

Enquête sur l'impact
du dispositif d'éducation
artistique et culturelle
*Dix Mois d'Ecole
et d'Opéra*

Sous la direction de Philippe Coulangeon

Enquête portant sur plus d'un millier d'élèves de 2003 à 2018 sur le territoire d'Ile-de-France.

Etude réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche entre l'Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po - CNRS, et l'Opéra national de Paris.

Sous la direction de Philippe Coulangeon

SciencesPo
OBSERVATOIRE SOCIOLOGIQUE
DU CHANGEMENT

Tables des matières

Remerciements	7
Introduction	11
I. Evaluer l'impact de <i>DMEO</i> dans les collèges des trois académies franciliennes - Approche rétrospective	15
1. Données et sources mobilisées	16
2. Analyser les objectifs du programme, sa réception et son impact	21
3. Le volet collèges de <i>DMEO</i> entre 2003 et 2012 : un projet destiné aux élèves issus des établissements du Réseau d'Education Prioritaire	25
II. Les formes de réception et les attendus pédagogiques du programme	31
1. Les formes de réception du programme	32
1.1. La prédominance des registres « faibles » de l'adhésion au programme	32
1.2. Conflits de loyauté, distance sociale et formes de résistance au projet	43
1.3. Du rejet à la conversion	54
2. Les attendus pédagogiques du programme	62
2.1. Une pédagogie de l'exemple	65
2.2. Des apprentissages composites	71

III. Principaux résultats et enseignements de l'analyse contrefactuelle	81
1. L'effet du programme sur les notes au Diplôme National du Brevet	83
2. L'effet du programme sur les décisions d'orientation	98
3. La nature des effets	102
4. Principaux enseignements	104
IV. Une réplique de l'analyse contrefactuelle sur 10 établissements participant à <i>DME0</i> entre 2016 et 2018	109
1. Des données collectées directement auprès des établissements	111
2. L'effet incertain et hétérogène de la participation au programme sur les notes en fin de programme	114
3. L'absence d'effets relatifs aux indicateurs de vie scolaire	118
Postface	121
Annexes	125
Annexe 1. Construction de la typologie des projets des 51 classes – 2003-2012	126
Annexe 2. Méthode d'analyse contrefactuelle par <i>propensity score matching</i>	134
Annexe 3. Résultats détaillés de l'analyse contrefactuelle	138

Remerciements

Atelier classe Danse, 2017 © Agathe Poupeney - OnP



Remerciements

L'étude dont les résultats sont présentés dans ce rapport n'aurait pas été possible sans l'aide et le soutien que lui ont apportés sans relâche Myriam Mazouzi, directrice de l'Académie de l'Opéra national de Paris, les trois responsables du programme *Dix Mois d'Ecole et d'Opéra* mis à disposition par l'Education nationale, Alexis Ouspensky pour le Rectorat de Paris, Christine Eschenbrenner puis Claire Blettery pour le Rectorat de Versailles, Dominique Laudet pour le Rectorat de Créteil et Léa Méresse, chargée de mission. Qu'ils et elles en soient chaleureusement remerciés.

La partie statistique de l'étude a bénéficié du soutien de Sylvie Le Laidier de la DEPP du Ministère de l'Education nationale, qui nous a donné accès à la base de données FAERE.

La construction de la base de données sur laquelle nous avons travaillé à partir des données de la DEPP et l'opérationnalisation des premiers modèles d'appariement sur score de propension ont été effectués en collaboration avec Pierre-Nicolas Morin, alors élève stagiaire en deuxième année à l'ENSAE, avec les conseils avisés de Denis Fougère, directeur de recherche en économie au CNRS, membre de l'Observatoire Sociologique du Changement (OSC). La collecte et la mise en forme des données auprès des établissements concernés par le programme entre 2016 et 2018 ont été rendues possibles grâce à la collaboration précieuse de Yannick Savina, ingénieur d'études CNRS à l'OSC.

La partie qualitative de l'enquête a été en grande partie supervisée par Héloïse Fradkine et a mis à contribution les étudiants du Master de Sociologie de Sciences Po : Lou Attias, Célia Bouchet, Hugo de Tarle, Justine Dofal, Anaïs Echchatbi, Marie Gosselin, Léopold Jacqueline, Stéphane Lavoipierre, Noémie Losada, Arthur Pellet-Rostaing, Clément Royaux, Alix Sponton, Cécile Sutter, Marta Veljkovic, Roza Yildirim-Nèple.

Il reste enfin à remercier collectivement et anonymement l'ensemble des enseignants, personnels de direction et d'administration et les élèves des différents établissements visités aux différents stades de l'étude pour l'accueil qu'ils nous ont réservé et l'aide qu'ils nous ont apportée.

Introduction

Introduction

Le programme *Dix Mois d'École et d'Opéra (DMEO)* de l'Opéra national de Paris, qui s'appuie sur un partenariat entre l'Opéra national de Paris et le Ministère de l'Éducation nationale avec les académies de Paris, Versailles et Créteil, a vu le jour en 1991. Le programme se donne pour ambition d'ouvrir les portes d'une des institutions culturelles les plus prestigieuses, l'Opéra national de Paris, à des élèves issus des établissements des Réseaux d'Éducation Prioritaire. Il affiche une volonté de réduction des inégalités d'accès au monde des arts et de la culture et plus précisément aux domaines couverts par l'Opéra national de Paris (musique, art lyrique, danse) et ne se limite pas à un programme de démocratisation culturelle. *DMEO* vise aussi plus largement la réussite scolaire, la prévention du décrochage et l'épanouissement personnel des élèves. C'est au regard de l'ensemble de ces objectifs que peut être pensée une démarche d'évaluation du programme. Dans la pratique, tous ces objectifs ne peuvent être soumis au même type d'expertise. Pour cette raison, la procédure d'évaluation proposée dans ce rapport est assez exclusivement centrée sur les questions d'impact scolaire de la participation des élèves à ce programme.

Le programme *DMEO* peut être considéré comme un dispositif pionnier de l'éducation artistique et culturelle (EAC) et bénéficie aujourd'hui d'un consensus politique large et d'un soutien institutionnel renforcé. La dimension pionnière de *DMEO*, souvent citée en exemple, tient notamment à l'articulation entre des actions de découverte de l'univers de l'Opéra par la fréquentation des œuvres, et des actions de sensibilisation par la pratique – articulation qui apparaît comme un des objectifs prioritaires de l'EAC telle qu'encouragée aujourd'hui¹.

Ce rapport présente principalement les résultats d'un dispositif d'évaluation multi-méthodes centré sur les actions menées avec les collèges des académies de Paris, Versailles et Créteil entre 2003 et 2012. Cette restriction aux actions menées dans les classes de collège est liée à l'analyse rétrospective des résultats au Diplôme National du Brevet (DNB) des élèves de ces 51 classes. Toutefois, il convient de garder en tête que le programme couvre un ensemble d'actions plus large, qui englobe des initiatives menées dans des lycées, en particulier des lycées d'enseignement professionnel, et des écoles primaires. De plus, on

1 • Jean-Miguel Pire, Didier Lockwood (dir.), *L'art à l'école. Réconcilier le sensé et le sensible*. Haut Conseil à l'Éducation Artistique et Culturelle (HCEAC), Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, La Documentation française, 2012.

trouve le dispositif singulier des classes « Petits violons », qui a connu la première promotion dans une école du 18^e arrondissement de Paris (Ecole polyvalente des Poissonniers), expérience reconduite depuis la rentrée 2016 dans une autre école de ce même arrondissement (Ecole Jean-François Lépine), ainsi que dans une école située dans la commune de Saint-Ouen (Ecole Jules Vallès). Le volet collèges du programme inclut aussi un dispositif spécifique autour de la constitution d'une « classe Danse », sur une durée de trois années, dans le Collège République de Nanterre, sur un modèle proche dans sa conception du dispositif « Petits violons ».

Ce rapport présente, dans un premier temps, les sources mobilisées au cours de l'enquête et analyse les objectifs du programme. Puis, il se penche sur les formes de réception de *DMEO* et les principaux résultats observés entre 2003 et 2012. Enfin, il approfondit l'analyse grâce à de nouveaux outils, en se concentrant sur dix établissements ayant participé à *DMEO* entre 2016 et 2018.

I. Evaluer l'impact de *DMEO* dans les collèges des trois académies franciliennes — Approche rétrospective

La première partie du rapport présente les objectifs de l'évaluation de *DMEO*, dont on rappelle au préalable les sources.

La présentation du programme s'appuie ensuite sur l'analyse des différents collèges participants entre 2003 et 2012, soit 51 classes dans les trois académies franciliennes.

1.

Données et sources mobilisées

L'évaluation s'appuie sur une collaboration avec les services de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) du Ministère de l'Education nationale. Une convention d'accès aux données du Fichier Anonymisé pour les Etudes et la Recherche (FAERE) a été signée en juillet 2015.

Cette convention a permis d'exploiter un certain nombre d'informations relatives aux parcours scolaires des élèves ayant participé au programme *DMEO*, en particulier les résultats au brevet et les décisions d'orientation en fin de 3^e. Le choix de la période d'analyse (2003-2012) est lié à la disponibilité des données. Le fichier FAERE a été mis en place en 2003 avec les élèves entrés en 6^e cette année-là et, à la date de signature de la convention, l'enregistrement des données relatives au brevet s'arrêtait à l'année 2013. Les résultats portent sur un ensemble de 51 classes de collège des trois académies franciliennes impliquées dans *DMEO* entre 2003 et 2012, soit 1111 élèves ayant participé au moins une année au programme et 695 élèves y ayant participé pendant les deux années consécutives².

La base de données enregistre les trajectoires scolaires, les résultats aux examens et les caractéristiques sociales de l'ensemble des élèves scolarisés sur le territoire national. Pour des raisons évidentes de confidentialité, l'Identifiant National d'Education (INE), le nom et le prénom des élèves sont supprimés de la base. Un identifiant crypté permet de retracer les enregistrements d'un même individu d'une base à l'autre de manière à générer des données longitudinales sur chaque individu.

*L'identification des élèves ayant bénéficié du programme *DMEO* n'a donc pas pu se faire à partir des noms et prénoms des élèves, mais à partir de l'identifiant de division (ex : 5^e A, 6^e 4 etc.), l'année scolaire et l'établissement qui permettent*

2 • L'analyse a été menée initialement à la DEPP avec le concours de Pierre-Nicolas Morin, élève à l'Ecole Nationale de la Statistique et de l'Administration Economique (ENSAE), recruté dans le cadre de la convention entre l'OSC et l'ONP de juin à octobre 2015, pour constituer la base de données opérationnelle à partir de laquelle les étapes successives de l'analyse ont été poursuivies.

de les repérer. Les classes DMEO se déroulant sur deux ans, les élèves doivent également être présents dans la classe de deuxième année pour être considérés comme bénéficiaires du programme. Ainsi, pour donner un exemple fictif, tous les élèves qui étaient en classe DMEO en 4^e H en 2003-2004 au collège Léo Lagrange et en classe DMEO en 5^e C l'année précédente sont retenus dans l'analyse.

Parce que les données de FAERE ne mentionnaient pas la division avant 2009, nous avons dû rapatrier ces données depuis la base dite « Scolarité », issue des mêmes fichiers sources mais ne contenant aucune variable d'identifiant, pas même l'identifiant crypté de FAERE. L'appariement a donc dû se faire sur des données semi-identifiantes telles que le sexe, la date de naissance, la profession et catégorie socio-professionnelle (PCS) du père, la commune de résidence etc. Cette méthode permet de retrouver la division d'environ 80 % des élèves sans compromettre nullement l'anonymat des données. Cependant, on risque de ne pas pouvoir identifier environ 20 % des élèves DMEO, que l'on exclut alors de l'analyse. Nous n'avons pas de raison de penser que cette exclusion, assez marginale in fine, n'introduise de biais.

On cherche ici à mesurer la relation entre la participation à DMEO, les notes au brevet et au contrôle continu et les décisions d'orientation en fin de 3^es.

Une description sommaire des caractéristiques des 51 classes prises en compte dans l'analyse laisse entrevoir des spécificités au niveau de la composition sociale des classes et des établissements qui suggèrent une population scolaire plus défavorisée socialement et scolairement que la moyenne, y compris lorsque l'on restreint la comparaison aux établissements du Réseau d'Education Prioritaire.

Ce rapport s'appuie par ailleurs sur le dépouillement d'un certain nombre de données d'archives auxquelles les services de l'Opéra national de Paris nous ont donné accès, en particulier les *Carnets d'Opéra* et les différentes éditions du *Journal de DMEO*. Les *Carnets d'Opéra* sont rédigés à l'automne par l'équipe DMEO et présentent les grandes lignes des projets des classes qui participent au programme. Les *Journaux de DMEO* sont réalisés en fin d'année scolaire, à destination des publics conviés aux diverses manifestations qui jalonnent la vie du programme dans les établissements scolaires et à l'Opéra. Ils sont moins centrés sur la description des activités et davantage axés sur le recueil des témoignages des participants

3 • Le fait que la participation au programme DMEO s'appuie sur une démarche volontaire de l'équipe enseignante qui se porte candidate auprès de l'Opéra complique la mesure de ses effets. La participation au programme ne relève pas d'une forme d'expérimentation contrôlée dans laquelle les bénéficiaires du programme seraient choisis au hasard dans l'ensemble des établissements scolaires des académies concernées et les méthodes d'analyse statistique habituellement utilisées sur des échantillons de population aléatoires ne sont pas ici applicables.

au programme. La première source (*Carnets d'Opéra*) constitue donc davantage un élément de description factuelle du programme, alors que la seconde (*Journaux de DMEO*) donne accès à des éléments relatifs à la réception du programme⁴.

En complément de ces données d'archives, huit entretiens ont été faits auprès d'anciens élèves de collège ayant participé au programme en 2009 et 2010. Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre d'un travail d'enquête collective mené avec les étudiants du Master de Sociologie de Sciences Po au printemps 2017. Ce nombre limité d'entretiens illustre la difficulté à identifier et mobiliser d'anciens élèves du programme appartenant à l'époque concernée à la même classe, même après un relativement petit nombre d'années (7 ans environ). Se donner quelques années de recul est pourtant essentiel lorsque l'on veut saisir l'empreinte du programme à long terme.

Par convention et pour les distinguer, les propos extraits des *Journaux de DMEO* sont indiqués par un texte bleu et les propos issus des entretiens sont présentés en noir.

4 ● Nous avons fait le choix, dans la reproduction des extraits de témoignage, de modifier, comme pour les extraits d'entretiens, les prénoms des élèves. Cette précaution est peut-être excessive, puisque la parole recueillie dans les *Journaux de DMEO* est vraisemblablement couverte par les autorisations (droit à l'image, etc.) demandées aux parents dans le cadre du programme. Dans le doute, nous avons toutefois préféré adopter cette convention.

« Mais sinon, l'univers
au début je n'étais pas...
Pas réceptif je pense
mais au fur à mesure qu'on
a eu des rencontres avec
des gens j'ai réalisé que
c'était un truc
vraiment super. »

Hocine, 5^e/4^e, académie de Paris, 2009-2010

Spectacle classe Danse et Petits violons - *Le Chemin secret*, 2018 © Julien Benhamou



2. Analyser les objectifs du programme, sa réception et son impact

L'évaluation dont on présente ici les principaux résultats porte conjointement sur l'examen des objectifs du programme, sur l'analyse de la manière dont il est reçu et perçu par les élèves et leurs enseignants et sur la mesure de son impact dans les trajectoires scolaires des élèves. Elle s'appuie sur une pluralité de sources et de méthodes : analyse de contenu des *Journaux de DMEO* et des *Carnets d'Opéra* pour l'examen des objectifs, analyse des conditions de réception du programme à travers quelques entretiens rétrospectifs et modélisation statistique pour la mesure de l'impact de la participation au programme sur les trajectoires et les performances scolaires.

L'analyse des sources internes à l'Opéra et des entretiens est d'abord guidée par le souci de mettre en évidence les formes et les conditions d'appropriation du programme par ses destinataires et la manière dont il s'inscrit dans leur parcours scolaire. Elle contribue également à identifier les attendus culturels et pédagogiques du programme. Ces éléments d'analyse ne sont pas dissociés de la modélisation statistique de l'impact de la participation au programme, dont ils permettent d'éclairer certains résultats. Les associations statistiques mises en évidence par le volet quantifié de l'étude ne font pas toujours spontanément sens. L'articulation de la modélisation statistique et de l'analyse des archives et des entretiens rétrospectifs s'avère alors tout à fait féconde.

Pour ce qui est du volet quantifié de l'évaluation, la mesure des effets de la participation à *DMEO* porte plus précisément sur les résultats des élèves aux épreuves du brevet et au contrôle continu ainsi que sur les choix d'orientation en fin de 3^e. Elle s'appuie sur une méthode qui permet de surmonter les biais associés à la comparaison directe des résultats et des décisions d'orientation des élèves ayant participé au programme, aux résultats et décisions d'élèves des mêmes établissements et des mêmes générations n'y ayant

pas participé. La comparaison directe ne permet pas de dégager de conclusions robustes. En effet, elle risque d'être biaisée par l'entremêlement des effets liés à la participation au programme et des effets liés aux caractéristiques préexistantes des élèves (niveau scolaire antérieur à la participation à *DMEO*) ou de leur environnement (caractéristiques des établissements ou des enseignants, caractéristiques sociales et culturelles de la famille, etc.).

On a donc recours à une méthode d'analyse contrefactuelle, qui consiste à comparer les résultats scolaires des élèves ayant participé à *DMEO* à ceux qu'ils auraient obtenus s'ils n'avaient pas participé au programme, sur la base de la comparaison de leurs résultats avec ceux d'élèves qui leur sont semblables. Cette analyse s'effectue au regard d'un certain nombre de caractéristiques mesurables dans les données FAERE. Sur cette base, on compare ainsi les élèves *DMEO* des 51 classes prises en considération à un groupe de contrôle composé d'élèves :

- issus de collèges où le programme *DMEO* a été mis en place,
- issus de la même génération que les élèves *DMEO* du collège en question,
- n'ayant participé à aucune des deux années de *DMEO*.

La technique utilisée est celle de l'appariement sur score de propension (en anglais, *propensity score matching* ou *PSM*), dont la description est donnée en annexe⁵. Le principe général de la méthode consiste à estimer, pour chaque élève, participant ou non-participant, la probabilité qu'il avait de participer au programme, au vu des caractéristiques des participants et de leur environnement. Cette probabilité, qu'on appelle le score de propension, permet d'apparier chaque élève ayant participé à *DMEO* avec un élève non-participant ayant un score proche ou égal au sien. La comparaison des résultats de l'ensemble des élèves participants à leurs appariés non-participants fournit un estimateur non-biaisé de l'effet de la participation à *DMEO* sur les résultats ou sur les décisions d'orientation.

5 • Voir annexe 2

Visite du Palais Garnier, 2013 @ Agathe Poupeney - OnP



« L'Opéra Garnier
m'a retourné la tête
tellement il est beau.
Toutes ces lumières,
les petits détails qui font
toute la différence, les
détails sur les murs.
La mosaïque au sol donne
envie de ne pas utiliser
ses chaussures pour
ne pas l'abîmer. »

Alison, collègue, académie de Versailles, 2009-2011

3.

Le volet collèges de *DMEO* entre 2003 et 2012 : un projet destiné aux élèves issus des établissements du Réseau d'Education Prioritaire

Le programme *DMEO* est principalement mis en œuvre dans des établissements du Réseau d'Education Prioritaire. Il vise donc *a priori* un public scolaire socialement défavorisé et particulièrement éloigné de l'offre des grands établissements publics culturels.

La présentation du cadre général du programme *DMEO* peut être illustrée par la description plus précise des projets pédagogiques et artistiques développés dans les 51 classes analysées. L'examen des projets s'appuie sur les archives conservées à l'Opéra pour chaque classe participante, dont le dépouillement conduit à dresser une typologie des projets. Celle-ci rend partiellement compte de la diversité et de l'évolution des actions menées dans le cadre de *DMEO*⁶.

Les classes participant au programme accueillent des élèves socialement et scolairement défavorisés en proportion plus élevée que la moyenne des autres établissements. Pour autant, les 51 classes étudiées ne forment pas un ensemble parfaitement homogène.

Sur le plan de l'origine sociale, le tableau 1 montre sans surprise une forte surreprésentation, dans les établissements concernés par le programme *DMEO*, des élèves issus des classes populaires (enfants d'ouvriers et d'employés) et une forte sous-représentation des enfants de cadres supérieurs et de professions intermédiaires, au sens de la nomenclature INSEE des PCS. On notera aussi la très forte proportion de parents inactifs ou chômeurs n'ayant jamais travaillé⁷.

6 ● Voir annexe 1

7 ● Comme indiqué dans le tableau, les inactifs n'incluent pas les retraités, qui sont classés dans la catégorie correspondant à leur dernier emploi avant départ en retraite.

Tableau 1
L'origine sociale des élèves des classes
et des établissements *DMEO* (2003-2012)

Etablissement ayant accueilli une classe Opéra au cours de la période 2003-2012 ⁸							France entière rentrée 2012 ⁹	Académies de Paris, Versailles et Créteil, rentrée 2015 ¹⁰
Catégorie sociale de la personne de référence du ménage	Classes Opéra	(N)	Autres classes	(N)	Ensemble des établissements ayant accueilli une classe Opéra	(N)		
Agriculteurs exploitants	0,0%	(0)	0,0%	(2)	0,0%	(2)	2,0%	0,1%
Artisans, commerçants	5,5%	(61)	5,7%	(286)	5,7%	(347)	10,9%	9,6%
Cadres et professions intellectuelles supérieures	7,6%	(84)	11,1%	(554)	10,5%	(638)	18,1%	29,2%
Professions Intermédiaires	9,6%	(107)	10,0%	(497)	9,9%	(604)	12,9%	11,4%
Enseignants ¹¹							3,2%	2,5%
Employés	29,0%	(322)	27,7%	(1383)	27,9%	(1705)	17,1%	19,7%
Ouvriers	33,1%	(368)	29,9%	(1492)	30,5%	(1860)	26,6%	20,5%
Inactifs et chômeurs n'ayant jamais travaillé	15,2%	(169)	15,6%	(778)	13,4%	(817)	7,8%	6,9%
Total	100,0%	(1111)	100,0%	(4992)	100,0%	(6103)	100,0%	100,0%

Lecture

Les pourcentages figurant dans la première colonne *Classe Opéra* du tableau correspondent à la distribution des élèves des 51 classes Opéra en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage (par défaut, celle du père). Les pourcentages de la colonne *Autres classes* correspondent à la distribution des élèves des autres classes de même niveau que les classes Opéra dans les 51 établissements correspondant mais n'ayant pas participé au projet. Les pourcentages reportés dans la troisième *Ensemble des établissements* correspondent à la distribution des élèves de l'ensemble des classes (classes Opéra et autres classes). Les effectifs correspondant à ces pourcentages sont indiqués entre parenthèses. Les données présentées dans l'avant dernière colonne fournissent à titre indicatif la distribution des origines sociales de l'ensemble des élèves des collèges français à la rentrée 2012.

La comparaison des origines sociales des élèves participant au programme *DMEO* avec celle de l'ensemble des élèves de collège à la rentrée 2012 montre que la surreprésentation des enfants de classes populaires concerne davantage les enfants d'employés que les enfants d'ouvriers. Du fait de la forte tertiarisation de l'économie de la Région Ile-de-France, la proportion relativement importante d'enfants d'ouvriers est caractéristique du profil social des établissements participants à *DMEO*.

De même, on constate une sous-représentation des enfants de classe moyenne et supérieure, notamment des enfants de cadres supérieurs. Pourtant, du fait de la forte orientation tertiaire de l'économie de cette région, la proportion d'enfants de cadres supérieurs y est sensiblement plus élevée que dans les autres régions françaises. La comparaison avec l'ensemble des élèves des collèges français sous-estime donc l'ampleur de la sous-représentation des enfants de cadres, mais aussi des professions intermédiaires, par rapport à celle qui apparaîtrait si l'on comparait la distribution des origines sociales des élèves de ces établissements à l'ensemble de collégiens d'Ile-de-France, et non à l'ensemble des collégiens français.

Les classes qui ont bénéficié du programme *DMEO* présentent globalement les mêmes traits que les établissements auxquels elles appartiennent, si ce n'est que les caractéristiques précédemment énoncées tendent à y être encore accentuées : la proportion d'enfants d'ouvriers y est encore plus élevée, tandis que la proportion d'enfants de cadres y est plus faible. Sur la période considérée, les classes Opéra ne donnent donc lieu à aucune forme de sur-sélection sociale des élèves, et l'on observe même plutôt la tendance inverse.

8 ● Champ : ensemble des établissements ayant accueilli une classe Opéra au cours de la période 2003-2012 dans les académies de Paris, Créteil et Versailles. Source : données FAERE – MEN-MESR DEPP.

9 ● Champ : ensemble des élèves du premier cycle général du second degré (6^e/5^e), France métropolitaine + DOM y compris Mayotte, Public + Privé. Source : Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat - MEN-MESR DEPP.

10 ● Source : Base Centrale SCOLARITE - MEN-MESR DEPP.

11 ● Les données France entière distinguent les enfants d'enseignants, dont les effectifs sont trop faibles pour être distingués dans les données FAERE. On rappelle que la nomenclature des PCS de l'INSEE classe les enseignants du second degré dans la catégorie des cadres et professions intellectuelles supérieures, et les enseignants du primaire dans la catégorie des professions intermédiaires.

« C'est vraiment bien,
il faut juste y aller
sans a priori, juste...
C'est découvrir... »

Amelia, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Une dernière remarque sur ce tableau : certaines catégories, en particulier les plus sous-représentées, présentent des effectifs très réduits, qu'il convient de garder à l'esprit au moment de l'interprétation de certains des résultats présentés dans la section suivante, dont la portée est relative.

Au-delà des caractéristiques sociales des classes et des établissements impliqués dans *DMEO*, une série d'analyses descriptives montre aussi que ces classes et ces établissements présentent des caractéristiques scolaires plutôt défavorables : moindre réussite au Diplôme National du Brevet, moindre proportion d'élèves « à l'heure »... Dans les classes de *DMEO*, il n'y a donc pas davantage de sur-sélection scolaire que de sur-sélection sociale. Autrement dit, on vérifie ici que, sur la période 2003-2012, le programme touche bien prioritairement la population qu'il entend cibler.

II. Les formes de réception et les attendus pédagogiques du programme

On s'intéresse, dans cette deuxième partie, aux formes et aux conditions de réception du programme dans les classes où il est mis en œuvre ainsi qu'à ses attendus pédagogiques, tels qu'ils émergent des sources présentées dans la première partie (récits et témoignages consignés dans les *Journaux de DMEO* et entretiens rétrospectifs réalisés au printemps 2017 auprès d'élèves ayant suivi le programme en 2009-2010 dans deux établissements des académies de Paris et Versailles).

1. Les formes de réception du programme

À la diversité des activités proposées dans le cadre de *DME0*, s'ajoute la diversité des conditions de perception par les élèves et leurs enseignants. Cette hétérogénéité des conditions de mise en œuvre et d'appropriation du programme est difficile à étudier rétrospectivement. Bien entendu, les sources mobilisées ne permettent pas de prétendre à une saisie exhaustive de la diversité des expériences associées à la participation à *DME0*. Elles livrent toutefois certaines pistes de réflexion qui peuvent être utiles à l'analyse des effets de la participation au programme.

1.1. La prédominance des registres « faibles » de l'adhésion au programme

Le recensement des témoignages recueillis dans les *Journaux de DME0* et l'analyse des entretiens rétrospectifs fait en tout premier lieu apparaître la prédominance de ce que l'on pourrait désigner comme des registres « faibles » d'adhésion au programme, que l'on aurait tort de considérer comme mineurs¹².

L'émerveillement

Le registre le plus fréquemment exprimé par les élèves, quels que soient les profils des projets ou des établissements, est celui de l'émerveillement. On le trouve en particulier dans leur récit des visites des lieux (Opéra Bastille et surtout Palais Garnier –

12 • Il n'y a aucun jugement de valeur dans cette idée de registre « faible », que nous empruntons par analogie à la notion de « pacte faible » de réception d'Hans Robert Jauss (*Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1978). Il s'agit ici seulement de souligner l'écart entre les catégories de perception des élèves et les attendus du programme qui leur est proposé.

« trop beau pour être vrai », comme le dit un élève de 6^e d'un collège de Nanterre).

Nombre de témoignages mis en avant dans les *Journaux de DMEO* évoquent ainsi la magie des lieux, qui produit un effet de révélation d'un univers inconnu et insoupçonné. Sonia, qui a participé au projet en classe de 4^e et 3^e dans un collège parisien entre 2010 et 2012 parle, au sujet du Palais Garnier, d'une visite « époustouflante ». Sofiane, collégien aux Mureaux, mentionne encore l'entrée « merveilleuse » du Palais Garnier et le plaisir qu'il a eu à « découvrir un lieu d'une telle beauté et d'une aussi grande importance ». Nasser, collégien à Paris, parle lui d'éblouissement (« j'ai été ébloui par cet or et ce rouge ») quand Jérôme, de Noisy-le-Grand, évoque un « immense gâteau rouge et or ». Sabah, élève d'un collège parisien, mentionne le Palais Garnier comme un « endroit plein de lumières, qui illumine mes yeux de merveille, de beauté » et ajoute « La première fois que je suis allée à l'Opéra Garnier, je suis restée bouche bée ».

Le vocabulaire de l'émerveillement imprègne aussi l'évocation des rencontres avec les personnels de l'Opéra ou les artistes. « Les danseuses de ballet étaient merveilleuses ainsi que les décors » écrit un collégien de Maisons-Alfort. C'est encore ce registre qui prévaut souvent dans l'évocation des représentations auxquelles les collégiens ont eu l'opportunité d'assister au cours du projet.

« Elsa a des cheveux blond pâle. Ses yeux ont la couleur des saphirs, sa voix est celle d'une déesse, son allure est majestueuse et elle sait faire partager son amour pour l'art lyrique »

Yves, collège, académie de Paris, 2008-2010

Le lexique de l'émerveillement est aussi très présent dans les entretiens réalisés au printemps 2017 auprès d'anciens élèves du programme. Amelia a aujourd'hui 18 ans. Elle est étudiante dans une formation paramédicale après une première année de médecine non fructueuse, avec l'espoir de retourner à son ambition initiale à l'issue de sa formation actuelle. Elle a participé au programme en 2009-2010 en classe de 6^e et 5^e dans un collège du Val d'Oise. Elle entretient un rapport très positif à l'école (" J'étais à l'aise, vraiment... J'étais vraiment à l'aise que ce soit, dans toutes les matières, avec les professeurs... Ouais, j'étais plutôt une bonne élève... ") et garde du projet une image très positive, qu'elle manifeste notamment dans le récit de sa première visite à l'Opéra.

« Le premier choc ça a été d'arriver sur Paris, c'était ça les beaux souvenirs en fait... Parce que j'me rappelle on y allait souvent quand il faisait beau, j'me rappelle la majorité du temps il faisait beau, donc euh coïncidence je ne sais pas, mais c'est comme ça, j'ai des souvenirs comme ça. »

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Dans ces sorties, en particulier il y en avait une qui t'avait plu ?

Amelia : C'était je crois la première fois qu'on est allés à l'Opéra Garnier. Pour la visite. Parce que c'était [insiste sur le mot en détachant les syllabes] super- beau. C'était vraiment super, super beau, c'était... Voilà, plein de murs rouges, les dorures, la scène, le rideau... le lustre incroyable... C'était vraiment... C'est vraiment vraiment vraiment magnifique. Le grand, grand escalier quand on rentre, mais c'est vraiment l'intérieur de la scène, il est vraiment vraiment très très beau. Je préfère l'Opéra Garnier à celui de Bastille, parce qu'il était un peu trop moderne... Je me souviens, il y avait des escalators à Bastille ! Je métais dit « ah ouais d'accord ! » Et ils fonctionnent seulement quand il y a quelqu'un qui veut monter ou descendre, ils sont pas... « des escalators à l'intérieur d'un bâtiment, d'accord ?! » Mais bon très beau aussi de l'extérieur, les baies vitrées et cætera, mais l'Opéra Garnier m'avait vachement plus plu [d'un ton enthousiaste] J'étais contente quand y avait des sorties à l'Opéra Garnier ! J'étais contente.

Amelia, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

L'émerveillement du lieu est aussi présent dans les propos d'Hocine. Hocine a participé à DME0 en 2009-2010 en classe de 5^e et 4^e dans un collège de l'Est parisien. Au moment de l'entretien, il est en service civique et fait état de nombreuses activités de loisirs, sportives notamment, et de nombreuses sorties. Il est titulaire d'un bac technologique et d'un BTS. Il semble avoir eu de longue date un intérêt relativement limité pour les études, mais a globalement connu une scolarité sans histoire (« J'ai surtout misé un peu sur un bac+2 et de m'arrêter pour gagner de l'expérience plutôt que de faire de longues études mais voilà, je mise vraiment sur le concret quoi »). Au moment d'aborder les souvenirs des années de collège où il a participé à DME0, il évoque en tout premier lieu la visite du Palais Garnier que sa classe avait effectuée au début du projet, visite à laquelle certains parents d'élèves, dont le père d'Hocine, avaient eu la possibilité de participer.

Hocine : A un moment, il y avait une visite de l'Opéra Garnier qui était organisée. Du coup, je pouvais inviter une personne. J'ai invité mon père et du coup il a pu visiter l'Opéra.

C'est lui qui voulait venir avec toi ?

Hocine : Bah oui oui, ça lui faisait plaisir, grâce à ça je pouvais visiter vraiment plein de trucs.

Et toi ça t'avait plu cette visite ?

Hocine : Moi j'adore l'Opéra Garnier, c'est super beau.

Tu as eu envie d'y retourner depuis ?

Hocine : Je m'arrange pour y passer devant...souvent ! [rires] Mais non, franchement je [enthousiaste mais cherche sa phrase] ... Non, non sauf s'il y a vraiment un truc qui [hésitation]... Parce que moi l'Opéra honnêtement j'ai franchement bien aimé. Mais je ne sais pas, le visiter encore, je me dis que oui mais là... Il faut qu'il y ait un truc vraiment spécial.

C'est l'Opéra en tant que bâtiment qui t'a plu ou l'univers en général, y compris les pièces ou ballets ?

Hocine : Bah là je parle du bâtiment, il y a des super choses à voir. Mais sinon, l'univers au début je n'étais pas...Pas réceptif je pense mais au fur à mesure qu'on a eu des rencontres avec des gens j'ai réalisé que c'était un truc vraiment super. On a rencontré une modiste [insiste sur la prononciation du métier], donc une femme qui fait des chapeaux. Ou des costumes pour les... Et là c'était à l'Opéra Garnier, elle nous a raconté comment elle faisait les chapeaux tout ça. Au début moi je me disais « Bon ok, fabrique des chapeaux » mais au final c'est vraiment un truc, c'est vraiment intéressant, elle faisait des choses magnifiques quoi.

Et oui, elle nous parlait aussi des costumes et tout ça, et elle nous disait qu'elle avait fait des trucs pour Sydney, plein de trucs comme ça [bouge les bras dans un mouvement d'expansion]. Elle recevait, parce qu'il y avait plein d'opéras qui se jouaient partout. Elle nous a vraiment expliqué plein de choses sur l'Opéra dans le monde quoi et c'est vraiment sympa. Après on avait rencontré aussi un...si je m'en souviens bien... un joueur de harpe je crois, si je ne dis pas de bêtises. En tout cas des musiciens, super sympas aussi, ils nous ont fait une petite démo, tu vois que c'est, vraiment il y a de tous les métiers. Ils nous ont vraiment expliqué plein de choses et il y a des corps

de métiers que tu n'imagines même pas que ça existait et...Franchement c'est super sympa. On a vu aussi la salle de répétition des danseuses de l'Opéra, magnifique aussi. Franchement c'est super sympa. J'ai permis de [se reprend] grâce à ça j'ai pu visiter des choses que je pense que pas grand monde peut visiter comme ça.

Hocine, 5^e/4^e, académie de Paris, 2009-2010

Chez Hocine comme chez Amelia, cet émerveillement, davantage attaché au Palais Garnier qu'à l'Opéra Bastille, manifeste tout compte fait une forme d'adhésion au programme. Avec le recul, cette adhésion revient d'abord à leur esprit à travers le souvenir des lieux, plus qu'à ce qu'ils y ont vu ou fait. Ils gardent de ces activités un souvenir plaisant (« *sympa* »), à défaut d'avoir créé un lien durable à l'institution, comme on le voit lorsqu'il est demandé à Hocine s'il est déjà retourné à l'Opéra depuis ses années DMEO (« *Je m'arrange pour y passer devant... souvent !* »). De même que dans nombre de témoignages consignés dans les *Journaux de DMEO*, le souvenir de DMEO, c'est ainsi d'abord pour l'un et l'autre celui d'un lieu qui impressionne.

Dans les *Journaux de DMEO*, ces évocations laissent également transparaître une forme d'intimidation ressentie par ces jeunes élèves au contact de lieux vus comme impressionnants :

« L'Opéra Garnier m'a retourné la tête tellement il est beau. Toutes ces lumières, les petits détails qui font toute la différence, les détails sur les murs. La mosaïque au sol donne envie de ne pas utiliser ses chaussures pour ne pas l'abîmer. »

Alison, collègue, académie de Versailles, 2009-2011

« Quand nous sommes entrés dans la grande salle de l'Opéra, elle était si grande que je me suis sentie toute petite » dit aussi Farah, quand Sofia indique avoir « aimé le grand escalier, d'abord parce qu'il est très beau avec tout ce marbre, mais aussi parce que, quand on le monte, on a une sensation qu'elle ne peut expliquer, peut-être de grandeur, je ne sais pas ». Sofiane mentionne, quant à elle, l'entrée « merveilleuse » du Palais Garnier pour insister ensuite sur le « plaisir de découvrir un lieu d'une telle beauté et d'une aussi grande importance ». Prisca va même jusqu'à rapporter avoir ressenti « une bouffée de chaleur » en entrant dans l'Opéra (« En entrant dans l'Opéra j'ai eu une bouffée de chaleur car je n'étais jamais rentrée dans un Opéra et c'était donc impressionnant »).

Sorties et suspension des contraintes ordinaires de la vie scolaire

Une dimension assez récurrente de ces registres « faibles » dans les entretiens tient au fait qu'à échéances répétées, au cours des deux années de participation au programme, DMEO suspend en partie les contraintes ordinaires de la vie scolaire et éloigne les élèves de leur environnement familial¹³.

Et... De manière un peu générale, cette classe Opéra, l'impression que t'en as gardé... Si tu devais résumer ça à quelqu'un qui connaissait pas ?

Amelia : C'est vraiment bien, il faut juste y aller sans a priori, juste... C'est découvrir... Enfin, la plupart, je pense que... On ne connaissait vraiment rien. [petit rire] Tous. De nom, sûrement, mais... Il faut vraiment y aller, accueillir le projet les bras grands ouverts, vu que c'est que du bonus, c'est que du « plus ». Voilà, c'est des sorties, c'est apprendre plein de choses. Faire des rencontres avec le personnel qui travaille à l'Opéra. Faire des sorties dans Paris, ne serait-ce que déjà ça c'est déjà bien. Quand on dit « sortie », quand on est petit on est tout content ! [amusée] On sort un peu... On va pas en cours ! En plus c'est un lieu vraiment très joli, au cœur de Paris, donc...

Amelia, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Pour d'autres élèves, il est possible que la dimension ludique du programme l'emporte sur toute autre considération et constitue un des éléments positifs de valorisation du programme. C'est ici très nettement le cas chez Clément, qui a participé au projet dans la même classe qu'Amelia. Au moment de l'entretien, il poursuit des études en BTS. Titulaire d'un bac pro, il évoque au cours de l'entretien le souvenir d'une scolarité « moyenne » au cours de laquelle il semble ne jamais avoir été particulièrement intéressé par l'école. Il conserve apparemment assez peu de souvenirs du programme DMEO, si ce n'est le fait, évoqué à plusieurs reprises, que la participation à ce projet permettait de sortir de l'établissement et de ne pas avoir cours :

Clément : Aller voir des opéras, j'ai pas aimé. Nous souvent en général on n'a pas aimé, mais vu qu'on sortait souvent le lendemain on n'avait pas cours, ou on commençait plus tard [petit sourire] donc ça nous arrangeait. [...]

13 • Les formes « faibles » de l'adhésion au programme, dont témoignent la plupart des entretiens, transparaissent dans l'évocation des sorties à l'Opéra, dont la mémoire est souvent associée de prime abord au souvenir de « sorties à Paris », particulièrement pour les élèves de banlieue. On le voit même chez Amelia, dont l'adhésion à DMEO est pourtant plutôt forte, au sens où, nous y reviendrons, même avec du recul, elle restitue une expérience qui cadre par bien des aspects avec les ambitions culturelles et pédagogiques les plus hautes des initiateurs et des responsables du programme.

Spectacle classe Danse et Petits violons, 2017 © Agathe Poupenev - OnP



Du coup, ouais, juste pour avoir un peu une idée générale, quel souvenir, genre, général, tu gardes de la classe ?

Clément : [avec détachement] *C'était bien. J'avais bien aimé. Après... Pfff, que j'aurais fait partie de la classe Opéra ou pas, c'est vrai que ça aurait... C'était mieux de faire la classe Opéra, quoi. Niveau sorties... Toute l'heure en étant en cours c'est chiant, quoi. Donc du coup ça nous faisait en fait un divertissement en plus.*

Clément, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Paul, élève de la même classe, lui aussi étudiant en BTS au moment de l'entretien et qui affiche également le souvenir d'une scolarité « moyenne » et largement subie, semble avoir une mémoire tout aussi évasive de sa participation à DMEO. Il en garde néanmoins un souvenir plutôt positif, marqué là encore par la possibilité offerte par le projet d'échapper partiellement aux contraintes ordinaires de la vie scolaire :

Pour moi personnellement vu que c'était une expérience unique, puisque qu'on n'a pas la chance de ... même si c'était le truc qu'on voulait, le plus enthousiaste qu'on aurait pu avoir, juste le fait de faire quelque chose d'autre que les autres qui font Comment dire ça. Pendant ces dix mois, eux ils ont fait lundi l'école, mardi l'école, nanana, alors que nous [...] alors que nous de la classe Opéra, on pouvait faire à moitié une chose, à moitié autre chose. Juste le fait qu'on pouvait faire autre chose que le normal, c'était déjà bien de mon point de vue, c'était une expérience unique.

Paul, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Il convient évidemment d'avoir à l'esprit la part de forfanterie propre à ce genre de récit rétrospectif dans lequel l'exagération de la posture du « mauvais élève » peut-être paradoxalement valorisante, notamment lorsqu'elle entend signaler une forme de rébellion à l'égard de l'institution. La sincérité de ces élèves n'est pas nécessairement remise en cause : ces témoignages sont présents aussi chez de "bons" élèves.

L'expérience répétée du dépaysement associée à la participation au programme rappelle que la rencontre avec l'Opéra, c'est d'abord la confrontation avec des lieux et des

quartiers qui, quoique géographiquement proches, leur sont assez largement étrangers. L'Opéra national de Paris et singulièrement le Palais Garnier, c'est aussi très prosaïquement l'univers des « beaux quartiers ». Melvin, qui a participé à DMEO dans la même classe qu'Amelia, insiste lui aussi sur l'ouverture à un environnement alors inconnu de beaucoup de ses camarades de classe.

... en soi on a plus appris à aller sur Paris, chose qu'était pas anodine chez nous, que euh voilà découvrir l'Opéra, en soi on savait ce que c'était l'Opéra, enfin pour la majorité ils savaient ce que c'était l'Opéra, ils savaient ce que c'était un Opéra, ils savaient où il se situait. Mais on n'avait jamais été spécifiquement sur Paris en vrai, donc ça a été ça le choc. Le premier choc ça a été d'arriver sur Paris, c'était ça les beaux souvenirs en fait... Parce que j'me rappelle on y allait souvent quand il faisait beau, j'me rappelle la majorité du temps il faisait beau, donc euh coïncidence je ne sais pas, mais c'est comme ça, j'ai des souvenirs comme ça. [...]

C'est un projet qu'est bien ... qu'est bien monté parce que surtout, surtout pour les ... les élèves de ZEP ou... qu'ont pas vraiment la chance d'aller sur Paris souvent.

Parce que toi t'as toujours habité à Gennevilliers ?

Melvin : *Ouais, j'ai toujours habité à Gennevilliers. Et euh bah ... en soi moi mon cas il est différent parce que ... à travers mes études j'ai, j'ai un ami à moi qu'est, qu'était au même collègue que moi, et maintenant il est à Sciences Po justement, donc c'est lui qui m'a fait découvrir le 7^e ...*

Et même avant. Parce que souvent quand t'es petit au quartier tu vas avoir euh ... Paris pour nous, c'est les Champs Elysées, ça s'arrête là, et après on sait pas vraiment ce qu'il y a ailleurs. Donc moi j'ai vraiment envie d'aller voir ailleurs. Et donc ça a commencé déjà avec l'Opéra, ça m'avait vraiment ouvert l'esprit, comme ça m'avait plu en fait, j'étais jeune et j'me suis dit en fait c'est bien Paris... Mais quand on est dans un quartier on se rend pas compte en fait de ... quand on reste dans le même endroit tout le temps, on se rend vraiment pas compte qu'on rate des choses, et ... voilà, c'est vrai que l'Opéra d'une part ça nous a ouvert l'esprit, et ça nous a fait découvrir Paris, que ce soit l'Opéra Garnier ou l'Opéra de la Bastille ... c'est deux beaux quartiers en soi. [...]

Atelier de la classe Danse avec Rodolphe Fouillot, 2017 © Agathe Poupeney - OnP



Parce que ça t'a ouvert à ...

Melvin : Ouais ça m'a ouvert à d'autres horizons, et c'est important, c'est très important, c'est ce qui manque beaucoup beaucoup dans les quartiers. Si y a un gros problème de mixité ou ... c'est vraiment ça. On nous ouvre pas les horizons, on nous dit rien du tout. Par exemple à Gennevilliers on est à 10 minutes de Neuilly, mais personne le sait ça. C'est te dire que vraiment, vraiment c'est compliqué en fait. Et pour moi, y aura toujours quelques personnes, marginales, qui voudront rester dans les quartiers, mais je suis ... j'suis prêt à parier que si on ouvrait plus Paris aux gens de quartier, on aurait beaucoup moins de criminalité, beaucoup moins de ... de problème, ça c'est ... Excuse moi, j'ai fait un aparté, mais c'est pour te dire à quel point c'est ...

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Comme Amelia, Melvin, aujourd'hui étudiant en Droit, fortement soutenu par sa famille, a connu une scolarité sans problème (bac S avec mention) et a semble-t-il toujours entretenu un rapport très positif à l'école. Il exprime par ailleurs une adhésion très forte au programme et à ses objectifs. Les arguments les plus éloignés de la visée explicite du programme ne sont pas si « faibles » que cela et ne sont pas exclusifs d'arguments plus « forts ». On le voit très bien ici où la mise en avant de l'opportunité offerte par DMEO de sorties à Paris, pour des élèves qui n'en ont guère l'occasion, peut apparaître assez en retrait des ambitions culturelles et pédagogiques du projet et réalise pourtant pleinement l'ambition d'ouverture sociale attachée à DMEO.

1.2. Conflits de loyauté, distance sociale et formes de résistance au projet

La prédominance des formes d'adhésion au programme, fortes ou faibles, ne saurait toutefois occulter l'expression fréquente de rejets, qui manifestent le sentiment d'une distance sociale :

« Le jour où mon professeur principal nous a dit que nous étions dans la classe Opéra, j'ai paniqué : je me suis dit que l'Opéra était un endroit très classe, mais qui n'était pas fait pour nous. »

Awa, collègue, académie de Versailles, 2007-2009

« La visite du palais Garnier ne m'a absolument pas plu car je ne me suis pas sentie à ma place considérant que ce lieu était réservé aux personnes riches. »

Ilham, collègue, Epinay-sur-Seine, académie de Créteil, 2008-2010

Ces témoignages expriment aussi parfois plus directement le rejet de l'opéra comme forme musicale, qui n'est au demeurant pas toujours incompatible avec les registres faibles de la réception du projet signalés précédemment :

« À Garnier le plafond et le lustre sont les deux plus belles choses que j'ai vues. Dommage que l'opéra ne m'intéresse pas trop parce que je n'arrive pas à comprendre la musique. »

Chayma, collègue, académie de Créteil, 2005-2008

Dans plusieurs des témoignages consignés dans les *Journaux* de DME0, on perçoit ainsi un intérêt pour les éléments de mise en scène, notamment les éléments de décor, qui, sans doute plus immédiatement déchiffrables, semblent retenir l'attention et recueillir l'assentiment des élèves beaucoup plus facilement que la composante musicale et les aspects narratifs des œuvres présentées. C'est le cas de cette collégienne parisienne qui « n'aime pas trop la musique de l'opéra, le chant, les ballets » mais se dit « étonnée par la confection des décors », confirmé par ce propos d'un collégien d'Evry, au sujet d'une représentation de *Wozzeck* : « Ce que j'ai aimé c'est le décor ! (...) Le reste du spectacle ne m'a pas intéressé, malgré l'attention énorme que j'ai dû fournir ».

Ce type de rejet, qui dépasse l'Opéra proprement dit et englobe une grande partie des activités les plus emblématiques de la culture savante proposées dans le cadre du programme, comme la visite du musée du Louvre, s'exprime aussi dans certains des entretiens, comme on le voit chez Clément :

« Le jour où mon professeur principal nous a dit que nous étions dans la classe Opéra, j'ai paniqué : je me suis dit que l'Opéra était un endroit très classe, mais qui n'était pas fait pour nous (...) »

Awa, collège, académie de Versailles, 2007-2009

« Savoir que les profs
c'était pas des ennemis,
mais qu'on pouvait
avoir une proximité avec
eux, qu'on pouvait les voir
sous une autre casquette. »

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Du coup, déjà les visites de l'Opéra vous en aviez fait beaucoup ? Vous y étiez allés souvent ?

Clément : Oui, on y allait souvent. On a visité, je crois, les deux Opéras sur Paris, je pense. On a fait une pièce d'opéra... Puis après on a peut-être fait d'autres trucs, mais je me souviens plus des autres trucs.

Comment ça se passait, ces sorties-là ?

Clément : Ça va, c'était intéressant. Mais juste [air entendu] ce qui était chiant, c'était quand on regardait les opéras, c'était pas intéressant. Mais on nous faisait visiter un peu trop [se reprend] un peu tout, les pompiers en cas de problème où ils étaient... Oui, non, c'était intéressant. Comment ils font les [cherche ses mots] les sculptures et tout, on a vu ça. Ouais, nan c'était pas mal. [...]

Et tu disais aussi que vous aviez fait des sorties au musée ? Tu te souviens ce que c'était comme musée ?

Clément : Non, je m'en souviens plus... Non... Enfin le Louvre, c'est la classique, mais... Après les autres non, je m'en souviens plus. Ça me dit rien, non. Je pense qu'on n'en a pas fait beaucoup, c'était plus les opéras quoi.

Et les musées, enfin, je vois que t'as l'air un peu... de faire la tête, alors t'en avais pensé quoi, de ça ?

Clément : [petit sourire entendu] Pfff... Ça m'intéressait pas, quoi. Trop de trucs anciens. J'y allais, mais bon... c'est pas mon truc que je kiffais, quoi.

Clément, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Jérémy, qui a participé à DME0 la même année, mais en classe de 5^e et de 4^e, dans un collège de l'Est Parisien, manifeste le même type de dispositions à l'égard du programme :

En fait, c'est, c'est la prof qui l'a annoncé à tout le monde. Donc elle a dit "Oui, y a un projet sur deux ans, Opéra". J'ai entendu ça, j'étais pas trop... j'étais pas trop là, ça me disait rien. L'Opéra quoi... Je me suis dit "Oh non, les pièces qui durent quatre heures, les trucs comme ça, non c'est pas pour moi". Au départ, je voulais vraiment pas le faire. Mais euh... La prof, elle m'a annoncé, enfin elle nous a annoncé que, ce projet-là, c'était dans le but de créer une pièce et de pouvoir la jouer juste après... Devant quoi ? Peut-être trois cent personnes. Du coup j'étais vraiment pas là, je voulais vraiment pas le faire. Mais bon, c'est obligatoire. Du coup, voilà. Ouais, c'était obligatoire. Après, au fur et à mesure, je commençais à apprécier. Bon pas l'Opéra hein, mais ce qu'on faisait, les activités qu'on faisait euh pendant... Comment dire ? Bah pendant le cours spécifique, là. Du coup, ouais, je commençais à apprécier, tout ça et je me suis dit "Ouais, c'est cool". Mais vraiment, l'Opéra, non, je pouvais pas.

Jérémy, 5^e/4^e, académie de Paris, 2009-2010

Dans ce cas comme dans le précédent, il est tentant de mettre en relation l'aversion assumée au programme avec un rapport à l'école assez désinvolte forgé au cours d'une scolarité qui a précisément commencé à devenir difficile en 5^e (et qui se soldera par plusieurs changements d'établissements jusqu'en classe de 3^e). Par contraste, on peut relire l'adhésion nettement plus prononcée d'Amélia et de Melvin au programme et le souvenir beaucoup plus positif dont ils témoignent à la lumière de trajectoires scolaires plus linéaires et marquées par une forme d'ascension sociale, dont l'expérience de DMEO peut être vécue rétrospectivement comme un élément constitutif :

Mais du coup toi globalement tu dirais que ça t'a apporté quoi ?
Tu dirais que ça t'a beaucoup apporté ou que ça ...

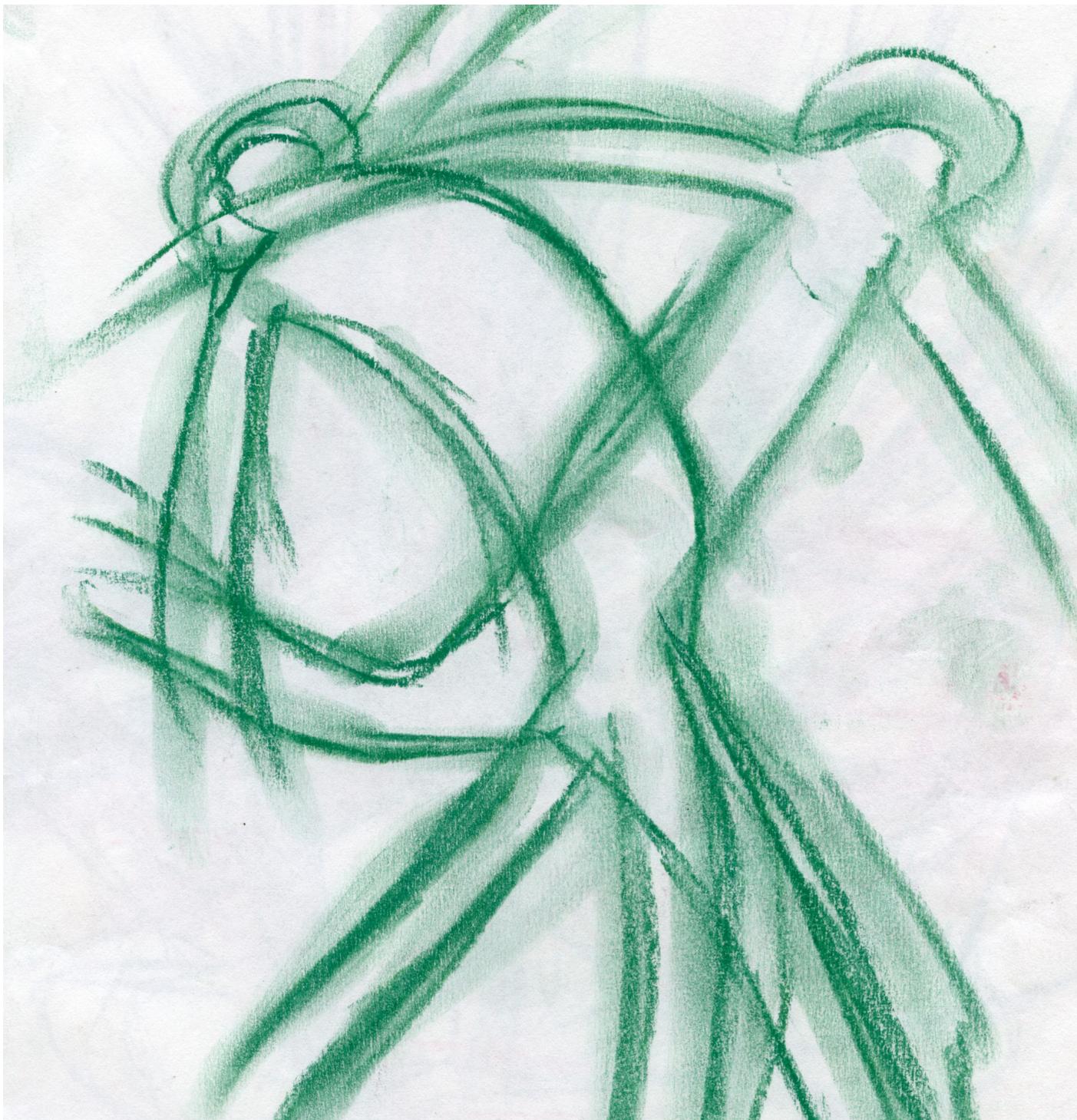
Melvin : *Alors, franchement, globalement ?*

Ouais

Melvin : *ça m'a ... sauvé. J'peux dire que ça m'a sauvé, mais vraiment.*

Juste la classe Opéra ou ... ?

Fanta Sangaré - Lycée Colbert (Paris) - Illustration du mouvement, 2018



Melvin : Tout, tout. Savoir que les profs c'était pas des ennemis, mais qu'on pouvait avoir une proximité avec eux, qu'on pouvait les voir sous une autre casquette. Déjà ça. Les visites de Paris. On peut dire ça si on veut

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Melvin replace l'expérience de la classe Opéra dans un contexte plus large d'une incorporation des normes et des valeurs de la culture scolaire qui se construit en partie contre celles de l'environnement immédiat du groupe des pairs :

Melvin : Bah, en soi c'était ... comment dire, en réserve. C'était en réserve et c'est le jour où j'ai commencé à faire la philosophie en terminale où j'ai vraiment vu que ... j'sais pas comment t'expliquer ça ... que ça m'avait servi en fait tout ça. Parce que maintenant je trouve ... je trouvais un intérêt à écouter ... On sait très bien que la philosophie en terminale, c'est ouais, on s'en fout, tout le monde s'en fout, c'est nul et tout. Et bah moi j'kiffais. Moi j'étais en philosophie j'kiffais. J'étais là, j'parlais avec la prof à la fin du cours euh ... sur les sujets qu'on avait abordés, elle m'passait des livres de sa bibliothèque personnelle et tout, j'ai kiffé.

Ça ... ça m'a vraiment en fait ouvert l'esprit. Savoir qu'il y a d'autres choses en fait qui existent que les maths, ou le foot, ou etc. Bon voilà je ... j'idéalise un petit peu [...]. Mais en fait c'est ... j'sais pas comment t'expliquer ça ... dans les quartiers t'as des personnes, dans les collèges de ZEP et les quartiers, t'as des personnes c'est des ... bombes à intelligence, mais qu'on n'actionne pas encore. Et c'est vraiment, il faut vraiment un déclic. Moi pour moi l'déclic ça a été la classe Opéra.

Ah ouais vraiment ?

Melvin : Ça a été un des déclics. Après j'dirais pas que c'est juste ce déclic, mais c'est un des déclics qui m'a permis de découvrir Paris et tout, et beaucoup de choses. Et ... euh ... en fait ça a été le commencement, ça a été la première pierre ... ça a été la première pierre qui ... euh pour construire ma montagne en fait. C'était vraiment ce projet là où voilà j'me suis plus ouvert.

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

L'adhésion au projet se construit en partie en réaction à la pression normative qu'exerce le rejet manifesté par certains élèves. Cela crée pour les « bons élèves » une tension forte, qui s'apparente à une forme de conflit de loyautés entre les normes véhiculées par le projet et celles du groupe des pairs. Cette tension est nettement présente dans les propos d'Amelia, dont l'adhésion (qui n'était pas inconditionnelle) était en partie dissimulée à ses camarades :

Amelia : Après... Les réactions qu'on avait, surtout quand t'es petit, c'est « Rhoo, l'opéra, c'est nul, ils chantent aaahaaah comme ça, ils dansent dans des collants tout bizarres »... Enfin moi j'ai accueilli vraiment le projet les bras grands ouverts, parce que du coup j'étais contente d'aller voir de la danse classique. Je savais que c'était des paillettes, que c'était tout beau... Quand on a vu ça à l'opéra, c'était vraiment comme... la beauté, la danse... L'exigence... Voilà. Mais... Ouais, en fait, quand t'es petit... [rire] Voilà, on disait surtout pas qu'on allait à l'opéra.

Toi, c'était de la danse classique que tu faisais ?

Amelia : Non, moi je faisais de la gym, mais du coup j'étais impressionnée de voir les danseuses classiques sur leurs pointes, avec vraiment leurs corps... très fins, très souples. J'étais vraiment très... très admirative. Et je... Je le suis encore. J'ai revu...

J'ai pu aller à la dernière représentation d'Aurélie Dupont... Et j'étais très émue. Sincèrement, la danse en général... me plaît. Que ce soit classique, que ce soit hip hop, que ce soit jazz, que ce soit contemporain, je suis même « Danse avec les stars » pour tout dire, donc moi la danse me plaît, la musique aussi. Je dirais pas que tous les styles me plaisent, je dirais pas que j'aime tout, mais je suis vraiment ouverte à tout, et donc la classe Opéra, c'était que du bonus. Moi ça me plaisait, je les voyais en vrai, en grand, en décors, voilà. [...]

Mais... t'avais l'impression que dans la classe... Vous aviez tendance à considérer le projet de la même manière, ou pas trop ?

Amelia : Non. Y en avait qui... qui accordaient moins d'importance au projet. Qui n'aimaient peut-être pas plus que ça. Après, on nous forçait pas à aimer. On avait le

« Ça a été un des déclics
qui m'a permis de découvrir
Paris et tout, (...) ça a
été la première pierre...
pour construire ma
montagne en fait. »

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

droit de pas aimer, moi y a des choses que j'aimais pas, [péremptoire] quand ça criait trop dans les oreilles j'aimais pas, Madame Butterfly j'ai pas aimé – l'histoire était très touchante, l'interprétation très bien, mais j'avoue que non, j'ai pas... j'ai pas aimé. Y a des choses que j'aime pas, hein, on nous forçait pas du tout à aimer... Mais c'était vraiment juste pour voir autre chose, nous éveiller, voilà, nous sensibiliser à autre chose. Du coup, moi j'ai vraiment pris ça que comme du bonus. J'y allais, c'était trop bien bah c'était trop bien, c'était un peu moins bien c'était un peu moins bien, j'aimais pas ben j'aimais pas.

Et justement c'est pour ça qu'on faisait toujours des retours après, des debriefs, « moi j'aimais ceci », « moi j'ai pas aimé cela ». Donc on nous forçait pas du tout à aimer. Moi je le disais quand j'aimais pas, quand des fois on devait rendre une trace écrite argumentée pour la prof de français. Sur ce plan là, on nous forçait pas. C'était vraiment participer pour participer, pour connaître et... C'est ça qui est top dans le projet.

Amelia, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Cette pression du groupe et le conflit de normes qui l'accompagne est exprimée de manière plus explicite encore par Melvin :

Et euh ... du coup oui c'est vrai que bah au début c'était impressionnant, parce que c'est vrai qu'on n'a pas visité seulement la scène, on a même visité l'arrière du décor, c'est-à-dire la salle des danseuses, là où les décors étaient confectionnés... c'est vrai que pour la culture, pour la culture, si on écoutait vraiment, si on écoutait bien, c'était important. Et surtout bon ... c'est un stéréotype, mais en soi, c'est pas vraiment ... on va pas rentrer dans les clichés, mais euh, dans un quartier où euh, on sait pas ce que c'est une pièce de théâtre ou une pièce d'opéra, on sait pas ce que c'est un opéra, ni un ballet, ni euh ... Donc c'est vrai qu'on avait, en fait y a des normes, c'est ça en fait, y a des normes et l'Opéra c'était pas dans nos normes. Et donc du coup c'est vrai que c'est dur, quand on est, quand on vit dans un groupe social où dans tes normes y a pas d'opéra, c'est plus du rap ou euh etc. C'est vrai que c'était compliqué de ... en fait on s'y intéressait pas en soi, on s'y intéressait mais comment dire ... en secret. Parce qu'on voulait pas montrer qu'on portait un intérêt à ça, malgré le fait que c'est... c'était des choses qu'étaient vraiment intéressantes hein, mais on pouvait pas montrer...

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

1.3.

Du rejet à la conversion

Une autre figure discursive récurrente des témoignages consignés dans les *Journaux de DMEO* met en valeur les formes de conversion qui s'opèrent chez des élèves initialement plutôt réticents, comme chez cette collégienne parisienne pour qui « *l'impression d'ennui a laissé place à l'intérêt* », ou chez cette autre élève, dont les impressions ont été « *bouleversées* », qui avant le projet trouvait « *que l'opéra, ce n'était pas très intéressant* » et insiste sur la « *patience* » nécessaire « *pour apprécier l'opéra* ». Le plus souvent, la conversion s'opère par un renversement des idées reçues sur l'Opéra, qui ne serait pas ce « *truc pour les personnes riches* » et « *ennuyeux* », comme le dit un autre collégien, finalement conquis (« *avant, je n'aimais pas l'opéra* »). Au fil des *Journaux de DMEO*, nombre de récits expriment ce même type de retournement :

« Au début je me suis dit "l'Opéra... bof". Mais finalement je pense que cela va être génial et plein d'enchantement. »

Paul, collègue, académie de Versailles, 2007-2009

« Au début de l'année, quand on m'a dit que j'étais dans une classe Opéra, j'étais furieux. Dès que nous sommes allés au théâtre, j'ai commencé à ouvrir les yeux, et c'est depuis cette sortie que j'aime la classe Opéra. »

François, collègue, académie de Versailles, 2007-2009

« Lorsque j'ai appris que je devais aller à l'Opéra, j'étais assez mécontente car pour moi l'Opéra était pour les riches et les gens sans goût. Maintenant, je reconnais que mon avis a changé un peu car j'ai pu voir le travail que cela représentait. »

Vanessa, collègue, académie de Paris, 2004-2006

« Pour moi l'Opéra c'est comme un livre ouvert qui m'accueille les bras ouverts et que je ne connaissais pas. Je n'avais aucune idée de ce que l'Opéra produisait, et je ne m'en

souciais pas. Cela ne m'intéressait pas. Pour moi désormais, l'Opéra c'est comme un endroit de plaisir, de découverte et de culture. »

Romain, collègue, académie de Versailles, 2007-2009

Au palmarès des idées reçues que la confrontation viendrait renverser figure aussi la question de l'âge des spectateurs et l'ensemble des représentations associées à l'image d'une pratique surannée :

« Avant je croyais que l'Opéra c'était pour les vieux, qu'ils criaient, avec des perruques, des costumes, que c'était nul et ennuyeux. Et quand on m'a dit que j'étais dans une classe Opéra, j'ai voulu changer de classe directement. Après on est allés voir Platée, j'ai adoré. En plus on avait appris des musiques de Platée et quand on est allés voir le spectacle, je chantais des musiques dans ma tête. C'était très drôle, je comprenais tous les pas, toutes les danses. »

Enes, collègue, académie de Créteil, 2009-2011

« Moi aussi avant d'aller à l'Opéra, je pensais que c'était de la musique pour les ringards, mais finalement, je trouve ça cool. »

Alicia, collègue, académie de Paris

« Je m'attendais à voir l'Opéra vieux, très vieux et avec des chaises non confortables. Mais quand je suis entré dans l'Opéra Garnier, j'ai tout de suite su que je pensais à l'envers. »

Imrane, collègue, académie de Créteil, 2009-2011

Les fragments de témoignages rapportés dans les *Journaux de DME0* donnent aussi très souvent à voir des formes de conversion qui se construisent dans la rupture avec la culture et les goûts de l'environnement familial et amical, comme dans le cas de ce collégien de Créteil :

« Il était une fois un jeune qui aimait le rap, et un jour il gagna une place pour aller voir une représentation à l'Opéra. Au début, il croyait que cela allait l'ennuyer. Mais il a aimé

Spectacle classe Danse et Petits violons, 2017 © Agathe Poupeney - OnP



ces gens qui chantaient. Il a été impressionné qu'ils chantent sans micro. Il a tellement adoré qu'il est parti voir d'autres représentations. »

Christophe, collègue, académie de Créteil, 2005-2008

De même encore chez ces élèves de deux établissements parisiens :

« Moi, j'ai beaucoup aimé l'opéra. Ma famille dit que ce n'est pas bien l'opéra. Mais non, c'était le contraire (...) j'ai cru qu'il y aurait des cris comme ils ont dit. Mais moi, j'ai aimé Le Barbier. »

Amelle, collègue, académie de Paris, 2004-2006

« La semaine dernière, avec la classe, on a fait une chorégraphie de danse classique et toute la classe a réussi. Si, au début de l'année, on nous avait demandé de danser, on serait partis en courant car on trouvait ridicule de danser comme ça. Je ne sais pas ce qui a changé entre ces deux moments. Je pense que c'est le fait de nous avoir emmené à l'Opéra ou au théâtre, ça nous a fait changer d'avis. C'est pour ça que l'Opéra a changé beaucoup de choses, par exemple notre culture générale et artistique. »

Adrien, académie de Paris. 2004-2006

« Le projet Opéra m'a apporté beaucoup, il m'a permis de découvrir les métiers qui sont à l'intérieur de l'Opéra. Ça m'a permis de sortir de mon milieu. L'Opéra est pour tout le monde »

Bastien, collègue, académie de Paris, 2008-2010

Ce registre de la conversion est aussi présent dans les entretiens, comme on l'a vu précédemment au sujet du « déclic » que Melvin attribue à la classe Opéra dans sa trajectoire scolaire. On le retrouve aussi chez des élèves qui n'entretenaient pas d'emblée le même rapport d'adhésion au monde de l'école et de la culture, comme Jérémy, pour qui le passage dans la classe Opéra semble agir *a posteriori* comme évènement fondateur du développement d'un goût pour la musique classique :

Jérémy : Mais bon, je suis bien content d'avoir fait cette classe parce qu'aujourd'hui...

Euh, la musique classique, pour moi, c'est quelque chose de fou !

Ah ouais ?

Jérémy : Ouais. Mon parcours scolaire, ça m'a appris trop de trucs et euh... ce que j'aimais pas, bah maintenant je l'apprécie, je l'apprécie vraiment et euh... Je regrette pas d'avoir fait cette classe. Même si c'était un peu chiant mais je regrette pas du tout.

Jérémy, 5^e/4^e, académie de Paris, 2009-2010

S'il faut bien entendu se méfier des formes d'illusion rétrospective qui peuvent affecter ce type d'évocation *a posteriori*, ces récits illustrent un des effets possibles, et anticipés, de la participation à un programme dont on ne saurait perdre de vue qu'il est d'abord pensé comme un programme de sensibilisation par l'art lyrique et la musique. Ces processus de conversion connaissent des ratés, que les propos reproduits dans les *Journaux de DMEO* ne cherchent pas à dissimuler, comme on le voit toutes les fois où les élèves affichent *in fine* le même rejet ou la même distance qu'à l'entrée dans le programme :

« Avant de visiter l'Opéra je pensais que c'était nul et que c'était pour les vieux. Je le pense toujours. »

Rania, collègue, académie de Créteil, 2008-2010

« Voici un style de musique qui n'est pas du tout le nôtre, qu'on a eu la malchance d'écouter : nous n'aimons pas l'opéra comparé à nos styles de musique, le métal et le rap. Les professeurs ne nous ont même pas demandé notre avis sur ce projet. »

Christophe, collègue, académie de Paris, 2004-2006

Le lexique de la transformation ou de la conversion est par ailleurs très présent dans les propos d'enseignants rapportés par les *Journaux de DMEO*. « Après huit mois, les élèves se sont approprié les deux théâtres. Ils savent aujourd'hui que l'Opéra n'est pas un domaine réservé » déclare ainsi un enseignant d'un collège parisien cité dans le *Journal de DMEO* de l'année 2004-2005. Un autre professeur, en poste dans un établissement du Val-de-Marne, souligne

« Le projet Opéra
m'a apporté beaucoup,
il m'a permis de découvrir
les métiers qui sont à
l'intérieur de l'Opéra.
Ça m'a permis de sortir
de mon milieu. L'Opéra
est pour tout le monde. »

Bastien, collège, académie de Paris, 2008-2010

en 2006 que la « magie de l'Opéra – les lieux et œuvres – a opéré, à des degrés divers, pour presque tous. A la méfiance ou à l'indifférence du départ, quand ce n'était pas un rejet pur et simple, ont succédé l'enthousiasme de certains, la curiosité d'autres, une remise en question pour la plupart ». Un peu plus emphatique, cet autre témoignage s'inscrit plus clairement encore dans ce registre :

« Peignez une salle de classe. Esquissez-y vingt-trois élèves : à chacun son lot de qualités et de défauts, ses richesses, sa singularité. Donnez aux visages un air de gentillesse ; faites-les sourire ; que certains paraissent concentrés, d'autres espiègles, d'autres enfin timides. D'un coup de pinceau, tournez des têtes les unes vers les autres. Ouvrez les bouches qui devraient être fermées. Choisissez enfin vos plus belles couleurs pour dessiner un Opéra. Faites-y entrer vos élèves, et là, faites-les chanter. Vous les y verrez, d'une manière ou d'une autre, se transformer. »

Un enseignant du collège Louise Michel à Clichy-sous-Bois, 2011-2013

Mais c'est sans doute le témoignage suivant qui donne le plus la mesure de l'ambition que se donnent certains des enseignants engagés dans le programme :

« Tout le projet de cette année repose sur une réflexion d'élèves lors de la première visite du Palais Garnier : "c'est pas réel m'sieur". Mettons tout cela dans un contexte. Oublions pour une fois, l'étiquette "élève" ! Imaginez un endroit, une ville, qui a pour seul horizon des tours et, du béton, au lointain une autoroute – qui donne l'impression que personne ne veut s'arrêter à cet endroit – et, parfois des avions qui finissent leur décollage aux alentours. Imaginez par la suite cette délivrance d'un enclos sans barrière : "DMEO". Une porte qui s'ouvre, une sortie de secours, d'une prison sans barreaux, mais avec ô combien de barrières, bref, une main tendue à des enfants (de la République) sans références, excepté celles dont le collège cherche à leur faire accepter la théorie. Oui, l'Opéra leur permet cette ouverture, ces voyages, pas loin (25 km) mais vers l'Histoire, la Culture... »

Un enseignant du collège Pablo Neruda à Grigny, 2006-2008

On perçoit dans ce propos que l'entreprise d'acculturation aux œuvres majeures de la culture savante qui sous-tend DMEO sert une ambition sociale et éducative plus large (« une porte qui s'ouvre », « une sortie de secours », « une main tendue », une « ouverture »).

Atelier tapisserie, 2018 © Studio J'adore ce que vous faites !



2. Les attendus pédagogiques du programme

DMEO poursuit ainsi une pluralité d'objectifs qui reposent sur une ambition d'ouverture culturelle et de sensibilisation aux arts de la scène, à la danse et à la musique, mais ne s'y réduisent pas. Le programme se présente aussi comme un projet pédagogique de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire, au service de l'émancipation et de l'intégration citoyenne des élèves. Ainsi, lit-on dans l'introduction du *Carnet d'Opéra* de la saison 2008-2009, qui présente l'ensemble des projets sélectionnés : « *l'appropriation du patrimoine artistique et culturel constitue un puissant levier permettant d'accéder à l'expression, à la dignité et à la citoyenneté* » qui constitue « *un moyen incontournable de lutter contre l'exclusion et l'échec scolaire* ». Deux ans plus tard, à l'occasion des 20 ans du programme, la philosophie d'ensemble est réaffirmée :

« La philosophie qui fonde le programme depuis 1991 consiste à donner accès à l'art et à la culture à ceux qui en sont privés pour leur ouvrir non seulement les portes de la beauté mais aussi celles de l'estime de soi, du goût de l'effort, de l'appréciation des autres et même de la citoyenneté. Intégré à l'acte pédagogique, le programme a pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier le droit à l'appréciation de la beauté, de redonner sens aux apprentissages et de rendre l'acquisition des savoirs concrète et vivante.

[...] Ainsi, les jeunes sortent métamorphosés du programme, cessent de se sentir exclus. Ils redécouvrent le désir du beau mais aussi de l'action, se réapproprient le droit de rêver, le droit à l'émotion.

*Les rapports de tous ces jeunes au monde en sont profondément transformés : l'Opéra et l'école sont aujourd'hui perçus comme un espoir, une **occasion de s'élever et de se surpasser** ; les filières professionnelles et techniques sont comprises comme*

« Mais bon, je suis
bien content d'avoir
fait cette classe parce
qu'aujourd'hui...
Euh, la musique classique,
pour moi, c'est quelque
chose de fou ! »

Jérémy, 5^e/4^e, collège, académie de Paris, 2009-2010

« Quand j'ai vu danser
les petits rats de l'Opéra,
j'ai trouvé qu'ils avaient de
la chance d'en être arrivés
là après un long parcours :
leur passion va devenir
leur métier. Ils avaient l'air
vraiment heureux ; cela
se voyait à leur sourire. »

Dahlia, collège, académie de Versailles, 2011-2013

de possibles filières d'excellence ; l'effort, la volonté d'aller au mieux de ses possibilités quel que soit le but à atteindre – modeste ou ambitieux – prennent sens ; enfin la conscience de faire partie d'une société où on a sa place mûrit progressivement.

Ainsi, sans démagogie, avec exigence intellectuelle et simplicité des rapports, avec volonté d'excellence et refus de la facilité, donne-t-on à des enfants non seulement le bonheur de l'accès à l'art et à la culture, non seulement une perception renouvelée de l'école, du mode du travail, de la vie sociale, mais surtout l'espoir en l'avenir. »¹⁴

L'analyse des différents matériaux d'archives permet de préciser l'articulation de la pluralité des objectifs du programme. Dans l'optique de l'évaluation de l'impact de la participation à DME0, une attention particulière est prêtée, dans un second temps, au type de compétences développées dans le cadre de ce programme.

2.1. Une pédagogie de l'exemple

L'analyse des archives permet de préciser la nature des ambitions d'un programme dont le souci de la transmission d'une éthique de la volonté et du travail semble être une constante. « Mais Aurélia nous a montré qu'elle y prend du plaisir, et que quand on veut on peut », écrit ainsi Alison, collégienne de Créteil, à propos d'une rencontre avec une danseuse. « Quels que soient nos moyens financiers, si on se passionne pour quelque chose, on y arrive toujours ! », a retenu Alice, élève à Saint-Denis, d'une rencontre avec un membre du Chœur de l'Opéra national de Paris. « Claire nous a dit une phrase qui résonne encore dans ma tête : "rien ne résiste au travail" », indique encore Alexandra, collégienne parisienne, au sujet d'une rencontre avec une chanteuse lyrique.

Ces rencontres, qui illustrent le souci des responsables de DME0 de présenter aux élèves la diversité des métiers de l'Opéra, occupent une place très importante dans le programme. Cette incursion dans l'envers du décor de métiers qui associent des apprentissages longs et difficiles (« Il faut des années de pratique, de la volonté, du talent bien sûr, du courage » relève une collégienne des Mureaux au sujet du métier de danseur) et une rigueur d'exécution

14 • Les passages en gras le sont dans le texte d'origine.

Source : DME0 fête ses 20 ans, Carnet d'Opéra, les projets des classes, saison 2010-2011, p. 1

particulièrement exigeante sert l'ambition éducative globale de ce programme. Il vise aussi à magnifier les vertus de l'effort (« pour arriver à la fluidité du geste, il faut beaucoup apprendre, beaucoup travailler pour qu'à la fin, cela se passe comme on respire », indique ainsi un danseur lors d'une de ces rencontres) auprès d'élèves dont on présume qu'ils n'y adhèrent pas toujours spontanément, comme le suggère notamment le récit que donne cette collégienne de la rencontre entre sa classe et les élèves de l'Ecole de Danse de l'Opéra national de Paris :

« Quand j'ai vu danser les petits rats de l'Opéra, j'ai trouvé qu'ils avaient de la chance d'en être arrivés là après un long parcours : leur passion va devenir leur métier. Ils avaient l'air vraiment heureux ; cela se voyait à leur sourire. Pour moi, ça voulait tout dire : c'est évident qu'il faut travailler pour espérer faire ce qu'on veut dans le futur ! J'aimerais avoir le même courage qu'eux dans mes études. Il faudrait que j'essaie, dans des moments difficiles, de penser à eux, à leur force et leur courage. »

Dahlia, collègue, académie de Versailles, 2011-2013

Au fil des témoignages issus des *Journaux de DMEO*, une forme de pédagogie de l'exemple se dessine, notamment dans le lexique des élèves. « *Tous les futurs danseurs doivent suivre son exemple : persévérer !* » écrit ainsi un collégien d'Asnières à l'issue d'une rencontre avec un membre du Ballet de l'Opéra national de Paris. « *Il est un bon exemple à suivre : il va jusqu'au bout des choses* » affirme encore cet autre collégien à la suite d'une rencontre avec un danseur étoile. Les collégiens rapprochent les exigences professionnelles rencontrées avec les exigences attachées à leur propre situation d'élève :

« Ça m'enlève des préjugés que j'avais, ça peut aussi continuer à me motiver en cours, ça m'a appris surtout que je ne dois rien lâcher quand je veux, je peux, et j'ai découvert que je suis capable de continuer mes efforts pour mon avenir. J'ai vu lors des deux sorties que les professionnels de l'Opéra ont le courage de montrer ce qu'ils font et aiment leur métier. »

Aurelia, collègue, académie de Versailles, 2011-2013

« Les efforts du musicien sont de toujours travailler pour pouvoir progresser dans la maîtrise de son art. Donc, déjà je m'aperçois que le premier point commun avec nous

les élèves, c'est de travailler et de fournir des efforts. On peut trouver un autre point commun, malgré la difficulté il faut avoir la volonté d'y croire. »

Johanna, collège, académie de Versailles, 2011-2013

« Pour moi, les danseurs étaient comme les élèves parce qu'ils étaient sous les directives de Mats Ek, comme nous et les professeurs. Je pense qu'ils peuvent servir de modèle aux élèves, même les plus réticents car on voit qu'ils ont l'envie de réussir, la détermination pour le faire. Il n'y a qu'à les voir pour croire qu'on peut gravir des sommets. »

Martin, collège, académie de Versailles, 2011-2013

L'ampleur des attendus pédagogiques du programme DME0 se manifeste aussi dans les témoignages relatifs aux ateliers de pratique artistique ou aux spectacles de fin d'année réalisés par les élèves, qui ont pris une place de plus en plus affirmée dans le programme au fil des années. Ainsi, cette collégienne affirme au sujet d'une activité chorégraphique :

« Je suis ravie de partager cette superbe aventure avec vous. De jour en jour, j'apprends à découvrir un côté de moi que je n'aurais jamais connu sans votre patience. Vous nous apprenez à nous servir de notre corps avec délicatesse, travailler nos regards, travailler en collectivité, nous soutenir les uns les autres. Ce qui me motive dans ce programme : voir mes points forts et mes faiblesses ; les difficultés des autres ainsi que leurs capacités. »

Afissatou, collège, académie de Paris, 2011-2013

... et cette autre collégienne, au sujet cette fois d'une activité théâtrale dont on voit comme dans le témoignage précédent, qu'elles ne visent pas seulement le développement de compétences spécifiques à l'activité :

« En théâtre, Florent nous apprend d'une manière telle que ça me paraît facile, alors qu'en réalité c'est très difficile. J'aime bien sa façon de nous laisser nous exprimer librement. Les exercices sont drôles mais parfois difficiles à interpréter, ce que j'aime beaucoup car je me lance ainsi des défis. Les professeurs nous aident à nous dépasser.

Spectacle *Le monde n'est pas comme toujours* © Studio J'adore ce que vous faites !



J'adore ça et j'espère que ça va durer ! »

Léa, collègue, académie de Versailles, 2011-2013

La portée des activités proposées dans le cadre du programme n'est sans doute pas toujours immédiatement perçue par les élèves. En entretien, avec le recul, et lorsqu'ils sont invités à préciser le souvenir qu'ils en ont, les récits qu'ils en donnent font parfois ressortir une certaine confusion. Jérémy, qui a participé au projet en classe de 5^e et 4^e dans un collège parisien, et dont on se souvient qu'il a connu par la suite une trajectoire un peu chaotique, évoque ainsi de manière très confuse le souvenir du spectacle auquel il a participé durant le projet (une pièce de théâtre fondée sur l'adaptation d'une nouvelle de Maupassant), et dont la mémoire lui revient essentiellement à travers le souvenir des exercices de diction que l'enseignante et la comédienne en charge du projet leur proposaient :

Jérémy : Euh... Ouais, comme je te l'ai dit, c'était vraiment pour... Y avait vraiment un but précis derrière ce projet-là. Donc créer une pièce et euh la jouer. Du coup, ouais, le projet a servi à ça. Juste... Ouais, ça nous a préparés à jouer une pièce... de Guy de Maupassant, si je me souviens bien. Après, la pièce qu'on a jouée, je sais plus du tout...

Tu sais de quoi ça parlait un peu ?

Jérémy : Ah... C'est quand euh... Quand il a commencé à sombrer... Qui sait ? Voilà, Qui sait ?

Et du coup, vous faisiez quoi pour préparer cette pièce, ça se passait comment ?

Jérémy : La prof euh... Elle a contacté sa sœur qui est actrice, comédienne. Et du coup, elle nous a aidés... [...]

Et pour revenir un peu au spectacle que, vous, vous prépariez, du coup, t'as des exemples ? Tu te souviens d'exercices que vous faisiez pendant les séances ou de... ?

Jérémy : Euh... (Pause) Si, je me souviens, je me souviens. Attends... (Pause) Bah en gros, c'est des dialogues, c'était des dialogues. On avait chacun une réplique, on était...

peut-être trois sur le même personnage avec une réplique différente. Et du coup euh... Je disais ma réplique et euh... Mon camarade, qui était dans le même groupe que moi, donc même personnage, avait une autre réplique donc il disait la sienne et on s'entraînait comme ça, chacun son tour. On essayait de... de bien parler. En fait on a vraiment essayé de rentrer dans la peau du personnage. Et ouais, ça s'est fait comme ça. [...]

Et du coup, avant tu parlais un petit peu d'exercices pour "cracher les mots" tu disais. Du coup il y avait beaucoup d'exercices aussi en parallèle ?

Jérémy : À ce niveau-là, ouais, y en avait pas mal. Euh je me souviens juste de... bah des petites répét', essayer de... Je sais pas si tu connais la diction ?

Ouais...

Jérémy : Bah je vais te sortir une phrase. (Fouille dans un tas de feuille près de son canapé et en tire une du tas) Par exemple, au niveau des exercices, déjà fallait répéter sa réplique et, euh, fallait le dire comme ça. (Tiens sa feuille devant lui et la lis de manière exagéré, en prononçant bien chaque syllabe) Prise de photos lors d'événements... (S'adresse à nouveau normalement à moi) Vraiment forcer sur... Je sais pas si tu vois ?

Okay, d'accord, okay.

Jérémy : Pour vraiment mieux s'exprimer, mieux balancer le mot. Ouais, je me souviens que de ce genre d'exercices-là.

Jérémy, 5^e/4^e, académie de Paris, 2009-2010

Le récit de Jérémy interroge plus largement la nature des apprentissages en jeu dans le programme. Pour les collèves, les compétences sollicitées ne sont pas de nature professionnelle. La situation est un peu différente pour les lycées techniques et professionnels où cette dimension est mise en avant, notamment grâce aux métiers techniques de l'Opéra. Les compétences exercées et mises en œuvre dans les projets des collèves n'ont pas non plus de lien direct, en tout cas pas de lien exclusif avec le domaine des compétences scolaires.

La lecture des *Journaux de DMEO* laisse quant à elle entrevoir des apprentissages composites, où la dimension scolaire voisine avec des compétences sociales et relationnelles, notamment prêté au fait de la capacité du projet de mobiliser ou remobiliser les élèves, de créer de nouvelles dynamiques au sein des classes participantes, de modifier la nature des relations entre les élèves et les enseignants.

2.2. Des apprentissages composites

Deux registres de compétences se distinguent. D'une part, on trouve des compétences sociales et relationnelles, sans lien direct avec les savoirs scolaires et qui occupent une place prépondérante dans les récits et témoignages. D'autre part, on remarque des compétences plus directement liées aux savoirs scolaires, qui sont sensiblement moins mises en avant dans les *Journaux de DMEO*. Le déséquilibre entre ces deux types de registres dans ces *Journaux* ne préjuge pas de la place qu'occupent chacun d'entre eux dans le temps alloué au programme.

Des compétences sociales et relationnelles : cohésion du groupe, confiance et image de soi

Au titre des compétences sociales et relationnelles, l'amélioration de la confiance et de l'image de soi sont abondamment évoquées par les élèves. « *Dans ma vie, ça m'a enlevé la honte* », rapporte Leila, collégienne à Epinay. De même avec cette enseignante d'un collège parisien participant au projet entre 2004 et 2006, qui évoque les rencontres des élèves avec des professionnels qui « *leur ont apporté le plaisir et la certitude d'être eux-mêmes des personnages intéressants* » (« *c'est énorme !* ») et ont également « *renforcé la confiance entre eux, élèves, et nous, enseignants* ».

C'est aussi de confiance que parlent plusieurs élèves, comme Asma, collégienne aux Mureaux, à qui ce projet « *a permis de [s']enrichir et d'avoir plus confiance en [elle]* ». « *Je suis moins timide, plus énergique, plus cultivée* », poursuit-elle. De même Adéwalé, collégien à

Epinay : « *le projet Opéra m'a donné confiance en moi, en particulier le spectacle de fin d'année* ». La participation au programme est aussi valorisée en vertu de sa capacité à assurer ou renforcer la cohésion du groupe :

« Le projet Opéra permet de maintenir l'équilibre de la classe (comportement) et nous permet de vivre des aventures qu'on n'aurait jamais pu imaginer autrement. »

Iliana, collège, académie de Versailles, 2011-2013

La participation au programme est aussi souvent présentée dans les récits et témoignages des *Journaux de DMEO* comme un instrument de canalisation de l'attention et de l'énergie de certains élèves :

« Le projet a changé l'image que j'ai de moi-même car en cours je ne suis pas très attentive mais quand on travaille sur le projet je suis plus intéressée et attentive. »

Efia, collège, académie de Créteil, 2011-2013

« J'ai appris aussi à rester calme, à canaliser mon énergie, ce qui est difficile pour moi. »

Simon, collège, académie de Créteil, 2009-2011

Dans ce registre des compétences sociales et relationnelles associées à la participation à *DMEO*, on peut enfin relever la valorisation de l'ouverture à de nouveaux horizons :

« J'ai apprécié toutes les répétitions et le spectacle. Dans ma vie, ça m'a enlevé la honte. Concernant mes goûts, je peux maintenant m'intéresser à des choses "anciennes", des vieux films par exemple. »

Olivia, collège, académie de Créteil, 2009-2011

L'évocation de ces compétences « non-cognitives », dont les recherches sur les effets de l'éducation artistique et culturelle soulignent fréquemment l'importance, est aussi très présente dans les entretiens rétrospectifs. Plusieurs élèves, aux parcours scolaires contrastés,

évoquent le rôle positif qu'ils attribuent à l'expérience de *Dix Mois d'Ecole et d'Opéra* dans l'amélioration de la confiance en soi, dans la réduction de la timidité. C'est le cas de Naisha, qui perçoit les ateliers auxquels elle a participé dans le cadre de *DMEO*, mais aussi, les activités de théâtre amateur faites au cours de sa scolarité, comme un moyen de gérer sa timidité (« *Mais en fait c'était vraiment pour qu'on soit moins réservés et qu'on ose plus, en fait* »).

Le cas de Jérémie est de ce point de vue tout à fait intéressant : il suggère que l'augmentation de la confiance en soi associée à la participation à la classe Opéra passe par la confrontation à une situation initialement très dérangeante à laquelle l'ordinaire de la vie scolaire soustrait les élèves les plus réservés.

Toi, tu me disais qu'au départ même t'étais pas emballé non plus par l'idée du spectacle...

Jérémie : *Ouais, j'étais pas emballé.*

Mais après ça t'a plu ?

Jérémie : *Ouais, ça m'a plu.*

Y a quelque chose qui t'a fait changer d'avis ou... en particulier ?

Jérémie : *Je crois que c'est la danse.*

Ouais ?

Jérémie : *C'est à cause de, je crois, ouais, c'est peut-être... C'est par rapport à ça que j'ai participé au spectacle. Parce qu'au départ... Ouais, on nous a annoncé trois cents personnes. Moi je suis... j'étais le mec super réservé, super timide. Jouer, j'aimais jouer. Et devant du monde ? Ah non, c'était pas possible. Mais comme je dansais à l'extérieur, devant un tas de personnes, je me suis dit "Oh bah finalement c'est tranquille. Pourquoi t'arrives à faire ça et pour faire ça t'as du mal ? Enfin, t'es pas emballé ?". Donc je commençais à réfléchir par rapport à ça et je me suis dit "si j'arrive à faire ça, je peux faire ça". Du coup, je l'ai fait. Je suis quand même venu.*

« J'ai appris aussi à
rester calme, à canaliser
mon énergie, ce qui est
difficile pour moi. »

Simon, collège, académie de Créteil, 2009-2011

D'accord. Et du coup, au final, les activités que vous faisiez et tout, ça t'intéressait...

Jérémy : *Ouais. Même sur scène... J'ai, j'ai pas eu le trac. Je crois que c'est la première fois. J'ai, je me suis pas dit "Non, non, c'est quoi mon texte ?", j'ai pas réfléchi. Je me suis, je me suis vraiment senti acteur.*

Jérémy, 5^e/4^e, académie de Paris, 2009-2010

Compétences scolaires et relations avec les enseignants

L'évocation des compétences scolaires apparaît par comparaison très modeste dans les *Carnets d'Opéra* et *Journaux de DMEO*. On ne trouve que deux ou trois mentions d'activités menées dans le cadre du projet portant sur des savoirs ou des savoir-faire directement liés à des compétences disciplinaires. Alyssia, collégienne à Clichy-sous-Bois, souligne que « grâce à l'Opéra », elle a amélioré son écriture et appris à la soigner et a « découvert plein de choses [qu'elle] ne comprenai[t] pas avant ». Ryan, collégien à Clichy la Garenne, évoque une rencontre à l'Opéra avec les responsables de la régie Lumière qui lui a « appris beaucoup de choses que nous pourrions essayer de réinvestir en sciences physiques ». Anaïs, collégienne à Ris-Orangis, relie de même un ballet d'Angelin Preljocaj à son goût pour les mathématiques : « ce ballet, au début, était très géométrique, et comme j'adore les mathématiques, ça m'a plu ».

De même, dans les entretiens rétrospectifs, la dimension proprement scolaire des apprentissages est peu évoquée. Tout juste Amelia se remémore-t-elle « des recherches [...] au collège, au CDI, par groupe, sur les grands noms de l'opéra, les compositeurs », en précisant que le projet était encadré à titre principal par la professeure de musique et la documentaliste. Toutefois, le peu de place accordé aux compétences strictement scolaires dans les récits des élèves ou des anciens élèves ne signifie pas que le programme ait été totalement déconnecté des apprentissages scolaires. Cette information suggère que beaucoup d'élèves dissocient sans doute assez largement l'expérience de la vie scolaire « ordinaire » de celle de la classe Opéra. C'est le cas de Paul, qui l'évoque à la fin du programme :

C'est, on va dire que c'est à ce moment-là ou on revient à la vie d'avant (rire). Comme ... c'est comme Zorro, qui après avoir battu le dernier méchant, bah il revient à la vie

normale, bah c'était ça. Ça fait bizarre, je vous l'avoue, oui, ça fait bizarre, parce qu'on repense à un moment ce qu'on a fait, et c'est le moment où on se dit tiens j'aurais pu faire ça, ou du tel truc, pas de regret, 'fin je ne pourrais pas l'avoir fait à cette époque de toute façon, voilà. Je dirais que c'est à ce moment-là qu'on revient à la vie normale qu'on se rend compte de la chance qu'on avait. Et c'est vrai que quand on fait quelque chose, quand on est au collège, souvent au collège on ne se rend pas compte de la chance qu'on a. Mais une fois qu'on avait fini le projet en question, bah c'est à partir de ce moment-là ou on se rend compte... D'autres peuvent s'en apercevoir avant, mais pour mon cas à moi c'était vraiment beaucoup plus tard.

Paul, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

... ou de Melvin :

Du coup t'as l'impression d'avoir vécu un changement entre 6^e/5^e et 5^e/4^e ?
Fin du coup de la 5^e à la 4^e ?

Melvin : Hmm ouais, quand même ouais. Parce qu'on était beaucoup plus sédentaires. 'fin voilà, c'était différent en fait. Mais on ... en fait on était, en soi on était sur un nuage, parce que ... pour moi en tout cas, c'était plus on vivait sur un nuage parce qu'on apprenait des choses et en plus on ratait des cours, donc moi qui était beaucoup absentéiste euh voilà quoi. C'était ...

Ouais justement, tu dis que tu loupais plein de cours, mais t'allais à toutes les sorties par contre ?

Melvin : Ah par contre ouais toutes les sorties [rires], ça c'est clair, j'allais à toutes les sorties, j'en ratais aucune.

Ok ok. Et ouais du coup en 4^e, y avait plus de sorties, et du coup t'avais l'impression d'être moins occupé quoi ?

Melvin : Ouais, retour à la normale. Voilà, moins occupé, c'était le retour à la normale.

Ouais, mais du coup ça te faisait pas plus te consacrer aux cours ou quoi ?

Melvin : Plus investi dans les cours ouais ça c'est clair. Surtout la 4^e parce qu'on arrive

Visite des ateliers modistes, 2018 © Studio J'adore ce que vous faites !



Paul Royer - Ecole Emile Bollaert (Paris) - Illustration du Palais Garnier, 2018



à la fin du collège, on apprend des trucs, la géométrie et tout, donc on doit être plus investi. Mais par contre c'était chiant en fait. C'était beaucoup plus dur parce que... Voilà, rester au même... au collège, alors qu'avant on était en sortie, ça nous foutait mal quoi. On était dégoûtés.

Melvin, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

Le cas de Melvin est tout à fait révélateur du potentiel de mobilisation d'un projet comme *DMEO* dans des environnements scolaires où, même pour des élèves plutôt « bons », l'adhésion aux normes de l'institution scolaire ne va pas de soi. Si bon élève fut-il, Melvin se décrit aussi en collégien relativement « absentéiste ».

Ce pouvoir de (re)mobilisation associé à *DMEO* semble le plus souvent passer par la transformation du rapport entre les professeurs et les élèves, la mise en suspens de certaines des contraintes de la vie scolaire ordinaire, ainsi que la consolidation de la cohésion du groupe classe que plusieurs élèves, comme Naisha, évoquent :

Naisha : J'étais un peu plus... Comment dire. C'était un peu moins un prof et son élève, c'était un peu plus proche, on va dire. Et plus... Je dirais pas « amical », parce que c'était pas mes amis, mais c'était... On les voyait en dehors des heures de cours, enfin c'était pas forcément... C'est pas que c'est pas les mêmes personnes, mais on les voyait autrement. Voilà. [...]

Au total, tu gardes quel genre de souvenir de cette classe ?

Naisha : [hésite] Un bon souvenir. [hésite] Qu'est-ce que je veux dire... C'est deux classes aussi qui ont fait que j'ai beaucoup plus aimé le collège que le lycée ou la primaire. [réfléchit] Bonne ambiance, on était tous assez proches. Y avait de la complicité aussi avec les profs. Voilà. [...]

Après la 4^e c'était un peu plus... Comment dire... Enfin, ça a toujours été sérieux, hein, mais c'était un peu plus « devoirs », travail, pour aller justement au lycée. Et... oui, c'était plus ça. On faisait moins de sorties - on faisait même presque - je sais plus si on faisait des sorties, mais en tous cas on en faisait beaucoup moins. Ouais, c'était beaucoup plus « travail ».

Avec des profs différents ?

Naisha : Oui, avec des profs différents. On n'avait plus du tout les mêmes profs.

Naisha, 6^e/5^e, académie de Versailles, 2009-2010

III. Principaux résultats et enseignements de l'analyse contrefactuelle

Les résultats présentés dans cette section s'appuient sur une analyse contrefactuelle. On rappelle que ce type d'analyse compare deux sous-populations (issues d'une même population d'ensemble) qui diffèrent par une variable de « traitement ». Ici, le traitement qui diffère est la participation à *DMEO*¹⁵.

Les estimations présentées ci-dessous sont à considérer sous l'angle de la taille et de la significativité des effets¹⁶. S'agissant des tests de significativité, nous distinguerons les effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables), les effets significatifs au seuil de 10% et les effets non-significatifs. Etant donné la relative modestie des effectifs pris en compte dans l'analyse, on interprètera ici les tests de significativité avec une certaine prudence. En effet, on ne peut pas exclure que certains effets qui apparaissent ici non-significatifs apparaîtraient significatifs si l'on disposait d'effectifs plus importants.

15 ● Voir annexe 2

16 ● Un effet est statistiquement significatif s'il diffère de zéro (ce qu'on appelle l'hypothèse non nulle).

1.

L'effet du programme sur les notes au Diplôme National du Brevet

La synthèse des résultats de cette analyse est divisée en deux parties :

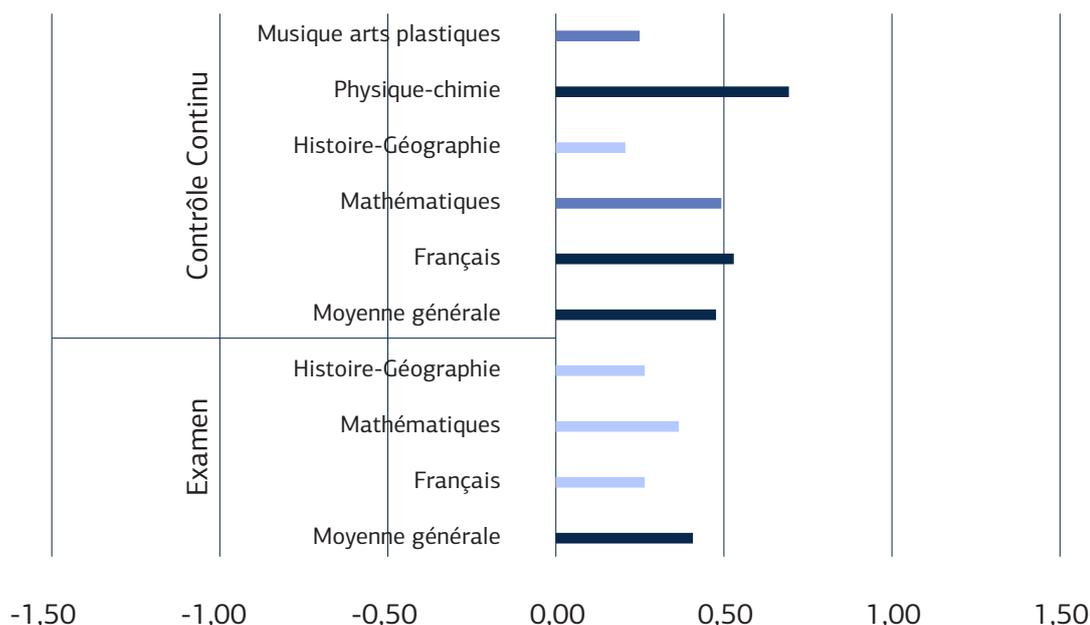
- L'impact sur les notes à l'examen du Diplôme National du Brevet
- L'impact sur les notes de contrôle continu obtenues en 3^e (année du brevet)

Pour le Diplôme National du Brevet, quatre notes sont prises en considération : la moyenne générale, les notes de français, de mathématiques et d'histoire-géographie. Ensuite, on distingue les résultats obtenus dans ces quatre notes selon la dernière année de participation au programme (ex : 5^e pour les élèves ayant participé en 6^e/5^e). On opère finalement une distinction selon le sexe de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle de ses parents (chef de ménage).

On présente ici les résultats de l'analyse sous forme graphique. L'effet de la participation au programme *DMEO* est estimé en termes de variation des notes moyennes sur 20 aux épreuves d'examen et au contrôle continu (axe horizontal du graphique).

Le graphique de la figure 1 donne une indication de l'effet général de la participation au programme. Ce premier graphique met en valeur l'augmentation globale des notes au brevet et au contrôle continu pour les élèves ayant participé au programme *DMEO*. Cet effet positif de la participation au programme sur les notes est d'autant plus prononcé et significatif pour le contrôle continu.

Figure 1
 Estimation des effets de la participation à *DMEO*
 au brevet et sur les notes au contrôle continu en classe de 3^e



Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

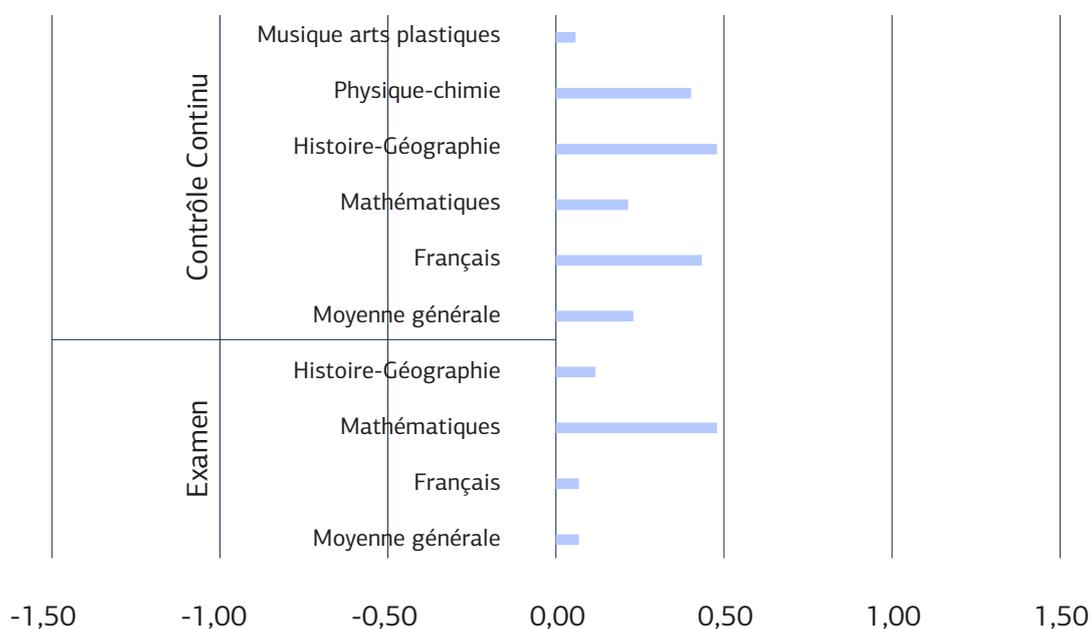
Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Ces résultats d'ensemble sont toutefois d'interprétation délicate, notamment parce qu'ils mêlent des effets mesurés sur des élèves ayant participé au programme à différents moments de leur scolarité au collège. Or on peut raisonnablement faire l'hypothèse que ces effets, qui sont mesurés en fin de 3^e, au moment du brevet et des choix d'orientation, sont d'autant plus prononcés que la participation au programme est proche du moment où ils sont mesurés. On peut donc émettre l'hypothèse que les résultats seront plus prononcés pour les élèves ayant participé au programme en classe de 4^e et 3^e plutôt qu'en classe de 6^e et 5^e. Les graphiques ci-après, qui portent sur des estimations calculées pour chacune des sous-populations prises séparément, confortent en grande partie cette hypothèse.

Figure 2

Estimation des effets de la participation à *DMEO* en classe de 6^e et 5^e sur les notes au brevet et au contrôle continu en classe de 3^e



Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

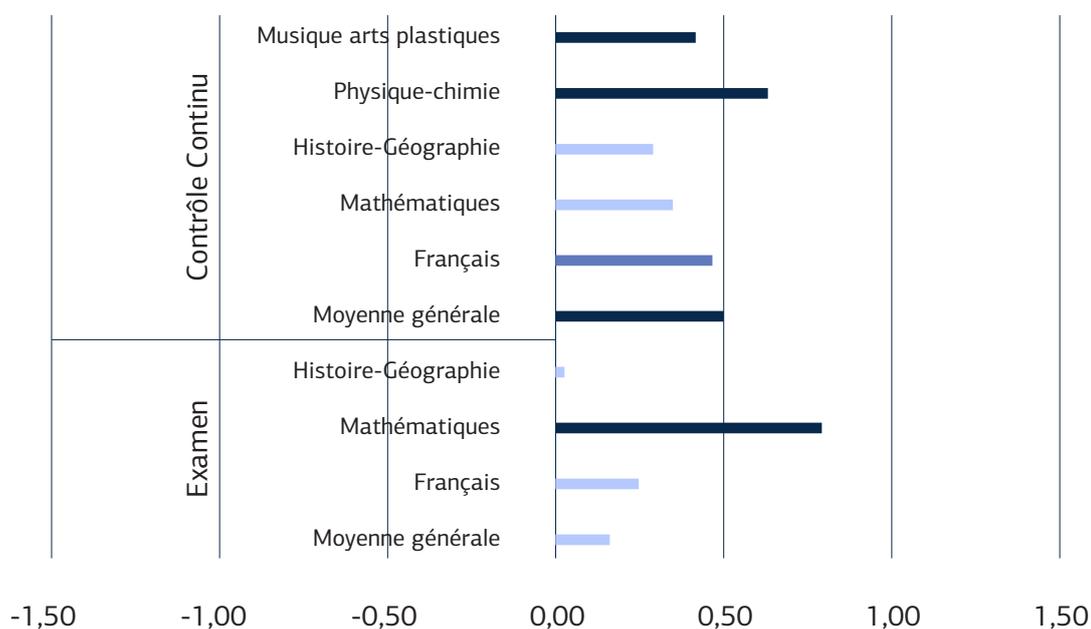
Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Rencontre avec les accessoiristes, 2016 © Agathe Poupeney -OnP



Figure 3

Estimation des effets de la participation à *DMEO* en classe de 5^e et 4^e sur les notes en classe de 3^e et au contrôle continu du brevet



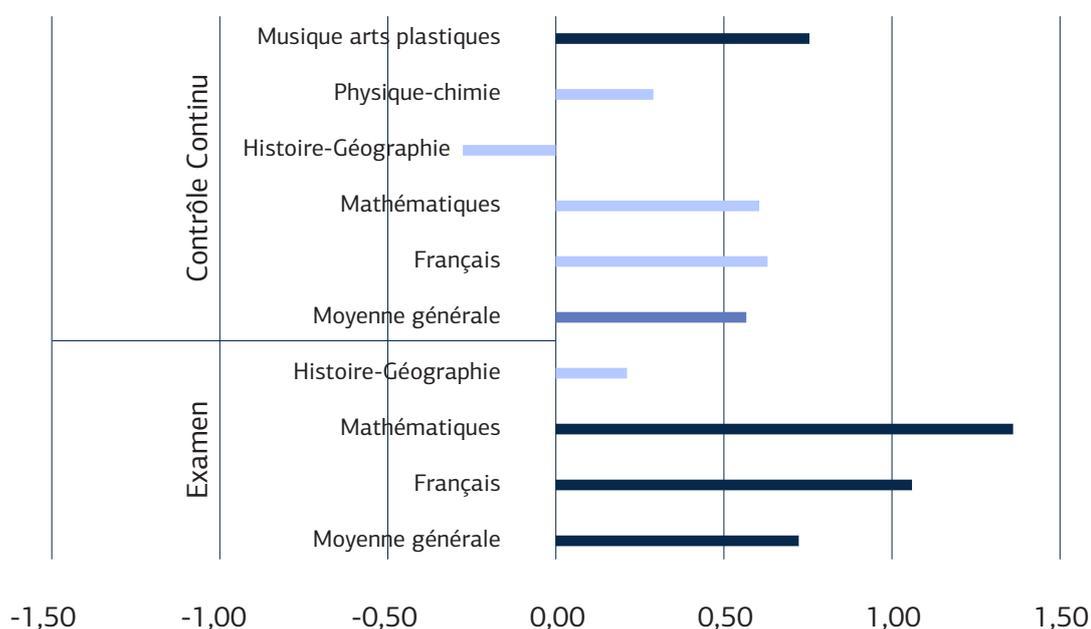
Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Figure 4
 Estimation des effets de la participation à *DMEO*
 en classe de 4^e et 3^e sur les notes au brevet
 et au contrôle continu en classe de 3^e



Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

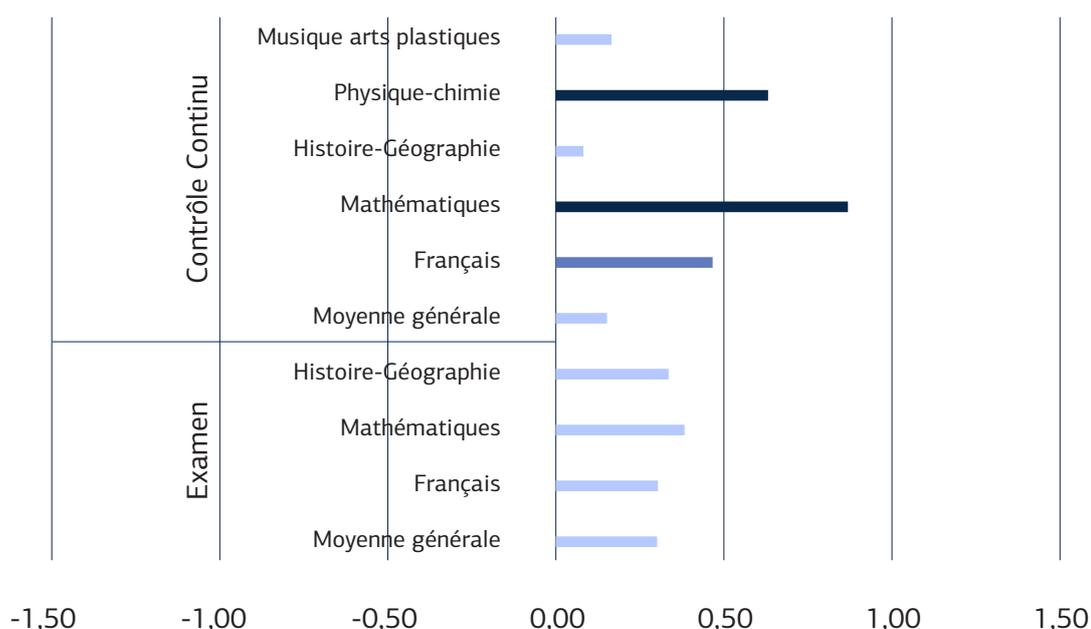
Les résultats de la figure 2 montrent l'absence d'effets significatifs pour les élèves ayant participé au programme en 6^e et 5^e. L'hypothèse précédente se confirme avec des effets plus prononcés pour les élèves ayant participé en 5^e et 4^e et en 4^e et 3^e.

Pour les élèves de *DMEO* en classe de 5^e et 4^e, les effets sont plus souvent

significatifs du côté des notes de contrôle continu. Au contraire, pour les élèves ayant participé en 4^e et 3^e, les effets semblent se concentrer davantage sur les notes au brevet.

On peut ensuite s’interroger sur le degré d’homogénéité des effets en fonction de certaines caractéristiques des élèves, en particulier le sexe et l’origine sociale. Les deux graphiques suivants différencient les effets estimés pour les filles et pour les garçons¹⁷.

Figure 5
Estimation des effets de la participation à *DMEO* sur les notes au brevet et au contrôle continu des filles en classe de 3^e



Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

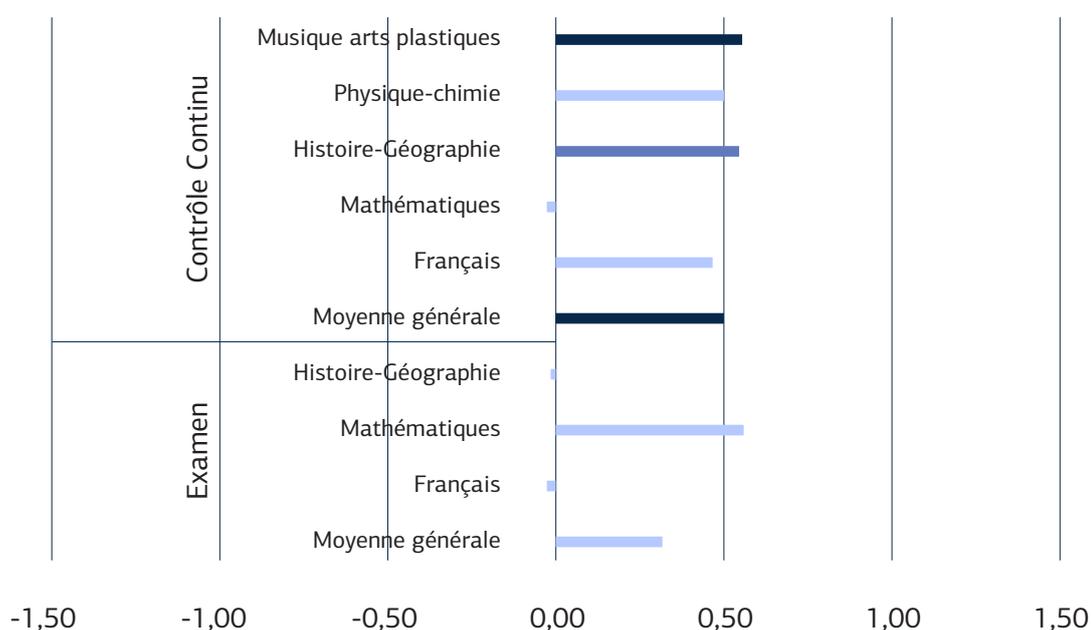
Source : DEPP/Ministère de l’Education nationale – 2003-2012

17 • On raisonne ici sur l’ensemble des élèves ayant participé au programme entre 2003 et 2012

« Le projet a changé l'image que j'ai de moi-même car en cours je ne suis pas très attentive mais quand on travaille sur le projet je suis plus intéressée et attentive. »

Efia, collège, académie de Créteil, 2011-2013

Figure 6
 Estimation des effets de la participation
 à *DMEO* sur les notes au brevet et au contrôle
 continu des garçons en classe de 3^e



Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

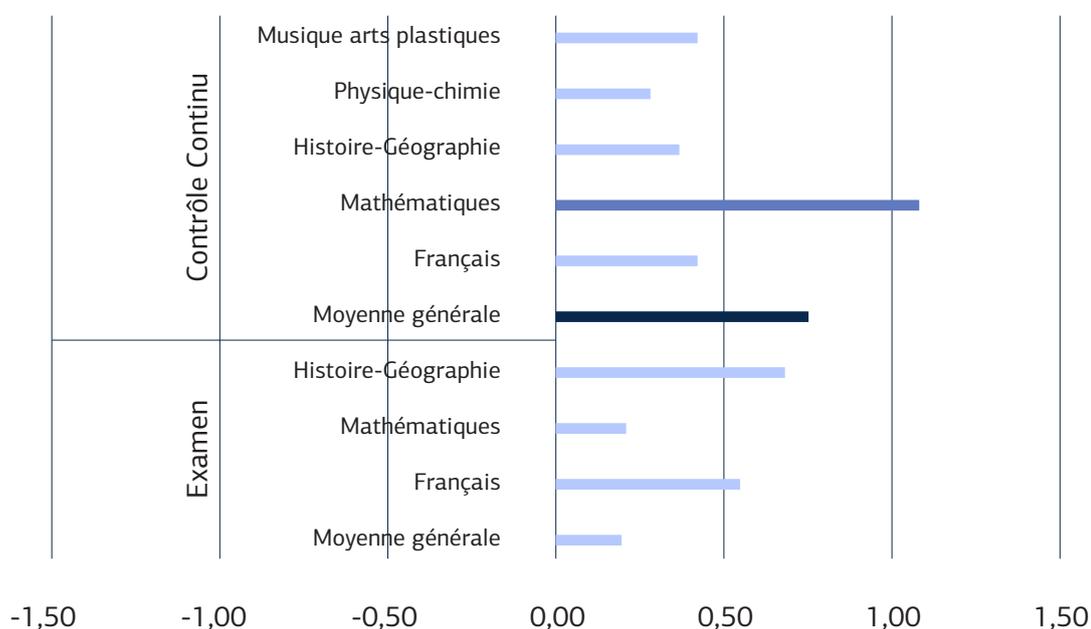
Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

La comparaison des effets observés chez les filles et les garçons est assez contradictoire. L'effet sur la moyenne générale au brevet apparaît comparable chez les uns et les autres, mais il n'est significatif ni dans un cas ni dans l'autre. On note en revanche un effet significatif et sensiblement prononcé sur la moyenne générale au contrôle continu pour les garçons, qui semblent de ce point de vue tirer davantage parti de leur participation au programme.

Le détail des résultats observés par discipline n'est pas complètement cohérent avec cette tendance d'ensemble. En particulier, l'effet sur la note au contrôle continu dans les matières scientifiques (et singulièrement en mathématiques) est nettement plus prononcé pour les filles que pour les garçons. Au total, la différenciation des effets selon le sexe est peu claire et il est en l'état difficile de tirer une conclusion d'ensemble à ce sujet.

La différenciation des effets selon le milieu social des élèves, mesurée par la catégorie socioprofessionnelle du responsable légal, est en revanche beaucoup plus nette. En effet, l'impact de la participation au programme apparaît plus prononcé et plus significatif pour les élèves de parents employés ou ouvriers que pour les élèves de parents cadres ou issus des professions intermédiaires.

Figure 7
 Estimation des effets de la participation à *DMEO* sur les notes au brevet et au contrôle continu en classe de 3^e des élèves de parents cadres ou professions intermédiaires



Lecture

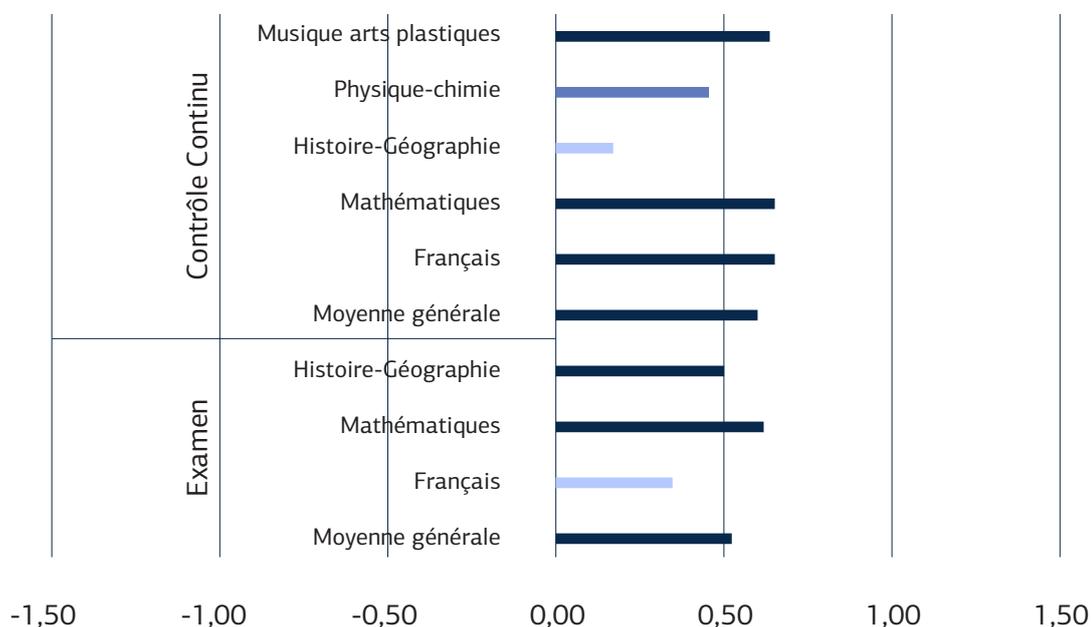
- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012
 Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Rencontre avec les accessoiristes, 2018 © Studio J'adore ce que vous faites !



Figure 8
 Estimation des effets de la participation à *DMEO*
 sur les notes au brevet et au contrôle continu des élèves
 de parents ouvriers ou employés en classe de 3^e



Lecture

- En bleu foncé, effets significatifs au seuil de 5% (effets les plus vraisemblables)
- En bleu intermédiaire, effets significatifs au seuil de 10%
- En bleu pâle, effets non-significatifs

Champ : ensemble des élèves participants entre 2003 et 2012

Source : DEPP/Ministère de l'Education nationale – 2003-2012

Source : DEPP/Ministère de l'Education Nationale – 2003-2012

Cette différenciation des résultats estimés selon l'origine sociale des élèves appelle toutefois quelques nuances et précisions. La différence d'impact est très nette s'agissant des notes d'examen, pour lesquelles les effets sont tous significatifs pour les élèves de parents ouvriers ou employés et tous non-significatifs pour les élèves de parents cadres ou

issus des professions intermédiaires. Elle est beaucoup moins claire pour les notes de contrôle continu.

En effet, la participation au programme semble avoir, pour les élèves de parents ouvriers et employés, un impact significatif sur la moyenne générale. Par contraste, l'impact estimé pour les enfants de cadres et de professions intermédiaires n'est significatif que pour la moyenne générale et la note de mathématiques. Toutefois, les effets constatés sont de plus grande amplitude.

Ces différences, et notamment celles relatives aux notes de contrôle continu, sont assez difficiles à interpréter du fait des différences d'effectif entre les deux catégories socioprofessionnelles. Comme indiqué dans le tableau 1 de la première section de ce rapport, l'estimation des effets porte sur 690 élèves de parents ouvriers et employés et seulement sur 191 élèves de parents cadres et professions intermédiaires. En revanche, dans la mesure où les résultats des élèves de parents cadres et professions intermédiaires, participant ou non à *DME0*, sont en moyenne sensiblement plus élevés que ceux des élèves de parents ouvriers et employés, les différences d'impact observées peuvent être liées à un effet « plafond » (c'est à dire une possibilité de progression plus faible due à des notes déjà plus élevées).

Il convient à présent d'analyser l'impact de certains mécanismes sur les deux catégories de notes (notes d'examen et notes de contrôle continu). En effet, l'impact sur les notes de contrôle continu est affecté par la nature des relations entre élèves et enseignants, l'ambiance générale de la classe, etc. Les notes d'examen, qui résultent d'une évaluation anonyme, ne le sont pas. On peut imaginer que le programme puisse, dans la dynamique de la vie de la classe, offrir davantage d'opportunités aux élèves issus de milieux plus favorisés, mieux ajustés aux attentes des enseignants impliqués dans le programme. Toutefois, le fait que l'impact soit particulièrement prononcé sur la note de mathématiques ne plaide pas clairement en ce sens. Une autre interprétation peut tenir à la différence d'articulation entre les contraintes de la vie scolaire ordinaire et les contraintes du programme *DME0*, les élèves les plus favorisés ayant plus de facilité à s'accommoder à ce rythme différent. Toutefois, cette interprétation n'est vraisemblable que pour les élèves participant au programme l'année du brevet (rappelons que les notes de contrôle continu considérées sont celles de l'année de 3^e).

La différence d'impact observée sur les notes au brevet est de ce point de vue plus aisée, car elle n'est pas affectée par les biais liés aux pratiques des enseignants, à leurs relations

Spectacle *Le monde n'est pas comme toujours* © Studio J'adore ce que vous faites !



aux élèves et à l'environnement général de la classe. Cette analyse montre que les élèves issus de milieux socialement et culturellement moins favorisés bénéficient davantage de leur participation au programme. Cet impact valide la dimension redistributive du programme, prioritairement ciblé sur des élèves issus de ces catégories, et constitue à ce titre un des enseignements majeurs de cette évaluation.

2. L'effet du programme sur les décisions d'orientation

La seconde série de résultats de l'analyse contrefactuelle des effets de la participation à *DMEO* porte sur les décisions d'orientations des élèves en fin de 3^e (tableau 2). L'information retenue concerne les décisions finales et non les vœux des familles. On oppose ici les décisions d'orientation en seconde générale et technologique à toutes les autres possibilités d'orientation. Les effets estimés portent ainsi sur la probabilité d'être orienté en seconde générale et technologique et sont exprimés en variation de pourcentage de probabilité¹⁸. Sans entrer dans le détail technique des modèles statistiques utilisés¹⁹, on procède, comme précédemment, par comparaison de la probabilité d'orientation en seconde générale et technologique des élèves participants à *DMEO* à celle de leurs appariés non-participants au programme.

Dans le tableau 2, c'est l'effet qui figure sur la première ligne pour chaque population considérée et qui est indiqué par la légende (1). Dans un second temps, l'estimation s'effectue sur la base d'un modèle plus élaboré qui contrôle en amont l'impact de la moyenne générale au contrôle continu et à l'examen du brevet dans la décision d'orientation. Il s'agit, autrement dit, de mesurer l'effet estimé de la participation à *DMEO* sur la probabilité d'orientation en seconde générale et technologique en prenant en compte les résultats scolaires, indiqués par la légende (2).

18 ● Exemple : un coefficient de 0.05 signifie une augmentation de 5 points de pourcentage de la probabilité d'orientation en seconde générale et technologique; un coefficient de -0.05, une diminution de 5 points de pourcentage de cette même probabilité.

19 ● Voir annexe 3

Tableau 2

Effet estimé de la participation à *DMEO* sur l'orientation en classe de seconde générale ou technologique en fin de 3^e

		Effets estimés
Ensemble des participants au programme <i>DMEO</i>	(1) Probabilité de choix d'orientation vers la seconde générale et technologique sans contrôle des notes au brevet et au contrôle continu	+0,05*
	2) Probabilité de choix d'orientation vers la seconde générale et technologique avec contrôle des notes au brevet et au contrôle continu	+0,03†
Participants en classe de 6 ^e /5 ^e	(1)	+0,09†
	(2)	+0,15***
Participants en classe de 5 ^e /4 ^e	(1)	-0,02
	(2)	-0,08**
Participants en classe de 4 ^e /3 ^e	(1)	+0,09†
	(2)	+0,08*
Garçons	(1)	+0,07†
	(2)	+0,01
Filles	(1)	+0,05
	(2)	+0,04†
Elèves de parents ouvriers et employés ²⁰	(1)	+0,04
	(2)	+0,02
Elèves de parents cadres et professions intermédiaires ²¹	(1)	+0,09
	(2)	+0,00

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

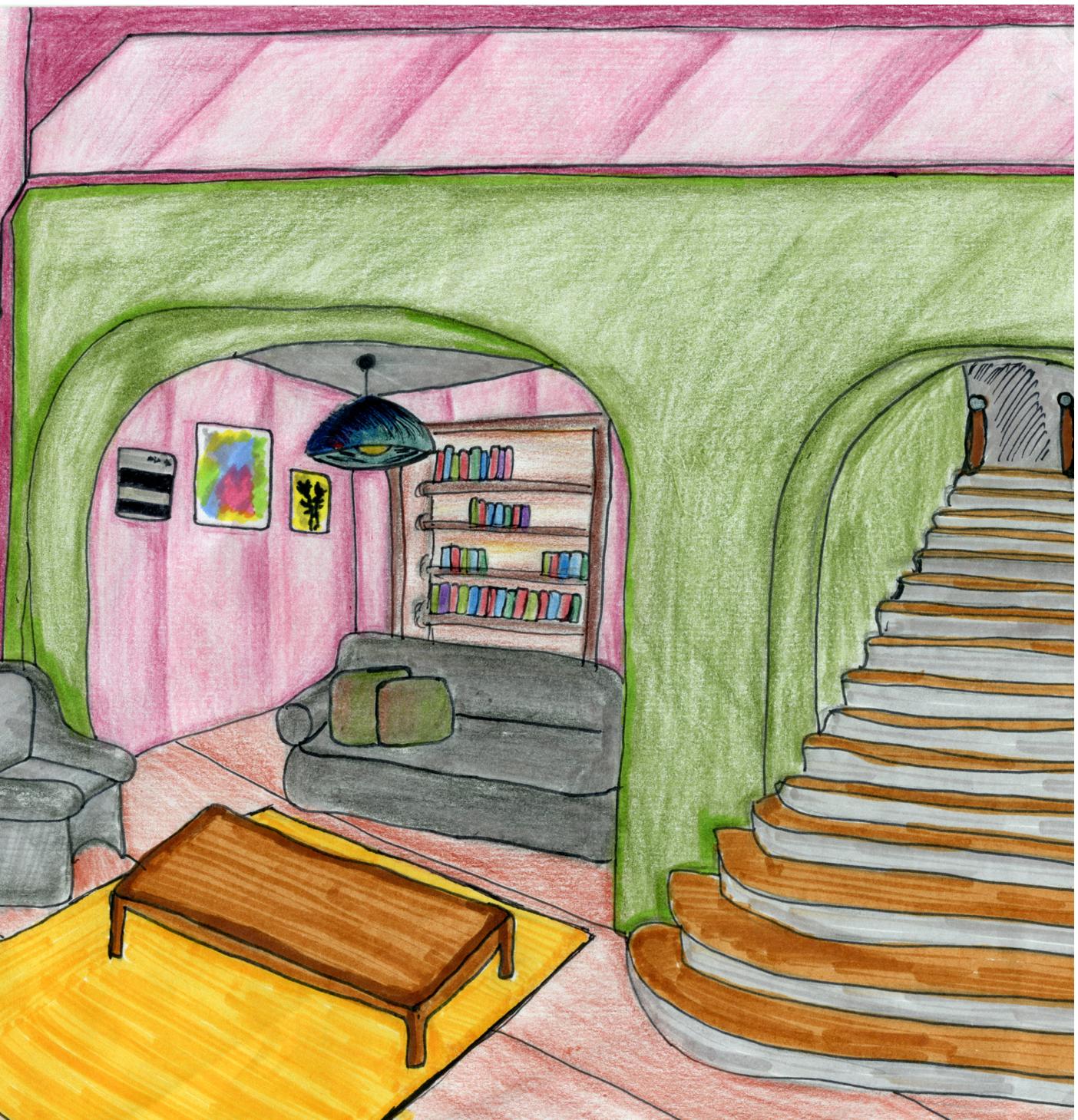
Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

20 ● Profession du chef de ménage

21 ● Idem

Filiz Metin - Collège Léon Blum (Villiers-le-Bel) - Création d'un décor de spectacle, 2018



Avec ces données, on constate que l'élève qui a participé à *DME0* a plus de probabilité de s'orienter vers une seconde générale et technologique qu'un élève apparié non participant au programme. Selon le modèle contrôlant l'effet des notes obtenues au brevet sur l'orientation, on augmente de 3 points de pourcentage la probabilité de se diriger vers une seconde générale et technologique. Avec le modèle ne prenant pas en compte les notes au brevet, on l'augmente de 5 points de pourcentage. Cette comparaison montre que quelque que soit la méthode employée, il existe un impact significatif de la participation à *DME0* sur l'orientation en fin de 3^e.

Cet effet est variable selon le moment où intervient la participation au programme dans le cours de la scolarité au collège. L'effet est significatif et positif lorsqu'il intervient en 6^e/5^e ou en 4^e/3^e. Cependant, il est non significatif ou négatif lorsqu'il intervient en 5^e/4^e. L'interprétation de ces effets contrastés est assez difficile. Il faut ici particulièrement garder en tête que le découpage et l'échantillon des élèves en trois groupes, selon le niveau de classe où intervient la participation au programme, aboutit à des effectifs réduits et inégaux (244 élèves ont participé en 6^e/5^e, 304 en 5^e/4^e et 147 en 4^e/3^e). Par ailleurs, les classes participantes ne sont pas choisies au hasard : la participation procède d'une démarche volontaire des établissements et des équipes enseignantes. Selon les cas, les élèves en difficulté peuvent y être volontairement surreprésentés, ce qui est parfaitement cohérent avec les attendus du programme. Ces variations, qui ne sont pas parfaitement contrôlables, faute de disposer d'informations sur les niveaux scolaires des élèves au préalable, pourraient expliquer en partie les incohérences observées dans les résultats par niveau de classe.

3.

La nature des effets

Les résultats qui viennent d'être exposés peuvent être diversement interprétés. Les effets attendus des dispositifs d'action culturelle et artistique en milieu scolaire sont de différentes natures²². Il peut s'agir d'effets relatifs à des compétences transposables dans d'autres domaines scolaires (effets cognitifs). Les effets de ce type donnent lieu à une littérature relativement abondante, très fortement centrée sur les externalités positives des enseignements de la musique. Les travaux cités par Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin mettent en particulier l'accent sur les effets de l'enseignement et de la pratique musicale sur les compétences en lecture, mais aussi plus généralement sur les capacités de mémorisation, sur les aptitudes en matière de calcul et sur les performances scolaires globales. La décomposition des effets par matière ne suggère pas en l'occurrence de conclusion très claire à cet égard. On observe cette tendance dans l'ensemble des effets significatifs (figure 1), en particulier pour les notes de contrôle continu en physique-chimie, en français et en mathématiques, mais pas en histoire-géographie. Ces effets sont plus prononcés que les effets observés en musique et arts plastiques. L'interprétation de ces résultats est rendue délicate par l'impossibilité de documenter *a posteriori* la nature et l'intensité des liens entre les séquences pédagogiques ordinaires et les activités menées dans le cadre de DME0.

Des effets sur les capacités proprement scolaires ne sont donc pas à exclure. Toutefois, ils sont difficiles à isoler d'effets d'autres natures, comme les effets relatifs aux compétences sociales, relationnelles, comportementales (effets non-cognitifs). Dans l'analyse des inégalités scolaires, on opère souvent une distinction entre les effets relatifs aux performances scolaires *stricto sensu* et les effets relatifs à la motivation, aux aspirations, aux choix opérés, aux représentations de l'avenir, etc. Cette distinction des effets cognitifs et non-cognitifs de la participation au programme renvoie à cet égard à celle des effets primaires et secondaires de l'origine sociale sur le destin scolaire des élèves²³. La persistance d'un effet significatif de la participation à DME0 sur la probabilité d'orientation en seconde générale et technologique accorde du crédit à la décomposition de ces deux types d'effets : elle s'explique par son impact sur les motivations des élèves, leur confiance en eux, leurs aspirations (et sur celles de leurs parents) etc., ainsi que sur la transformation du regard porté par les enseignants sur les élèves concernés.

22 • Ellen Winner, Thalia R. Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin, *L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Editions OCDE, 2014
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264183841-fr>

23 • Raymond Boudon, *L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973

« Le projet Opéra permet de maintenir l'équilibre de la classe (comportement) et nous permet de vivre des aventures qu'on n'aurait jamais pu imaginer autrement. »

Iliana, collège, académie de Versailles, 2011-2013

A ces deux catégories d'effets s'ajoutent des effets sur la créativité des élèves ou sur leurs capacités d'innovation, dont on ne s'attend pas à mesurer les effets dans les notes d'examen ou de contrôle continu, ni même dans les décisions d'orientation. Cela n'exclut bien évidemment pas l'existence de tels effets, mais ceux-ci ne sont pas mesurables à partir des données mobilisées dans les estimations présentées ici. Plus directement liés aux trajectoires scolaires, on évoque aussi parfois les effets des dispositifs d'éducation artistique et culturelle (et plus largement, de la pédagogie de projet) sur la lutte contre le décrochage scolaire. C'est en tout cas une mission qui leur est souvent assignée. Ici encore, la nature des données mobilisées ne permet pas d'en donner la mesure, mais il n'est évidemment pas exclu que la participation à *DMEO* puisse aussi jouer ce rôle.

Rencontre avec la danseuse Etoile, Léonore Baulac, 2016 © Agathe Poupenny - OnP



4.

Principaux enseignements

Les résultats présentés dans cette section font ressortir deux enseignements principaux :

1. Les effets mesurés apparaissent globalement plus prononcés et plus largement significatifs pour les notes au contrôle continu qu'ils ne le sont pour les notes à l'examen du brevet. L'effet sur les notes au contrôle continu laisse à penser que ce qui se joue dans *DMEO* est en partie de l'ordre de la motivation des élèves et de la relation des élèves aux enseignants, l'une et l'autre modifiées (positivement) par la participation à *DMEO*. On peut considérer que ce qui est principalement visé par les acteurs du programme est précisément de l'ordre de ce qu'enregistre le différentiel des notes au contrôle continu : motivation et implication des élèves, relation plus positive à l'école, à la culture, aux enseignants, etc. De plus, des effets se manifestent aussi au niveau des notes au brevet, en particulier chez les élèves issus des classes populaires.

2. Le deuxième enseignement tiré de ces résultats tient à la différenciation des effets observés selon les caractéristiques sociales de l'environnement familial des élèves. Pour un certain nombre d'indicateurs retenus, on observe un effet significativement plus prononcé pour les élèves issus des classes populaires (enfants d'ouvriers et d'employés) que pour les enfants issus des classes moyennes et supérieures (enfants de cadres et professions intermédiaires).

Ce résultat, qui apparaît sur les notes au contrôle continu comme sur les notes d'examen, est à rapprocher de l'amendement apporté au début des années 1980 par le sociologue américain Paul DiMaggio à la thèse de la reproduction défendue une dizaine d'années auparavant par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans l'ouvrage éponyme qui constitue aujourd'hui encore une référence forte chez les acteurs et les observateurs du monde de l'éducation et des politiques éducatives²⁴.

La thèse de Bourdieu et Passeron défend en substance l'idée que la familiarité avec les domaines des Arts et des Humanités cultivée dans les familles des classes supérieures procure aux élèves issus de ces catégories un avantage dans des épreuves scolaires qui valorisent, sans nécessairement l'explicitier, cette familiarité. Mise à l'épreuve des faits dans le contexte Nord-américain par DiMaggio au début des années 1980, la thèse semble devoir être amendée sur un point. S'il est exact que le capital culturel, pour reprendre le vocabulaire forgé par Bourdieu et Passeron, principalement constitué hors de l'école, et plus précisément dans l'environnement familial, procure un avantage aux élèves issus des familles les mieux dotées, les résultats mis en évidence par DiMaggio dans le cas américain suggèrent que les bénéfices scolaires des investissements culturels extra-scolaires peuvent être plus prononcés, dans certains cas, chez les élèves de milieu modeste – davantage chez les garçons que chez les filles, d'ailleurs – que chez les élèves de milieu privilégié.

Ainsi, le constat général demeure bien celui associé à la thèse de Bourdieu et Passeron : les enfants des classes supérieures sont sensiblement mieux dotés en capital culturel que les enfants des classes populaires et en tirent avantage dans les épreuves de la vie scolaire. Mais l'effet marginal du capital culturel accumulé pourrait être plus grand pour les enfants issus des familles initialement les moins dotées. On perçoit l'implication de ce résultat s'agissant des politiques d'action artistique et culturelle dans le cadre scolaire, puisque si le résultat de DiMaggio est généralisable, on doit s'attendre à ce que ces politiques exercent un effet redistributif. Le résultat de DiMaggio a donné lieu à un certain nombre de répliques, qui ne valident pas toutes parfaitement les observations faites dans le contexte Nord-américain du début des années 1980. Les résultats observés dans le cas de DMEO vont en revanche très clairement dans le sens de ceux de DiMaggio.

24 ● P. Bourdieu, P. et J-C Passeron, *La Reproduction. Eléments Pour Une Théorie du Système d'Enseignement*, Paris, éditions de Minuit, 1970

Et P. DiMaggio, *Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of US high school students*, *American sociological review*, 1982, 47(2), 189-201.

Quel sens donner à cette différenciation des effets du programme selon l'origine sociale des élèves, qui n'est pas totalement intuitive, même si elle semble tout à fait cohérente avec l'intention « redistributive » des initiateurs du programme *DME0* ?

Première piste de réflexion : peut-il y avoir derrière la faiblesse relative des effets pour les enfants de classe moyenne et supérieure un effet de sous-sélection scolaire, qui verrait, parmi les enfants de cette catégorie sociale, une surreprésentation d'élèves « faibles » dans les classes Opéra ? Et inversement, une sur-sélection des enfants d'origine populaire, c'est-à-dire une surreprésentation de « bons élèves » d'origine populaire dans les classes Opéra ? Ce double biais de sélection n'est pas contrôlable en l'état des données dont nous disposons, du fait notamment de l'absence d'informations sur les résultats scolaires antérieurs au brevet dans la base FAERE, mais il apparaît peu vraisemblable au regard de ce que l'on sait des conditions de sélection des classes participant au programme.

Deuxième piste de réflexion, qui est en quelque sorte le symétrique inverse de la précédente : on peut se demander si la nature et l'ampleur des effets n'est pas affectée par la place qu'occupent les élèves dans la distribution des performances scolaires. Plus précisément, on peut se demander si l'effet du programme n'est pas d'autant plus fort qu'il s'exerce sur des élèves de niveau faible. Cette hypothèse, qui est assez cohérente avec l'esprit du programme, qui est pensé comme un projet à destination d'élèves de Réseau d'Education Prioritaire, donnerait sens aux écarts observés au regard de l'origine sociale des élèves.

Troisième piste de réflexion, dont la mise à l'épreuve est davantage redevable du travail d'enquête qualitative et de l'observation du terrain : il peut exister, dans des proportions difficiles à quantifier, des effets de censure ou au contraire, d'extraversion, liés au programme, qui conduiraient les élèves issus des classes sociales les moins favorisées à ne pas s'investir autant que les autres dans ce type de programme.

IV. Une réplication
de l'analyse
contrefactuelle sur
10 établissements
participants à *DMEO*
entre 2016 et 2018

Les limites de l'analyse de l'impact de *DMEO* présentée dans la partie précédente sont inhérentes à la nature des données contenues dans le fichier FAERE. Le fichier est relativement riche s'agissant des caractéristiques sociales des élèves, mais relativement pauvre s'agissant de leurs caractéristiques scolaires, puisque seuls y sont consignés les résultats au brevet. S'agissant d'évaluer l'impact d'un programme qui, le plus souvent, se déroule en classe de 5^e et 4^e, parfois en classe de 6^e et 5^e, et plus rarement en classe de 4^e et 3^e, on conçoit que la performance mesurée se situe le plus souvent assez longtemps après la participation au programme. On prête donc plus attention aux effets à moyen et long terme du programme qu'à ses effets à court terme.

Le fait que les seuls indicateurs de niveau scolaire disponibles concernent les notes au brevet affecte inévitablement la procédure d'appariement sur score de propension. En effet, si l'on dispose, avec les notes au brevet, d'indicateurs de performance scolaire postérieurs à la participation au programme *DMEO*, on ne dispose pas d'indicateurs antérieurs. Pour cette raison, l'appariement se fait presque exclusivement sur les caractéristiques sociales des élèves et très peu sur les caractéristiques scolaires. En dépit de la corrélation des caractéristiques scolaires et des caractéristiques sociales des élèves, les premières ne sont évidemment pas strictement déterminées par les secondes, et le risque existe d'apparier des élèves socialement proches mais scolairement différents. D'où l'idée de répliquer l'analyse en s'appuyant sur des données collectées directement auprès des établissements participants, plus riches que les données FAERE du point de vue des caractéristiques scolaires des élèves.

1.

Des données collectées directement auprès des établissements

L'analyse présentée ci-après porte sur 10 des 14 collèges ayant participé à *DME0* entre 2016 et 2018. Nous avons contacté chacun des 14 collèges concernés pour leur proposer une convention d'accès anonyme à un certain nombre de données relatives :

- aux notes trimestrielles des élèves des classes participant à *DME0* sur les 6 trimestres de participation (année 1 et année 2),
- aux notes trimestrielles des élèves des classes non participantes des mêmes établissements pour les mêmes 6 trimestres (année 1 et année 2),
- aux indicateurs de vie scolaire (absence, retards et punitions) des deux catégories d'élèves précités,
- aux caractéristiques sociales et familiales de l'ensemble des élèves précités.

L'intérêt de s'affranchir du cadre du fichier FAERE pour aller chercher directement les données à la source dans les établissements est double. D'une part, cette collecte directe permet d'avoir accès aux notes des élèves du premier au dernier trimestre du programme (on effectue donc l'appariement des élèves sur les caractéristiques sociales et scolaires et non sur leurs seules caractéristiques sociales comme c'est le cas avec les données FAERE).

D'autre part, l'intérêt de cette collecte directe est d'avoir accès à des données de vie scolaire, ce qui permet d'explorer une autre facette des effets possibles du projet, en ne se limitant pas aux seules performances et résultats des élèves. Cela permet de tirer parti

d'informations relatives à l'assiduité (retards et absences) et aux aspects disciplinaires des parcours scolaires des élèves.

L'accès aux données, qui a dû être négocié directement au cas par cas auprès des établissements, a été autorisé dans 13 des 14 établissements. Pour 3 des 13 établissements restants, les données recueillies se sont avérées incomplètes ou inexploitable. Les données, recueillies selon des modalités différentes et dans des formats variables selon les établissements, ont fait l'objet d'un très gros travail de mise en forme et de standardisation. L'ensemble des tâches de collecte, de standardisation et de mise en forme ont été réalisées à l'OSC par Yannick Savina, ingénieur d'études en statistique et informatique au CNRS.

La grande limite de l'exercice auquel nous nous sommes livrés auprès des établissements tient à la taille relativement limitée des deux groupes d'élèves pris en considération : le groupe des élèves ayant suivi le programme et le groupe-témoin des élèves non-participants au sein des mêmes établissements. Il en résulte un évident problème de puissance statistique : certains effets mis en évidence, portant sur des populations de petite taille, risquent de ne pas apparaître statistiquement significatifs sans que l'on puisse exclure qu'ils puissent l'être dans des échantillons de plus grande taille. En tout état de cause, les résultats de cette analyse sont à considérer avec prudence.

Une classe lors d'un récital Jeune Public, 2017 © Agathe Poupeney - OnP



2.

L'effet incertain et hétérogène de la participation au programme sur les notes en fin de programme

L'effet de la participation au programme est mesuré par matières, à partir de la comparaison des moyennes obtenues au dernier trimestre de la deuxième année pour les élèves participants et non-participants, en contrôlant le niveau scolaire de départ à partir des moyennes au premier trimestre. L'analyse, avec la méthode du score de propension, contrôle le niveau scolaire de départ à partir des moyennes au premier trimestre. Nous allons introduire dans l'équation du score de propension l'ensemble des notes obtenues pour toutes les matières²⁶.

L'estimation contrefactuelle par appariement sur score de propension, basée sur la même méthodologie que précédemment, distingue les effets par niveaux de classes : effets estimés pour les élèves suivant le programme en 6^e/5^e, effets estimés pour les élèves suivant le programme en 5^e/4^e, effets estimés pour les élèves suivant le programme en 4^e/3^e. Le tableau fait figurer en gras les effets significatifs au seuil de 5% et en italiques les effets significatifs au seuil de 10% seulement. On a choisi de différencier les effets par niveaux de classe pour tenir compte de possibles différences d'échelles de notation selon les niveaux. Les résultats ne font cependant pas apparaître de différences majeures à ce niveau.

26 • Soit les notes de français, mathématiques, histoire et géographie, anglais LV1 (ou allemand LV1, le cas échéant, mais cela ne concerne qu'un petit nombre d'élèves), physique, sciences de la vie et de la terre, éducation physique et sportive, éducation musicale et arts plastiques.

Tableau 3

Effets estimés de la participation à *DMEO* sur les notes du 3^e trimestre de la 2^e année (trimestre 6) par matières

Valeur du coefficient estimé par le modèle d'appariement sur score de propension	Note au trimestre 6	p	Effet estimé sur les notes (sur 20)					
			6 ^e -5 ^e		5 ^e -4 ^e		4 ^e -3 ^e	
			N		N		N	
0.673	Français	*	200	+2.3	861	+2.8	266	+2.4
0.671	Mathématiques	t	197	+3.1	865	+3.1	263	+2.9
-0.451	Histoire-Géographie		197	-1.8	857	-1.8	270	-1.7
0.943	Anglais	*	201	+3.9	868	+4.2	241	+4.6
0.408	Moyenne générale	t	202	+1.2	885	+1.3	277	+1.1

* : significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

t : significatif au seuil de 10%

N : nombres d'élèves

Source : OSC/Sciences Po

On constate que les effets sur les notes de français et d'anglais sont pleinement significatifs. Les effets relatifs aux autres matières sont fragiles ou non-significatifs. Ces effets sont plus prononcés que ceux estimés précédemment au sujet des notes au Diplôme National du Brevet, sans doute du fait qu'il ne s'agit pas d'effets de même nature. Les effets mesurés uniformément au moment du brevet avec les données du fichier FAERE sont principalement des effets de moyen terme (la participation au programme intervient le plus souvent très en amont,

la majorité des classes retenues participant en 6^e/5^e ou en 5^e/4^e). Au contraire, les effets relatifs à l'évaluation à la suite du programme sont mesurés à court terme. De plus, alors que les notes de brevet résultent pour moitié d'une évaluation anonyme, les notes sur lesquelles on cherche à mesurer l'impact de *DME0*, à partir des données directement collectées dans les collèges pour les années 2006 à 2018, sont des notes données aux élèves par les professeurs de la classe. On peut penser de ce fait que l'impact ainsi mesuré puisse être en partie biaisé par la relation particulière qu'introduit le programme *DME0* entre les professeurs et les élèves.

Il convient de conserver une certaine prudence quant à l'interprétation de ces résultats, du fait notamment que les notes ne sont pas normalisées. D'un établissement à l'autre, la distribution des notes peut être assez variable²⁷.

27 • Les tests sur les différences de moyenne selon les établissements font apparaître certaines différences, mais faibles et relativement peu significatives.

Spectacle *Le monde n'est pas comme toujours*, 2017 © Studio J'adore ce que vous faites !



3. L'absence d'effets relatifs aux indicateurs de vie scolaire

Les acteurs du programme *DMEO* insistent souvent sur les vertus civiques du programme et sa visée éducative au sens large, qui peut concerner l'apprentissage des règles et valeurs de la vie en collectivité ou encore l'intégration au groupe et à l'institution scolaire. À côté des indicateurs relatifs aux notes, les données collectées directement auprès des établissements renseignent aussi sur des informations de vie scolaire (absences, retards, sanctions et punitions). L'hétérogénéité des conditions de recueil de certaines de ces informations en rend l'exploitation difficile. Deux de ces variables seulement, pour lesquelles l'essentiel mais non la totalité des établissements ont renseigné l'information, retiennent plus particulièrement l'attention : le nombre de demi-journées d'absence au cours de l'année et le nombre de mesures de sanctions et punitions, incluant les exclusions temporaires et définitives.

Dans les développements qui suivent, nous nous sommes appuyés sur ces deux indicateurs, mesurés pour les trois trimestres de la deuxième année du programme dans 7 des 10 établissements. La variable concernant le nombre de demi-journées d'absence est recodée, de manière à isoler les élèves qui totalisent au plus deux demi-journées d'absence au cours de la deuxième année du programme. Cela représente environ un quart de l'ensemble des élèves (classes Opéra et autres classes). La variable qui concerne les sanctions et punitions est dichotomisée, de manière à isoler les élèves ayant fait l'objet d'au moins une mesure d'exclusion (partielle ou totale, temporaire ou définitive). Cela concerne environ 20% des élèves dans l'ensemble des deux sous-échantillons (élèves des classes Opéra et élèves des autres classes). Un troisième indicateur relatif aux demi-journées d'absence non-justifiées a été ajouté. Il distingue les élèves ne présentant aucune demi-journée d'absence injustifiée de ceux qui en présentaient au moins une.

Nous avons ensuite estimé l'effet de la participation à *DMEO* sur chacune de ces trois variables. Pour aucune des trois variables on ne détecte d'effet significatif. Ce résultat est assez délicat à interpréter. On touche vraisemblablement ici aux limites de l'exercice

entrepris sur la base de données collectées auprès des établissements. Les effectifs concernés sont faibles, puisque seuls 7 établissements sur les 10 ont pu être retenus. Par ailleurs, plus encore que pour les notes, une grosse incertitude affecte la comparabilité et l'homogénéité des données recueillies. En matière de sanction, en particulier, les pratiques peuvent varier sensiblement d'un établissement à l'autre. Ainsi, sur la base des seules données recueillies, il n'est pas possible d'attester d'un effet intégrateur du programme *DME0*.

On touche peut-être ici plus largement aux limites d'une évaluation qui porterait uniquement sur le domaine des effets mesurables. Comme le suggèrent certains éléments de réflexion présentés précédemment, l'impact de *DME0* ne saurait être strictement circonscrit au domaine des effets chiffrables et mesurables.

Postface

Postface

Ce rapport clôt l'étude menée depuis juillet 2015 dans le cadre de la Convention de recherche conclue entre l'Opéra national de Paris et l'Observatoire Sociologique du Changement à Science Po. Je souhaite remercier chaleureusement Philippe Coulangeon ainsi que toutes les personnes qui l'ont assisté dans ce travail d'enquête. Ses conclusions apportent un éclairage inédit sur les apports de la participation à un programme d'éducation artistique et culturelle tel que *Dix Mois d'Ecole et d'Opéra*.

Cette enquête met en lumière l'impact de *DMEO* sur le parcours scolaire de l'élève, sa relation à l'Institution scolaire et à l'autorité.

Les résultats de l'enquête nous ont montré que :

- La première rencontre entre l'Opéra et les élèves du programme *DMEO* est un événement marquant. De la surprise à l'émerveillement, les élèves rendent compte de diverses émotions, qui ne les laissent en aucun cas indifférents. Pour ceux initialement peu convaincus, on constate parfois qu'une conversion s'opère au cours du projet. Cette adhésion progressive s'explique par l'ouverture à de nouveaux territoires géographiques (Paris) et immatériels (beauté, exigence, art lyrique, ballet...) et par la transformation du rapport à l'école, aux professeurs et aux adultes. Les professeurs acquièrent une vision différente de leurs élèves. Les liens qu'ils entretiennent se trouvent modifiés, entraînant une plus grande confiance à leur égard.
- Les formes de réception du programme sont plurielles. D'une part, il arrive que les élèves prennent pour modèle les personnels rencontrés au cours des visites et développent une conception positive du goût de l'effort, de l'exigence et de la persévérance. D'autre part, nombre d'entre eux ont l'impression d'acquérir des compétences sociales et relationnelles. La cohésion de groupe, l'accroissement de la confiance et de l'image de soi sont souvent évoqués par les élèves, notamment grâce aux ateliers de pratique artistique. Outre ces apprentissages,

des enseignements cognitifs, directement liés au champ scolaire, sont visibles. A ce sujet, les résultats au Diplôme National du Brevet sont tout à fait révélateurs : on aperçoit une augmentation de la moyenne générale à cet examen suite à la participation à DMEO. L'impact est d'autant plus significatif pour les élèves ayant participé au programme lors des années les plus proches du brevet (4e et 3e).

- On constate également que l'élève ayant participé à *DMEO* a plus de probabilité de s'orienter vers une seconde générale et technologique qu'un enfant issu du même établissement n'y ayant pas participé. Un des enseignements majeurs de cette étude se trouve dans la comparaison entre les catégories socio-professionnelles des familles : on remarque un impact plus fort sur les résultats des élèves ayant des parents ouvriers ou employés. Le programme, qui a pour premier critère de sélection l'appartenance au Réseau d'Education Prioritaire, remplit ainsi pleinement son objectif redistributif.

L'évaluation globale de *Dix Mois d'Ecole et d'Opéra* montre que l'association de la découverte de l'univers l'Opéra et de la pratique artistique a un impact significatif sur les parcours scolaires des élèves. Ce programme apparaît ainsi comme un dispositif pionnier de l'éducation artistique et culturelle en France et atteint en grande partie ses objectifs.

Myriam Mazouzi,
Directrice de l'Académie de l'Opéra national de Paris

Annexes

Annexe 1

Construction de la typologie des projets
des 51 classes – 2003-2012

Annexe 2

Méthode d'analyse contrefactuelle
par propensity score matching

Annexe 3

Résultats détaillés de l'analyse contrefactuelle

Annexe 1

Construction de la typologie des projets des 51 classes 2003-2012

Pour chacune des années de la période couverte par l'étude, les *Carnets d'Opéra* et *Journaux de DMEO* constituent la principale source de documentation. Ces deux sources documentaires ont été dépouillées en 2016-2017 à l'Opéra national de Paris par Héloïse Fradkine. À un premier niveau d'analyse, l'aspect factuel de ces sources a fait l'objet de la construction d'une base de données dont nous avons tiré une catégorisation de l'ensemble des projets sur la base de la codification des informations consignées dans les *Carnets*. Pour chacun des projets des 51 classes retenues dans l'analyse, les informations suivantes ont ainsi été systématiquement relevées :

- Les matière(s) d'enseignement du/des professeur(s) coordinateur(s) du programme dans la classe
- Le nombre de spectacles vus à l'Opéra
- Le type de productions attachées aux projets des classes : production écrite, exposition, production vidéo, réalisation de CD-Rom, spectacle de fin d'année (donné au sein du collège ou ailleurs), etc.
- La mise en œuvre ou non, au sein des classes, d'un/d'atelier(s) de pratique artistique, en précisant la présence ou l'absence d'encadrement par des artistes professionnels lorsqu'il en était fait mention
- La réalisation ou non d'un déplacement hors Ile-de-France dans le cadre du programme
- La présentation ou non d'un spectacle sur l'une des scènes de l'ONP

L'ensemble de ces informations ont été codées et enregistrées comme variables dans un tableau comportant autant de lignes que de projets (51) et autant de colonnes que de variables (19).

Liste des variables introduites dans l'analyse

<i>Variable</i>	<i>Libellé complet</i>	<i>Statut</i>
NBSPECVU	Nombre de spectacles vus (en 3 modalités)	Actif
PROD_SPEC1	Spectacle en fin de première année (oui/non)	Actif
PROD_SPEC2	Spectacle en fin de deuxième année (oui/non)	Actif
PROD_SPEC_BASTILLE	Spectacle produit à l'amphithéâtre bastille (oui/non)	Actif
AT_PRAT	Atelier de pratique (oui/non)	Actif
AT_PRO	Atelier de pratique encadré par des professionnels (oui/non)	Actif
AT_DANSE	Atelier de pratique danse, chorégraphie (oui/non)	Actif
AT_THEA	Atelier de pratique théâtre (oui/non)	Actif
AT_CHANT	Atelier de pratique chant (oui/non)	Actif
AT_MUS	Atelier de pratique musique (oui/non)	Actif
EDMUS	Professeur coordinateur éducation musicale (oui/non)	Actif
EPS	Professeur coordinateur EPS (oui/non)	Actif
HG	Professeur coordinateur histoire-géographie (oui/non)	Actif
LETTRES	Professeur coordinateur lettres (oui/non)	Actif
AN1	Année 1	Illustratif
AN2	Année 2	Illustratif
Commune	Commune	Illustratif
Département	Département	Illustratif
Académie	Académie	Illustratif

Une procédure de classification a ensuite été appliquée à ce tableau dont on a tiré une typologie des projets fondée sur la fréquence des combinaisons de critères observées dans les 51 classes considérées. La procédure de classification retenue combine une analyse des correspondances multiples (ACM) et une classification ascendante hiérarchique (CAH).

L'ACM permet de déceler les principaux éléments de différenciation des 51 projets au regard des critères précédemment listés, résumés sous forme de facteurs sur lesquels chacun des projets est repéré par un score. L'ensemble des 51 projets est ensuite partitionné en un certain nombre de classes (CAH) par un algorithme de classification (algorithme de Ward) fondé sur les distances entre projets, mesurées par les scores obtenus sur chacun des facteurs de l'étape précédente. Quatre catégories de projets de taille à peu près équivalente sont retenues à l'issue de cette procédure :

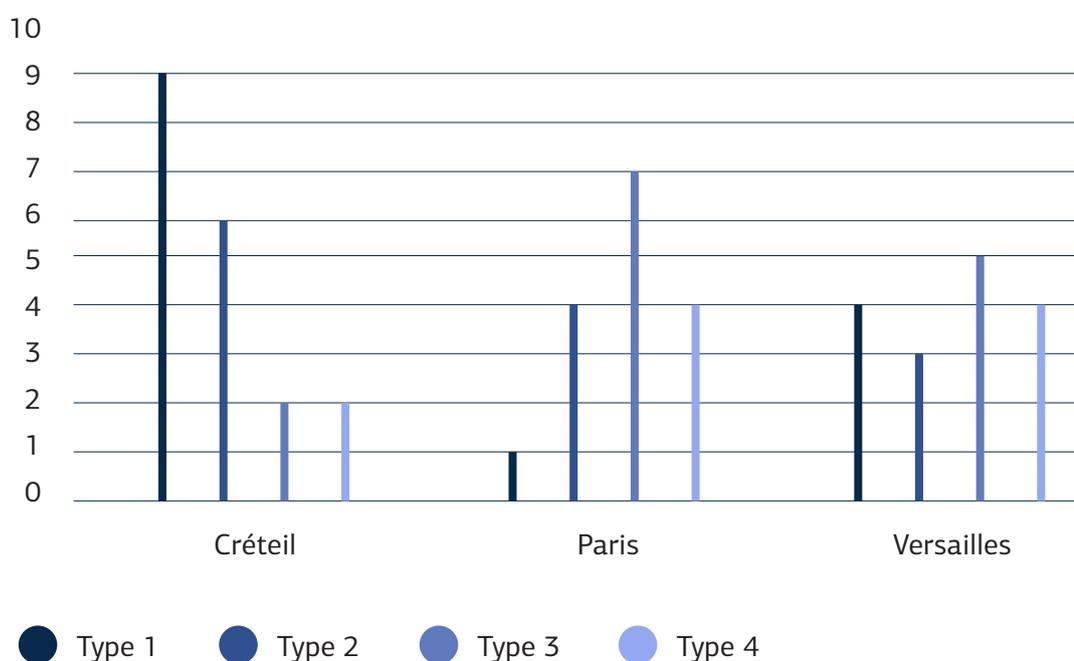
- La première catégorie réunit 14 projets de classes marqués par l'absence de participation ou par une participation très limitée des élèves à des ateliers de pratique artistique durant le projet. Elle comprend aussi une majorité de projets qui n'ont donné lieu à la réalisation d'aucun spectacle de fin d'année, ni à l'issue de la première ni à l'issue de la seconde année.
- La deuxième catégorie isole 13 projets pour lesquels le nombre mentionné de spectacles vus à l'Opéra est le plus élevé. C'est aussi la catégorie pour laquelle les projets coordonnés par des professeurs d'éducation physique et sportive et les projets centrés sur des activités liées à la danse sont les plus fréquents. C'est aussi la catégorie dans laquelle les professeurs de lettres figurent le plus rarement parmi les professeurs coordinateurs, alors qu'ils sont, dans l'ensemble des projets, les plus nombreux (22 projets sur 51).
- La troisième catégorie réunit 14 projets caractérisés par la présence d'ateliers de pratique artistique et la mention d'artistes intervenant dans le projet. Elle rassemble par ailleurs la quasi-totalité des projets coordonnés par des professeurs de lettres.
- La quatrième et dernière catégorie, qui réunit les 10 projets restants, est celle pour laquelle l'implication des équipes dans des ateliers de pratique artistique et la réalisation de spectacles de fin d'année sont les plus fréquentes. C'est aussi la catégorie où la présence de professeurs d'éducation musicale parmi les enseignants coordinateurs est la plus fréquente.

Caractérisation par modalités des quatre classes de projets

	Libellés des variables	Modalités caractéristiques	% de la modalité dans la classe	% de la modalité dans l'échantillon	% de la classe dans la modalité
Classe 1 N = 14	AT_PRAT	AT_PRAT-	78.6	21.6	100.0
	AT_DANSE	AT_DANSE-	100.0	54.9	50.0
	AT_PRO	AT_PRO-	92.9	47.1	54.2
	AT_THEA	AT_THEA-	100.0	56.9	48.3
	PROD_SPEC2	PROD_SPEC2-	78.6	35.3	61.1
	AT_CHANT	AT_CHANT-	92.9	54.9	46.4
	Académie	Créteil	64.3	37.3	47.4
	PROD_SPEC1	PROD_SPEC1-	78.6	52.9	40.7
Classe 2 N = 13	NBSPECVU	SPECVU_2	61.5	25.5	61.5
	LETTRES	LETTRES-	92.3	56.9	41.4
	AT_DANSE	AT_DANSE+	76.9	45.1	43.5
	EPS	EPS+	30.8	9.8	80.0
Classe 3 N = 14	LETTRES	LETTRES+	92.9	43.1	59.1
	EDMUS	EDMUS-	100.0	72.5	37.8
	AT_PRAT	AT_PRAT+	100.0	78.4	35.0
	AT_PRO	AT_PRO+	78.6	52.9	40.7
Classe 4 N = 10	EDMUS	EDMUS+	90.0	27.5	64.3
	AT_THEA	AT_THEA+	100.0	43.1	45.5
	AT_PRO	AT_PRO+	100.0	52.9	37.0
	PROD_SPEC_BASTILLE	PROD_SPEC_BASTILLE+	60.0	17.6	66.7
	AT_CHANT	AT_CHANT+	90.0	45.1	39.1

La distribution de ces quatre profils selon les académies fait apparaître un certain contraste entre l'académie de Créteil, où prédominent, sur la période considérée, les projets de type 1 et 2, et les académies de Paris et Versailles, où prédominent plutôt les projets de type 3 et 4, l'académie de Paris concentrant le plus grand nombre de projets de type 3 (figure 1). Il est évidemment très difficile de tirer des conclusions d'une analyse portant sur un aussi petit nombre de cas. Mais ces contrastes laissent à penser que le programme *DMEO* est investi de manière assez variable selon les contextes. Les contrastes sont dus à la fois aux caractéristiques du public scolaire, du corps enseignant (ancienneté, stabilité) et du personnel de direction des établissements, assez contrastées selon les académies. A un niveau plus fin, les contrastes apparaissent selon les communes et les établissements, mais aussi les relations plus ou moins fréquentes avec les institutions et les professionnels du secteur culturel. La singularité des projets portés par des établissements parisiens peut trouver une partie de son origine dans ce type de facteurs.

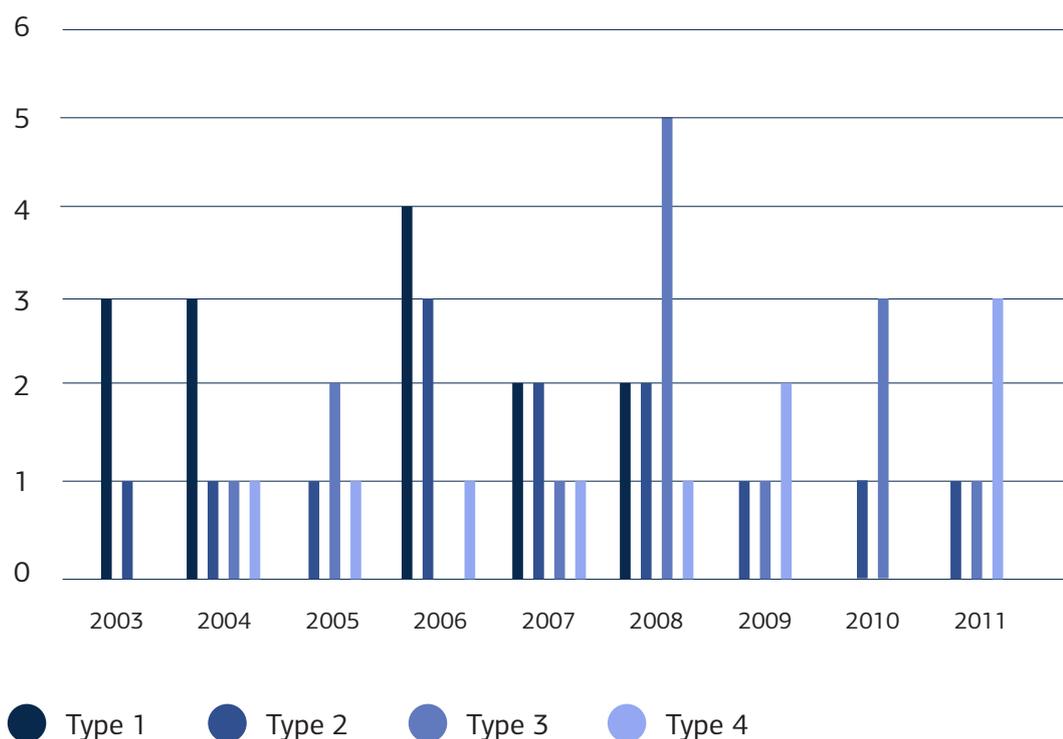
Figure 9
Distribution des types de projets par académie



Source : *Journaux, Carnets d'Opéra 2003-2012* et classeurs classes-élèves du service *DMEO* – Opéra national de Paris

La distribution des quatre profils selon les périodes de participation au projet fait clairement apparaître une montée en puissance des projets de type 3 et 4, qui impliquent beaucoup plus les élèves dans des ateliers de pratique artistique et dans la réalisation de spectacles de fin d'année. Alors que les projets de ce type sont assez largement minoritaires jusqu'en 2007-2008, ils deviennent très nettement majoritaires après 2008 (figure 10). Le contenu du programme *DMEO* semble donc s'être sensiblement infléchi au cours de la période étudiée. De ce point de vue, la période d'observation retenue, sous contrainte de disponibilités des données de la base FAERE au moment de la réalisation de l'évaluation, livre une image quelque peu datée du programme, qui est aujourd'hui beaucoup plus centralement organisé autour de projets de type 4.

Figure 10
Distribution des types de projets par année



Source : *Journaux, Carnets d'Opéra 2003-2012* et classeurs classes-élèves du service *DMEO* – Opéra national de Paris

Le second niveau d'analyse mobilise en parallèle deux types de sources, qui proviennent pour la première des archives du projet, à travers le dépouillement des témoignages d'élèves et d'enseignants reproduits dans les *Journaux de DMEO* réalisés chaque année par les responsables du programme *Dix Mois d'Ecole et d'Opéra*, et l'analyse d'un petit nombre d'entretiens rétrospectifs réalisés au printemps 2017 auprès d'anciens élèves ayant participé au programme en 2009 et 2010. Ces deux sources n'ont évidemment pas le même statut. Les *Journaux de DMEO* ont principalement pour objet de collecter, sélectionner et mettre en forme chaque année les témoignages des acteurs du programme, principalement les élèves et leurs enseignants, dans un document destiné à illustrer l'esprit général du programme et ses retombées sur les établissements, les élèves et leurs familles. Les élèves, en particulier, sont invités par leurs enseignants à livrer leurs impressions sur le programme, sur leur rencontre avec le monde de l'Opéra et avec les différentes catégories de professionnels (artistes, techniciens, enseignants, personnels administratifs) rencontrés à l'Opéra. Bien entendu, ces témoignages sélectionnés et mis en forme ne peuvent prétendre restituer l'expérience des acteurs et ne constituent pas l'équivalent d'un matériau d'enquête auprès des élèves et des professeurs, difficile à constituer *a posteriori*. Ils donnent néanmoins à voir la manière dont les acteurs du programme entendent valoriser son impact auprès des élèves et des établissements scolaires concernés.

Les entretiens réalisés en 2017 entendaient solliciter de manière assez libre (entretiens semi-directifs) la mémoire que d'anciens élèves ayant participé au programme pouvaient en avoir. Cette seconde source diffère de la précédente par le fait que ces entretiens ont été réalisés dans le cadre d'un travail collectif des étudiants du Master de Sociologie de l'Institut d'études politiques de Paris, qu'ils obéissaient au cadre précis de la réalisation d'entretiens d'enquête sociologique et que les enquêteurs/trices n'étaient mandatés ni par l'Opéra de Paris ni par les établissements scolaires dans lesquels les élèves avaient été scolarisés. Cette seconde source ne peut cependant pas davantage que la précédente prétendre donner accès à la restitution exhaustive de l'expérience des élèves, de leur réception du projet ni de la mémoire qu'ils en gardent à long terme. Dans un cas comme dans l'autre, le recueil d'informations est inévitablement biaisé par le fait qu'un petit nombre d'élèves seulement sont amenés à s'exprimer.

Dans la sélection des anciens élèves comme dans la réalisation des entretiens rétrospectifs, nous avons eu toutefois à cœur de privilégier une certaine diversité de parcours

et d'expériences. Soucieux de travailler en situation d'interconnaissance relative et de pouvoir croiser nos sources, nous avons ciblé deux classes de collège ayant participé au programme en 2009 et 2010. Une classe de 5e/4e d'un collège d'un arrondissement de l'Est de Paris, d'une part, une classe de 6e/5e d'un collège du Val d'Oise, d'autre part. Comme on pouvait s'y attendre, la recherche des coordonnées et la prise de contact avec les élèves concernés, près de huit ans après le projet, et au moins cinq ans après la sortie du collège, n'a pas été aisée. Dans le laps de temps relativement court que nous avons choisi de consacrer à ce volet de l'enquête, seuls huit entretiens ont pu être réalisés, six parmi les anciens élèves du Val d'Oise, et deux seulement parmi les anciens élèves de l'établissement parisien.

Dans les développements qui suivent, nous prenons principalement appui sur le matériau constitué par les archives des *Journaux* de DMEO, qui livrent un certain nombre d'éléments sur les attendus pédagogiques du programme *Dix Mois d'Ecole et d'Opéra*. Nous mettons ces éléments en regard de l'éclairage complémentaire qu'apportent les entretiens sur l'articulation de ces attendus et la manière dont les élèves ont pu, à tout le moins certains d'entre eux, recevoir ce programme. Le statut de ces deux sources est, pour des raisons différentes, relativement fragile. Nous les avons principalement exploités ici dans le but de contextualiser et d'éclairer les résultats de l'analyse statistique des effets du programme sur les résultats scolaires présentée dans la section suivante. Le travail sur archives et à partir des entretiens rétrospectif ne saurait remplacer l'enquête de terrain qui n'est par définition pas réalisable *a posteriori*.

Annexe 2

Méthode d'analyse contrefactuelle par *propensity score matching*

Le principe de l'analyse contrefactuelle telle que nous l'entendons ici a été posé par l'économiste Donald Rubin dans un article de 1974. Elle s'applique au cas où deux sous-populations issues d'une même population d'ensemble diffèrent par une variable de « traitement », comme on l'entend classiquement en épidémiologie ou dans les études relatives à des essais thérapeutiques : une des deux sous-populations est dite « traitée », car soumise à un traitement à laquelle l'autre sous-population, dite « non-traitée », n'est pas soumise. Le traitement peut être un traitement médical aussi bien que la participation à un programme de formation, l'accès à un service, etc. selon le domaine dans lequel on se situe. Ici, le traitement est défini par la participation à *DME0*.

L'analyse contrefactuelle consiste à comparer la situation des « traités » à celle des « non-traités » au regard d'une variable de résultat (guérison, durée de vie, revenu, retour à l'emploi, etc.). Plus précisément, il s'agit de comparer le résultat des « traités » à celui qu'ils auraient obtenu en l'absence de traitement et de comparer le résultat des « non-traités » à celui qu'ils auraient obtenu s'ils avaient été traités. Ici, on va comparer la note à l'examen du Diplôme National du Brevet ainsi que la note de contrôle continu en 3^e des élèves ayant participé à *DME0* à un moment ou à un autre de leur scolarité au collège aux notes qu'ils auraient obtenu s'ils n'y avaient pas participé, et l'on va aussi comparer les notes de ceux qui n'ont pas participé à *DME0* à celle qu'ils auraient obtenu s'ils y avaient participé. L'analyse est dite contrefactuelle, car dans un cas comme dans l'autre, un des termes de la comparaison est inobservable.

Formellement, le raisonnement peut être résumé comme suit :

On considère deux notes Y_1 et Y_0 qui correspondent respectivement à la note associée à la participation à *DME0* et à la note associée à la non-participation à *DME0*.

Ali Rasouli - Ecole Jules Vallès (Saint-Ouen) - Rencontre avec les pompiers du Palais Garnier, 2018



Pour les élèves participants à *DMEO*, Y_1 correspond à la note effectivement obtenue ou note factuelle. Elle s'écrit $Y_1^{(1)}$

Pour les élèves non-participants, Y_1 correspond à la note qu'ils auraient obtenue s'ils avaient participé (note contrefactuelle). Elle s'écrit $Y_1^{(0)}$

Pour les élèves participants, Y_0 correspond à la note qu'ils auraient obtenue s'ils n'avaient pas participé (note contrefactuelle). Elle s'écrit $Y_0^{(1)}$

Pour les élèves non-participants, Y_0 correspond à la note obtenue (note factuelle). Elle s'écrit $Y_0^{(0)}$

Dans la suite de l'analyse, on cherche à estimer ce qu'on appelle « l'effet moyen du traitement sur les traités » (en anglais *average treatment effect on the treated* (ATET), que l'on peut écrire comme suit :

$$ATET = E(Y_1 - Y_0) | T = 1)$$

Ici, l'ATET correspond donc à la différence moyenne, pour les élèves ayant participé à *DMEO*, entre les notes obtenues (à l'examen ou au contrôle continu) (Y_1) et celles qu'ils auraient obtenues s'ils n'y avaient pas participé (Y_0). Comme indiqué précédemment, seules les notes obtenues (Y_1) sont observables. Les notes contrefactuelles (Y_0) ne le sont pas. Il faut donc les estimer. Pour chaque élève participant, on s'appuie à cette fin sur les notes obtenues par l'élève non-participant du groupe témoin le plus ressemblant ou le plus proche au regard d'un certain nombre de caractéristiques sociales et scolaires. « Le plus ressemblant » ne signifie bien évidemment pas le jumeau parfait. Une des méthodes d'estimation de score contrefactuel les plus couramment utilisées est la méthode d'appariement sur score de propension (en anglais *Propensity Score Matching*) proposée par Paul Rosenbaum et Donald Rubin en 1983²⁸. Elle consiste à comparer la note obtenue par l'élève participant à la note obtenue par un élève non-participant qui, au regard d'un certain nombre de caractéristiques sociales et scolaires, aurait la même probabilité que l'élève participant de participer à *DMEO*. Autrement dit, chaque élève participant issu des 51 classes retenues dans l'analyse est apparié à un élève non-participant pris dans le groupe témoin ayant le même score de propension que lui à participer à *DMEO* (élèves issus de collèges où le programme *DMEO* a été mis en place issus de la même génération que les élèves *DMEO* du collège en question, n'ayant participé à aucune des

28 • Paul R. Rosenbaum et Donald B. Rubin, *The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects*, *Biometrika*, 70(1), 1983.

deux années de *DME0*).

Le score de propension est estimé au moyen d'une régression logistique dans laquelle sont introduites les variables suivantes : sexe de l'élève, niveau où la classe *DME0* s'est terminée dans le collège, choix de l'option latin en 5^e, choix d'une autre langue vivante que l'anglais en 6^e, fait d'être en retard sur son âge au moment où le projet est lancé dans l'établissement, catégorie sociale du père, variables de contexte communal (taux de demandeurs d'emploi en 2011 dans la commune (Insee), nombre de gares STIF dans la commune), nombre d'enfants à charge supérieur à 3 dans le foyer de l'élève²⁹. L'effet moyen du traitement sur les traités (ATET) est ensuite estimé à partir de la différence entre la note obtenue par l'élève participant à *DME0* et celle d'un élève non participant ayant le même score de propension que lui.

Formellement, le score de propension s'écrit :

$$p_x = P(T = 1 | X = x)$$

Soit la probabilité d'être "traité" (i.e. de participer à *DME0*) ($T = 1$) en fonction d'un certain nombre de caractéristiques notées X ,

Et la note moyenne des élèves participant à *DME0* s'écrit :

$$ATET_{p_x} = E(Y_1^{(1)} - Y_0^{(0)} | p_x)$$

Où la note contrefactuelle de l'élève participant $Y_0^{(1)}$ est estimée par la note factuelle $Y_0^{(0)}$ du non-participant ayant le même score de propension p_x .

L'ensemble des résultats présentés dans cette note ont été estimés à partir de la procédure *teffect* du logiciel Stata 14.

29 • Selon le niveau de classe considéré (6^e-5^e, 5^e-4^e, 4^e-3^e), l'équation du score de propension peut en réalité être légèrement différente quant aux variables introduites dans le modèle.

Annexe 3

Résultats détaillés de l'analyse contrefactuelle

Définition des groupes traités et des groupes de contrôle à partir de la description des trajectoires scolaires (variable « code_parcours » de la base FAERE).

On identifie un certain nombre de trajectoires théoriques possibles pour les élèves ayant participé à *DME0*, parmi lesquelles 11 sont effectivement observées dans la bases de données FAERE (voir tableau 1 ci-dessous).

La partie gauche du tableau décrit les trajectoires des élèves participants, que l'on qualifie d'élèves « traités » (T), la partie droite, les trajectoires des élèves retenus dans les groupes de contrôle (C).

Les trajectoires tiennent compte des redoublements avant et après traitement et distinguent les élèves exposés deux années de suite au programme *DME0* des élèves qui n'y sont exposés qu'une seule année, qu'il s'agisse de l'année 1 (élèves qui sortent du programme en cours de route) ou de l'année 2 (élèves qui entrent dans le programme en cours de route).

La dernière colonne de la partie gauche du tableau donne les effectifs des trajectoires observées pour les élèves traités. Certaines trajectoires correspondant à des effectifs très réduits, on choisit d'effectuer les regroupements décrits aux lignes T1, T3 et T6.

Atelier classe Danse, 2018 © Agathe Poupeney - OnP



Trajectoires élèves traités								Trajectoires groupes de contrôle						
							N							
T11			61P	52P	40P	30R	19	C11			60P	50P	40P	30R
T12			61P	52P	40P	30P	220	C12			60P	50P	40P	30P
T1			61P	52P			244	C1			60P	50P		
T2			61P	50P			36	C2			60P	50P		
T31		60P	51P	42P	30R		4	C31			50P	40P	30R	
T32		60P	51P	42P	30P		259	C32		60P	50P	40P	30P	
T33	60R	60P	51P	42P	30P		9	C33	60R	60P	50P	40P	30P	
T3			51P	42P			283	C3			50P	40P		
T4			52P				71	C4			50P			
T5			51P				83	C5			50P			
T6			41P	32P			147	C6			40P	30P		
T7			41P				35	C7			40P			
T8			42P				139	C8			40P			
T9			32P				42	C9			30P			

T1 regroupe toutes les trajectoires d'élèves exposés au programme *DMEO* en 6^e et 5^e. Dans le détail, on pourrait théoriquement isoler les élèves ayant par la suite redoublé en 4^e ou en 3^e. Mais le premier cas de figure (redoublement ultérieur en 4^e) n'est pas observé et le second (T11 : redoublement ultérieur en 3^e) n'est observé que pour 19 élèves. Le test, à partir d'un modèle PSM, avec les groupes de contrôle correspondants, de l'effet de l'exposition au programme *DMEO* en 6^e/5^e sur la probabilité de redoublement ultérieur en 3^e (non reproduit ici), n'est pas significatif.

T2 correspond aux 36 élèves exposés à la première année du programme *DMEO* seulement, en 6^e.

T3 regroupe de la même façon l'ensemble des élèves exposés à *DMEO* en 5^e et 4^e. Aucun des élèves exposés au programme à ce niveau de cursus n'a connu de redoublement ultérieur au collège, ce qui rend le test de l'effet du programme sur la probabilité de redoublement ultérieur sans objet. Les trajectoires de ces élèves se différencient en revanche du point de vue des redoublements qu'ils ont pu connaître antérieurement en 6^e (ou en 5^e, mais cette situation n'est pas observée dans les données). On choisit néanmoins ici de traiter l'ensemble de ces trajectoires indifféremment dans T3 et de retenir éventuellement l'information sur le redoublement antérieur dans l'équation du score de propension.

T4 correspond aux 71 élèves exposés en classe de 5^e à la deuxième année du programme seulement (i.e. élèves qui intègrent le programme en cours de route) et T5, aux 83 élèves exposés en classe de 5^e à la première année du programme seulement, mais pas à la seconde (i.e. élèves qui quittent le programme en cours de route). De même T7 correspond aux 35 élèves exposés en classe de 4^e à la première année du programme seulement, mais pas à la seconde. T8 et T9, enfin, correspondent aux 139 et 42 élèves qui intègrent le programme en cours de route, durant la seconde année, en classe de 4^e et 3^e respectivement.

T6 regroupe l'ensemble des élèves exposés à *DMEO* en 4^e et 3^e.

Les variables introduites dans l'équation du score de propension sont le sexe de l'élève, son année de naissance, la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage, langue vivante 1 autre que l'anglais, latin, retard scolaire (à l'heure/en retard/ en avance), redoublement de la 6^e. S'y ajoutent des variables contextuelles relatives à la commune de résidence (taux de chômage, présence d'une gare STIF) ou à l'établissement (établissement scolaire concerné par une politique de ZUS, ancienneté moyenne des enseignants dans l'établissement). L'ensemble de ces variables ne sont pas systématiquement retenues pour l'ensemble : la spécification de l'équation du propensity score est adaptée à chaque sous-population après avoir vérifié la balancing property au moyen de l'instruction *pscore*. Dans chaque cas, on retient une spécification qui vérifie strictement la propriété.

Les estimations relatives aux notes sont calculées au moyen de l'instruction *teffect psmatch* du logiciel Stata 14. Les estimations relatives aux décisions d'orientation en fin de 3^e sont estimées au moyen de l'instruction *teffect psmatch* pour le premier modèle (sans contrôle des notes au brevet) et *teffect psmatch* pour le second modèle (avec contrôle des notes au brevet).

**Estimations des effets pour l'ensemble des élèves
exposés au programme (2003-2012)**

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.122 *	0.056	[0.012 ; 0.233]
	Français	0.069	0.056	[-0.042 ; 0.179]
	Mathématiques	0.080	0.060	[-0.038 ; 0.198]
	Histoire-géographie	0.065	0.058	[-0.048 ; 0.179]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.164 **	0.055	[0.057 ; 0.272]
	Français	0.150 *	0.058	[0.036 ; 0.265]
	Mathématiques	0.110 †	0.058	[-0.005 ; 0.224]
	Histoire-Géographie	0.058	0.058	[-0.057 ; 0.172]
	Physique-chimie	0.187 **	0.059	[0.072 ; 0.302]
	Education musicale / Arts plastiques	0.104 †	0.058	[-0.009 ; 0.218]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.053 *	0.027	[0.000 ; 0.105]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.029 †	0.018	[-0.005 ; 0.064]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

**Estimations des effets pour les élèves
exposés au programme en 6^e et 5^e (2003-2012)**

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.021	0.097	[-0.168 ; 0.211]
	Français	0.019	0.101	[-0.179 ; 0.217]
	Mathématiques	0.111	0.101	[-0.087 ; 0.310]
	Histoire-géographie	0.030	0.100	[-0.166 ; 0.227]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.083	0.090	[-0.093 ; 0.259]
	Français	0.126	0.094	[-0.059 ; 0.311]
	Mathématiques	0.051	0.102	[-0.148 ; 0.250]
	Histoire-Géographie	0.142	0.099	[-0.052 ; 0.337]
	Physique-chimie	0.112	0.097	[-0.077 ; 0.302]
	Education musicale / Arts plastiques	0.023	0.081	[-0.135 ; 0.182]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.085 †	0.044	[-0.002 ; 0.172]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.149 ***	0.027	[0.096 ; 0.202]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

**Estimations des effets pour les élèves
exposés au programme en 5^e et 4^e (2003-2012)**

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.048	0.080	[-0.109 ; 0.205]
	Français	0.067	0.080	[-0.090 ; 0.225]
	Mathématiques	0.180 *	0.083	[0.018 ; 0.342]
	Histoire-géographie	0.007	0.086	[-0.160 ; 0.175]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.171 *	0.073	[0.027 ; 0.315]
	Français	0.136 †	0.078	[-0.016 ; 0.289]
	Mathématiques	0.081	0.079	[-0.074 ; 0.237]
	Histoire-Géographie	0.086	0.084	[-0.078 ; 0.250]
	Physique-chimie	0.173 *	0.079	[0.018 ; 0.327]
	Education musicale / Arts plastiques	0.170 *	0.085	[0.002 ; 0.337]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	-0.018	0.037	[-0.090 ; 0.055]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	-0.080 **	0.025	[-0.128 ; -0.031]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

**Estimations des effets pour les élèves
exposés au programme en 4^e et 3^e (2003-2012)**

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.209 *	0.106	[0.002 ; 0.416]
	Français	0.288 *	0.115	[0.062 ; 0.513]
	Mathématiques	0.308 *	0.135	[0.043 ; 0.573]
	Histoire-géographie	0.055	0.107	[-0.155 ; 0.266]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.199 †	0.108	[-0.014 ; 0.412]
	Français	0.182	0.119	[-0.051 ; 0.414]
	Mathématiques	0.138	0.106	[-0.069 ; 0.345]
	Histoire-Géographie	-0.082	0.106	[-0.290 ; 0.126]
	Physique-chimie	0.078	0.095	[-0.109 ; 0.266]
	Education musicale / Arts plastiques	0.302 ***	0.086	[0.134 ; 0.470]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.089 †	0.047	[-0.003 ; 0.181]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.075 *	0.036	[0.003 ; 0.146]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

**Estimations des effets pour les garçons
exposés au programme (2003-2012)**

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.096	0.085	[-0.071 ; 0.263]
	Français	-0.008	0.083	[-0.170 ; 0.154]
	Mathématiques	0.125	0.085	[-0.041 ; 0.292]
	Histoire-géographie	-0.003	0.087	[-0.173 ; 0.167]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.176 *	0.087	[0.006 ; 0.346]
	Français	0.136	0.084	[-0.028 ; 0.299]
	Mathématiques	-0.006	0.085	[-0.173 ; 0.160]
	Histoire-Géographie	0.161 †	0.087	[-0.011 ; 0.332]
	Physique-chimie	0.133	0.090	[-0.042 ; 0.309]
	Education musicale / Arts plastiques	0.222 *	0.087	[0.052 ; 0.393]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.066 †	0.038	[-0.009 ; 0.141]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.014	0.026	[-0.037 ; 0.065]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

**Estimations des effets pour les filles
exposées au programme (2003-2012)**

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.090	0.073	[-0.053 ; 0.233]
	Français	0.084	0.078	[-0.069 ; 0.237]
	Mathématiques	0.086	0.073	[-0.057 ; 0.230]
	Histoire-géographie	0.085	0.079	[-0.070 ; 0.241]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.054	0.071	[-0.086 ; 0.194]
	Français	0.141 †	0.073	[-0.002 ; 0.283]
	Mathématiques	0.201 **	0.077	[0.051 ; 0.352]
	Histoire-Géographie	0.022	0.075	[-0.125 ; 0.170]
	Physique-chimie	0.176 *	0.074	[0.030 ; 0.321]
	Education musicale / Arts plastiques	0.067	0.074	[-0.078 ; 0.212]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.051	0.037	[-0.021 ; 0.123]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.040 †	0.024	[-0.007 ; 0.087]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Estimations des effets pour les élèves de parents cadres ou professions intermédiaires exposés au programme (2003-2012)

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.056	0.143	[-0.224 ; 0.337]
	Français	0.150	0.146	[-0.135 ; 0.436]
	Mathématiques	0.044	0.149	[-0.249 ; 0.337]
	Histoire-géographie	0.177	0.136	[-0.090 ; 0.443]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.278 *	0.128	[0.028 ; 0.529]
	Français	0.126	0.152	[-0.172 ; 0.425]
	Mathématiques	0.249 †	0.138	[-0.022 ; 0.520]
	Histoire-Géographie	0.112	0.138	[-0.158 ; 0.383]
	Physique-chimie	0.080	0.126	[-0.166 ; 0.326]
	Education musicale / Arts plastiques	0.187	0.125	[-0.057 ; 0.432]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.085	0.059	[-0.030 ; 0.200]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.004	0.046	[-0.086 ; 0.095]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Estimations des effets pour les élèves de parents ouvriers ou employés exposés au programme (2003-2012)

		Coefficient	s.e.	[95% CI]
Examen	Moyenne générale	0.172 **	0.062	[0.050 ; 0.294]
	Français	0.107 †	0.063	[-0.016 ; 0.231]
	Mathématiques	0.148 *	0.063	[0.025 ; 0.271]
	Histoire-géographie	0.137 *	0.065	[0.010 ; 0.264]
Contrôle continu	Moyenne générale	0.210 **	0.065	[0.082 ; 0.337]
	Français	0.198 **	0.065	[0.071 ; 0.325]
	Mathématiques	0.156 *	0.069	[0.020 ; 0.291]
	Histoire-Géographie	0.054	0.066	[-0.076 ; 0.184]
	Physique-chimie	0.133 †	0.069	[-0.003 ; 0.268]
	Musique arts plastiques	0.277 ***	0.070	[0.139 ; 0.414]
Orientation seconde générale et technologique	(1) sans contrôle des notes au brevet	0.041	0.031	[-0.020 ; 0.102]
	(2) avec contrôle des notes au brevet	0.019	0.022	[-0.024 ; 0.061]

Lecture

*** significatif au seuil de 1 ‰ (effets extrêmement significatifs)

** significatif au seuil de 1%, (effets très significatifs)

* significatif au seuil de 5% (effets significatifs)

† significatif au seuil de 10% (effets peu vraisemblables)

Sans symbole, non significatif

Source : DEPP/Ministère de l'Éducation nationale – 2003-2012

Spectacle *Le monde n'est pas comme toujours* © Studio J'adore ce que vous faites !



Mécènes

L'Académie de l'Opéra national de Paris remercie la Fondation d'entreprise Total, Barden et Flavia Gale ainsi que Philippe et Karine Journo d'avoir rendu possible cette enquête grâce à leur financement.



Barden
et Flavia Gale

Philippe
et Karine Journo

L'Académie de l'Opéra national de Paris remercie l'Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po - CNRS, pour cette collaboration.

SciencesPo
OBSERVATOIRE SOCIOLOGIQUE
DU CHANGEMENT

