

LA RUCHE

UN OUTIL AU SERVICE DU



**PARCOURS D'ÉDUCATION
CULTUREL & ARTISTIQUE**

Sophie Bricteux, Université de Liège

Emilie Carosin, Université de Mons

Gilles Abel, Université de Namur

Caroline Lahaut, Université de Namur

Marielle Van Camp, Université de Namur

Sommaire	2
Introduction	3
1. PECA, ECA, c'est quoi ?	4
1.1. Les grands principes du PECA	4
1.2. Qui est qui ?	5
1.3. Lexique	6
1.4. Focus sur la pratique artistique	8
2. Le guide de la Ruche	9
2.1. À quoi sert la Ruche ?	9
2.2. Qui complète la Ruche ?	9
2.3. Quand compléter la Ruche ?	9
2.4. Comment compléter la Ruche ?	10
2.5. De quoi est composée la Ruche ?	10
3. Présentation des alvéoles	11
3.1. Les visées et effets constatés sur les élèves	11
3.2. Les indicateurs (alvéoles) destinés à l'enseignant et/ou l'intervenant	18
3.3. Les indicateurs (alvéoles) destinés aux équipes éducatives	32
4. De l'importance de la formation	35
5. Documents de référence et contacts utiles	36
6. Bibliographie	37
Annexe : La Ruche (2 pages en format A3 + version linéaire)	41

L'outil présenté dans ce document, surnommé « la Ruche » en raison de sa structure alvéolaire, identifie les indicateurs de qualité pour la mise en place d'interventions culturelles et artistiques. Destiné à tous les acteurs de l'enseignement, des arts et de la culture, il ambitionne de leur fournir des points de repère réflexifs pour construire des interventions culturelles et artistiques de qualité et/ou pour les évaluer, via 42 alvéoles qui représentent autant de pistes de réflexion, d'amélioration, de diversification et de communication des interventions proposées, et qui peuvent être envisagées seul, dans le cadre d'un partenariat avec un artiste intervenant (ou un opérateur culturel), ou en équipe éducative.

Malgré un consensus général sur l'importance de l'éducation culturelle et artistique, force est de constater que, jusqu'à présent, dans notre système scolaire, les expériences vécues par nos élèves diffèrent considérablement d'un parcours à l'autre. De très nombreux enseignants ne ménagent pourtant pas leurs efforts pour faire vivre à leurs élèves des expériences culturelles et artistiques riches et stimulantes, mais pendant longtemps, ils ont dû faire « avec les moyens du bord »... c'est-à-dire des moyens parfois très inégaux d'un établissement à un autre. Les projets d'envergure ont ainsi côtoyé des activités très ponctuelles, et à côté des véritables expériences culturelles et artistiques vécues par certains élèves, ont subsisté pour d'autres des tâches parfois peu formatrices, voire essentiellement occupationnelles. Pourtant, *« l'éducation artistique, au même titre que tout type d'éducation, doit être de grande qualité pour être efficace¹ »*.

Bien sûr, le concept de qualité, relativement subjectif, n'est jamais absolu, et les critères qui font d'une intervention une véritable expérience d'apprentissage ne sont pas forcément fixes ni répliquables : une intervention menée brillamment avec un groupe d'élèves peut échouer dans un autre contexte². Il n'y a donc pas un seul modèle de qualité, mais plutôt de multiples indicateurs qui tendent à qualifier (ou à précéder) des interventions de qualité.

Avec l'introduction du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (ou PECA) pour les élèves de l'enseignement maternel puis progressivement ceux de l'enseignement primaire puis secondaire, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence entend valoriser, renforcer et coordonner la place des arts et de la culture à l'école, dans une optique d'égalité entre les élèves. Dans cette aventure PECA, chaque pas est important, y compris le premier. Au fil de l'expérience, les ajustements s'opèrent, la réflexion s'enrichit, la confiance s'épanouit. Des liens se créent, des portes s'ouvrent. Des plus aguerris aux moins familiers, nous invitons donc chaque personne concernée par les arts et la culture à l'école à **oser** parcourir et enrichir ce chemin.

¹ UNESCO, 2006, p.17

² Bamford, 2010 ; Seidel et al., 2009

1. PECA, ECA, C'EST QUOI ?

1.1. LES GRANDS PRINCIPES DU PECA

*« Permettre aux élèves d'accéder à une variété, une diversité d'expériences, artistiques, littéraires, « culturelles », philosophiques..., c'est bien, mais peut-on, sur le plan éducatif, se contenter d'une suite d'expériences, comme moments clos, valant par eux-mêmes? Éduquer, former, cela n'exige-t-il pas quelque chose comme l'unification de ces moments, de ces expériences, en **une** expérience, au premier sens cette fois?³ »*

Ces quelques lignes rejoignent le concept de Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique voulu par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence : **un tissage** (et non une simple succession) d'expériences culturelles et artistiques (qu'elles soient vécues via l'école ou dans la sphère familiale, et/ou à travers des activités extra-scolaires,...) dont certaines mailles peuvent être communes aux élèves d'une classe, mais dont le motif final sera propre à chacun.

Ainsi, le PECA intègre le cours d'éducation culturelle et artistique (ECA) mais également toutes les autres expériences culturelles et artistiques vécues par les élèves durant leur scolarité. Or, si l'art fait bien partie de la culture, cette dernière désigne une réalité plus vaste et pluridisciplinaire. Le référentiel ECA insiste bien sur ce point : la culture est transversale, elle concerne dès lors tous les domaines d'apprentissages, qui sont d'ailleurs invités à dégager les savoirs culturels de leurs disciplines, dans leurs propres référentiels de compétences. **Intrinsèquement transversal**, le PECA concerne donc potentiellement tous les cours, de la maternelle à la fin du secondaire. Chaque discipline est en effet *« porteuse de culture, tant par son histoire que par les questions qu'elle pose et les réponses qu'elle apporte⁴ »*. Le PECA peut alimenter la dimension culturelle des savoirs et donner sens aux apprentissages. Le cours d'éducation culturelle et artistique s'appuie sur le référentiel ECA qui fait partie des référentiels du tronc commun⁵.

Pour que les élèves cheminent en confiance le long de ce parcours, la **progressivité** des apprentissages est essentielle : les interventions culturelles et artistiques envisagées dans le parcours des élèves doivent être adaptées à leur niveau de développement et mises en lien avec les programmes scolaires.

Au-delà du principe de progressivité, il importe également que les élèves puissent aborder, tout au long de ce parcours, une grande **diversité** des domaines culturels et artistiques abordés : au-delà des trois grands domaines d'expression envisagés dans le référentiel ECA (musique, arts plastiques et expression française et corporelle), pourront être abordés l'architecture, l'artisanat, le folklore, le patrimoine, le cinéma, la photographie... via des approches variées, tout en combinant les trois composantes de l'ECA, soit rencontrer, connaître et pratiquer.

Enfin, pour soutenir ces ambitions, **les opérateurs culturels et les artistes** intervenant en milieu scolaire doivent être considérés comme des partenaires privilégiés pour la construction des PECA des élèves.

³ Kerlan, 2019, p.38

⁴ Simard, 2002, p.8

⁵ Tous les référentiels du tronc commun sont téléchargeables sur le site enseignement.be : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28597&navi=4920#documents>

1.2. QUI EST QUI ?

Différents postes et fonctions sont prévus pour soutenir les équipes éducatives dans leurs initiatives. Ces personnes peuvent être sollicitées pour apporter un soutien technique afin de mettre en œuvre des interventions de qualité :

- le **délégué PECA** est un enseignant identifié au sein d'une équipe éducative sur base volontaire, dont la mission est de participer à la coordination du PECA.
- les **référents culturels** sont des personnes-ressources se situant du côté des Pouvoirs Organisateurs (cellules de soutien et d'accompagnement), dont la mission est d'accompagner les enseignants et les équipes éducatives dans la mise en œuvre des interventions PECA.
- les **référents scolaires** représentent un opérateur culturel ou groupement d'opérateurs culturels dont l'un des membres est désigné coordinateur et représente l'ensemble des opérateurs culturels. Il fait partie de la plateforme territoriale, qui apporte une expertise de terrain, informe les opérateurs culturels concernés, contribue au pilotage du PECA en récoltant des données relatives au PECA.
- les **opérateurs culturels** sont des collaborateurs potentiels qui peuvent être contactés pour intervenir au sein de l'école ou dans leur propre structure avec un ou des groupe(s) d'élèves plus ou moins importants. Ils disposent déjà d'une offre artistique et culturelle qui, en collaboration avec les équipes éducatives, doit être personnalisée pour répondre aux besoins du PECA des élèves.

Citons également la **cellule PECA** du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui a pour mission d'initier et de faciliter les synergies entre les mondes de l'Éducation et de la Culture.

Le saviez-vous ?

L'accès à l'art et à la culture constitue un droit, inscrit à la fois dans la Constitution belge et dans la Déclaration universelle des droits de l'homme. La Convention internationale des Droits de l'Enfant mentionne « *le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique* » et encourage « *l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité* ».

1.3. LEXIQUE

● **PECA** : Le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique est constitué de l'ensemble des **expériences culturelles et artistiques** vécues par les élèves dans et hors le temps scolaire. Le PECA intègre le cours d'éducation culturelle et artistique (et le référentiel ECA associé) mais ne s'y limite pas, puisqu'il reprend également toutes les autres expériences culturelles et artistiques vécues par les élèves (par exemple : les activités extra-scolaires, les visites en famille, etc.). Le PECA s'étend tout au long de la scolarité d'un élève et s'enrichit des rencontres avec les pairs, la famille, les enseignants, les intervenants, etc., au fil des expériences vécues.

● **ECA** : L'éducation culturelle et artistique regroupe l'ensemble des domaines culturels et artistiques (dont l'éducation au patrimoine, à l'image, à la culture scientifique et technique...mentionnés dans les référentiels du tronc commun). À l'école, l'ECA s'incarne dans un cours hebdomadaire centré sur l'expression musicale, l'expression plastique et l'expression française et corporelle et dispensé par l'enseignant, ainsi que dans des expériences vécues en contact avec des artistes-intervenants et opérateurs culturels.

● **Intervention**⁶ : Une intervention culturelle et artistique est ce que l'enseignant met en place (une séquence d'activités, un projet, une résidence...) pour que les élèves vivent une expérience culturelle et artistique. Une intervention peut être plus ou moins complexe et étendue dans la durée du temps scolaire. Intégrée au programme scolaire, elle est parfois menée en collaboration avec des intervenants externes à l'établissement (artistes, animateurs...).

● **Expérience culturelle et artistique** : Intrinsèquement personnelle, l'expérience culturelle et artistique se réfère à ce que vit, perçoit, ressent l'élève. Elle fait partie intégrante du développement de l'élève et s'enrichit des échanges avec les autres et l'environnement. L'expérience culturelle et artistique s'éprouve au plus profond du « soi », ce qui la rend difficilement mesurable, même si elle reste toujours l'objectif principal d'une intervention. Dans certains cas, elle peut être constatée via l'observation des élèves et les retours qu'ils en donnent.

● **Composantes ECA** : Le référentiel d'éducation culturelle et artistique identifie trois composantes, étroitement mêlées, qui peuvent contribuer à une expérience culturelle et artistique : rencontrer, connaître et pratiquer. La composante « **rencontrer** » est la mise en œuvre de rencontres de l'élève avec le monde et la culture (rencontres avec des œuvres, des artistes, des métiers, un patrimoine...). La composante « **connaître** » s'appuie sur les savoirs culturels et artistiques et sur leur mise en lien. La composante « **pratiquer** » envisage l'expérimentation de pratiques artistiques, dans une optique de découverte et d'expression de soi (voir aussi la partie : *Focus sur la pratique artistique*).

● **Ruche** : Cet outil concerne toutes les interventions culturelles et artistiques menées par l'enseignant seul avec sa classe, en équipe transversale et/ou pluridisciplinaire ou dans le cadre d'un partenariat. Elle est adaptée aux différents domaines, aux différents types d'intervention (plus ou moins longue ou complexe), aux étapes de la scolarité. Elle vise à

⁶ Le terme « intervention » a été privilégié par rapport à ceux de projet ou de dispositif (qui ciblent des interventions complexes et concertées) ou encore à celui d'activité (qui est trop restreint car il concerne principalement l'activité de l'élève).

soutenir la conception et l'évaluation d'interventions de qualité tout en fournissant des critères qui sont autant de repères réflexifs permettant d'améliorer les pratiques pédagogiques.

● **Critères pour l'enseignant et/ou l'intervenant** : Les critères présentés dans les alvéoles **orange** et **mauves** de la Ruche sont des repères qui tendent à qualifier (ou précéder) des interventions culturelles et artistiques de qualité. Leur mobilisation est variable en fonction des objectifs, du contexte, du contenu, de la forme de l'intervention. Certains critères, essentiels, sont qualifiés de "conditions", d'autres sont plutôt des "recommandations". Il n'est pas recommandé de mobiliser toutes les recommandations lors d'une même intervention. En effet, il est plus intéressant de varier les critères au fil des interventions, afin de favoriser une diversité de pratiques.

● **Visées et effets pour les élèves** : Ces critères destinés aux élèves sont représentés par des alvéoles vertes. Ils permettent d'établir des liens entre les objectifs du référentiel ECA et les effets de l'éducation culturelle et artistique constatés dans la littérature scientifique. Ceux-ci peuvent constituer des visées pour l'intervention qui pourront être constatés chez les élèves pendant et après l'intervention grâce aux retours obtenus de ceux-ci et aux observations réalisées en classe. Dès lors, les effets peuvent être la conséquence d'une combinaison d'alvéoles (enseignants et/ou intervenants et élèves).

Le saviez-vous ?

Selon la chercheuse australienne Anne Bamford, seules les interventions artistiques de qualité ont un impact positif sur les élèves. Les activités de faible qualité, loin d'être « neutres », peuvent même avoir des effets négatifs!

1.4. FOCUS SUR LA PRATIQUE ARTISTIQUE

La pratique artistique fait partie intégrante de l'expérience culturelle et artistique, et cette pratique prend plus de sens et de valeur encore si elle contribue à une **réelle expression de soi**. C'est ce à quoi l'artiste, l'intervenant et/ou l'enseignant peuvent contribuer en faisant de la place et en créant un espace bienveillant pour la mise en jeu et le développement du « soi », qui font partie inhérente du travail artistique.

Au-delà de toute référence à une norme, de toute compétence à atteindre, il s'agit, à l'aide d'une technique artistique, de s'exprimer dans sa singularité, de « chercher et de trouver en soi ». Qu'il s'agisse de mettre sur papier sa vision du monde, d'un concept, d'un objet à travers des mots ou des couleurs, ou bien d'engager son corps, sa voix, son individualité tout entière au service d'un collectif (théâtre, danse, chorale...), il y a une mise à nu (qui n'est pas sans prise de risque, d'où la nécessité d'un cadre particulièrement bienveillant), qui permet le développement de la connaissance de soi et peut déboucher sur l'éclosion du sujet.

L'artiste, lorsqu'il intervient en classe, modifie les normes de fonctionnement du travail scolaire plus classique, en étant en permanence dans des adresses et sollicitations individuanes, visant à renforcer la subjectivité des élèves. « Cherche en toi », « Ne reproduis pas ce que j'ai montré, trouve ta propre façon de le faire », etc., le but étant de découvrir cette « petite graine de soi-même⁷ », et de la faire éclore grâce à une technique artistique.

Bien sûr, cela soulève la question de l'enseignant seul dans sa classe avec pour mission de mener une activité artistique, sans partenariat. Cela implique chez lui un changement de posture, ce qui n'est pas sans difficulté. À celui-ci, s'il n'y avait qu'une recommandation à faire, ce serait sans doute d'encourager chaque élève à exprimer qui il est, ce qu'il « voit » à travers la découverte et la compréhension d'un langage artistique et ce qu'il souhaite exprimer avec l'aide de celui-ci.

Reprenons un exemple classique : celui du « collier de nouilles ». La nature artistique de l'intervention se révélera si chaque enfant peut exprimer sa subjectivité (en tant qu'être original et unique) à travers son propre collier. Si à l'issue du processus tous les colliers se ressemblent, l'expérience, du point de vue de la pratique artistique, n'aura pas permis une réelle appropriation de la technique et du matériel pour s'exprimer de façon sensible et unique. Par contre, si les élèves ont la possibilité d'explorer différentes sortes de pâtes, différents objets à accrocher, différentes couleurs à utiliser, différents types de fils, et si ensuite ils sont mis en position d'effectuer des choix artistiques (en terme de matériel, de technique pour lier les pâtes, etc.), alors cela peut donner lieu à une expérience de la pratique artistique qui soit singulière pour chacun.

⁷ Marin, 2017

2. LE GUIDE DE LA RUCHE

2.1. À QUOI SERT LA RUCHE ?

- **Concevoir** des interventions culturelles et artistiques : en fournissant des objectifs (via les “visées et effets”, en **vert**) et des indicateurs de qualité (en **orange**), la Ruche peut donner des pistes pour enrichir les interventions.
- **Évaluer et évoluer** : en vérifiant a posteriori quels indicateurs et quels effets ont été rencontrés, utiliser la Ruche permet d'évaluer une intervention dans une optique d'amélioration. Plus largement, confronter les Ruches successives permet de vérifier que les divers objectifs et indicateurs de qualité ont été abordés à différents moments, dans le respect du principe de diversité.
- **Communiquer** : la Ruche peut servir d'outil de communication en cas de collaboration entre collègues ou avec un opérateur culturel et/ou envers la direction et/ou les familles. Elle peut par ailleurs servir d'outil pour la formation en éducation culturelle et artistique.
- **Mettre en œuvre le PECA** au sein de l'établissement : au niveau des équipes éducatives et des directions, les quatre alvéoles « équipe éducative » (en **mauve**) peuvent aider à cibler les objectifs du PECA et les étapes de sa mise en œuvre.

En revanche, la Ruche ne sert **pas** à évaluer les élèves.

2.2. QUI COMPLETE LA RUCHE ?

La Ruche est destinée à tous les acteurs du PECA mettant en œuvre et/ou évaluant des interventions culturelles et artistiques : les enseignants et les équipes éducatives au sens large (y compris les directions), les artistes et/ou animateurs culturels intervenant en milieu scolaire, les opérateurs culturels présentant une offre « jeune public », les référents scolaires, les référents culturels.

La Ruche est composée de trois parties : les 24 indicateurs à destination des enseignants et/ou des intervenants (en **orange**), les visées et effets (en **vert**) et les 4 indicateurs à destination des équipes éducatives (en **mauve**).

L'enseignant de la classe concernée par l'intervention complète les alvéoles **orange** et **vertes**, éventuellement en concertation avec les collègues et/ou intervenants impliqués.

L'équipe éducative au sens large, avec le soutien de la direction, complète les alvéoles **mauves**.

2.3. QUAND COMPLETER LA RUCHE ?

Les alvéoles **orange** et **vertes** peuvent être complétées en référence à toute intervention culturelle et artistique, quels que soient son ampleur et le domaine abordé, que l'enseignant la mette en œuvre seul ou dans le cadre d'un partenariat, d'une collaboration entre collègues et/ou d'une demande de subvention.

Ces alvéoles **orange** et **vertes** peuvent être utilisées **à différents moments de la vie d'une intervention** :

- en amont de l'intervention, pour fixer des objectifs et obtenir des pistes de conception ;
- lors de sa mise en œuvre, pour fournir des pistes d'échange avec les éventuels collaborateurs ;
- après son aboutissement, afin de l'évaluer.

Il n'est cependant pas nécessaire de remplir une Ruche après chaque intervention. C'est à l'utilisateur de définir la fréquence à laquelle il estime utile de se référer à la Ruche, **idéalement plusieurs fois par an**.

Les quatre alvéoles **mauves** concernant la mise en œuvre du PECA, il peut être utile que l'équipe pédagogique s'y réfère **au moins une fois par an, voire deux fois** (en début puis en fin d'année scolaire, par exemple).

2.4. COMMENT COMPLETER LA RUCHE ?

Quel que soit le moment auquel on complète la Ruche (avant, pendant ou après l'intervention), il s'agit de **colorier, cocher ou surligner les alvéoles représentant un indicateur qui va être visé ou qui a été rencontré** par l'intervention culturelle et artistique.

Si les différents indicateurs peuvent avoir une interaction positive entre eux (par exemple, un lieu adéquat facilite l'investissement des élèves, des échanges réguliers entre enseignant et intervenant favorisent le respect d'un cadre scolaire souple,...), **toutes les alvéoles ne doivent pas être systématiquement rencontrées**, et il est illusoire (voire non souhaitable) de viser une intervention culturelle et artistique qui rencontrerait chacun des indicateurs présentés dans la Ruche.

2.5. DE QUOI EST COMPOSEE LA RUCHE ?

La Ruche comprend trois types d'alvéoles :

- Les **conditions** (alvéoles aux contours épais et pleins) sont considérées comme essentielles à la mise en œuvre d'interventions de qualité, parce que ces indicateurs ont été relevés comme indispensables par la recherche scientifique et/ou parce qu'ils concernent des éléments essentiels à la mise en œuvre du PECA tel que défini dans les textes légaux ;
- Les **recommandations** (alvéoles aux contours en pointillés) contribuent à assurer des interventions de qualité. Elles ne sont pas indispensables et/ou pas toujours réalisables (en fonction du contexte scolaire). Toutefois, leur prise en considération peut grandement améliorer la qualité d'une intervention ;
- Les **visées et effets** (en vert) sont des conséquences résultant de la combinaison d'indicateurs (conditionnels et recommandés) dans la mise en œuvre d'une intervention. Ils peuvent être constatés chez les élèves pendant et après l'intervention grâce aux retours obtenus de ceux-ci et aux observations réalisées en classe. Ces effets sont souhaitables mais ils ne doivent pas forcément être tous présents. C'est aux acteurs PECA de déterminer lesquels sont les plus pertinents par rapport aux objectifs qu'ils se sont fixés.

3. PRESENTATION DES ALVEOLES

3.1. LES VISEES ET EFFETS CONSTATES SUR LES ELEVES

Les **visées et effets** identifiés pour la Ruche sont d'une part liés aux visées éducatives du PECA, retranscrites en partie dans le référentiel ECA (celui-ci ne comprenant pas les aspects spécifiques relatifs aux parcours des élèves), d'autre part étayés par la littérature scientifique sur les effets de l'éducation culturelle et artistique. Si des liens sont établis avec le référentiel ECA, les effets ne sont pas circonscrits à l'ECA, d'autant plus que le PECA fait partie intégrante du parcours scolaire des élèves. De plus, ces alvéoles peuvent à la fois être considérées comme des visées et/ou des résultats de l'intervention, et peuvent aussi être identifiées de façon singulière ou en groupe. Libre à la personne qui remplit la Ruche de décrire et de préciser à la fois la façon dont ces visées ou ces effets se concrétisent et s'ils touchent une partie ou la majorité des élèves. Pour chaque visée / effet, nous proposons des questions qui invitent à la réflexion sur la façon dont ces effets se manifestent concrètement dans la classe.

i. IMMERSION

Les élèves sont immergés et captivés par la rencontre, la pratique et/ou la connaissance culturelle et artistique abordée. Ils sont attentifs et font preuve de curiosité.

Quelles sont les attitudes des élèves qui démontrent qu'ils sont immergés et captivés par l'expérience qu'ils vivent ? Comment cherchent-ils à approfondir ou prolonger l'expérience vécue ?

L'immersion, notamment grâce au plaisir ressenti durant l'intervention permet d'atteindre cet état de « flow », cet état optimal dans lequel les individus manifestent une concentration intense et focalisée, où la notion de temps disparaît et où les personnes sont en contact avec leur expérience⁸. La curiosité s'inscrit dans la prolongation de cet état. La curiosité est décrite comme « une disponibilité de l'élève à entrer en relation avec un monde plus vaste que le terrain de ses expériences immédiates⁹ ».

ii. VOCABULAIRE (CULTUREL ET ARTISTIQUE)

Les élèves apprennent de nouveaux termes liés aux domaines culturels et artistiques abordés.

Quels sont le vocabulaire et/ou les concepts artistiques utilisés par les élèves pour s'exprimer, pour questionner ou pour décrire les œuvres ou les expériences vécues ?

Dans le référentiel de compétences ECA, cet effet fait référence aux savoirs visés et classés de la façon suivante : les éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine* et aux objets culturels, Temps/Rythme, Corps/Gestes/Voix/Outils, Espaces/Formes/Matières/Supports, Couleurs/Timbres, Contexte/Fonction/Sens.

Ces effets sont constatés par les chercheurs¹⁰ lors d'évaluation de programmes éducatifs artistiques et culturels (Arts Education Interface, SmArt Explorers). De Moss note par exemple que « les élèves ont largement pris conscience du fait qu'un vaste pan de vocabulaire expressif et descriptif pouvait s'appliquer à l'art¹¹ ».

⁸ Nakamura & Csikszentmihalyi, 2014

⁹ De Moss, 2008.

¹⁰ Lord, 2008 et De Moss, 2008

¹¹ De Moss, 2008, p. 453

iii. DECOUVERTES (CULTURELLES ET ARTISTIQUES)

Les élèves découvrent des personnages/lieux/événements/courants artistiques ou culturels ainsi que les œuvres associées à travers des rencontres.

Comment les élèves relatent-ils les rencontres (œuvre, artiste, lieu, etc.) culturelles et artistiques ? Quels sont les liens établis avec l'intervention (et ses visées) ?

La découverte de l'art, de la culture et du patrimoine passe par la rencontre avec des personnes, des objets, des lieux concrets qui permettent d'avoir un aperçu de l'expérience d'une pratique et ainsi de changer de regard sur celle-ci (voir aussi l'indicateur 2 : *Rencontrer/Pratiquer/Connaître*). Ces objectifs, retranscrits dans le référentiel sous la compétence « fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés », s'inscrivent dans une visée de démocratisation des arts et de la culture. Il s'agit aussi d'humaniser l'art et la culture¹² et de les rendre accessibles aux élèves.

L'expérience qui découle de ces découvertes peut bousculer les représentations que les élèves se font des pratiques artistiques et culturelles, de sorte à 1) les rendre dignes d'intérêt, 2) les considérer comme un domaine spécifique de l'activité humaine comme le reflètent les résultats de Tishman & Palmer dont est extraite cette citation d'élève :

« Avant, quand j'étais plus jeune, on en regardait pas beaucoup d'œuvres d'art en cours. Quand on en regardait, on parlait seulement de ce qu'on voyait, pas de ce que ça nous faisait d'en voir, ou de ce à quoi ça nous faisait penser quand on regardait. Maintenant, on réfléchit plus précisément et on découvre vraiment ce qu'une œuvre d'art nous fait ressentir et nous donne envie de savoir et d'apprendre¹³ ».

Cet effet est lié au prochain effet sur la multi sensorialité.

iv. MULTI SENSORIALITE

Les élèves utilisent une panoplie de sens pour apprécier et interroger les œuvres artistiques, objets ou lieux culturels.

Quels sens des élèves sont stimulés ? Comment les élèves expriment-ils les sensations et les réactions affectives ou les associations cognitives vécues ?

Les différents sens (regarder, écouter, goûter, sentir, toucher) sont mentionnés dans le référentiel ECA dans le savoir-faire relatif à l'observation. Ils sont conviés pour apprécier ou appréhender une œuvre ou un objet culturel à travers une démarche empathique et critique.

Un des effets relatés par De Moss¹⁴ concerne les efforts cognitifs que demandent l'attention aux différents sens mobilisés dans l'expérience culturelle et artistique. On sait par exemple que lorsque les enfants écoutent de la musique, cela sollicite une attention à différents éléments sonores (ton, rythme, dynamique, etc.) ou à la reconnaissance de motifs qui font appel à des facultés cognitives spécifiques¹⁵. Par ailleurs, cela passe aussi par une intellectualisation des réactions affectives des élèves à partir des sensations éprouvées. Cette attention aux sens est essentielle pour que l'intervention culturelle et artistique aille plus loin qu'une « simple distraction » et donne lieu à une véritable expérience.

¹² Newman & Whitehead, 2008

¹³ Tishman & Palmer, 2008, p. 96-97

¹⁴ 2008

¹⁵ Portowitz, 2008

v. EXPRESSIONS

Les élèves utilisent voire combinent les outils et supports artistiques et/ou culturels pour exprimer leurs sensations, émotions, idées, etc.

Comment les élèves exploitent-ils les différents outils, techniques, supports et matériaux artistiques découverts de façon judicieuse pour s'exprimer ?

La découverte de pratiques culturelles et artistiques entraîne la possibilité de mobiliser certaines techniques, outils, matériaux, etc. (à partir d'un certain niveau de maîtrise) pour exprimer quelque chose de personnel (une sensation, une émotion, une idée, etc.). Il s'agit donc de dépasser la maîtrise de l'outil pour la mettre au service d'une intention plus ou moins élaborée par l'élève. Cela passe par de nombreuses étapes qui sont mentionnées dans le référentiel ECA dans la description du savoir-faire « Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix ».

Ces effets sont étroitement liés à l'exploration et l'expérimentation des techniques, outils et matériaux mentionnés dans le point suivant. Ils font partie intégrante d'une démarche artistique et culturelle dans laquelle il n'existe pas une seule « bonne réponse » à un problème rencontré. Ainsi, « à mesure que les élèves trouvent leurs propres solutions à des problèmes créatifs ouverts et réfléchissent à la solution proposée par chaque artiste, ils développent un mode de pensée subtil et élaboré¹⁶ » au service de leur expression artistique.

vi. EXPERIMENTATION

Les élèves explorent les techniques, outils et matériaux. Ils prennent des initiatives et/ou des risques raisonnables dans une logique d'apprentissage par expérimentation.

Quelles sont les différentes pistes envisagées par les élèves ? Comment valorisent-ils les imprévus qui émergent lors de l'expérience culturelle et artistique ?

La prise de risque (voir aussi l'indicateur 24 : *Droit à l'erreur*) apparaît dans les visées transversales du référentiel ECA « Oser se mettre en projet, individuellement et collectivement ; prendre des initiatives et des risques raisonnables ». La dimension collective est présente dans cette compétence car la prise de risque implique de fait une attention aux conséquences éventuelles sur soi et sur les autres. Par ailleurs, les risques sont plus facilement pris dans un environnement où les élèves se sentent en sécurité et soutenus par leurs pairs.

La prise de risque fait partie des éléments qui favorisent la créativité¹⁷, elle implique de « poser des questions, mettre en relation, imaginer ce qui pourrait arriver, explorer différentes options et mener une réflexion critique¹⁸ ». Elle est favorisée par des approches pédagogiques qui font attention à :

- « établir les critères du succès;
- valoriser l'imprévu sans perdre de vue l'objectif de départ;
- poser des questions ouvertes;
- encourager l'ouverture d'esprit et la réflexion critique;
- procéder à un examen critique du travail en cours ¹⁹ ».

¹⁶ Lampert, 2008, p. 115

¹⁷ Burnard, 2008

¹⁸ QCA, 2005, cité par Burnard, 2008, p. 168

¹⁹ *ibid.*

vii. INTERROGATIONS

Les élèves s'interrogent sur les origines de l'œuvre et/ou de la pratique artistique, son inscription dans l'histoire (ancienne et contemporaine), son rapport aux traditions (locales, culturelles, etc.).

Quels sont les liens établis entre l'œuvre/la pratique/l'objet culturel et artistique et le contexte duquel elle/il émerge ? Quels sont les différents points de vue adoptés pour comprendre les origines, les intentions et le sens de la pratique ?

Dans le référentiel ECA, ces interrogations sont d'abord mises en lien avec les émotions ressenties face à un élément culturel et artistique. Puis ce sont les origines contextuelles (culturelles, socio-historiques, etc.) qui sont interrogées notamment au regard des questions que l'élément aborde.

Pour Burnard²⁰, « interroger, douter et contester » consiste à se « demander pourquoi, comment, et si ? Réagir à des idées, des questions, des tâches/ problèmes de manière inhabituelle » et aussi « poser des questions inhabituelles, mettre à l'épreuve les conventions et les présupposés, réfléchir de manière indépendante ».

viii. DISTINCTION

Les élèves utilisent un ou plusieurs critères (sensoriels/émotifs, techniques, historiques, culturels, etc.) pour différencier les pratiques et/ou les créations culturelles et artistiques.

Quelles sont les analogies/différences entre les pratiques et/ou les créations culturelles et artistiques explorées par les élèves ? Comment sont-elles justifiées, argumentées ?

En complément de l'effet « interrogation », l'effet « distinction » représente la capacité pour les élèves de contraster et différencier les pratiques ou créations culturelles et artistiques à partir de différents critères appris au fil des expériences. Cela passe par l'argumentation : pourquoi certains critères sont utilisés plutôt que d'autres pour distinguer ces pratiques ou créations culturelles et artistiques. En quoi ces critères sont-ils pertinents et comment contribuent-ils à une réflexion plus générale ou à l'ouverture d'autres possibles ? Par ailleurs, cet effet est étroitement lié à l'acquisition d'un vocabulaire qui permette de distinguer les critères, peu importe que ceux-ci soient liés aux sensations, aux émotions ou à des critères plus esthétiques liés aux formes d'expressions explorées.

Cet effet est en lien avec les questions identifiées par Gardner²¹ dans la méthode d'évaluation « Arts Propel » : Les élèves sont-ils capables de distinguer les œuvres les unes des autres ? Sont-ils capables de faire ressortir des analogies ou des différences intéressantes ? Sont-ils capables d'identifier certains effets produits par les œuvres ? ou encore d'envisager les processus qui ont mené aux pratiques ou créations ?

²⁰ 2008, p. 169

²¹ 2008

ix. ÉCOUTE MUTUELLE

Les élèves sont attentifs et réceptifs aux expériences vécues par les uns et les autres.

Comment les élèves reconnaissent-ils la variété des expériences vécues au sein de la classe et la valeur qu'elle représente pour chacun, ainsi que pour le groupe ?

Cet effet fait aussi partie des conditions propices à l'instauration d'un climat de confiance et de sécurité qui encourage les élèves dans l'expression de leur individualité, la prise de risque ou encore la création collective, etc. (voir aussi l'indicateur 9 : *Respect et confiance*). L'écoute mutuelle est ici à entendre comme une attention à l'autre et à la façon dont il communique et partage ses expériences, sa vision du monde afin d'être valorisé dans son parcours et reconnu par ses pairs.

L'écoute mutuelle repose donc sur une réciprocité, un respect mutuel et une solidarité de sorte à ce que chacun est garant de l'inclusion, de l'expression et de la reconnaissance de l'autre au sein du groupe²². Cela demande une prise de recul par rapport à ses propres expériences afin de les différencier de celles des autres²³.

x. CREER COLLECTIVEMENT

Les élèves s'organisent en se répartissant et en coordonnant les rôles et tâches au sein d'un groupe pour créer une œuvre commune.

À quel point l'intervention permet-elle aux participants d'aller vers les autres et de travailler en équipe ? Quelles sont les attitudes qui montrent que les élèves considèrent et intègrent les différentes personnes et points de vue dans leur travail ?

Dans le référentiel ECA, une des compétences est de « créer collectivement et/ou individuellement ». Si la création collective est favorisée, celle-ci n'est toutefois pas simple à organiser car elle mobilise de nombreuses compétences relationnelles et d'organisation tant de la part de l'enseignant que de la part des élèves. Il faut en effet que les élèves aient des méthodes et des outils à disposition qui les aident à organiser le travail ensemble : à se répartir les tâches tout en discutant et en intégrant les idées des uns et des autres (voir aussi l'indicateur 22 : *Esprit d'équipe*).

xi. SOUVENIRS

Les élèves conservent précieusement des souvenirs de leur expérience culturelle et artistique.

Comment les traces font-elles référence à une expérience importante pour l'élève et ouvrent sur des perspectives de développement personnel ? Qu'est-ce qu'elles suscitent comme réactions, partages ou réflexions ?

La notion de trace est essentielle pour construire un parcours riche de sens et de souvenirs retenus en mémoire. C'est pourquoi la récolte et l'organisation de traces au sein d'un répertoire qui a du sens pour l'élève est présente dans le référentiel ECA.

²² Carosin, 2013

²³ *ibid.*

Dans les recherches conduites sur l'éducation culturelle et artistique, les traces sont également centrales pour engager le dialogue sur les effets des interventions. Par exemple, dans la recherche de Tishman & Palmer²⁴, les élèves sont invités à écrire "Avant je pensais que... Maintenant je pense que..." en fin d'expérience (voir aussi l'indicateur 20 : *Représentations*). Les traces sont aussi un moyen de susciter des réactions, un partage et des réflexions entre pairs et avec les adultes présents (voir aussi l'indicateur 10 : *Auto-évaluation*).

xii. RECHERCHE DE SENS

Les élèves cherchent à tisser des liens et construire du sens (par exemple à travers une histoire, une explication) en partant de leurs expériences culturelles et artistiques passées et présentes.

Quels sens les élèves donnent-ils à leurs expériences ? Comment les inscrivent-ils dans un parcours, une continuité qui contribue à leur développement personnel ?

Dans le référentiel ECA, la recherche de sens se fait à travers l'interprétation d'une œuvre, d'une pratique ou d'un objet culturel et artistique. Cette interprétation revêt ici un sens plus personnel, notamment en lien avec les expériences des élèves et leur inscription dans un parcours qui a du sens par rapport à leur histoire, leur identité et le contexte dans lequel ils s'inscrivent (voir aussi l'indicateur 1 : *Parcours*).

Pour Burnard, mettre en relation et tisser des liens passe par « reconnaître l'importance des connaissances ou expériences préalables, se servir des analogies et des métaphores. Réinterpréter et appliquer ce qui a été appris dans de nouveaux contextes²⁵ ». Cette recherche de sens est donc également liée aux expériences passées (voir aussi l'effet 11 : *Souvenirs*) et à une projection dans d'autres situations et contextes (voir aussi l'effet 14 : *Transfert*).

xiii. PARTAGE

Les élèves partagent les processus et/ou les créations artistiques auxquels ils ont pris part avec d'autres acteurs de la communauté éducative.

De quelle façon les élèves s'organisent-ils (avec l'aide des adultes) pour présenter les processus et/ou les résultats qui sont au cœur de l'intervention ? Quel est le public visé et pourquoi ?

Le « partage des réalisations » est présent en tant que savoir-faire dans le référentiel ECA. Il s'agit le plus souvent de présenter collectivement les fruits d'une intervention (voir aussi l'indicateur 8 : *Processus*). Cela mobilise donc des compétences collectives également mentionnées dans l'effet « créer collectivement ». Il semble important de mentionner que ce partage peut être lié tant aux processus menés en classe qu'aux résultats de ces processus. Cela peut être décidé en fonction des messages que les élèves (avec l'enseignant et/ou l'intervenant) souhaitent passer.

La communauté éducative est un socle qui est parfois sous-estimé dans les interventions culturelles et artistiques. Pour Coleman, la communauté éducative se nourrit de la confiance entre les parents, les éducateurs et les élèves qui incite et soutient les apprentissages des élèves : « l'instruction et l'éducation peuvent favoriser l'acquisition d'habitudes, d'aptitudes, de valeurs propices à une participation à la vie sociale²⁶ ».

²⁴ 2008

²⁵ Burnard, 2008, p. 169

²⁶ 1998, cité par Newman & Whitehead, 2008, p. 444

xiv. TRANSFERT

Les élèves identifient et transfèrent les apprentissages issus de l'expérience à d'autres disciplines scolaires et/ou transversales.

Quels sont les apprentissages que les élèves explicitent ? Comment projettent-ils de les utiliser dans d'autres situations plus ou moins similaires ?

Le transfert des apprentissages participe à l'atteinte des visées transversales mentionnées dans le référentiel ECA (ainsi que dans les autres domaines d'apprentissage). Pour que le transfert se fasse, il est essentiel que les élèves puissent d'une part identifier les savoirs, savoir-faire et compétences développés et d'autre part qu'ils puissent cerner les types de situations dans lesquels ces apprentissages peuvent être mobilisés. Pour cela, il est essentiel de mener une réflexion sur ces apprentissages (voir aussi l'indicateur 10 : *Auto-évaluation*).

Les effets perçus d'une intervention éducative sont souvent perçus comme automatiquement transférables ou généralisables à d'autres situations. Or, cela n'est pas le cas pour tous les élèves, c'est pourquoi il est essentiel de prévoir des moments pour 1) formaliser les apprentissages et 2) identifier avec eux les autres situations (plus ou moins proches de la situation d'apprentissage) où ils pourront utiliser ce qu'ils ont appris. Cela peut aussi contribuer à la construction de sens tout au long de leur parcours scolaire.

De 1. à 11. : Les conditions pour l'enseignant et/ou l'intervenant

1. PARCOURS

L'enseignant construit son intervention en lien avec le PECA des élèves en respectant les principes de diversité et de progressivité des apprentissages.

Il importe que chaque intervention culturelle et/ou artistique soit pensée en cohérence avec le PECA des élèves, en **interdépendance** avec leurs expériences passées et à venir. Vu comme un parcours au long terme puisqu'il prend place tout au long du tronc commun, le PECA doit donc respecter la **progressivité** des apprentissages : non seulement les exigences seront adaptées aux potentialités des élèves (voir aussi l'indicateur 12 : *Niveaux de difficulté*), mais les compétences développées et les expériences vécues seront également mobilisées dans d'autres interventions tout au long de la scolarité. Le PECA doit également aborder les domaines culturels et artistiques dans leur **diversité**, ce qui inclut les formes artistiques habituellement moins visibles dans les écoles.

2. RENCONTRER / PRATIQUER / CONNAITRE

L'enseignant / l'intervenant combine au moins deux des trois composantes de l'ECA dans une optique de complémentarité.

L'éducation culturelle et artistique repose sur trois composantes :

- a) des rencontres avec les œuvres et les artistes (**rencontrer**) ;
- b) des pratiques artistiques (**pratiquer**) ;
- c) des connaissances (**connaître**).

Si toute intervention culturelle et artistique exploite au moins une de ces composantes, la combinaison de deux composantes (voire des trois) enrichit assurément l'intervention.

La composante "rencontrer" invite les élèves à se mettre dans les dispositions d'écoute, de réception, d'ouverture à des formes culturelles et artistiques toujours singulières. Afin de respecter les conditions habituelles de réception de ces œuvres, et d'éviter d'isoler le public scolaire des autres publics, cet axe s'envisage de préférence au sein même des lieux et institutions culturels²⁷. Le référentiel ECA précise d'ailleurs qu'il est « *important de favoriser une rencontre réelle et aussi directe que possible avec les œuvres, les créateurs, les artistes* » et que malgré les moyens technologiques de diffusion actuels, l'expérience directe doit demeurer présente : « *la représentation d'une œuvre dans un catalogue, l'écoute d'une musique sur un appareil dans la classe ne sont jamais aussi riches que les expériences immédiates*²⁸ ».

La deuxième composante, "pratiquer", ne recherche ni l'imitation ni la maîtrise, mais tend à permettre aux élèves de s'approprier des langages artistiques et d'expérimenter des démarches créatives, expressives et personnelles²⁹. Le référentiel ECA précise que « *la pratique doit être favorisée de façon régulière pour être expérimentée et développée* ».

²⁷ Bordeaux & Deschamps, 2013

²⁸ P.19

²⁹ Bordeaux & Deschamps, 2013

La troisième composante, “connaître”, est définie comme « *la découverte et l'étude des œuvres et des courants artistiques*³⁰ », et ne vise pas la mémorisation de savoirs théoriques figés, mais bien l'acquisition de repères devant permettre d'enrichir la réception des œuvres abordées.

Loin d'être indépendants, les trois axes sont au contraire étroitement mêlés, voire indissociables, et s'enrichissent mutuellement : la confrontation aux œuvres inspire la pratique, et à l'inverse la pratique permet une autre lecture des œuvres³¹ et donne du sens aux savoirs³². Au sein d'une intervention, **exploiter conjointement ou successivement deux de ces composantes, voire les trois, enrichit donc l'intervention menée.**

Il importe également de veiller à **varier ces composantes de manière équilibrée**, au fil des différentes interventions, afin de construire un PECA riche et diversifié.

3. OBJECTIFS

L'enseignant / l'intervenant définit préalablement les objectifs de l'intervention et les présente aux élèves. En cas de partenariat, ces objectifs sont définis conjointement.

En amont de l'intervention, il est important que l'enseignant (et le cas échéant l'intervenant) détermine(nt) les objectifs à atteindre avec les élèves. **Bien que ces objectifs puissent être amenés à évoluer en cours d'intervention** (voir aussi l'indicateur 23 : *Flexibilité*), **ils doivent être définis préalablement**³³ afin de donner une ou plusieurs ligne(s) directrice(s) à l'intervention.

Une sortie extra-scolaire, au cinéma par exemple, peut être menée de manière très différente en fonction des buts poursuivis, selon aussi qu'ils aient été fixés ou pas. Dans certains cas, il s'agit de « la » sortie annuelle à but récréatif, sans but pédagogique particulier, qui peut certes avoir l'avantage de concerner un grand nombre simultanément d'élèves, mais au détriment de la qualité de l'intervention. Les élèves sont-ils ainsi amenés à vivre une réelle expérience ? Dans d'autres cas, la thématique abordée par le film (l'environnement, la tolérance,...) peut constituer l'objet des apprentissages, et le cinéma ne représenter qu'un moyen au service de ces apprentissages : il est dès lors légitime de questionner l'authenticité de l'aspect ECA de certaines de ces interventions. A contrario, une intervention riche peut, en interdisciplinarité par exemple, exploiter le cinéma à la fois comme vecteur et comme objet d'apprentissages. Il s'agira alors pour l'enseignant de fixer les objectifs de l'intervention culturelle et artistique en s'interrogeant préalablement sur la ou les composante(s) de l'ECA impliquées, sur les effets recherchés ainsi que sur la manière d'inscrire la sortie dans un cadre pédagogique plus large, comprenant une introduction et/ou un prolongement authentiquement culturel et artistique en classe.

Si des objectifs bien définis sont utiles pour les enseignants, ils le sont aussi pour les élèves, qui pour pouvoir s'engager pleinement ont besoin de savoir pourquoi ils font ce qu'ils font et ce qui est attendu d'eux. C'est particulièrement vrai pour les plus jeunes élèves qui peuvent parfois ne pas comprendre ce qu'ils sont censés faire lors d'une activité artistique³⁴. Dès le début d'une intervention culturelle et artistique, il est donc nécessaire de **communiquer aux élèves** les objectifs, les buts que l'on cherche à atteindre prioritairement, **en toute transparence**.

³⁰ Avis n°3 (FW-B, 2017)

³¹ Lauret, 2006

³² Meirieu, 2006

³³ Lord, 2008 ; Seidel et al., 2009

³⁴ Seidel et al., 2009

4. ESPACE

L'enseignant / l'intervenant recherche un espace adéquat à l'intervention (dans l'école et/ou le lieu culturel et artistique).

La sécurité des locaux dans lesquels évoluent les élèves constitue évidemment un point essentiel (surfaces non glissantes pour la pratique de la danse, aération des locaux lorsqu'on utilise de la peinture,...). Au-delà de cet aspect, le lieu d'apprentissage doit inclure un éclairage et une acoustique de qualité, un espace suffisant pour se mouvoir, l'accès à un point d'eau si nécessaire (par exemple, pour laver des pinceaux),³⁵...

Quelles que soient les exigences d'une intervention, il importe que les moyens qui y seront effectivement apportés soient **adéquats**, même si cela peut représenter un challenge pour certaines équipes éducatives ou intervenants qui devront adapter, de manière parfois créative, les espaces d'apprentissage³⁶.

5. MATERIEL

L'enseignant / l'intervenant prévoit du matériel fonctionnel et de qualité pour les élèves.

Des pinceaux au papier, des instruments de musique aux appareils numériques, des livres aux costumes,... la relation entre ces objets et les élèves est au cœur du travail artistique, c'est pourquoi le matériel proposé aux élèves doit être **fonctionnel, attractif et de qualité**³⁷.

Dans la rencontre avec l'œuvre également (voir aussi l'indicateur 2 : *Rencontrer / Pratiquer / Connaître*), la question du contact avec les formes originelles ou reproduites (photocopies, enregistrements, vidéos,...) des œuvres ne doit pas être éludée³⁸. Ainsi, l'émotion que peut transmettre une peinture passe plus difficilement via une photocopie en noir et blanc, au format A4, qu'en couleur et dans son format initial... sans parler de sa version originale que l'on peut rencontrer au musée. Fournir aux élèves un enregistrement de qualité médiocre n'est pas la meilleure façon de leur faire découvrir la musique classique ; l'écran de la classe ne remplace pas l'expérience d'une séance de cinéma. De la même manière, il est moins aisé de se sentir libre de s'exprimer corporellement entre deux bancs qui n'ont pas été déplacés, ou d'exprimer l'œuvre picturale que l'on avait pensée sans la palette de couleurs nécessaire.

6. BUDGET

L'enseignant / l'intervenant, avec la direction, établissent un budget pour l'intervention permettant la participation de tous les élèves, et sollicite d'éventuels subsides de la FW-B (ou autres).

Les interventions culturelles et artistiques ne sont pas obligatoirement onéreuses, et il est d'ailleurs plutôt conseillé de lutter contre cette idée reçue qui contribue à reproduire les inégalités d'accès à la culture et à l'art. Toutefois, toute intervention éducative engage un coût qui, s'il est sous-estimé, peut nuire à la qualité de l'enseignement et des apprentissages culturels et artistiques. De plus, il est important de s'assurer que **chacun des élèves** puisse accéder à des expériences culturelles et artistiques et ce tout au long de sa scolarité.

³⁵ Seidel et al., 2009

³⁶ Seidel et al., 2009 ; Chabanne, 2012

³⁷ Seidel et al., 2009

³⁸ Chabanne, 2012

Une enseignante du secondaire témoigne : « Si l'école n'intervient pas, je n'ai pas d'élèves qui viennent en excursion. En technique et en professionnel, c'est vraiment un frein, l'aspect financier. Ici, dans l'école, on a la chance que l'éconamat prenne en charge une bonne partie, mais c'est quand même compliqué d'amener ces élèves-là vers la culture : c'est compliqué en termes de moyens financiers³⁹ ».

Les ressources locales, notamment les ressources humaines locales peuvent être mobilisées grâce à la collaboration avec les opérateurs culturels⁴⁰ (voir aussi l'indicateur 15 : *Ressources locales*). De plus, il est possible d'envisager des **subventions**, notamment via la Fédération Wallonie-Bruxelles.

7. DUREE

L'enseignant / l'intervenant prévoit une durée adaptée à l'engagement des élèves, tant au niveau de l'intervention dans son ensemble que lors des différentes séances.

En art, « vitesse ne rime pas avec richesse »⁴¹. En effet, **les compétences artistiques ne peuvent s'acquérir que dans la durée**⁴². Une durée d'intervention adaptée va ainsi favoriser l'engagement des élèves, mais également les démarches d'exploration, l'ouverture émotionnelle, la qualité des interactions ou encore les pratiques réflexives⁴³.

Anne Lopez, chorégraphe en résidence, témoigne que le fait « de ralentir le rythme, de faire très peu de choses mais les mêmes choses, de vider l'espace, d'être dans un espace, de laisser résonner, d'écouter le silence, a produit des choses extraordinaires au niveau de la qualité. Fin décembre pour moi, même si au niveau de la concentration, de l'écoute on n'y était pas complètement, on était arrivé vraiment à gratter le vernis superficiel, j'étais sûre que ces gamins-là pourraient faire quelque chose d'artistique de très bon⁴⁴ ».

8. PROCESSUS

L'enseignant / l'intervenant valorise autant le processus que la création finale (spectacle, exposition...).

Une intervention de qualité implique que celle-ci ait été menée à son terme⁴⁵, même si dans le cas de l'ECA, le but n'est pas uniquement la destination, mais également le chemin parcouru pour y arriver.

Certaines interventions culturelles et artistiques offrent aux élèves l'opportunité de présenter leur travail à un public, par exemple lors d'expositions ou de prestations. Ce public peut être restreint (composé d'élèves, par exemple d'autres classes) ou élargi aux familles et/ou aux personnes « extérieures ». Pouvant agir comme un moteur, cette confrontation collective au public est déterminante, notamment pour le développement de l'estime de soi et de la confiance⁴⁶.

³⁹ dans Bricteux, 2019, p.131

⁴⁰ Bamford, 2008

⁴¹ Seidel et al., 2009, p.45

⁴² Tauszig, 2006

⁴³ Seidel et al., 2009

⁴⁴ dans Kerlan et al., 2011, p.5

⁴⁵ Pearsall, dans Bamford, 2008

⁴⁶ Marandon, 2019

Samia Langar a suivi les familles dans le projet de classe artistique dans un collège français : « À l'issue de la dernière manifestation issue de la classe artistique, « Le grand direct », plusieurs parents m'ont confié que voir leur enfant sur scène avait changé leur regard sur lui ; pour une fois, l'école leur donnait la possibilité d'être émerveillés par leurs performances. Ce changement, on peut aisément le supposer et en relever des signes dans le discours des parents, produit aussi, indirectement, un autre regard sur le collège. Et la possibilité d'une autre relation »⁴⁷.

Néanmoins, il convient de garder à l'esprit que mener un projet artistique, c'est **se concentrer sur un processus, plus que sur un résultat fini**. Ainsi, le spectacle ou l'exposition présenté doit rester un moyen d'intégrer l'éducation culturelle et artistique à la vie scolaire et communautaire, et non constituer un objectif en soi⁴⁸. Lorsque les attentes finales éclipsent le processus d'apprentissage, les risques sont alors multiples, et il peut arriver que les valeurs centrées sur la créativité et le développement de l'enfant fassent place à des valeurs de production et d'efficacité, dans une logique d'entreprise de spectacle. L'Observatoire des Politiques Culturelles⁴⁹ recommande donc de « repenser et relativiser la question du produit fini (...) au profit du travail sur le processus; une obligation de moyens sans obligation de résultat ».

Dans le cas d'un partenariat, il est essentiel que les intérêts des enfants restent au centre de l'intervention et contribuent à arriver au terme du projet. Pour cela, il faut que la communication entre les différents partenaires soit optimale (voir aussi l'indicateur 17 : *Collaboration*).

Philippe Meirieu témoigne sur ses premières années en tant que professeur de français : « Progressivement, je me suis demandé si je ne pourrais pas pratiquer l'expression artistique avec mes élèves. À l'époque, j'avais des classes de collège et de lycée, et j'ai le souvenir d'avoir démarré à peu près simultanément (...) la réalisation d'un spectacle de théâtre (...) et une adaptation en marionnettes. (...) J'avais beaucoup de plaisir à faire cela. Nous avons consacré beaucoup de temps avec mes élèves à réaliser ça. Chacun y a mis beaucoup du sien. Mais quand je regarde ce travail avec le recul, je crois que c'était une expérience très contrastée (...) : je me suis pris pour un metteur en scène (sans l'être vraiment) et j'ai réalisé de manière un peu narcissique une forme de spectacle qui me plaisait bien, qui donnait satisfaction à la plupart des élèves de la classe, et qui permettait de présenter au public de parents et d'amis quelque chose qui, à la fin de l'année, gratifiait de manière très forte l'enseignant que j'étais. Est-ce que j'ai vraiment fait, à cette occasion-là, découvrir l'art à mes élèves? Peut-être quelques-uns... En tous cas, ceux avec qui j'ai gardé contact m'ont dit que cette expérience avait été déterminante pour eux, mais ils ne sont sans doute pas représentatifs de l'ensemble. Parce que (...) on est quand même tenté d'instrumentaliser sa classe au profit de sa satisfaction personnelle et de se prendre pour un artiste alors qu'on ne l'est pas, ou peu. Et puis j'ai le souvenir qu'au fond je ne subvertissais guère les hiérarchies traditionnelles : je ne donnais pas le premier rôle au bègue, je lui faisais plutôt brancher la prise de courant! Il se mettait en place dans la classe une sorte de division du travail qui valorisait les bons élèves, issus de bons milieux et qui avaient déjà une grande expérience personnelle dans le corps et dans la voix (...). Ceux qui ne pouvaient pas faire grand-chose déchiraient les tickets à l'entrée... J'ai le sentiment d'avoir singé, dans l'institution scolaire, l'institution artistique. En pire, peut-être (...). Et je crois, avec le recul, que ce n'était pas la bonne méthode pour permettre à tous les élèves de rencontrer l'art, dans cette espèce de fulgurance essentielle à la formation de la personnalité telle que je la conçois aujourd'hui »⁵⁰.

⁴⁷ dans Kerlan et al., 2011, p.32

⁴⁸ Aden, 2009 ; Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Ruppin, 2017

⁴⁹ 2017, p.92

⁵⁰ Meirieu, 2018, pp.266-268

9. RESPECT & CONFIANCE

Les personnes impliquées (élèves, enseignants, intervenants, direction,...) manifestent leur respect et leur confiance les unes envers les autres et valorisent la contribution de chacun.

Un climat de classe positif est une condition incontournable pour une intervention culturelle et artistique réussie⁵¹. **Seul un espace d'apprentissage sécurisant, bâti sur la confiance et le respect**, peut permettre aux élèves d'oser créer et innover, d'exprimer des idées librement, d'explorer et expérimenter sans réserve, d'émettre et recevoir des critiques constructives⁵². Il est donc indispensable que l'environnement d'apprentissage soit sécurisant par rapport aux émotions, voire aux frustrations et gênes, liées à la création ou au thème exploré.

Pour bâtir et maintenir ce climat positif, le respect est le maître-mot et s'exerce dans toutes les directions : des adultes envers les enfants, des enfants envers les adultes, des élèves entre eux bien sûr, mais également plus largement entre adultes. Concrètement, ce respect se manifeste notamment, au sein de la classe, par l'intérêt que l'enseignant porte aux idées, aux intérêts et aux connaissances des élèves et par la bienveillance dont il fait preuve envers leurs créations et questionnements. Ainsi, l'enseignant accepte les erreurs comme faisant partie du processus normal de l'apprentissage (voir aussi l'indicateur 24 : *Droit à l'erreur*).

Parallèlement au respect, la confiance que se portent les différents acteurs impliqués dans une intervention est essentielle. La confiance qu'un enseignant et/ou qu'un intervenant accordent aux capacités des élèves peut agir comme un véritable moteur, dynamisant leur implication et essaimant un climat de confiance généralisé : les élèves vont dès lors avoir plus confiance en eux, mais également en leurs condisciples et en leur enseignant et/ou intervenant⁵³. Pour développer cette confiance, la collaboration ou la coopération entre élèves peut représenter une piste intéressante (voir aussi l'indicateur 22 : *Esprit d'équipe*).

Le travail artistique offre également une occasion privilégiée d'échanger des pensées et des sentiments. **La communication entre les différents acteurs** y est d'autant plus déterminante. **La capacité à écouter** est aussi importante que celle qui consiste à s'exprimer ou à présenter une œuvre, et elle concerne tous les acteurs participant à une intervention⁵⁴.

10. AUTO-EVALUATION

L'enseignant / l'intervenant prévoit des moments et des outils pour que les élèves prennent du recul, notamment à travers des traces qui suscitent la discussion et l'esprit critique.

« *La meilleure assurance d'un parcours réalisé sera la conscience que chaque élève en aura*⁵⁵ » : l'auto-évaluation, qui peut également servir de base à l'évaluation formative, est une étape importante du processus artistique. Le fait d'inviter l'élève à s'exprimer sur son travail lui donne l'occasion de remettre en cause sa pratique et d'explorer son intention. Ces retours réflexifs peuvent s'effectuer oralement, en grand groupe ou sous-groupes.

Un « cahier de bord » ou un portfolio peut également être utilisé. Ce portfolio peut constituer un **recueil de traces** du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique vécu par l'élève tout au long de sa scolarité, et peut prendre des formes variées : cahier, album, forme dématérialisée...

⁵¹ Oreck, 2006

⁵² Seidel et al., 2009

⁵³ Seidel et al., 2009

⁵⁴ Seidel et al., 2009

⁵⁵ Ferrara de Oliveira et Ambrogi (2017), p.59

11. REFLEXIVITE

L'enseignant / l'intervenant dresse le bilan de l'intervention accomplie par rapport aux objectifs visés.

Au terme d'une intervention culturelle et artistique, il est important pour l'enseignant (et l'intervenant) d'en dresser un bilan réflexif, notamment par rapport aux apprentissages des élèves et à l'expérience qu'ils ont vécue⁵⁶, ainsi qu'au déroulement de l'intervention et des conditions dans lesquelles a pris place, le cas échéant, le partenariat. Cette évaluation doit permettre d'identifier des pistes d'amélioration qui seront mises en œuvre lors de futures interventions.

L'approche critique et réflexive du travail accompli peut être stimulée par le biais de discussions informelles, d'observations (formelles ou moins formelles) ou d'un journal de bord⁵⁷. Concrètement, **les indicateurs présentés dans le présent document et dans la Ruche constituent un outil de réflexion que les enseignants et/ou les intervenants peuvent mobiliser avec l'équipe éducative.**

De 12. à 24. : Les recommandations pour l'enseignant et/ou l'intervenant

12. NIVEAUX DE DIFFICULTE

L'enseignant / l'intervenant prévoit des tâches dont le niveau de difficulté adapté permet à chaque élève de s'épanouir.

Lors de la conception de chaque intervention, il est important de tenir compte du niveau des élèves : les exigences doivent être adaptées aux possibilités des élèves (agilité, dextérité, maturité émotionnelle...), et le principe de progressivité des apprentissages doit être respecté.

Cependant, le souci de rendre l'activité « facile à apprendre pour tous » ne doit pas conduire à un niveau *trop* facile de l'activité. **Le sentiment de s'être dépassé est en effet source de satisfaction pour les élèves⁵⁸.** Des attentes élevées peuvent agir comme un catalyseur pour la formation d'un esprit d'équipe, dans la perspective du « challenge à relever », à condition toutefois que l'enseignant manifeste respect et confiance dans les compétences des élèves⁵⁹.

Médiatrice culturelle et responsable des relations aux publics au Théâtre des Tanneurs, Patricia Balletti rejoint ce point de vue : « *Il faut oser proposer des choses exigeantes où les jeunes se sentent pris au sérieux⁶⁰* ».

L'adaptation au niveau de développement de l'enfant résulte donc d'un équilibre à trouver.

⁵⁶ UNESCO, 2006

⁵⁷ Bamford, 2008

⁵⁸ Lord, 2008

⁵⁹ Seidel et al., 2009

⁶⁰ dans Oldenhove, 2019, p.69

13. INTERDISCIPLINARITE

L'enseignant / l'intervenant fait intervenir ou établit un lien avec d'autres disciplines.

On peut distinguer deux grandes approches de l'éducation artistique. La première, traditionnellement celle des professeurs d'éducation artistique, vise la découverte et la pratique des arts en tant que tels. La seconde, connue sous l'appellation « *Arts-based pedagogy* », envisage les arts comme une méthode d'enseignement et d'apprentissage de manière transversale, en intégrant les arts dans les autres matières scolaires⁶¹.

Ces deux approches sont conciliées dans le PECA, celui-ci étant envisagé dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence comme un parcours d'éducation « à » et « par » la culture et les arts, de manière à la fois disciplinaire et transversale. Le PECA concerne donc toutes les disciplines, et chaque intervention peut faire intervenir, de manière transversale, des domaines d'apprentissage variés. Par ailleurs, chaque discipline est « *porteuse de culture, tant par son histoire que par les questions qu'elle pose et les réponses qu'elle apporte* »⁶².

L'éducation culturelle touche donc toutes les disciplines, qu'elles soient artistiques, mais également scientifiques, historiques, sociales, médiatiques,... Des événements marquant l'actualité à ceux en lien avec le vécu des élèves, des problématiques liées à l'environnement aux découvertes scientifiques, des faits historiques aux traditions, des questions philosophiques aux enjeux sociaux, toutes ces thématiques peuvent être abordées sous l'angle culturel, voire artistique : « *On peut aborder l'humour à partir de peintures surréalistes, inventer des contes à partir d'une musique, faire des expériences d'optique pour comprendre l'impressionnisme, partir de l'art abstrait pour aborder les figures géométriques* »⁶³.

La pédagogie par projet, en particulier, permet d'atténuer les frontières (voir aussi l'indicateur 18 : *Projet*). Chaque discipline doit cependant être respectée, et il convient d'éviter une interdisciplinarité superficielle, de type touche-à-tout ou prétexte⁶⁴.

14. CONTEXTE DES ELEVES

L'enseignant / l'intervenant effectue des liens avec les (potentiels) intérêts des élèves, l'actualité et/ou la réalité du contexte (notamment l'histoire socio-culturelle des familles des élèves).

Les élèves s'impliquent plus volontiers dans des interventions culturelles et artistiques qui concernent leur vie et/ou qui sont connectées à des thématiques dont ils se soucient.

Les liens entre les interventions et les vies des élèves peuvent prendre plusieurs formes : outre leur contexte social et culturel, leurs besoins, leurs connaissances antérieures, leurs centres d'intérêt et leurs activités, il peut également s'agir du soutien aux élèves pour qu'ils fassent les connections entre l'apprentissage et leur propre parcours. Il ne s'agit donc pas forcément de partir des intérêts directs des élèves (le football, par exemple) ni de se limiter au vécu et à l'environnement proche des élèves, mais aussi d'aider les élèves à élargir leurs centres d'intérêts et de leur permettre de voir **au-delà de leurs propres contextes**⁶⁵.

⁶¹ UNESCO, 2006

⁶² Simard, 2002, p.8

⁶³ Tassin-Ghymers, 2011, p.55

⁶⁴ Tassin-Ghymers, 2011

⁶⁵ Seidel et al., 2009

15. RESSOURCES LOCALES

L'enseignant / l'intervenant sollicite les (personnes-)ressources locales (opérateurs culturels, asbl,...) pour mettre en place des activités dans et/ou hors de l'école (visites des lieux culturels et artistiques régionaux, du patrimoine,...).

Utiliser les ressources locales, tant au niveau des opérateurs culturels que du choix des matériaux et des contenus et découvrir le contexte local (historique, patrimonial, artistique, folklorique, associatif...) sont des composantes essentielles d'un **parcours porteur de sens**.

L'Avis n°3⁶⁶ encourage d'ailleurs les partenariats avec des opérateurs culturels issus de la zone ou du bassin scolaire de l'établissement, tout en n'écartant pas la possibilité d'initiatives en dehors de celui-ci.

16. IMPLICATION DES FAMILLES

L'enseignant / l'intervenant prévoit des moments et des outils pour impliquer les familles au cours du processus et/ou en fin d'intervention.

Volontairement ou inconsciemment, **les familles tiennent un rôle incontournable dans le PECA** sur lequel va cheminer leur enfant⁶⁷ : dès le plus jeune âge, l'enfant va s'imprégner des intérêts, des connaissances, des goûts culturels et artistiques de sa famille.

Par ailleurs, les interventions culturelles et artistiques bénéficient souvent de la confiance des familles, mais cette « délégation de confiance » n'est pas toujours sans inconvénient, les parents pouvant alors sembler s'en remettre totalement aux enseignants, sans se sentir impliqués⁶⁸. De plus, l'intérêt porté par les familles aux arts et à la culture et leur adhésion aux interventions scolaires peuvent revêtir une ampleur très variable.

Une professeur d'histoire dans le secondaire témoigne ainsi de la difficulté d'emmener certains élèves dans des activités extra-scolaires : « *On rencontre des réticences de la part de certains parents qui ne voient pas l'intérêt ou la pertinence pour leur enfant de participer à une sortie culturelle, et qui donc le gardent chez eux. Purement et simplement.* »⁶⁹

Il est en effet parfois difficile de toucher les familles, mais si celles-ci peuvent partager l'expérience de la classe, l'expérience partagée peut alors modifier les regards que les enseignants et les parents portent les uns sur les autres⁷⁰.

Samia Langar a étudié le rôle des parents dans une classe artistique : « *Comme on le sait le problème de la langue est un obstacle non négligeable aux Escholiens. La suggestion faite par l'un de mes interlocuteurs de recourir à la traduction, ne devrait pas être écartée. Toutefois, elle ne saurait suffire sans y inclure une relation empathique envers des parents qui se sentent « méconnus » ou profondément étrangers au monde scolaire. Le recours à la traduction n'a de sens que s'il est porteur d'une véritable reconnaissance. Des réunions d'information, de ce point de vue, même traduites, ne sont pas suffisantes ; elles doivent être conçues comme des moments de plaisirs et de références partagées. La classe artistique s'y prête particulièrement, et le collège tout entier peut en tirer profit* » (dans Kerlan et al., 2011, p.30).

⁶⁶ FW-B, 2017

⁶⁷ Tassin-Ghymsers, 2011

⁶⁸ Kerlan et al., 2011

⁶⁹ dans Bricteux, 2019, p.142

⁷⁰ Kerlan et al., 2015

De manière générale, l'impact de l'implication des familles sur la réussite scolaire a été attesté par de nombreuses recherches. Pour impliquer les familles, il est nécessaire de développer des relations de proximité, d'accorder des espaces de parole, d'adopter des attitudes accueillantes, voire conviviales. Les interventions culturelles et artistiques peuvent être particulièrement opportunes pour favoriser la médiation expressive⁷¹ : les familles peuvent ainsi être invitées lors du spectacle ou de l'exposition mis en place, voire être associées à certaines étapes du projet.

17. COLLABORATION

En cas de partenariat, les partenaires prennent en compte les particularités des différents contextes (de classe, artistiques et culturels). Ils s'accordent sur les alvéoles à privilégier et définissent les rôles et responsabilités de chacun.

« Il ne suffit pas d'être un bon danseur, peintre, musicien,..., pour être un bon enseignant dans ces domaines. Quantité d'études internationales (...) suggèrent qu'un professeur qualifié et passionné qui travaille aux côtés d'un artiste lui aussi impliqué forment la meilleure combinaison possible pour l'éducation artistique. Un tel schéma nécessite un partenariat véritable entre les différents acteurs, plutôt que des mesures épisodiques de rapprochement »⁷².

Afin d'avoir un partenariat véritable, il est d'abord important que les différents acteurs s'accordent sur **les objectifs** du projet (voir aussi l'indicateur 3 : *Objectifs*).

La planification et la logistique sont également à discuter en amont de l'intervention. La planification concerne l'échelonnement dans le temps des différentes séances, la durée de celles-ci ainsi que la pensée d'une introduction et d'une clôture au projet, en gardant à l'esprit que la création finale ne doit pas être vue comme une fin en soi (voir aussi l'indicateur 8 : *Processus*). Le matériel, l'espace et les différents aspects logistiques doivent également être envisagés (voir aussi les indicateurs 4 : *Espace*, et 5 : *Matériel*).

Enfin, source de nombreuses tensions quand le sujet n'est abordé ni avant le projet, ni pendant, **le partage des responsabilités et la gestion des rôles de chacun** ont toute leur importance.

La place que doit prendre l'enseignant à côté de l'artiste est souvent mouvante et incertaine, ce qui peut entraîner des malentendus et nuire au projet. Dans certains cas, l'enseignant peut se sentir bousculé par le fait de devoir accepter de déléguer son autorité à quelqu'un d'autre, qui a parfois tendance à gérer la classe de façon plus laxiste, d'où une peur de ne pas pouvoir la récupérer après⁷³. L'enseignant et l'école peuvent pourtant s'ouvrir à un cadre de travail aux contours moins définis, en mettant en place des aménagements qui nécessitent bien souvent le soutien de la direction.

L'artiste peut également s'interroger sur ce qu'on attend de lui, comme le révèle le témoignage de Sylvain Carraud, comédien : *« Souvent on me sollicite pour des ateliers d'écriture afin de faire écrire les élèves. Je suis comédien et non professeur de français. (...) Écrire sur quoi et pourquoi? Je dois à chaque fois négocier ma place et éviter qu'on m'impose une position qui n'est pas la mienne : dernier recours, gardien de la paix, leurre pédagogique ou cheval de Troie »⁷⁴.*

⁷¹ Kerlan et al., 2011

⁷² Bamford, 2006, p.129

⁷³ Ruppin, 2017

⁷⁴ dans Marandon & de Ville, 2019, p.75

Parmi les difficultés soulevées par les artistes ayant participé à des projets en partenariat avec des écoles, celle de la confrontation avec les contraintes du monde scolaire est récurrente : *« Rentrer dans le monde scolaire implique de comprendre un fonctionnement, une organisation, des codes, un vocabulaire, des habitudes de travail, des horaires, des contraintes propres au milieu scolaire en général, et à chaque école en particulier⁷⁵ »*.

La confrontation entre la souplesse du cadre généralement souhaitée par l'artiste et la rigueur de l'institution peut mener à des tensions, celles-ci pouvant aboutir à la mise en péril d'un partenariat⁷⁶. Il est donc primordial, afin que le partenariat se passe au mieux, de « mettre les choses à plat », tant du côté des enseignants que du côté des intervenants. Les échanges réguliers entre partenaires, y compris informels, sont une des clés de réussite d'un projet. Ces moments permettent de réorienter si nécessaire certaines activités, de passer en revue les éventuels problèmes et de trouver des solutions, de prendre du recul, de réfléchir à la façon dont le travail de l'intervenant peut être prolongé en classe.

S'il est parfois difficile de discuter en présence des enfants, il peut être nécessaire de prendre du temps « hors atelier » pour faire le point et discuter⁷⁷. Ces moments sont aussi l'occasion de faire mieux connaissance, et de comprendre davantage les univers de chacun⁷⁸.

18. PROJET

L'enseignant / l'intervenant inscrit l'intervention dans la pédagogie du projet (ou autre).

La pédagogie du projet implique un aboutissement (ambitieux ou plus modeste) identifié dès sa mise en œuvre : il peut s'agir de l'organisation d'un spectacle, de la présentation d'une exposition, de la découverte d'un lieu patrimonial, de la rencontre avec un artiste ou encore de la création d'un récit, d'une chanson, d'une vidéo... Les élèves ont ainsi une « vraie » raison de s'engager dans leurs apprentissages : **les tâches ont un véritable but, elles ne sont pas des « prétextes scolaires⁷⁹ »**.

La présentation du projet est importante dans ce type de démarche (voir aussi l'indicateur 8 : *Processus*) : elle permet non seulement aux élèves de s'approprier le projet, mais également aux enseignants de constater les progrès des élèves et l'investissement de la classe en tant que groupe. C'est aussi l'occasion de communiquer auprès de la communauté scolaire et des familles au sujet du travail effectué dans le domaine culturel et artistique, et de valoriser ce travail. Ces points sont étroitement liés aux indicateurs 16 (*Implication des familles*) et 19 (*Communication*).

Attention cependant à ce que les concepts de « projets » et de « parcours » restent distincts (voir aussi l'indicateur 1 : *Parcours*) : contrairement au projet, le parcours concerne toute la scolarité de l'élève.

D'autres types de pédagogies, comme la pédagogie de l'investigation, peuvent également s'appliquer de manière intéressante aux interventions culturelles et artistiques. Ainsi, ⁸⁰*« les approches flexibles, orientées vers la recherche et associées à des méthodes valorisant les*

⁷⁵ Observatoire des Politiques Culturelles, 2017, p.39

⁷⁶ Ruppin, 2017

⁷⁷ Observatoire des Politiques Culturelles, 2017

⁷⁸ Ruppin, 2017

⁷⁹ Seidel et al., 2009, p.34

⁸⁰ Bamford, 2008

projets, génèrent un climat éducatif au sein duquel enseignants, artistes et élèves ont des débats instructifs et expérimentent leurs idées. La pédagogie de l'investigation permet que des situations spontanées soient prises en compte pour créer, à partir d'un enseignement artistique, des opportunités d'apprentissage intéressantes et significatives ».

19. COMMUNICATION

L'enseignant explique l'intervention, ses étapes et/ou les résultats attendus à la direction, à ses collègues, aux familles et/ou à d'autres collègues d'autres établissements.

Si l'enseignant doit présenter aux élèves, en amont d'une intervention, sa démarche et ses objectifs (voir aussi l'indicateur 3 : *Objectifs*), **communiquer auprès des autres acteurs peut lui valoir en retour sinon du soutien, a minima une meilleure compréhension.**

Le soutien des directions est primordial⁸¹. Or, pour que la direction puisse assumer son rôle de soutien et de coordination au PECA, il convient de l'informer des classes concernées par une intervention de moyenne ou de grande ampleur, en précisant le dispositif choisi, le(s) domaine(s) abordé(s) et la (les) composante(s) privilégiée(s). Des demandes peuvent lui être adressées (concernant un éventuel partenariat, du matériel, le budget,...).

La direction peut se charger d'informer le reste de l'équipe éducative de l'intervention à venir ou en cours, mais une communication directe peut se révéler à la fois plus efficace et plus conviviale : en effet, certains enseignants peuvent déplorer le manque de collaboration (voire de soutien) au sein des équipes éducatives⁸².

Une enseignante du secondaire explique ainsi qu'elle voudrait que le regard de ses collègues change : « *Ils pourraient participer à nos projets de manière plus enthousiaste. Souvent, c'est « On perd des heures de cours » ou « Ça fait du bruit ». On dérange. Le minimum ce serait de ne pas être détracteur de ce qu'on essaye de mettre en place. De manière plus idéale, on pourrait se dire qu'on parvient à organiser des choses ensemble qui concerneraient plusieurs disciplines et qu'on pourrait carrément exploiter de manière transversale ou interdisciplinaire⁸³ ».*

Informers personnellement les collègues permet de justifier d'éventuels changements d'horaire, de donner de la visibilité aux interventions (voire d'essayer quelques bonnes idées), et au besoin de solliciter de l'aide, et même de susciter des projets collectifs, transversaux ou interdisciplinaires (voir aussi l'indicateur 13 : *Interdisciplinarité*).

Certaines interventions peuvent, plus largement, impliquer divers établissements⁸⁴, soit parce que des élèves d'établissements différents se croisent voire interagissent dans le même projet, soit parce que les enseignants de ces établissements communiquent entre eux sur leurs expériences d'ECA, passées ou à venir.

Ces diverses communications peuvent s'effectuer à différents moments de l'intervention, de la manière la plus opportune en fonction des interlocuteurs concernés et des buts poursuivis.

⁸¹ Cramer, 2006 ; Oreck, 2004, 2006

⁸² Delhay et al., 2017 ; Oreck, 2004

⁸³ dans Bricteux, 2019, p.132

⁸⁴ UNESCO, 2006

20. REPRESENTATIONS

L'enseignant / l'intervenant questionne les élèves sur les représentations qu'ils ont de la pratique culturelle et/ou artistique, l'artiste, l'œuvre et/ou le patrimoine.

Au début de l'intervention, il est important d'une part de présenter la démarche, la pratique, l'artiste, l'œuvre et/ou le patrimoine qui sera au centre de l'intervention (voir aussi l'indicateur 3 : *Objectifs*) pour ensuite **questionner les élèves sur les représentations** qu'ils en ont. En effet, cela permet d'identifier celles qui devraient être remises en question tout au long de l'intervention⁸⁵. De plus, ce premier questionnement peut contribuer à rapprocher la pratique, l'artiste, l'œuvre ou le patrimoine abordé de ceux déjà connus des élèves et/ou abordés en classe (voir aussi l'indicateur 1 : *Parcours*). Cela facilitera leur compréhension et contribuera à délimiter le contexte de l'intervention.

Il est également intéressant de questionner à nouveau, en fin d'intervention, ces représentations pour attester des changements opérés ou pas et ainsi planifier d'autres interventions qui pourraient y contribuer.

21. PARTICIPATION

L'enseignant / l'intervenant participe aux tâches effectuées par les élèves, dans une position d'apprenant, de modèle et/ou de co-créateur.

L'enseignant (et, le cas échéant, l'intervenant) qui se met dans la position d'un apprenant, face au processus artistique proposé, est ainsi amené à faire ce qui est demandé aux élèves : enseignant(s) et élèves apprennent donc ensemble, côte à côte. **Les adultes et les élèves peuvent alors échanger d'égal à égal**, condition nécessaire pour oser se libérer, se « lâcher » sous le regard des autres, sans se sentir jugé⁸⁶.

Ainsi, l'enseignant qui participe aux propositions d'un artiste intervenant se met dans la position d'un apprenant, et non d'un juge extérieur qui évaluerait, même de manière informelle, les élèves qui peuvent se retrouver dans une situation inédite, et donc potentiellement embarrassante, surtout en présence d'une paire d'yeux externe au processus. **La participation de l'enseignant soutient un climat de confiance** (voir aussi l'indicateur 9 : *Respect & confiance*) **et valorise la présence de l'intervenant.**

22. ESPRIT D'EQUIPE

L'enseignant / l'intervenant favorise le travail en groupe, la collaboration, la coopération et l'esprit d'équipe parmi les élèves.

« **Le collectif**, être et faire ensemble malgré les différences⁸⁷ » peut être l'indicateur d'une intervention culturelle et artistique qui marque les élèves. En effet, le sentiment de faire partie de quelque chose de plus grand que soi aide les élèves à s'investir dans leurs apprentissages ainsi que dans le projet collectif⁸⁸ (voir aussi l'indicateur 8 : *Processus*). De plus, la capacité à coopérer au cœur des interventions culturelles et artistiques établit un lien avec **la solidarité et la citoyenneté**⁸⁹.

⁸⁵ Bordeaux & Kerlan, 2016

⁸⁶ Kerlan et al., 2011

⁸⁷ Marandon, 2019, p.16

⁸⁸ Seidel et al., 2009

⁸⁹ Lauret, 2014

23. FLEXIBILITE

L'enseignant / l'intervenant fait preuve de flexibilité pour répondre aux besoins des élèves et exploite leurs réactions.

Les objectifs, la planification, le matériel... doivent bien sûr être définis en amont de chaque intervention (voir aussi l'indicateur 3 : *Objectifs*). Cependant, face à la réalité d'un groupe d'élèves particulier (et à un moment particulier), des choix doivent à nouveau être opérés, rapidement et en direct, parfois à l'encontre de la planification initiale⁹⁰.

Cette flexibilité est nécessaire dans le cadre de l'éducation culturelle et artistique, tant la richesse et la complexité de ce domaine présentent de possibilités d'exploration. Il est donc parfois impossible de prédire le déroulement précis d'une intervention pour un groupe en particulier : c'est normal, inhérent à la nature de l'ECA. S'il est donc crucial d'être bien préparé, avec des buts et des intentions précis à l'égard des élèves, il est tout aussi important de savoir quand lâcher sa planification initiale pour suivre les intérêts et les besoins de l'instant. Il s'agit donc d'un **équilibre entre préparation et spontanéité**⁹¹.

24. DROIT A L'ERREUR

L'enseignant / l'intervenant favorise la prise de risque, le lâcher-prise, le droit à l'erreur dans le processus créatif.

En donnant la priorité au processus plutôt qu'au produit fini (voir aussi l'indicateur 8 : *Processus*), la démarche artistique favorise aussi une pédagogie procédant par essai/erreur. Cette dernière n'est plus à éviter : elle permet d'affirmer ses choix, d'essayer, de changer d'opinion, de repartir dans une autre direction, d'affiner son sens critique.

Ce point peut être mis en relation avec le développement de la **pensée divergente**, qui nous apprend que parfois il n'y a pas un seul chemin, mais plusieurs, pour arriver à un résultat. **Ce mode de pensée « intègre l'errance, la possibilité de prendre des chemins de traverse ou de commettre des erreurs comme des éléments du processus de construction d'un projet. Elle induit la capacité à s'étonner, à sortir parfois des cadres fixés par la consigne initiale**⁹² ».

⁹⁰ Seidel et al., 2009

⁹¹ Seidel et al., 2009

⁹² Lauret, 2014, p.100

Les conditions pour l'équipe éducative

P. PLANIFICATION

L'équipe éducative planifie (en collaboration avec les intervenants, le cas échéant) l'intégration des différentes interventions dans le PECA des élèves, la mise en place et la coordination des différentes interventions dans une optique complémentaire. Elle valorise le PECA dans le plan de pilotage de l'établissement.

Dans le cadre du PECA, les interventions culturelles et artistiques ne doivent pas seulement s'envisager de manière ponctuelle ou sur le court-terme : elles doivent être pensées comme faisant partie d'un **parcours** qui s'étend tout au long de la scolarité de l'élève.

Dès lors, il est essentiel de penser la responsabilité partagée des différents membres de l'équipe et des partenaires afin que les parcours proposés aux élèves soient à la fois cohérents et diversifiés, de sorte à ce que chaque élève ait la chance de vivre diverses expériences culturelles et artistiques complémentaires les unes aux autres. Cela signifie que les équipes éducatives, en s'aidant des référentiels de compétences (initiales et ECA), planifient dans le temps et pour les différents niveaux d'éducation des interventions en lien avec les objectifs d'apprentissage. Il est également important que chacun se questionne sur les attendus pour les élèves : quels processus et quels résultats ?

Le PECA doit donc être construit par les équipes éducatives de chaque école, et être intégré au plan de pilotage de l'école⁹³, dans un souci de veiller au respect des grands principes du PECA, avec le soutien de la direction. Pour mener des interventions culturelles et artistiques, tant de moyenne que de grande envergure, ce soutien est indispensable. En effet, la direction peut insuffler une vision durable de leur mise en place et une transformation des habitudes de travail, notamment via la coordination du travail en équipe (mise en place des moments de concertation, aménagement des horaires, encouragements pour le travail interdisciplinaire et la formation continue, etc.)⁹⁴.

R. PERSONNES-RESSOURCES PECA

L'équipe éducative sollicite les personnes ressources pour le PECA (les enseignants relais, les référents culturels, les inspecteurs, les référents scolaires, les opérateurs culturels, etc.).

L'expérience culturelle et artistique se vit au niveau de l'élève, mais pas uniquement : elle s'inscrit aussi dans la relation que celui-ci va nouer avec les personnes qui ont planifié et encadrent cette expérience, c'est-à-dire les enseignants et/ou intervenants impliqués. Ceux-ci assurent une partie de la qualité de l'intervention proposée, l'autre partie étant soutenue par l'équipe éducative et/ou les opérateurs culturels qui offrent un contexte et des conditions favorables à des interventions de qualité. De nouveaux rôles ont par ailleurs été créés afin de soutenir la mise en place du PECA ; les équipes éducatives ne doivent pas hésiter à faire appel à ces personnes-ressources (voir aussi la partie : *Qui est qui?*).

⁹³ Avis n°3, FW-B, 2016

⁹⁴ Marandon, 2019

Les interventions culturelles et artistiques sont propices aux collaborations : avec des intervenants et/ou des opérateurs culturels, mais aussi en interdisciplinarité avec d'autres enseignants et/ou d'autres classes, voire d'autres écoles. En cas de travail d'équipe, la présence d'un coordinateur peut accroître significativement l'efficacité de l'intervention : en effet, le coordinateur assure le lien entre les différents acteurs impliqués dans l'intervention, veille à une communication efficace et chapeaute les aspects organisationnels.

Lors d'une table ronde, l'équipe du projet GEN Z a témoigné de l'importance de ce rôle de coordinateur : « *Engager une classe ne suffit pas! Il faut aussi une courroie de transmission, une personne qui puisse faire le lien entre l'institution artistique, les artistes et la classe. (...) Ce travail de contact et de lien entre les différents acteurs du projet a une importance capitale pour permettre son bon déroulement*⁹⁵ ».

E. ÉVALUATION

L'équipe éducative évalue (en collaboration avec les intervenants, le cas échéant) l'intégration des différentes interventions dans le Parcours des élèves, la mise en place, la diversité et la coordination des différentes interventions dans une optique d'amélioration, par exemple en contrastant les Ruches.

Pour chaque intervention, il importe que l'enseignant (et, le cas échéant, l'intervenant) en dresse(nt) un bilan réflexif (voir aussi l'indicateur 11 : *Réflexivité*). De manière plus globale, il est également important que l'équipe éducative évalue la mise en place, la coordination et l'intégration des différentes interventions au sein des PECA des élèves.

L'évaluation du PECA par l'équipe éducative est étroitement liée à sa planification et son intégration dans le plan de pilotage (voir aussi l'indicateur *Planification*). En effet, il s'agit de s'interroger sur l'intégration et la coordination des interventions dans les PECA proposés aux élèves.

L'évaluation représente un **moyen de réfléchir aux objectifs** fixés par l'équipe éducative (et ses partenaires). En évaluant les interventions et leurs résultats, ils peuvent ensemble formuler des recommandations pour améliorer la qualité du PECA.

Notons que la Ruche peut constituer un outil privilégié pour évaluer la cohérence, la progressivité et la diversité des différentes interventions constitutives du Parcours des élèves, via la juxtaposition des Ruches successives.

⁹⁵ Oldenhove, 2019, p.69

Une recommandation pour l'équipe éducative

V. VALORISATION

L'équipe éducative utilise et anime régulièrement un ou des espace(s) « arts et culture » au sein de l'établissement (œuvres d'élèves et d'artistes affichées, informations sur les académies, affiches des expositions ou spectacles locaux, citations d'artistes affichées,...).

La place occupée par les arts et la culture au sein d'un établissement est souvent révélatrice de la qualité des programmes culturels et artistiques menés par les écoles⁹⁶. Il peut s'agir d'un (ou mieux, plusieurs) lieux dans le(s)quel(s) sont affichées des réalisations d'élèves ; peuvent également s'y trouver des citations d'artistes (ou au sujet de l'art), des œuvres d'artistes (des plus aux moins) connus, des articles, des affiches ou des informations sur les événements culturels locaux, ou sur les cours proposés par les académies. Les arts visuels ne sont donc pas les seuls concernés.

En plus d'être accueillant, ce type d'espace remplit plusieurs fonctions éducatives⁹⁷. Tout d'abord, en valorisant les arts et la culture, il envoie (non seulement aux élèves, mais également à l'équipe éducative dans son ensemble, ainsi qu'aux familles) le message selon lequel ceux-ci sont importants dans l'établissement. Ensuite, il constitue une source d'inspiration et de réflexion à fournir aux élèves. Il favorise également les opportunités de discussions avec ou entre les élèves, par exemple sur les objectifs et/ou les critères à atteindre pour exposer une réalisation, ou sur ce qu'une œuvre peut provoquer chez celui qui y est confronté. Enfin, les élèves peuvent eux aussi contribuer à enrichir cet espace, qui fait vivre les arts et la culture à l'école, dans une optique positive et dynamique.

⁹⁶ Seidel et al., 2009

⁹⁷ Seidel et al., 2009

4. DE L'IMPORTANCE DE LA FORMATION

Dans le monde entier, l'importance de l'éducation culturelle et artistique fait l'objet d'un consensus assez rare en éducation. Pourtant, partout, on continue d'observer un fossé entre les intentions affichées par les politiques éducatives et leurs implémentations effectives⁹⁸. Convaincre ne suffit donc pas : pour intégrer efficacement les arts et la culture à l'école, il faut également considérer la formation des enseignants.

La faible part actuelle des aspects culturels et artistiques dans la formation initiale des enseignants non spécialistes des arts est pointée par de nombreuses recherches comme un obstacle majeur à l'intégration des arts et de la culture dans l'enseignement⁹⁹. Pourtant, permettre aux élèves d'entrer dans l'univers culturel nécessite des compétences pédagogiques importantes et variées : tout en interrogeant son propre rapport à la culture, il s'agit de rendre les élèves actifs mais également créatifs, et ce de manière différenciée, en visant l'interdisciplinarité et l'ouverture sur le monde extérieur, et en évitant le risque d'un relativisme culturel qui mettrait toutes les productions sur le même pied et le danger d'un élitisme sourd et aveugle aux attentes des élèves¹⁰⁰.

Du côté des intervenants, cela signifie qu'ils doivent aussi être formés pour intervenir dans les écoles et « *apporter un enseignement de qualité en plus de leur expérience artistique*¹⁰¹ ».

Par ailleurs, même si les partenariats avec les artistes et les opérateurs culturels ont toute leur place dans le PECA, ces collaborations ne doivent pas occulter la nécessité d'une formation de qualité à prodiguer aux enseignants afin que ceux-ci puissent gagner en compétences, en autonomie et en confiance¹⁰².

La formation continuée peut également jouer un rôle déterminant, plus encore que les intérêts personnels des enseignants pour certains domaines artistiques¹⁰³. En effet, en leur permettant de découvrir des pistes pour concevoir des interventions, elle peut à la fois les inciter et les aider à intégrer les arts en classe¹⁰⁴. En mettant à certains « le pied à l'étrier », la formation continuée peut développer leur confiance, un élément-clé pour l'intégration effective de l'éducation culturelle et artistique¹⁰⁵.

La Ruche peut, modestement mais sûrement, contribuer à la formation des enseignants au PECA. Résultat de la combinaison inédite d'indicateurs issus d'une vaste revue de la littérature, cet outil fournit des pistes réflexives pour le développement d'interventions culturelles et artistiques de qualité, pour que les enseignants (mais aussi plus largement les équipes éducatives, les opérateurs culturels et les artistes intervenants) puissent accorder à chaque élève (pas seulement aux plus nantis, ou ceux qui ont la chance d'avoir un enseignant passionné par les arts et la culture) des interventions riches (plus que des activités occupationnelles) et variées (incluant tous les domaines d'expression), de manière régulière (par opposition à occasionnellement) et tout au long de leur scolarité (y compris dans l'enseignement primaire, puis secondaire).

⁹⁸ Bamford, 2006 ; Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Lauret, 2014 ; Winner et al., 2014

⁹⁹ Bamford, 2006 ; Delhay et al., 2017 ; Oreck, 2004

¹⁰⁰ Zakhartchouk, 2006

¹⁰¹ Bordeaux & Kerlan, 2016, p.93

¹⁰² McKean, 2001

¹⁰³ Oreck, 2006

¹⁰⁴ Oreck, 2006

¹⁰⁵ Lummis et al., 2014

5. DOCUMENTS DE REFERENCE ET CONTACTS UTILES

Référentiel ECA : <https://www.ares-ac.be/images/FIE/Referentiels/23-04-21/FIE-Presentation-generale-du-referentiel-ECA-23-04-21.pdf>

La page du PECA : <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=21051>

Note : Cette partie est à compléter par la cellule PECA

6. BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J. (2009). La créativité artistique à l'école : refonder l'acte d'apprendre. *Synergies Europe*, 4, 173-180. En ligne <http://www.gerflint.fr/Base/Europe4/aden.pdf>
- Assemblée générale des Nations unies. (1948). *Déclaration universelle des droits de l'Homme (résolution 217 [III] A)*. Paris. En ligne <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Assemblée générale des Nations unies. (1989). *Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant*. En ligne <https://www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989>
- Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 119-130. doi : 10.4000/ries.1107
- Bamford, A. (2008). Mesurer l'impact: Recherche(s) en éducation artistique et culturelle. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 21-29). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Bamford, A. (2010). Issues of global and local quality in arts education. *Encounters in Theory and History of Education*, 11, 47-66.
- Bordeaux, M.-C., & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Bordeaux, M.-C., & Kerlan, A. (2016). *L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle. Étude méthodologique et épistémologique*.
- Bricteux, S. (2019). *L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire. Obstacles et leviers au travers des représentations des enseignants*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'Éducation. Université de Liège. En ligne <https://matheo.uliege.be/handle/2268.2/6388>
- Burnard, P. (2008). Les apprentissages créatifs et la progression dans les arts. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (La documen., pp. 165–175). Paris : La documentation française, Centre Pompidou.
- Carosin, E. (2013). *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire*. Université Lumière Lyon 2.
- Chabanne, J.-C. (2012). Introduction. In J.-C. Chabanne, M. Parayre & E. Villagordo (Eds.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture* (pp.7-47). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Choquet, C. (2013). De la boîte noire au troisième espace, in *La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif*, Actes du Colloque Enfance, Arts et Langage (pp. 34-40). Lyon.
- Constitution belge (1994). *Des Belges et de leurs droits (Titre II, art. 23-32)*. En ligne http://www.senate.be/doc/const_fr.html#t2
- Côté, H. (2009). The impacts of the presence of the cultural dimension in schools on teachers and artists. *International Journal of Education & the Arts*, 10(4), 1-20. En ligne <http://www.ijea.org/v10n4>

- Cramer, E. (2006). Les enjeux d'un partenariat culturel. Art et école en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 42, 83-94. doi : 10.4000/ries.1095
- Delhay, C., El Guenouni, A., Rosy, X., Jalab, F., & Van Nieuwenhoven, C. (2017, novembre). *Domaines transversaux et transdisciplinaires du tronc commun – e.a. parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) et numérique – comment les développer à l'école ?* Rapport du groupe de discussion mené auprès d'enseignants du fondamental, de secondaire et en Haute École. Bruxelles, Belgique : Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne <http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2018/06/Rapport-GD-num%C3%A9rique-et-PECA-VD.pdf>
- DeMoss, K. (2008). L'éducation artistique dans les centres urbains. Evaluation des processus et des résultats liés à l'éducation artistique dans l'environnement muséal. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 451-460). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). *Pacte pour un enseignement d'excellence. Avis N° 3 du Groupe central 7*. En ligne http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=14928&do_check=RRGYKNC GHJ
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Note d'orientation relative au PECA*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). *Référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique*.
- Ferrara de Oliveira, R., & Ambroggi, P.-R. (2017). *L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle, quelles modalités, quels indicateurs?* Ministère de l'Éducation nationale.
- Gardner, H. (2008). Le 'Project Zero' de Harvard: trois leçons. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. (pp. 69-74). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Kerlan, A., Carraud, F., Choquet, C., Langar, S., & Pipérini, M.-C. (2011). *Les Moissons de la Mosson. Que la danse commence !* Rapport. Université Lumière Lyon 2.
- Kerlan, A., Carraud, F., Choquet, C., & Langar, S. (2015). *Un collège saisi par les arts*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Kerlan, A. (2019). Esthétique, politique et éducation. *Art, enseignement & médiation*, 4, 24-42. Bruxelles : OPEMAP.
- Lampert, N. (2008). Stimuler la pensée critique au travers de l'éducation artistique. *Symposium européen et international de recherche. Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 105-120). Paris: La documentation Française, Centre Pompidou.
- Lauret, J.-M. (2006). L'éducation artistique et culturelle. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 7-9. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.

- Lord, P. (2008). Le projet « Arts and Education Interface ». Effets sur les élèves et les jeunes. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 81-90). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Lummis, G. W., Morris, J., & Paolino, A. (2014). An investigation of western Australian pre-service primary teachers' experiences and self-efficacy in the arts. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5), 4. doi : 10.14221/ajte.2014v39n5.4
- Marandon, S. (2019). Les places et les effets de l'artiste à l'école et sur les institutions culturelles. *Art, enseignement & médiation*, 4, 12-21. Bruxelles : OPEMAP.
- Marandon, S., & de Ville, S. (2019). L'artiste, un tiers inclus? *Art, enseignement & médiation*, 4, 75-79. Bruxelles : OPEMAP.
- McKean, B. (2001). Concerns and considerations for teacher development in the arts. *Arts Education Policy Review*, 102(4), 27-32. doi : 10.1080/10632910109600005
- Meirieu, P. (2006). L'éducation artistique : donner du sens aux savoirs. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 14-15. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- Meirieu, P., & Marin, M. (2018). Transmettre l'art, l'art dans la transmission: enjeux, convergences, interactions, in Meirieu, P., Ruby, C., Zask, J., Kerlan, A., Ardenne, P., Marin, M., ... & Touzé, L. (2018). *Transmettre: Art-Pédagogie-Sensible*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
- Merle, L.-A. (2017). Le livre d'artiste ou l'artiste pédagogue malgré lui? in Sanchez-Iborra, C., & Boudinet, G. *Expérience esthétique et savoirs artistiques*, (pp.99-108). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, 239-263. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9088-8_16
- Newman, A., & Whitehead, C. (2008). The impact of participation in gallery education activities on schoolchildren's human, social and cultural capital. <https://eprints.ncl.ac.uk>, 494.
- Observatoire des Politiques Culturelles. (2017). *Résidences d'artistes à l'école en 2016-2017. Évaluation Participative*. Bruxelles.
- Oldenhove, E. (2019). GEN Z : Searching for beauty. « Passer la parole aux jeunes pour les jeunes ». *Art, enseignement & médiation*, 4, 67-74. Bruxelles : OPEMAP.
- Oreck, B. (2004). The artistic and professional development of teachers. A study of teachers' attitude toward and use of the arts in teaching. *Journal of teacher education*, 55(1), 55-69. doi : 10.1177/0022487103260072
- Oreck, B. (2006). Artistic choices : A study of teachers who use the arts in the classroom. *International journal of education & the arts*, 7(8), 1-27. En ligne <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807864.pdf>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2006, mars). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. Communication présentée à la conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne. En ligne

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_fr.pdf

- Pelàez Paz, C. (2008). Évaluer pour savoir, évaluer pour progresser. Un modèle d'évaluation du programme MUS-E. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 59-68). Paris : La documentation française, Centre Pompidou.
- Portowitz, A. (2008). Apprentissage de la musique et modifications cognitives. *Symposium européen et international de recherche, Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 325-336). Paris: La documentation française.
- Ruppin, V. (2017). Les tensions dans un projet partenarial artistique...oui mais pourquoi? in Sanchez-Iborra, C., & Boudinet, G. *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. (pp. 59-78). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (2009). *The qualities of quality. Understanding excellence in arts education*. Cambridge: Harvard Project Zero.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement ? *Vie pédagogique*, 124(6), 5-8. En ligne <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs22594>
- Tassin-Ghymsers, M. (2011). *Comment donner sens et saveur aux savoirs?: la culture à l'école*. Bruxelles : De Boeck.
- Tauszig, M. (2006). Conduire et piloter des projets artistiques. *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 36-41. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf
- Tishman, S., & Palmer, P. (2008). Il est bon de réfléchir aux oeuvres d'art. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 91-104). Paris: La documentation française, Centre Pompidou.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : Éditions OCDE. doi : 10.1787/9789264183841-fr
- Zakhartchouk, J.-M. (2006). Comment être un passeur culturel ? *Les cahiers d'éducation & devenir*, 8, 34-35. En ligne http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/E_D_2006_-_LES_PRATIQUES_ARTISTIQUES_A_L_ECOLE_-_No8.pdf

ANNEXE : LA RUCHE (2 PAGES EN FORMAT A3 + VERSION LINEAIRE)

Courte description de la Ruche

Conçue en soutien au Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (ou PECA), la Ruche est destinée à tous les acteurs de l'enseignement, des arts et de la culture. Cet outil ambitionne de fournir à ces acteurs des points de repère réflexifs pour construire des interventions culturelles et artistiques de qualité et/ou pour les évaluer, via 42 alvéoles qui représentent autant de pistes de réflexion, d'amélioration, de diversification et de communication des interventions proposées, et qui peuvent être envisagées seul, dans le cadre d'un partenariat avec un artiste intervenant (ou un opérateur culturel) (alvéoles orange), ou en équipe éducative (alvéoles mauve).

Le guide qui accompagne cet outil apporte tous les repères essentiels au bon remplissage de la Ruche, ainsi qu'une description des différents indicateurs qui sont représentés. Toutefois, chaque acteur est invité à s'emparer de ces indicateurs pour leur donner du sens et en faire des repères qui contribueront à des expériences artistiques et culturelles riches et diversifiées pour les élèves et leurs accompagnants.

DESCRIPTION DE L'INTERVENTION

Titre :

Domaine(s) artistique(s) et culturel(s) abordé(s) :

Nom de l'établissement :

Niveau de scolarité des élèves :

Nombre d'élèves :

Durée de l'intervention (nombre et durée des séances) :

Avec ou sans l'intervention d'un opérateur culturel et/ou d'un artiste(s), et le cas échéant, lequel :

Qui a rempli la Ruche (enseignant, intervenant, équipe éducative, etc.) ?

Parmi les alvéoles cochées, choisissez trois alvéoles pour illustrer les éléments essentiels de votre intervention et donnez quelques exemples :

Nom de l'alvéole :

Exemple issu de votre intervention :

Nom de l'alvéole :

Exemple issu de votre intervention :

Nom de l'alvéole :

Exemple issu de votre intervention :

Décrivez l'intervention en quelques mots :



VISÉES & EFFETS

i. Immersion : Les élèves sont immergés et captivés par la rencontre, la pratique et/ou la connaissance culturelle et artistique abordée. Ils sont attentifs et font preuve de curiosité.

ii. Vocabulaire : Les élèves apprennent de nouveaux termes liés aux domaines culturels et artistiques abordés.

iii. Découvertes : Les élèves découvrent des personnages, œuvres, lieux, événements et/ou courants artistiques ou culturels à travers des rencontres.

iv. Multi sensorialité : Les élèves utilisent une palette de sens pour apprécier et interroger les œuvres artistiques, objets ou lieux culturels.

v. Expressions : Les élèves utilisent voire combinent les outils et supports artistiques et/ou culturels pour exprimer leurs sensations, émotions, idées, etc.

vi. Expérimentation : Les élèves explorent les techniques, outils et matériaux. Ils prennent des initiatives et/ou des risques raisonnables dans une logique d'apprentissage par expérimentation.

vii. Interrogations : Les élèves s'interrogent sur les origines de l'œuvre et/ou de la pratique artistique, son inscription dans l'histoire (ancienne et contemporaine), son rapport aux traditions (locales, culturelles, etc.).

viii. Distinction : Les élèves utilisent un ou plusieurs critères (sensibles/émotifs, techniques, historiques, culturels, etc.) pour différencier les pratiques et/ou les créations culturelles et artistiques.

ix. Écoute mutuelle : Les élèves sont attentifs et réceptifs aux expériences vécues par les uns et les autres.

x. Créer collectivement : Les élèves s'organisent en se répartissant et en coordonnant les rôles et tâches au sein d'un groupe pour créer une œuvre commune.

xi. Souvenirs (traces) : Les élèves conservent précieusement des souvenirs de leur expérience culturelle et artistique.

xii. Recherche de sens : Les élèves cherchent à tisser des liens et construire du sens (par exemple à travers une histoire, une explication) en partant de leurs expériences culturelles et artistiques passées et présentes.

xiii. Partage : Les élèves partagent les processus et/ou les créations artistiques auxquels ils ont pris part avec d'autres acteurs de la communauté éducative.

xiv. Transfert : Les élèves identifient et transfèrent les apprentissages issus de l'expérience à d'autres disciplines scolaires et/ou transversales.

Cochez ou coloriez les alvéoles qui caractérisent votre intervention culturelle et artistique.



CONDITIONS

Pour l'enseignant et/ou l'intervenant

1. Parcours : Je construis mon intervention en lien avec le PECA des élèves en respectant les principes de diversité et de progressivité des apprentissages.

2. Rencontrer/ Pratiquer/ Connaître : Je combine au moins deux des trois composantes du PECA dans une optique de complémentarité.

3. Objectifs : Je définis préalablement les objectifs de l'intervention et les présente aux élèves. En cas de partenariat, ces objectifs sont définis conjointement.

4. Espace : Je recherche un espace adéquat à l'intervention (dans l'école et/ou le lieu culturel et artistique).

5. Matériel : Je prévois du matériel fonctionnel et de qualité pour les élèves.

6. Budget : J'établis, avec la direction, un budget pour l'intervention permettant la participation de tous les élèves et sollicite d'éventuels subsides de la FW-B, etc.

7. Durée : Je prévois une durée adaptée à l'engagement des élèves, tant au niveau de l'intervention dans son ensemble que lors des différentes séances.

8. Processus : Je valorise autant le processus que la création finale (spectacle, exposition...).

9. Respect & confiance : Je manifeste mon respect et ma confiance envers les élèves et partenaires et je valorise la contribution de chacun.

10. Auto-évaluation : Je prévois des moments et des outils pour que les élèves prennent du recul, notamment à travers des traces qui susciteront la discussion et l'esprit critique.

11. Réflexivité : Je dresse le bilan de l'intervention accomplie par rapport aux objectifs fixés.



CONDITIONS

P. Planification : L'équipe éducative planifie, en collaboration avec les partenaires, l'intégration des différentes interventions dans le PECA des élèves, la mise en place et la coordination des différentes interventions dans une optique complémentaire. Nous valorisons le PECA dans le plan de pilotage de l'établissement.

R. Personnes-ressources PECA : L'équipe éducative sollicite les personnes ressources pour le PECA (les enseignants relais, les référents culturels, les inspecteurs, les référents scolaires, les opérateurs culturels, etc.).

E. Évaluation : L'équipe éducative évalue (en collaboration avec les partenaires, le cas échéant) l'intégration des différentes interventions dans le PECA des élèves, la mise en place, la diversité et la coordination des différentes interventions dans une optique d'amélioration, par exemple en contrastant les Ruches.



RECOMMANDATION

V. Valorisation : L'équipe éducative utilise et anime régulièrement un ou des espace(s) « arts et culture » au sein de l'établissement (œuvres d'élèves et d'artistes affichées, informations sur les académies, affiches des expositions ou spectacles locaux, citations d'artistes affichées...).



RECOMMANDATIONS

Pour l'enseignant et/ou l'intervenant

12. Niveaux de difficulté : Je prévois des tâches avec un niveau de difficulté adapté qui permet à chaque élève de s'engager.

13. Interdisciplinarité : Je fais intervenir ou j'établis un lien avec d'autres disciplines scolaires.

14. Contexte des élèves : J'effectue des liens avec les (potentiels) intérêts des élèves, l'actualité et/ou la réalité du contexte (notamment l'histoire socio-culturelle des familles des élèves).

15. Ressources locales : Je sollicite les personnes et/ou ressources locales (opérateurs culturels, asbl, etc.) pour mettre en place des activités dans et/ou hors de l'école (visites des lieux culturels et artistiques régionaux, du patrimoine, etc.).

16. Implication des familles : Je prévois des moments et des outils pour impliquer les familles au cours du processus et/ou en fin d'intervention.

17. Collaboration : En cas de partenariat, les partenaires prennent en compte les particularités des différents contextes (de classe, artistiques et culturels). Ils s'accordent sur les alvéoles « conditions » et définissent les rôles et responsabilités de chacun.

18. Projet : J'inscris l'intervention dans la pédagogie du projet (ou autre).

19. Communication : J'explique l'intervention, ses étapes et/ou les résultats attendus à la direction, à ses collègues, aux familles, et/ou à d'autres collègues issus de d'autres établissements.

20. Représentations : Je questionne les élèves sur les représentations qu'ils ont de la pratique culturelle et/ou artistique, l'artiste, l'œuvre et/ou du patrimoine.

21. Participation : Je participe aux tâches effectuées par les élèves, dans une position d'apprenant, de modèle et/ou de co-créateur.

22. Esprit d'équipe : Je favorise le travail en groupe / la collaboration, la coopération et l'esprit d'équipe parmi les élèves.

23. Flexibilité : Je fais preuve de flexibilité pour répondre aux besoins des élèves et exploite leurs réactions.

24. Droit à l'erreur : Je favorise la prise de risque, le lâcher-prise et le droit à l'erreur dans le processus créatif.

Alternative de remplissage : cochez les alvéoles qui caractérisent votre intervention culturelle et artistique.		RECOMMANDATIONS		23. Flexibilité : Je fais preuve de flexibilité pour répondre aux besoins des élèves et exploite leurs réactions.		ii. Vocabulaire : Les élèves apprennent de nouveaux termes liés aux domaines culturels et artistiques abordés.	
CONDITIONS		12. Niveau de difficulté : Je prévois des tâches avec un niveau de difficulté adapté qui permet à chaque élève de s'épanouir.		24. Droit à l'erreur : Je favorise la prise de risque, le lâcher-prise et le droit à l'erreur dans le processus créatif.		iii. Découvertes : Les élèves découvrent des personnages, œuvres, lieux, événements et/ou courants artistiques ou culturels à travers des rencontres.	
Pour l'enseignant et/ou l'intervenant 1. Parcours : Je construis mon intervention en lien avec le PECA des élèves en respectant les principes de diversité et de progressivité des apprentissages. 2. Rencontrer/ Pratiquer/ Connaître : Je combine au moins deux des trois composantes du PECA dans une optique de complémentarité. 3. Objectifs : Je définis préalablement les objectifs de l'intervention et les présente aux élèves. En cas de partenariat, ces objectifs sont définis conjointement. 4. Espace : Je recherche un espace adéquat à l'intervention (dans l'école et/ou le lieu culturel et artistique) 5. Matériel : Je prévois du matériel fonctionnel et de qualité pour les élèves. 6. Budget : J'établis, avec la direction, un budget pour l'intervention permettant la participation de tous les élèves et sollicite d'éventuels subsides de la FW-B, etc. 7. Durée : Je prévois une durée adaptée à l'engagement des élèves, tant au niveau de l'intervention dans son ensemble que lors des différentes séances. 8. Processus : Je valorise autant le processus que la création finale (spectacle, exposition...). 9. Respect & confiance : Je manifeste mon respect et ma confiance envers les élèves et partenaires et je valorise la contribution de chacun. 10. Auto-évaluation : Je prévois des moments et des outils pour que les élèves prennent du recul, notamment à travers des traces qui suscitent la discussion et l'esprit critique. 11. Réflexivité : Je dresse le bilan de l'intervention accomplie par rapport aux objectifs fixés.		13. Interdisciplinarité : Je fais intervenir ou j'établis un lien avec d'autres disciplines scolaires. 14. Contexte des élèves : J'effectue des liens avec les (potentiels) intérêts des élèves, l'actualité et/ou la réalité du contexte (notamment l'histoire socio-culturelle des familles des élèves). 15. Ressources locales : Je sollicite les personnes et/ou ressources locales (opérateurs culturels, asbl, etc.) pour mettre en place des activités dans et/ou hors de l'école (visites des lieux culturels et artistiques régionaux, du patrimoine, etc.). 16. Implication des familles : Je prévois des moments et des outils pour impliquer les familles au cours du processus et/ou en fin d'intervention. 17. Collaboration : En cas de partenariat, les partenaires prennent en compte les particularités des différents contextes (de classe, artistiques et culturels). Ils s'accordent sur les alvéoles « conditions » et définissent les rôles et responsabilités de chacun. 18. Projet : J'inscris l'intervention dans la pédagogie du projet (ou autre). 19. Communication : J'explique l'intervention, ses étapes et/ou les résultats attendus à la direction, à ses collègues, aux familles, et/ou à d'autres collègues issus de d'autres établissements. 20. Représentations : Je questionne les élèves sur les représentations qu'ils ont de la pratique culturelle et/ou artistique, l'artiste, l'œuvre et/ou du patrimoine. 21. Participation : Je participe aux tâches effectuées par les élèves, dans une position d'apprenant, de modèle et/ou de co-créateur. 22. Esprit d'équipe : Je favorise le travail en groupe / la collaboration, la coopération et l'esprit d'équipe parmi les élèves.		CONDITIONS P. Planification : <u>L'équipe éducative</u> planifie, en collaboration avec les partenaires, l'intégration des différentes interventions dans le PECA des élèves, la mise en place et la coordination des différentes interventions dans une optique complémentaire. Nous valorisons le PECA dans le plan de pilotage de l'établissement. R. Personnes-ressources PECA : <u>L'équipe éducative</u> sollicite les personnes ressources pour le PECA (les enseignants relais, les référents culturels, les inspecteurs, les référents scolaires, les opérateurs culturels, etc.). E. Évaluation : <u>L'équipe éducative</u> évalue (en collaboration avec les partenaires, le cas échéant) l'intégration des différentes interventions dans le Parcours des élèves, la mise en place, la diversité et la coordination des différentes interventions dans une optique d'amélioration, par exemple en contrastant les Ruches.		v. Expressions : Les élèves utilisent voire combinent les outils et supports artistiques et/ou culturels pour exprimer leurs sensations, émotions, idées, etc. vi. Expérimentation : Les élèves explorent les techniques, outils et matériaux. Ils prennent des initiatives et/ou des risques raisonnables dans une logique d'apprentissage par expérimentation. vii. Interrogations : Les élèves s'interrogent sur les origines de l'œuvre et/ou de la pratique artistique, son inscription dans l'histoire (ancienne et contemporaine), son rapport aux traditions (locales, culturelles, etc.). viii. Distinction : Les élèves utilisent un ou plusieurs critères (sensoriels/émotifs, techniques, historiques, culturels, etc.) pour différencier les pratiques et/ou les créations culturelles et artistiques. ix. Écoute mutuelle : Les élèves sont attentifs et réceptifs aux expériences vécues par les uns et les autres. x. Créer collectivement : Les élèves s'organisent en se répartissant et en coordonnant les rôles et tâches au sein d'un groupe pour créer une œuvre commune. xi. Souvenirs (traces) : Les élèves conservent précieusement des souvenirs de leur expérience culturelle et artistique. xii. Recherche de sens : Les élèves cherchent à tisser des liens et construire du sens (par exemple à travers une histoire, une explication) en parlant de leurs expériences culturelles et artistiques passées et présentes. xiii. Partage : Les élèves partagent les processus et/ou les créations artistiques auxquels ils ont pris part avec d'autres acteurs de la communauté éducative. xiv. Transfert : Les élèves identifient et transfèrent les apprentissages issus de l'expérience à d'autres disciplines scolaires et/ou transversales.	
		RECOMMANDATION V. Valorisation : <u>L'équipe éducative</u> utilise et anime régulièrement un ou des espace(s) « arts et culture » au sein de l'établissement (œuvres d'élèves et d'artistes affichées, informations sur les académies, affiches des expositions ou spectacles locaux, citations d'artistes affichées,...).		VISÉES & EFFETS i. Immersion : Les élèves sont immergés et captivés par la rencontre, la pratique et/ou la connaissance culturelle et artistique abordée. Ils sont attentifs et font preuve de curiosité.			