt pour des cours collectifs, d'autres qui privilégient la forme individuelle (« *seul avec un prof* ») : un élève préférerait ainsi apprendre le piano tout seul par crainte d'être dérangé, déconcentré par d'autres élèves « *qui font des fausses notes* » ; un autre aimerait apprendre la guitare « *plutôt seul* » par peur du regard des autres. À noter que ces préférences semblent en partie dépendre des activités, certaines pouvant difficilement se réaliser de façon individuelle (théâtre, cirque).

S'agissant de la manière de se projeter dans la pratique, certains élèves expliquent vouloir s'engager dans une perspective d'apprentissage, avec une certaine continuité. D'autres préfèrent des pratiques plus ponctuelles et spontanées. Ces préférences sont relativement peu dépendantes des activités : le piano pourra être envisagé comme une pratique occasionnelle ou comme un instrument dont on envisage faire son métier, de même que le chant par exemple. Ainsi, on peut faire l'hypothèse qu'elles dépendent des élèves eux et elles-mêmes, avec une propension plus ou moins grande à s'engager dans un apprentissage, mais la méthodologie utilisée ne permet pas d'approfondir ce point.

En conclusion, les activités souhaitées se distinguent, au-delà de leur contenu, par la manière dont elles sont envisagées en continuité de l'école (des cours sur temps scolaire, plus souvent juste après l'école, à côté de l'école ou dans l'école, parfois de préférence donnés par « *la maîtresse* » ou « *la maîtresse de l'autre classe* » [en désignant l'enseignante titulaire]) ou au contraire en dehors de l'école, voire en opposition (hors temps et lieux scolaires, avec d'autres personnes, dans un cadre informel et sans visée explicite d'apprentissage). La plupart du temps, les élèves semblent préférer la continuité avec l'école. Cela pourrait s'expliquer par le fait que le cadre scolaire est connu, semble accueillir des expériences plutôt positives et s'avère donc rassurant pour envisager une nouvelle pratique. À l'appui de cette

hypothèse, notons que les élèves ne semblent pas très enthousiastes à l'idée d'apprendre avec un nouvel enseignant ; en revanche, ils citent volontiers leur enseignante ou leur enseignant actuel, leurs parents et d'autres membres de leur famille, ou encore leurs camarades de classe ou amis de quartier pour les accompagner dans ces pratiques (« *toutes les filles de ma classe* »). Cette préférence pourrait aussi s'expliquer en partie par une difficulté des élèves à penser l'apprentissage en dehors de la forme scolaire. Structurante dans leur quotidien, dévolue à l'apprentissage, l'école pourrait ainsi apparaître comme le lieu naturel – voire le seul lieu – pour apprendre, et cela d'autant plus volontiers que les élèves sont interrogés dans le cadre scolaire.

Un vaste champ des possibles

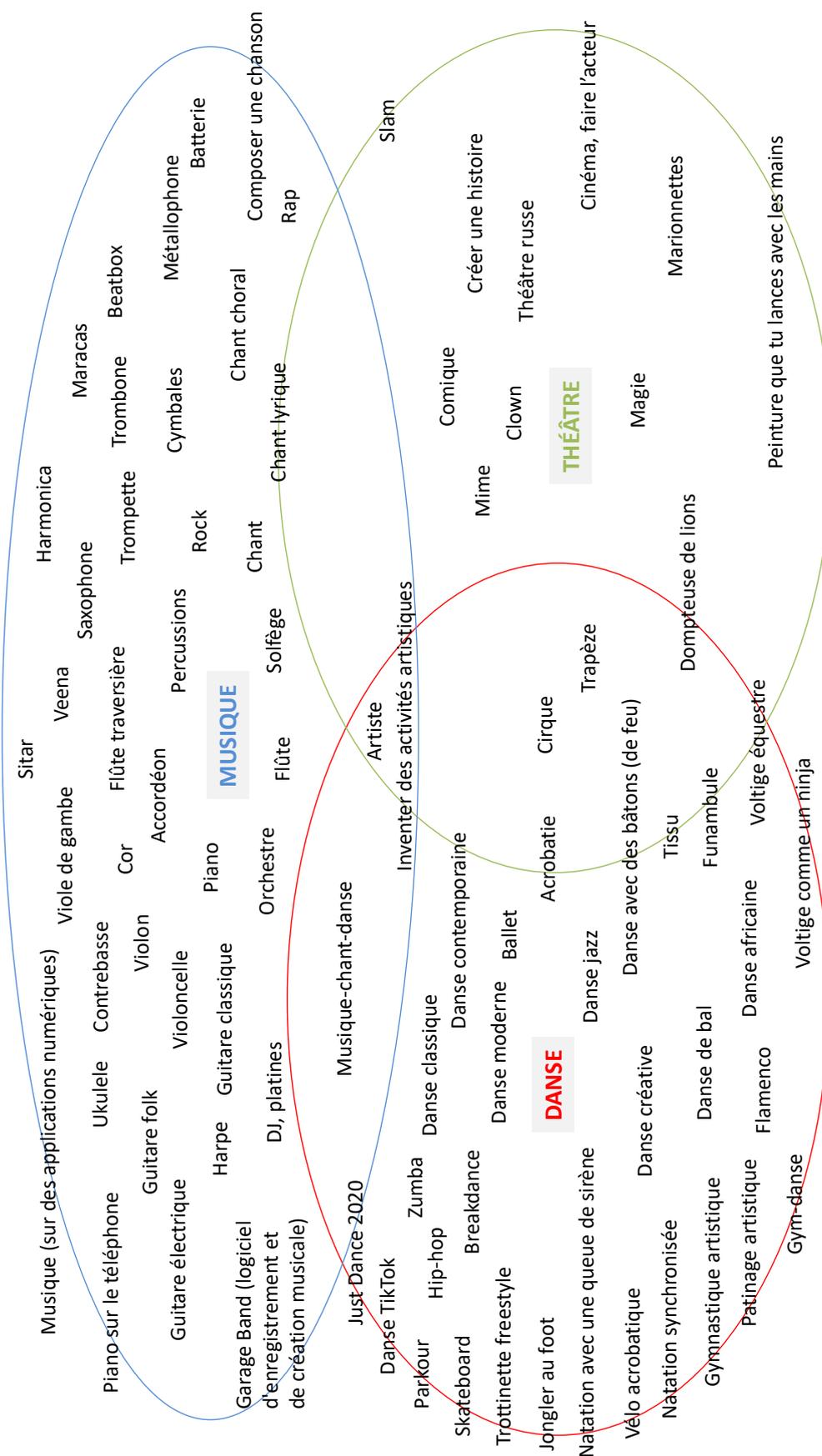
Les nombreuses activités citées par les élèves laissent entrevoir un vaste champ des possibles et des souhaits en matière de pratiques artistiques. Un relevé exhaustif des activités apparentées, dans une définition large, aux arts de la scène, en donne un bon aperçu (*Figure 5*).

Cette cartographie des activités artistiques voit se dégager deux grandes familles d'activités :

1. les disciplines artistiques institutionnalisées (= reconnues comme disciplines d'enseignement artistique délégué à Genève) ;
2. les pratiques non reconnues en tant que disciplines d'enseignement artistique délégué à Genève. Parmi ces pratiques, on trouve :
 - des arts inter/transdisciplinaires : arts du cirque
 - des pratiques sportives à dimension esthétique/expressive : disciplines olympiques (patinage artistique) vs pratiques issues des cultures urbaines (parkour, skateboard) vs nouvelles disciplines artistiques (natation avec une queue de sirène = *mermaiding*)
 - des pratiques artistiques numériques : le numérique comme outil de performance (GarageBand) et/ou comme outil de diffusion (danse TikTok)
 - des disciplines artistiques non institutionnalisées en tant que disciplines d'enseignement artistique délégué à Genève (danse africaine, théâtre russe, danse de bal, etc.)

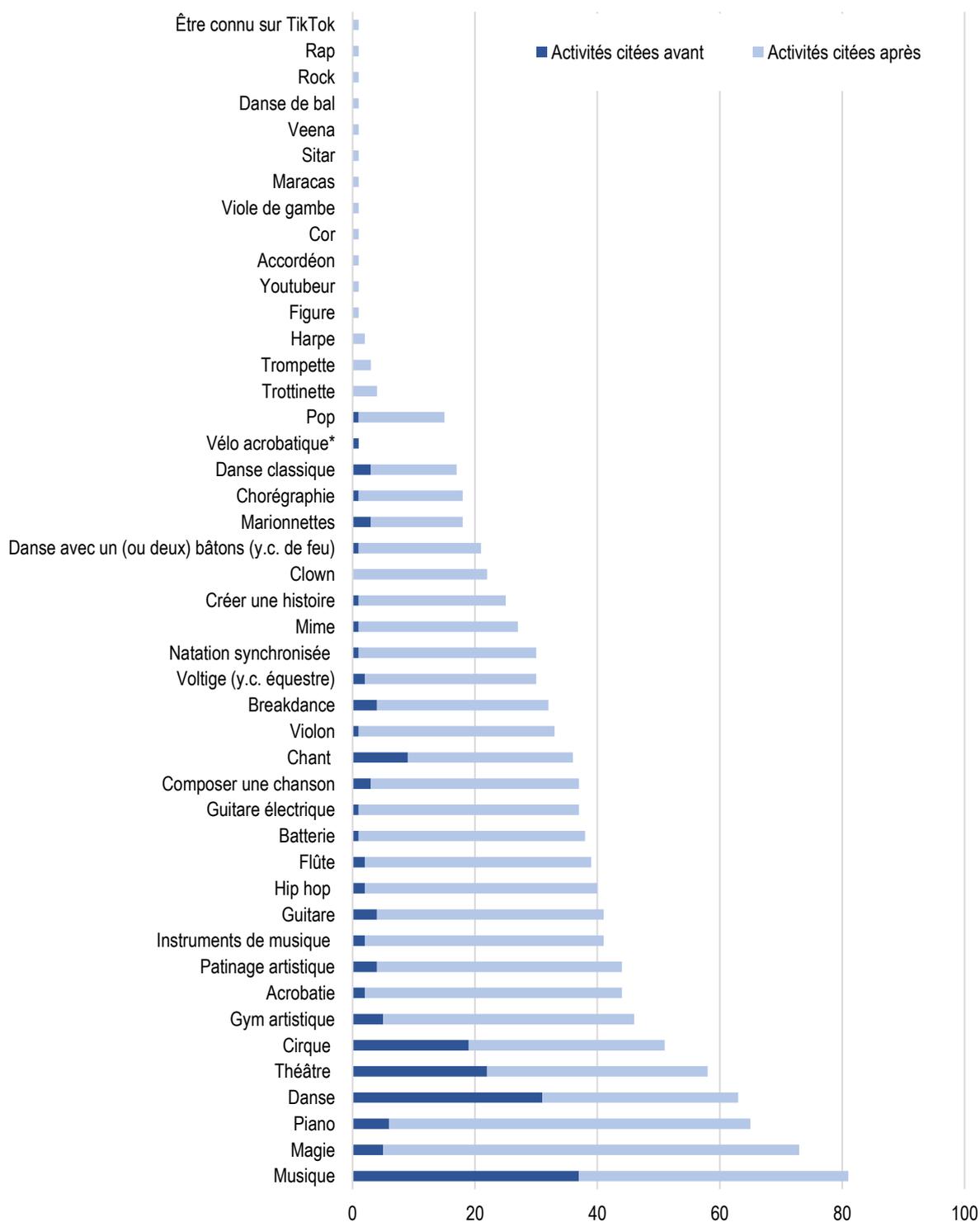
À noter que la rythmique (en tant que de discipline) n'a été citée par aucun élève.

Figure 5. Activités citées dans les trois prises d'information



Par ailleurs, une représentation quantitative des prises d'information individuelles avant et après l'entretien collectif donne un aperçu de l'effet d'une discussion collective sur les envies artistiques des élèves (Figure 6). Lors du premier exercice, les élèves ont cité 29 activités différentes, auxquelles se sont ajoutées une quinzaine d'activités supplémentaires suite à l'échange en classe. Par ailleurs, les élèves avaient cité entre une et trois activités lors de la première prise d'information, selon la consigne qui leur était donnée. Après la discussion en classe, ils en ont mentionné un nombre notablement plus élevé, de quatre à quinze activités en moyenne selon les classes.

Figure 6. Activités citées lors des deux exercices individuels



* Vélo acrobatique : n'apparaît que dans la première prise d'information car n'était pas intégré au nuage de mots (fiches reçues après le délai).

Portraits de classe

Les analyses réalisées jusqu'ici ont proposé un regard global sur le rapport des élèves de 5P aux activités artistiques et, plus précisément, aux arts de la scène. Dans la partie qui suit, quatre classes sont racontées de manière plus détaillée. C'est l'occasion d'examiner si et comment le contexte social, géographique ou encore scolaire contribue aux intérêts des élèves. Les classes choisies l'ont été pour donner à voir la diversité du contexte genevois en termes de localisation (école urbaine, péri-urbaine, de campagne), de composition sociale (catégorie socio-professionnelle et population d'origine immigrée) et d'offre locale d'enseignement artistique. Comme nous le verrons, elles se distinguent aussi, quant aux pratiques artistiques, sur la diversité des activités pratiquées, le cadre plus ou moins formel de ces pratiques ou encore le poids plus ou moins important de l'influence de la famille et des pairs.

Portrait n°1

La première classe se situe dans une école péri-urbaine, dans une commune voisine de la ville de Genève. Comparativement à la moyenne cantonale, les élèves de milieu modeste et de nationalité étrangère sont surreprésentés. L'offre culturelle à proximité est plutôt riche : trois écoles subventionnées sont présentes dans la ville, et une association communale permet l'accès à différentes pratiques artistiques.

Treize élèves ont contribué aux réflexions de Bic et Bac. Au total, 30% de leurs réponses renvoient aux arts de la scène, selon le périmètre élargi que nous avons utilisé pour qualifier les propositions des élèves. Dans l'ensemble, les activités les plus citées parmi celles-ci renvoient à une vision générique des disciplines artistiques (« danse » et « musique »). Les élèves ne semblent donc pas avoir en tête une pratique en particulier. Pendant l'entretien en classe, les élèves – au nombre de 17 ce jour-là – évoquent plusieurs activités. L'une d'entre elles émerge plus fréquemment que les autres : la danse sur TikTok, où les élèves sont spectateurs des performances d'autres danseurs sur le réseau social et où ils exposent leurs propres performances dansées. Par ailleurs, les élèves font référence à plusieurs reprises aux supports numériques et médiatiques comme source d'inspiration et/ou outil permettant la pratique. Ainsi, un élève explique vouloir faire de la flûte traversière parce que « j'ai vu à la télé, ça m'a impressionné ». Les pratiques actuelles comme souhaitées sont décrites dans un cadre plutôt informel (« tu peux apprendre sur YouTube ») et familial. Comme dans la majorité des autres classes, les élèves ont envie de parler sport et arts plastiques. Lors de la dernière phase de l'étude, lorsque les élèves peuvent lister toutes les activités qu'ils aimeraient faire, l'enthousiasme de cette classe semble plutôt modéré, avec un peu plus de cinq activités par élève. La magie est plébiscitée par la moitié de la classe. Ils sont presque aussi nombreux à avoir entouré le terme « film ». D'autres pratiques plus classiques sont présentes : piano, danse, musique intéressent respectivement 6, 4, et 5 élèves de la classe. Trois activités ajoutées par les élèves n'apparaissent pas dans les autres classes : le rap, être connu sur TikTok et la célébrité. Enfin, le contexte d'apprentissage souhaité est tantôt formel, tantôt explicitement informel, à l'instar de cet élève qui souhaite « devenir chanteur » avant d'ajouter : « j'ai pas envie de prendre de cours ». Dans cette école de milieu populaire, la proximité d'une offre culturelle – subventionnée ou non – ne semble pas se traduire par la pratique répandue d'activités artistiques dans un cadre formalisé. L'école n'est pas non plus évoquée comme source de motivation ni lieu de pratiques artistiques. Dans cette classe, le rapport informel aux arts de la scène est largement majoritaire, avec une tendance forte à la découverte et la pratique en famille, ou individuellement grâce aux supports numériques. Et c'est avec les élèves de cette classe spécifiquement qu'émerge l'idée de célébrité et de visibilité publique.

Portrait n°2

Du point de vue sociodémographique, la seconde classe ressemble en grande partie à la première : les élèves de milieu modeste y sont représentés en nombre ; c'est aussi le cas des élèves d'origine étrangère. L'école se situe en milieu urbain, dans un quartier populaire de la ville de Genève. Un rapide regard sur l'offre artistique environnante révèle, comme pour la première école, la présence de plusieurs centres de formation. Concernant les écoles subventionnées, trois d'entre elles sont présentes à proximité de l'école. Elles proposent leurs enseignements au sein d'écoles primaires voisines, des écoles qui ne font pas pour autant partie du même établissement que l'école qui nous intéresse. Cette deuxième école participe par contre au projet *Orchestre en classe*, mais uniquement

depuis la rentrée 2021. Les écoles subventionnées sont donc à l'œuvre aussi dans cette structure. Par ailleurs, un espace associatif est également présent à proximité. Il offre la possibilité de pratiquer plusieurs activités, allant du breakdance à la zumba en passant par le théâtre ou le chant.

Dix-huit élèves ont tenté d'aider Bic et Bac en leur proposant des activités pour occuper leurs samedis après-midis. Une très grande majorité de leurs idées relèvent plutôt d'activités sportives. D'autres renvoient aux arts plastiques, ou encore à d'autres activités ponctuelles telles que *visiter une chocolaterie* ou *faire un camp en forêt*. Au final, seules douze activités renvoient aux arts de la scène, le piano et le théâtre représentant à eux seuls 50% de ce total. Le jour de l'entretien en classe, seize élèves sont présents. Si certains participent volontiers à l'échange, d'autres restent en retrait. Concernant les activités qu'ils et elles pratiquent ou souhaiteraient pratiquer, il est intéressant de pointer une certaine variété dans leurs propos. Ainsi, à côté de pratiques relativement classiques telles que le piano, le chant ou la danse classique, on trouve d'autres propositions qui sortent un peu plus de l'ordinaire telles que la zumba, le flamenco ou encore le hip-hop. Les élèves semblent largement orientés par leur famille pour choisir les activités qu'ils et elles vont réaliser, plus fréquemment dans un cadre informel que dans un cadre formel. L'influence des pairs n'est quant à elle pas évoquée, tout comme l'influence des supports numériques regardés seuls ou en famille. Si l'influence de l'école n'apparaît pas dans les pratiques déjà réalisées, les élèves sont nombreux à mentionner leur enseignante ou l'enseignante de la classe d'à côté concernant le contexte d'apprentissage désiré. Ils et elles ne semblent pas très enthousiastes à l'idée d'apprendre avec un nouvel enseignant. D'autres élèves citent leurs parents ou des membres de leur famille. Et plusieurs d'entre elles et eux envisagent ces activités avec d'autres enfants de leur connaissance, et notamment les autres élèves de la classe. Enfin, comme dans les autres classes, les élèves peuvent entourer, sur le nuage de mots qui leur est proposé, toutes les activités désirées, voire également en ajouter. Un peu comme dans la classe précédente, les élèves ne semblent pas déborder d'intérêt pour les activités listées et n'en ajoutent aucune. Sur l'ensemble des activités, c'est le piano qui, comme dans l'exercice de Bic et Bac, recueille le plus de suffrages, suivie de la magie.

Cette école d'un quartier populaire de la ville de Genève bénéficie de la présence, à proximité, de plusieurs écoles subventionnées (localisées dans d'autres établissements primaires) et d'un espace associatif. Difficile de savoir si les élèves utilisent ces structures. Mais leur intérêt semble plutôt porter sur des contextes d'apprentissage informel, à la maison ou, comme certains et certaines le souhaitent, dans le contexte scolaire, suggérant ainsi une certaine continuité dans leur quotidien. Si, comparativement à d'autres écoles, les élèves de cette classe évoquent relativement peu d'activités, celles-ci sont variées, révélant peut-être la proximité de diverses influences culturelles.

Portrait n°3

La troisième classe provient d'une école se situant en milieu péri-urbain, sur la rive gauche du canton de Genève. Comparativement aux deux écoles précédentes, le pourcentage d'élèves de milieu modeste et de nationalité étrangère est plus modéré. Ces taux se situent dans la moyenne cantonale. L'offre culturelle à proximité provient principalement d'associations communales, qui ouvrent la porte à différentes pratiques (chant, théâtre, danse, orchestre, ...). Une école subventionnée, bien que localisée dans une des communes voisines, reste proche de l'école. Par ailleurs, l'école participe au projet *Orchestre en classe*, permettant ainsi la présence d'une école subventionnée.

Seuls treize élèves ont participé à l'activité préalable aux entretiens. Si, comme dans les autres écoles, les élèves évoquent des activités sportives ou des activités artistiques autres, plus de 50% de leurs propositions concernent effectivement les arts de la scène. Parmi ces activités, la danse occupe une place importante, puisque plébiscitée par plus de la moitié des élèves. Lors de notre venue en classe, seize élèves sont présents. On retrouve dans leurs propos l'intérêt pour la danse, avec différentes sous-disciplines (jazz, créative, contemporaine, classique). Les instruments ont aussi la cote, et notamment la guitare, que cinq élèves pratiquent. Famille et réseau amical sont autant de sources de motivation pour démarrer une activité. Les élèves découvrent un instrument dans ce cadre et décident ou non de persévérer dans cette pratique. Mais l'école est également l'occasion de découvrir certains instruments. L'enseignante, puis les élèves, parlent du projet *Orchestre en classe*. Une élève raconte avoir essayé le violon sur l'instrument rapporté par sa sœur à la maison. La classe a assisté au concert annuel réalisé par les élèves de l'orchestre. Cela leur donne envie d'essayer ces instruments. Plusieurs connaissent d'ailleurs des élèves (fratrie, amis) qui apprennent un instrument dans ce cadre. La dimension d'apprentissage est donc fortement présente ici. Et cela peut se faire dans un cadre formel et informel,

les deux étant associés aux dires de plusieurs élèves. Dans cette école, plusieurs élèves évoquent des activités arrêtées, parfois par choix, mais plus souvent en raison de contexte sanitaire et de la fermeture des lieux de formation. Ils et elles citent également des activités pratiquées de manière ponctuelle à la maison, sans visée de continuité ni d'apprentissage. Les activités souhaitées s'inscrivent en cohérence des propos précédemment tenus par les élèves. Danse et pratique d'un instrument sont privilégiés. On trouve également un intérêt pour le cirque (une école de cirque existe dans l'environnement proche des élèves) et le mime. Et une nouvelle activité, le beatbox, fait son apparition. Enfin, les élèves s'approprient le nuage de mots qui leur est proposé en entourant les activités qui les intéressent. Certaines activités les attirent, à commencer par la magie, pour près de 50% des élèves, ou le terme « film », lui aussi largement entouré. Parmi les instruments de musique, c'est la batterie qui suscite le plus d'intérêt. Ces élèves ont également ajouté des activités (figure, trottinette, youtubeur).

Dans l'ensemble, l'intérêt des élèves de cette école pour les arts de la scène est assez marqué, comparativement aux deux écoles précédentes. Danse et musique semblent faire partie du quotidien de nombreux élèves. Ces pratiques se déroulent à la fois dans un cadre formel et informel, dans un contexte d'apprentissage ou de loisir. En plus de l'influence familiale et de celle des pairs, l'école joue un rôle important dans la découverte de ces activités, notamment à travers le projet *Orchestre en classe* qui, s'il concerne des élèves plus âgés, permet aux plus jeunes de découvrir des instruments et des sons via les spectacles ou la présence de musiciens en herbe dans la fratrie ou le réseau amical. Il se dégage une forme de curiosité pour différentes pratiques artistiques, peut-être moins présente dans les deux écoles précédentes. Cet intérêt touche à la fois des pratiques que l'on peut qualifier de socialement valorisées, comme le jazz par exemple, et d'autres qui sont plus populaires, telles que le beatbox ou les envies de devenir youtubeur.

Portrait n°4

Place à la dernière classe : son école, située dans la campagne de la rive droite genevoise, reçoit une proportion importante d'élèves de milieu social aisé comparativement à la moyenne cantonale. Les élèves de nationalité suisse y sont également surreprésentés. Le site internet de la commune renseigne sur les différentes offres culturelles. Le site s'adresse à toutes et tous, et pas uniquement aux enfants de la commune. Difficile également de savoir, avec les informations disponibles, si ces associations constituent des lieux de formation ou uniquement de loisirs. On y trouve néanmoins la présence d'une école subventionnée et d'une école de musique. Une autre école subventionnée se situe sur une commune voisine. Sur le plan géographique, l'offre semble un peu moins riche que pour les trois autres écoles, mais le périmètre et les modes de déplacement n'étant pas forcément comparables entre ville et campagne, il est difficile de tirer des conclusions à ce stade.

Dix-huit élèves ont aidé Bic et Bac dans leurs recherches d'activités. Près de 60% des pratiques suggérées concernent effectivement les arts de la scène, selon la définition large que nous avons considérée. Danse (ou breakdance), cirque et musique sont les principales suggestions des élèves. Ils et elles semblent donc inspirées par les arts de la scène : si d'autres suggestions (sportives ou créatrices notamment) apparaissent, ces arts sont largement majoritaires, contrairement aux deux premières écoles, et de manière supérieure à la troisième école également. Compréhension de la consigne ? Plus grande familiarité avec une diversité d'arts de la scène ? Difficile de trancher entre ces hypothèses, peut-être complémentaires d'ailleurs. Lors de l'échange en classe, les élèves sont très nombreux (environ trois quarts d'entre eux) à rapporter la pratique d'un instrument. Le cirque est également évoqué, de manière consistante avec leurs idées pour Bic et Bac. La danse (classique, africaine, hip-hop) apparaît également. Pour les élèves de cette classe, la pratique artistique se déroule le plus fréquemment dans un cadre formel, ce qui les distingue des autres classes, même si certains pratiquent aussi en famille. L'inspiration peut aussi venir de la famille ou d'un spectacle qui leur a donné envie. Les élèves évoquent aussi des sorties scolaires (spectacle de marionnettes) qui ont pu ou non leur donner envie de débiter une nouvelle discipline. Les pairs ne sont par contre pas évoqués comme source de motivation. Lorsqu'il est question des activités souhaitées, les idées sont nombreuses. La pratique d'un instrument réunit la moitié des suffrages, mais d'autres idées sont plus atypiques : un élève veut devenir acteur de cinéma, d'autres veulent faire du parkour, ou être youtubeur, les idées des uns inspirant les autres. À la question du contexte d'apprentissage désiré, plusieurs élèves mentionnent leur enseignante ou l'enseignante de la classe d'à côté. Ils et elles ne semblent pas très enthousiastes à l'idée d'apprendre avec un ou une nouvelle enseignante. Plusieurs souhaiteraient également partager ces activités avec d'autres enfants de leur connaissance. Enfin, les élèves de cette classe semblent assez intéressés par les activités visibles dans le nuage de mots. C'est notamment le cas pour certaines

disciplines qui n'étaient pas présentes initialement dans leurs propositions pour Bic et Bac, à commencer par l'idée de « film ». Le hip-hop, la magie et le théâtre intéressent la moitié des élèves, et plusieurs instruments de musique sont sélectionnés (piano, flûte, guitare électrique, batterie). L'influence des pairs, non visible en amont, se retrouve peut-être dans cet exercice final. Les élèves ont également ajouté plusieurs propositions, liées ou non aux arts de la scène. C'est le cas par exemple du tag, cité dans le premier exercice par deux élèves, et qui n'est apparu que dans cette classe.

Dans cette école de campagne, de composition sociale favorisée, les pratiques artistiques des élèves se font très largement dans un cadre formel, motivées par des influences essentiellement familiales. Comparativement aux autres classes qui ont fait l'objet d'un des portraits ci-dessus, ces élèves sont d'emblée plutôt centrés sur les activités artistiques. Ils et elles sont nombreuses à pratiquer un instrument de musique ; la danse fait aussi partie du quotidien de certaines et certains. Si certaines disciplines revêtent un caractère plutôt classique, d'autres idées, moins traditionnelles, émergent, dans les pratiques effectives mais, plus fréquemment encore, dans les pratiques désirées. L'échange en classe suscite des vocations, une influence réciproque entre élèves – non existante en amont – semblant prendre place.

Des portraits individuels qui autorisent certains constats plus généraux

Ces quatre portraits donnent à voir l'hétérogénéité intra- et interclasses du rapport des élèves aux pratiques artistiques. Pour autant, certains constats complémentaires aux analyses préalables, qui mériteront d'être confirmés par d'autres travaux, apparaissent.

- *La composition sociale des établissements semble jouer un rôle sur les goûts, pratiques et envies des élèves.*

Les données recueillies dans cette enquête ne permettent pas de parler en termes de caractéristiques sociales individuelles, mais bien collectives. Autrement dit, c'est bien le pourcentage d'élèves de milieu défavorisé qui composent l'établissement qui est ici considéré et donc extrapolé aux élèves des classes visitées. Dans les écoles fréquentées par un nombre important d'élèves de milieu modeste, l'intérêt et les pratiques artistiques semblent moindres. Au contraire, dans les écoles accueillant des élèves de milieu plus favorisé, les propos et retours des élèves font écho à ce que Peterson appelle l'omnivorité culturelle (Peterson, 2004). Dans les écoles favorisées, les élèves sont motivés par la découverte et la pratique de multiples activités, artistiques mais pas uniquement. Il ne s'agit pas forcément d'apprendre et de se former, mais d'essayer, de tester différentes activités. La notion de choix est peut-être également moins présente, l'univers des possibles semblant plus grand.

- *Si l'offre culturelle présente à proximité constitue une condition nécessaire dans bien des situations, elle n'est pourtant pas une condition suffisante.*

Un examen rapide des offres à proximité de chaque école visitée permet de conclure à la présence d'offres variées dans un périmètre accessible. Mais l'offre artistique ne suffit pas à expliquer les pratiques des élèves, encore faut-il 1) qu'elle soit connue et 2) qu'elle s'inscrive dans un champ des possibles (en termes économiques, sociaux, culturels). En effet, dans certaines classes, pourtant entourées de plusieurs écoles subventionnées ou d'autres centres de pratiques/formations artistiques, l'intérêt pour ces activités apparaît peu prononcé. Mais on ne peut pas écarter un défaut de connaissances des offres existantes. Les élèves n'évoquent pas d'école ou de lieu artistique à proximité ou une auto-censure à envisager telle ou telle pratique.

Pour conclure sur les résultats de cette étude, la section suivante propose une ébauche d'analyse comparative entre les offres des écoles subventionnées et ce que les élèves interrogés dans le cadre de cette enquête ont partagé comme intérêts, souhaits, envies, en matière de pratiques artistiques.

Offre des écoles subventionnées et goûts des élèves : quelle distance ? Quelle concordance ?

Dans quelle mesure l'offre subventionnée répond-elle aux souhaits des élèves ? Dans quelle mesure ces derniers en profitent-ils ? Lesquelles de leurs pratiques dépassent-elles l'offre ? Aborder ces différentes questions nécessite, en sus de l'étude des goûts et des pratiques des élèves, une analyse

de l'offre subventionnée. Pour ce faire, nous avons répertorié l'offre de cours telle que présentée sur les sites internet des écoles subventionnées. Plusieurs limites de cette approche doivent être citées. Premièrement, elle ne permet pas de quantifier l'offre d'enseignement, qui diffère sans doute selon les pratiques (le piano vs l'orgue). Deuxièmement, comme nous l'avons signalé dans les études de cas, l'offre mérite d'être contextualisée dans un territoire, permettant de mieux saisir les possibilités effectives d'y accéder. Enfin, toute l'offre n'est pas toujours précisément répertoriée sur les sites des écoles, soit parce qu'ils ne sont pas à jour, soit en raison de l'utilisation de termes très génériques (p. ex. « théâtre »), soit encore parce que certains cours sont proposés comme perfectionnement à des élèves déjà inscrits. La démarche s'avère cependant pertinente pour une première analyse globale et elle présente un intérêt non négligeable : elle permet de connaître l'offre telle qu'elle est communiquée et donc telle qu'elle se donne à voir aux familles qui chercheraient un enseignement artistique.

La comparaison entre l'offre répertoriée et les pratiques et les souhaits exprimés voit se dégager un premier constat : l'offre est plus vaste en musique et rythmique. Cette dernière pratique n'a en effet jamais été citée lors des prises d'information auprès des élèves, alors que paradoxalement elle est pratiquée par tous les écoliers genevois dans le cadre scolaire. Cette absence est-elle l'indice d'une faible continuité perçue par les élèves entre les activités faites à l'école et hors de l'école ? Le fait que les élèves n'aient pas mentionné les MDAS parmi les personnes qui leur ont fait découvrir des activités va en faveur de cette hypothèse ; en revanche, l'insistance des élèves à inclure les arts plastiques et visuels parmi les activités artistiques invite à la nuancer. Quant à l'offre musicale, elle inclut de nombreux instruments peut-être moins pratiqués ou connus chez des enfants de 9 ans (par exemple le clavecin, le sousaphone, le traverso) ou des pratiques avec lesquelles ces derniers sont familiers mais qu'ils ne considèrent pas en tant que discipline d'enseignement artistique, comme l'improvisation musicale. En danse et en théâtre, toutes les activités qui composent l'offre répertoriée ont été citées au moins une fois par les élèves.

Un certain nombre d'activités souhaitées ou pratiquées par les élèves dépassent l'offre. En musique, il s'agit d'instruments absents du répertoire classique européen, comme le sitar ou le veena, de pratiques musicales qui relèvent d'une culture urbaine (le rap) ou d'activités qui font appel à des supports ou des outils numériques mais dont la définition en tant qu'activité artistique à part entière reste ouverte (faire du piano sur le téléphone). Ce dernier questionnement se pose aussi à propos de pratiques liées à la danse (console *Just Dance 2020*), également absentes de l'offre. À cet égard, on peut formuler l'hypothèse que le numérique et les réseaux sociaux participent d'une certaine manière et jusqu'à un certain degré à la démocratisation des pratiques artistiques (avec un accès favorisé par les classes sociales populaires), sans pour autant remettre en question la hiérarchie sociale (et scolaire) des pratiques artistiques.

À noter que les élèves mentionnent un grand nombre de pratiques corporelles périphériques à la danse et dont certaines sont institutionnalisées en tant que disciplines sportives (patinage artistique, gymnastique artistique) alors que d'autres s'inscrivent dans une culture urbaine (parkour, skateboard, trottinette freestyle), et d'autres encore sont à l'interface avec le théâtre, comme plusieurs disciplines du cirque (funambule, trapèze, tissu). Enfin, la danse africaine, mentionnée par des élèves, n'est pas présentée dans l'offre subventionnée.

Finalement, les élèves citent plusieurs disciplines ou sous-disciplines théâtrales qui ne sont pas présentées dans l'offre des écoles subventionnées (magie, clown, marionnettes), des pratiques qui questionnent une définition stricte des arts vivants autour du critère d'unité de temps et de lieu entre l'artiste et son public (acteur de cinéma) ou des performances pluridisciplinaires, à la frontière des arts visuels ou plastiques (lancer de la peinture avec les mains).

En synthèse, cette première exploration permet d'identifier différents champs de tension autour du périmètre de l'offre artistique. Ces tensions se donnent à voir autour de pratiques numériques, de pratiques sportives, de pratiques hybrides entre des champs disciplinaires des arts vivants, de pratiques pluridisciplinaires (performances qui associent les arts vivants et les arts plastiques), de pratiques relevant d'une (contre-)culture urbaine, de disciplines artistiques classiques dans des sociétés extra-européennes mais peu connues en Europe, ou encore de pratiques qui relèvent d'une forme de syncrétisme culturel ou de la reconstruction d'un « folklore » (danse africaine). À noter enfin que le champ des possibles pourrait être encore élargi en interrogeant des élèves plus âgés, sans doute intéressés par d'autres pratiques (comédie musicale), et bien sûr par une analyse plus complète de l'offre, au-delà des écoles subventionnées (offres communales, associatives par exemple).

Synthèse et pistes de réflexion

Cette dernière partie s'articule autour de trois grandes réflexions qui permettent à la fois de synthétiser les résultats de cette étude, de les mettre en perspective avec les éléments apportés par la Cour des comptes dans son rapport de 2019 et d'élaborer des pistes de travail pour la suite. Dans un premier temps, nous traitons du périmètre des arts de la scène dans la représentation mentale des élèves. En 5P, à quoi les arts de la scène font-ils référence et dans quel contexte envisager leur pratique ? Dans un second temps, la réflexion porte sur l'articulation entre les souhaits et pratiques des élèves et l'offre actuelle dans le canton de Genève. Quels constats peut-on faire sur la base des connaissances à disposition ? Quels approfondissements seraient nécessaires pour une réelle mise en perspective entre offre et demande ? Enfin, la dernière partie aborde les enjeux scolaires et extrascolaires en matière d'enseignements et de loisirs artistiques. Il y est question des différentes actrices et acteurs qui, d'une manière ou d'une autre, contribuent à la culture artistique des élèves, de leur rôle et de leurs modes de faire pour susciter l'intérêt des élèves.

Contenu et modalités de pratiques artistiques : quel(s) périmètre(s) intéresse(nt) les élèves ?

Cette étude exploratoire a donné la parole aux élèves de 5P, dans le but de mieux cerner leurs goûts, pratiques et envies eu égard aux arts de la scène. Plusieurs éléments nous semblent intéressants à relever ici. D'une part, les élèves ont une définition large des pratiques artistiques, et c'est également le cas lorsqu'on les interroge uniquement sur les arts de la scène. Pour eux, les notions de spectacle ou de performance sont essentielles, débordant la scène au sens strict (comme espace de performance institutionnalisé), une définition disciplinaire des arts ou encore la distinction entre art et sport. Par exemple, pour les élèves, la trottinette freestyle, comme source possible de performance et par sa dimension spectaculaire, constitue une pratique artistique. Et c'est également le cas de danses filmées et partagées sur des réseaux sociaux. Les élèves nous invitent donc à repenser les frontières de catégories, voire les dimensions prototypiques de ces catégories. Si, dans une définition conventionnelle, les arts de la scène ou les arts vivants comprennent bien la musique, le théâtre et la danse, les réponses des élèves invitent à en adopter une définition ajustée qui intègre des pratiques pluridisciplinaires et des performances réalisées sur des scènes autres que celles dressées par les institutions qui accueillent les expressions artistiques les plus légitimes. Cette diversité peut en partie refléter la diversité sociale et culturelle des élèves interrogés, mais ne peut sans doute se limiter à cette explication. Il est également probable, et c'est tout l'intérêt d'interroger des élèves aussi jeunes, qu'ils et elles n'ont pas (encore) intériorisé les normes et représentations dominantes et donc légitimes du champ artistique, ses visions et divisions.

S'interroger sur les pratiques des élèves implique aussi un intérêt pour le contexte dans lequel les élèves souhaitent exercer ces activités. Les réponses des élèves permettent d'alimenter le débat sur la pratique artistique en tant que loisirs vs en tant qu'enseignement à différents niveaux. D'une part, les élèves oscillent entre activités durables et ponctuelles sans ranger les unes dans des catégories différentes des autres. Les discussions en classe suggèrent que nombre de ces pratiques sont appréhendées en tant que plaisantes ou attractives *sur le moment* et que la question de l'engagement dans la durée semble, peut-être en raison du jeune âge des élèves, peu pertinente. D'autre part, les élèves trouvent leur motivation en différents lieux : famille, pairs, médias sont autant de sources d'inspiration pour la pratique. C'est moins le cas de l'école, même si un spectacle vu dans le cadre scolaire, par exemple, peut donner envie de découvrir une nouvelle activité. Enfin, les élèves pratiquent et s'imaginent pratiquer leurs activités avec différentes personnes, et dans un contexte plus ou moins formatif et plus ou moins formalisé. Ils peuvent vouloir apprendre seul, avec un membre de leur famille, avec un ou une enseignante, en regardant des tutoriels sur internet, ou dans une école. Associés à cette diversité, les élèves imaginent des contextes de pratiques qui vont de l'école à la maison et qui se déroulent plutôt en semaine, après leur journée scolaire. Au final, les élèves inscrivent leurs envies dans une dynamique qui relève plus du loisir, de la découverte et de l'expérimentation que d'une pratique de formation encadrée et formalisée.

Une chose est certaine, la plupart des élèves avec qui nous avons interagi sont portés par une curiosité et un intérêt pour des pratiques artistiques actuelles et/ou nouvelles. Leur envie est présente, peut-être plus que celle des élèves du cycle d'orientation interrogés par la Cour des comptes dans le cadre de son rapport. Difficile d'être affirmatives avec les données à disposition, puisque les deux enquêtes ont mobilisé des outils différents pour donner la parole aux élèves et analyser celle-ci. Néanmoins, dans une perspective développementale, on peut faire l'hypothèse d'envies qui se modèrent avec l'âge mais qui, peut-être, se précisent. Au-delà du champ à l'étude, à savoir les arts de la scène, on peut également faire l'hypothèse que les élèves de 5P sont plus curieux et montrent plus d'intérêt pour de nouvelles pratiques que les élèves du cycle d'orientation, dont les goûts seraient déjà mieux définis ou formatés. Ces deux hypothèses amènent à formuler deux principales pistes de travail.

Pistes de travail

- Réaliser une enquête tous les cinq ans pour prendre en compte l'évolution des goûts des élèves, repérer les pratiques émergentes et celles qui, au contraire, suscitent moins d'intérêt auprès des élèves de différents âges. Dans cette étude, appréhender les aspirations des élèves non pas seulement pour des formations institutionnalisées, mais aussi pour des pratiques et des modalités d'apprentissage moins conventionnelles ou légitimes⁷.
- Étudier les parcours des élèves pour mieux comprendre comment les goûts émergent et s'affinent, et quelles pratiques initiales (ainsi que leurs contextes) conduisent à persévérer ou, au contraire, à renoncer. Élargir la réflexion sur les envies des élèves à d'autres champs, à commencer par les activités sportives.

Offre des écoles, des autres partenaires et envies des élèves : quelle distance ?

Les premiers éléments abordés ci-dessus donnent une vision du périmètre et du cadre dans lequel les élèves souhaitent découvrir et pratiquer ce qu'ils et elles considèrent comme relevant des arts de la scène. Il s'agit d'un champ dynamique, dans lequel on retrouve à la fois des pratiques plus ou moins institutionnalisées, de même que de nouvelles pratiques qui peuvent emprunter à l'existant, dans les arts de la scène ou ailleurs, dans une démarche d'expérimentation et de construction. Ces envies peuvent-elles trouver des réponses dans les offres actuelles ?

On l'a vu, les pratiques artistiques considérées comme « hybrides » ou « périphériques » dans le champ artistique et citées par les élèves sont les moins représentées dans l'offre existante au sein des différentes écoles subventionnées par le DIP. Ainsi, trouver un cours individuel ou collectif de parkour ou de slam semble, sans surprise, plus complexe que de s'inscrire à un cours de piano ou de théâtre. Lorsqu'on étudie plus spécifiquement l'offre et la demande à l'intérieur des disciplines que sont la musique, le théâtre et la danse, les constats sont contrastés : si, en musique, l'offre instrumentale est plus importante que les pratiques mentionnées par les élèves, en danse comme en théâtre, à l'inverse, il semble que les activités citées par les élèves débordent ou précisent l'offre existante.

Le constat d'un décalage entre offre et demande doit néanmoins être nuancé. En effet, dans cette étude exploratoire, l'attention s'est concentrée sur les offres des écoles subventionnées. Mais les élèves peuvent accéder à des pratiques et/ou formations artistiques via d'autres canaux. Leur école tout d'abord – nous y reviendrons dans la troisième partie de cette synthèse – mais également d'autres lieux extrascolaires, telles que des écoles ou des associations communales. Les activités proposées dans ces écoles viennent-elles combler les manques éventuels des écoles subventionnées par le DIP ?

⁷ Cette étude indique que certains élèves semblent davantage mobilisés par des processus d'apprentissage moins transmissifs, peut-être moins « scolaires », et que cette appétence concerne certaines pratiques (émergentes) plutôt que d'autres. Il semble alors important de considérer ces autres façons d'apprendre, sous peine de reproduire le biais social, culturel et probablement générationnel malgré une volonté affichée de prendre également en compte des pratiques et des modalités d'apprentissage moins légitimes.

Au-delà du décalage entre offre et demande tel qu'entrevu dans ce travail tout comme dans l'enquête menée par la Cour des comptes auprès des élèves du cycle d'orientation, un autre constat semble commun à ces deux travaux. Ce que souhaitent faire les élèves et leur participation à des formations délivrées dans le cadre des enseignements artistiques délégués semble varier selon leur origine sociale. Ce constat reste à confirmer et peut s'expliquer par divers facteurs allant d'une méconnaissance de l'offre existante à une forme d'auto-exclusion de pratiques légitimes ou lieux de formation historiques qui seraient vus comme réservés à d'autres. Les données de cette étude ne permettent pas de trancher entre ces deux hypothèses, mais elles confirment un rapport aux arts de la scène marqué socialement. En Suisse, la recherche transdisciplinaire *Art.School.Differences*⁸ s'est penchée sur cette problématique pour la formation artistique des élèves plus âgés, en questionnant la fréquentation des hautes écoles d'art par un public peu diversifié. Les chercheuses et chercheurs engagés dans ce projet expliquent à la fois les processus qui rendent l'accès à ses écoles et le maintien en formation réservés à une population privilégiée et les solutions à développer pour réduire ces effets d'(auto-)exclusion (pour une courte synthèse, voir Dussault, 2020). Si les élèves interrogés dans notre étude en sont, quant à eux, plutôt au stade de la découverte des arts, les processus évoqués par ces chercheurs semblent transférables aux situations des élèves plus jeunes.

Pour approfondir les pistes et les hypothèses formulées à l'issue de cette étude, plusieurs travaux seraient utiles.

Pistes de travail

- Réaliser une cartographie exhaustive de l'offre de formation artistique dans le canton de Genève, qui englobe les offres des écoles subventionnées et les autres lieux de formation.
- Réaliser une cartographie exhaustive de l'offre de loisirs artistiques dans le canton de Genève, que ces offres soient subventionnées ou non par le canton de Genève, des communes ou autre.
- Réaliser un état des lieux de la fréquentation des différentes offres cartographiées et qualifier les élèves concernés selon l'âge, le milieu social d'origine, l'école fréquentée et le lieu d'habitation.

Mission de l'école, missions des écoles subventionnées et autres partenaires

À Genève, l'offre de formation artistique comporte une part d'enseignements délivrés à l'école par des MDAS et une part d'enseignements proposés par les écoles subventionnées. À cela peuvent encore s'ajouter d'autres offres de formation, au niveau communal ou associatif notamment, qui n'étaient pas considérées dans cette recherche. Écoles primaires et écoles subventionnées pour l'enseignement artistique délégué semblent peu communiquer. C'est un constat qui émane de l'étude, mais de manière fragile puisque les élèves ne s'expriment pas en termes d'écoles subventionnées ou non. Les élèves vont « *dans une salle pas loin* », « *à côté de l'école* », « *dans une salle d'une autre école ou de leur école* », mais leur degré de précision s'arrête là. Pour autant, en construisant le projet et en échangeant avec les partenaires privilégiés de cette étude (SESAC et DGEO), force est de constater qu'écoles primaires et écoles subventionnées ne sont que très peu en lien. Dans plusieurs classes, les élèves n'évoquent pas ou très peu les activités artistiques qu'ils et elles pratiquent à l'école, hormis le dessin et le bricolage, et dans les discussions, il n'est presque jamais question des MDAS et de la rythmique. Les écoles subventionnées semblent, quant à elles, diffuser leur offre dans le cadre scolaire uniquement via des flyers (ce qui n'empêche pas bien sûr l'existence d'autres canaux de diffusion extérieurs au cadre scolaire). Au final, c'est sûrement des projets plus ancrés dans le contexte scolaire qui permettent 1) de faire communiquer les deux types de structures de formation et 2) de toucher les élèves. C'est ce que permet par exemple le projet *Orchestre en classe*. La question des modalités de diffusion de l'offre est donc un enjeu qui doit impliquer tous les partenaires.

Un autre enjeu important, lorsqu'il est question d'offre de formation, consiste à déterminer les contenus et modalités de formation proposés. Dans cette étude, les élèves se sont exprimés en faveur d'une pluralité d'activités et de modalités de pratiques. En 5P, elles et ils expriment de l'intérêt pour les

⁸ <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/fr/>

pratiques artistiques. Leurs propos témoignent, dans une majorité de cas, d'une curiosité et d'une envie de découvrir et de tester des activités nouvelles. À l'inverse, les activités que les élèves arrêtent sont pour certaines abandonnées en raison d'une trop grande sévérité des enseignantes ou enseignants. Ces éléments invitent à réfléchir aux modalités pédagogiques en matière artistique. Il s'agit de répondre aux questions : que veut-on enseigner aux élèves dans le cadre d'un enseignement artistique délégué et comment souhaite-t-on développer leur goût en la matière ?

Le PER délimite ainsi les visées prioritaires du domaine Arts : « *Découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle.* » Le PER précise encore : « *Les activités pratiques contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves. Dans le cadre d'une formation équilibrée de l'individu, il est important de lui permettre d'élargir et de développer ses propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde qui l'entoure* » (<https://www.plandetudes.ch/web/guest/a/cg>).

Les dimensions de créativité, d'imagination, d'émotion sont donc au centre de cet enseignement. On y lit une certaine souplesse qui contraste peut-être avec la vision et/ou la pratique d'enseignements artistiques classiques. Qu'il s'agisse de réalité ou de représentation, il semblerait utile de mener une réflexion sur la vision pédagogique de l'enseignement des arts. Cette réflexion pourrait ou devrait concerner à la fois l'école, via les MDAS notamment, et les écoles en charge de l'enseignement artistique délégué.

Au final, les différentes structures à l'œuvre pour la formation artistique des élèves ont pour mission commune de susciter et d'écouter l'intérêt des élèves d'une part, et de permettre l'exercice des activités plébiscitées d'autre part. Une communication, voire une collaboration accrue entre ces structures semble nécessaire pour mener à bien cette mission. Les orchestres en classe en sont un exemple : faire rentrer les structures subventionnées et, de fait, leurs offres artistiques dans l'école facilite l'accès et la familiarisation à des pratiques artistiques pour l'ensemble des élèves. En raison certainement d'une combinaison de facteurs (praticité, accessibilité, connaissance, coût, etc.), la pratique d'un instrument devient alors une activité possible et légitime pour toutes et tous.

Pistes de travail

- Réfléchir à la communication autour des offres artistiques ouvertes aux élèves, afin d'améliorer la connaissance des familles en la matière et de rendre l'offre plus accessible, dans sa réalité comme dans la perception que peuvent en avoir les élèves et leurs parents.
- Penser le contenu et les modalités d'enseignement des disciplines artistiques pour correspondre aux attentes des élèves et susciter de nouvelles envies.
- Penser les objectifs d'apprentissage disciplinaires comme transversaux associés à l'enseignement des disciplines artistiques.

Références bibliographiques

- Becker, H., N. Dumont, D. Pasquier. (1983). « Mondes de l'art et types sociaux ». In *Sociologie du travail*, 25^e année, n°4, octobre-décembre, *Les professions artistiques*, pp. 404-417.
- Bonnéry, S. et Deslyper, R. (2020). « Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n°7, mis en ligne le 19.02.2020, consulté le 12.07.2021. <http://journals.openedition.org/cres/4220>
- Bois, G., Gardon, S., Giraud, F., & Raynaud, A. (2014). *La démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques à travers l'apprentissage dans les établissements d'enseignement artistique*. ENS Lyon : Rapport de recherche.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris : Les Éditions de Minuit (coll. « Documents »).
- Bourdieu, P. (1991). « Le champ littéraire ». In *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 89, septembre 1991, pp. 3-46.
- Cour des comptes (2019, juin). *Enseignement artistique délégué. Évaluation*. Genève : Cour des comptes.
- Dahan, C., Détrez, C. (dir.), Bouvet, M., Guittet, E., Legon, T., Perronnet, C. (2020). *Goût, pratiques et usages culturels en milieu populaire*. INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.
- Détrez Christine (2017). « Les pratiques culturelles des adolescents à l'ère du numérique : évolution ou révolution ? » In *Revue des politiques sociales et familiales*, n°125. Parcours adolescents : expériences et représentations. pp. 23-32 ; doi : <https://doi.org/10.3406/caf.2017.3240>
- Dussault, A.-M. (2020). « Les hautes écoles d'art se mobilisent contre les inégalités ». *Hémisphères, Revue suisse de la recherche et de ses applications*.
<https://revuehemispheres.ch/les-hautes-ecoles-dart-se-mobilisent-contre-les-inegalites/>
- Loi sur l'instruction publique* (LIP) (2016). Genève : Grand Conseil.
- Peterson, R.A. (2004). « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives ». *Sociologie et sociétés*, 36(1), 145-164. <https://doi.org/10.7202/009586ar>
- Philippe-Meden, P., & Martin, E. (2014). « Sport, Théâtre et Arts Vivants ». *Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre*, 4(1), 115-137, jan./avr. 2014. <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>
- Plan d'études romand* (2011). Neuchâtel : Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).

Annexes

Annexe 1 : Lettre de mission

Annexe 2 : Matériel

Annexe 1 : Lettre de mission



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse
La Secrétaire générale

Lettre de mission

Les goûts et pratiques artistiques des élèves genevois de 5P

Contexte

Pour favoriser la formation et les pratiques artistiques des jeunes de 4 à 25 ans, le canton de Genève délègue à des écoles accréditées les enseignements artistiques. A l'heure actuelle, 11 écoles sont accréditées et une nouvelle procédure de reconnaissance des écoles d'enseignements artistiques pour la période de 2023 à 2030 a été lancée. Le Service écoles et sport, art, citoyenneté (SESAC) est en charge de ce dispositif.

En 2019, la Cour des comptes publie un rapport consacré à l'enseignement artistique délégué dont plusieurs constats interpellent le département de l'instruction publique, de la formation et de la jeunesse (DIP) ainsi que d'autres acteurs (médias, associations de parents et autres). Parmi ces constats, deux sont particulièrement pertinents ici. D'une part, la Cour des comptes, sur la base d'une enquête menée auprès d'élèves du cycle d'orientation, fait état d'un décalage entre l'offre artistique des écoles déléguées et les goûts des élèves en la matière. D'autre part, la Cour des comptes pointe une "stratification sociale" des pratiques artistiques, les écoles déléguées accueillant une forte majorité d'élèves de milieu favorisé.

Sur la base des constats et recommandations de la Cour des comptes (2019, cf. annexe), le DIP s'est engagé à tenir compte de la recommandation et à veiller à ce que les prestations offertes par les écoles déléguées soient diversifiées et en adéquation avec la demande.

Considérant

- le chapitre 10, article 10, alinéa 1b de la LIP qui stipule que l'école publique a pour mission "d'aider chaque élève à développer de manière équilibrée sa personnalité, sa créativité ainsi que ses aptitudes intellectuelles, manuelles, physiques et artistiques" ;
- le chapitre 15, article 106, alinéa 1 de la LIP qui prévoit que "l'Etat est garant de l'accès le plus large possible à un enseignement de base non professionnel de qualité dans les domaines de la musique, de la rythmique Jaques-Dalcroze, de la danse et du théâtre" ;
- le rapport n° 147 de la Cour des comptes en date de juin 2019,

La secrétaire générale confie au SRED la mission de réaliser, en collaboration avec le SESAC, une étude portant sur les goûts artistiques des élèves genevois scolarisés en 5P.

Objectifs

Dans son rapport, la Cour des comptes constate : "L'identification de la demande par le DIP et les écoles délégataires se base uniquement sur les pratiques des élèves déjà inscrits dans le dispositif. Le risque est d'aboutir à un système qui renforce les pratiques artistiques dites « légitimes » au détriment des pratiques perçues comme plus « populaires »" (CdC, 2019, p. 31).

Forts de ce constat, le SRED et le SESAC proposent de mener une étude exploratoire et de donner la parole aux élèves.

L'objectif principal de cette étude est donc de :

- connaître les goûts et souhaits artistiques exprimés spontanément par les élèves genevois de 5P ;
- faire émerger d'éventuels décalages entre l'offre existante et les souhaits des élèves ;
- mener un travail exploratoire qui contribuerait par la suite à construire un sondage pérenne, mobilisant à la fois des pratiques dites "légitimes" et des pratiques dites "populaires".

Méthodologie

Une étude qualitative au sein des classes genevoises permettra de ne pas "imposer" aux élèves de se positionner sur l'offre existante mais de les laisser exprimer librement leurs goûts artistiques et leurs souhaits en matière de formation (artistique).

Concernant la population visée par l'étude, le choix s'est porté sur les élèves de 5P. Ce choix s'appuie sur différents éléments. D'une part, les enfants s'engagent très jeunes dans des pratiques artistiques. Il semble donc intéressant d'interroger des élèves du primaire pour constater dès le primaire d'éventuels décalages entre offre existante et souhaits des élèves et, le cas échéant, tenter d'y remédier. D'autre part, les élèves de 5P ont eu le temps de découvrir plusieurs activités artistiques, grâce à l'école, leur famille et leurs amis ; ils peuvent donc baser leurs préférences sur un échantillon d'activités plus large que les élèves plus jeunes. Enfin, les élèves de 5P sont suffisamment avancés dans leur scolarité pour pouvoir exprimer, par oral comme par écrit, leur opinion.

Afin de tenir compte d'une possible stratification sociale des pratiques artistiques, les classes sollicitées seront représentatives du point de vue de leur composition sociale.

Livrables

Janvier 2022 : Rapport

Février 2022 : Présentation au Collège d'experts

Personnes de contact

Personnes de contact au SRED

- Marion Dutrévis, coordinatrice du projet
- Amaranta Cecchini, collaboratrice
- Martin Benninghoff, référent direction SRED pour le projet

Personnes de contact au SESAC

- Nadia Keckeis, Directrice du SESAC

Au vu de la dimension itérative et exploratoire de l'étude, un **groupe d'accompagnement** est constitué, comme suit :

- Nadia Keckeis, directrice du SESAC
- David Gander, collaborateur au SESAC
- Isabelle Vuillemin, directrice du service enseignement et évaluation (SEE), DGEO
- Nicole Budliger, responsable enseignement EP, SEE, DGEO
- Déborah Sciarrino, directrice de la DGRQ

Date:

23.08.21

Paola Marchesini



Annexe : Extrait du rapport de la Cour des comptes (p. 32-33)



3.6. Constats

Les constats concluant le chapitre 3 concernent les thématiques abordées aux points 3.2 (« L'offre des écoles délégataires »), 3.3 (« Les préférences déclarées en termes de pratiques artistiques »), 3.4 (« Trajectoires individuelles des pratiques artistiques »), 3.5 (« Les (sous-)disciplines recherchées »). Comme mentionné dans l'introduction du chapitre, les écoles ont pour objectif de faire cohabiter l'innovation, la prise en compte des évolutions sociétales concernant les pratiques artistiques et le maintien du patrimoine. La Cour relève les efforts déployés par le DIP, à travers le processus d'accréditation, pour constituer une offre de pratiques artistiques à la fois variée et complémentaire. Les entretiens menés auprès des directions et des responsables pédagogiques des dix écoles délégataires ont permis à la Cour de constater les efforts mis en œuvre par ces institutions afin d'adapter leur pédagogie à la diversité des publics. Par ailleurs, certaines écoles, de par leurs missions mêmes et/ou leur positionnement géographique, portent une attention particulière à la diversité de leur public et donc à l'évolution de la demande. Néanmoins, en décidant de s'intéresser aux processus sociaux qui structurent la demande, la Cour a identifié deux éléments qui pourraient être davantage pris en compte et/ou améliorés : 1. L'inadéquation entre la demande du public cible et l'offre du dispositif délégataire 2. Le format d'une partie des plans d'études.

Constat 1 : L'inadéquation entre la demande du public cible et l'offre du dispositif délégataire

Les données récoltées par la Cour sur la base d'un échantillon représentatif d'élèves inscrits au CO de Genève révèlent l'importance des facteurs sociaux, notamment le niveau scolaire de l'élève et sa place dans la stratification sociale (mesurée à travers la formation et l'emploi de ses parents), sur à la fois les intentions (le souhait exprimé) et les pratiques artistiques des élèves.

Le risque identifié par la Cour porte sur l'existence d'un hiatus entre la demande de pratiques artistiques des élèves du CO et l'offre de cours proposée dans le dispositif délégataire. L'exemple de la danse est de ce point de vue particulièrement éclairant : les analyses menées par la Cour démontrent un écart entre la demande mesurée à travers le souhait exprimé et les enseignements proposés par les écoles délégataires.

Constat 2 : L'inadéquation des plans d'études

Comme l'avait déjà relevé la CEPP dans son rapport publié en 1999, la Cour constate également, et toutes disciplines confondues, que la durée moyenne du cursus de formation est relativement courte lorsque celle-ci est comparée aux plans d'études (en musique et danse principalement) par étapes et mise en place par la majorité des écoles délégataires.

Le risque est ici que le format des formations proposées dans le dispositif délégataire ne soit pas adapté à un public qui procède souvent par « tâtonnement » et ne souhaite pas s'engager dans des cursus qui reproduisent le modèle de l'école (des paliers séquencés par des examens).

3.7. Recommandations

Recommandation 1 (cf. constats 1 et 2) : Améliorer la prise en compte des besoins (demande) en termes de pratiques artistiques

La Cour des comptes recommande au DIP de mettre en œuvre les éléments suivants :

- 1.1. Demander aux écoles délégataires de communiquer trimestriellement leur liste d'attente au DIP. Charger ce dernier de proposer une alternative en fonction des places disponibles dans le dispositif.
- 1.2. Veiller à ce que l'offre globale comprenne des alternatives aux plans d'études qui reproduisent la logique incrémentale (paliers et examens) de l'enseignement scolaire.
- 1.3. Améliorer l'adéquation entre l'offre globale du dispositif et l'évolution et la diversité de la demande en procédant tous les quatre ans, et une année avant le renouvellement des contrats de prestations, à la conduite d'un sondage auprès d'un échantillon stratifié et représentatif des élèves de l'enseignement obligatoire genevois afin d'identifier la demande des élèves.
- 1.4. Prendre en compte l'évolution de la demande dans le processus d'accréditation et de subventionnement des écoles.
- 1.5. Demander aux écoles délégataires de communiquer au DIP, au début de chaque année scolaire (pour l'année écoulée) et pour chacune des disciplines dispensées par l'établissement : le nombre d'abandons, la durée de la formation suivie pour chaque abandon et la liste d'élèves inscrits. Formaliser les indicateurs dans le tableau statistique communiqué le 1^{er} décembre de chaque année au DIP.

3.8. Position du DIP

Recommandation 1 : acceptée refusée

Position du DIP :

Le DIP partage les constats de la CdC.

Le département relève toutefois que les dix écoles dispensent à ce jour un enseignement délégué au sens de la LIP (art. 106) qui de facto se base sur des plans d'études et des objectifs d'apprentissage. Il ne s'agit pas d'une activité de loisirs au sens de la LEJ (art 11). Les objectifs, les exigences, les spécificités et les publics cibles ne sont pas les mêmes.

Au vu des constats et recommandations émis, une réflexion doit être menée sur la notion même d'enseignement artistique versus une pratique de type loisir qui pourrait être offerte aux élèves ne souhaitant pas forcément suivre un cursus de longue durée. De même, il y aura lieu de questionner la palette des pratiques artistiques enseignées au regard des demandes et appétences des jeunes. Dans la mesure du possible, il s'agira de rendre l'offre plus dynamique et flexible. Enfin, le département a pris note qu'il devra tenir compte de ces éléments lors d'une nouvelle phase d'accréditation.

Concernant les listes d'attentes, il ne revient pas au DIP d'attribuer des élèves à une école, par contre il peut s'assurer qu'une alternative soit proposée aux élèves sur liste d'attente et effectuer un meilleur suivi des cohortes comme proposé (listes d'attente et abandons).

L'idée du sondage auprès d'élèves de l'enseignement régulier est intéressante pour questionner globalement l'évolution des goûts et des besoins en matière de formation artistique.

Annexe 2 : Matériel

Exercice à réaliser avant les entretiens en classe (temps 1)



Les fabuleuses après-midis de Bic et Bac

Bic et Bac ont 9 ans. Le samedi après-midi, ils peuvent choisir plusieurs activités !
Tout est possible. Mais à une condition: dans toutes les activités qu'ils choisissent,
il doit y avoir une activité artistique !

« Mais ça veut dire quoi artistique ? » demande Bic.

Bac répond : « Je crois que ça peut être plein de choses. Il faut que ça soit beau
pour les yeux ou pour les oreilles, que ça fasse rire, pleurer, rêver ou voyager.
C'est quelque chose que tu fais pour toi. Mais tu peux aussi le montrer à tes amis
ou à tes parents. On pourrait même faire un spectacle ! »

Bic: « Ah d'accord. Alors on fait quoi ? »

Peut-être que tu peux les aider à choisir. Toi, tu aurais envie de faire quelles
activités ?

Si tu as des idées, merci de les partager avec eux.

Idée numéro 1: _____

Idée numéro 2: _____

Idée numéro 3: _____



Exercice à réaliser en classe (temps 3)

Activités artistiques

Guitare électrique
Magie
Hip-hop
Marionnettes
Théâtre
Acrobatie
Cirque
Composer une chanson
Créer une histoire
Instruments de musique
Chant
Pop
Flûte
Film
Patinage artistique
Guitare
Breakdance
Natation synchronisée
Danse avec un (ou deux) bâtons
Voltige
Danse
Piano
Mime
Musique
Chorégraphie
Danse classique
Gymnastique
Batterie
Violon



