



APPUI SCIENTIFIQUE A LA REALISATION D'UN CADASTRE SUR LES INTERVENTIONS DE QUALITE DANS LE CADRE DU PARCOURS D'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE (PECA) EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES

Sophie Bricteux, Université de Liège

Emilie Carosin, Université de Mons

Caroline Lahaut et Marielle Vancamp, Université de Namur

Sommaire	2
Introduction	5
1. Le PECA en Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B)	8
1.1. L'accès à l'art et à la culture en FW-B	8
1.2. Précision de la demande et plan du rapport	10
2. Repères conceptuels pour le PECA	11
2.1. L'expérience culturelle et artistique	11
Les spécificités de l'expérience de la pratique artistique	12
2.2. Des interventions de qualité pour faire vivre de véritables expériences culturelles et artistiques	15
2.3. Articulation des systèmes et interactions entre les acteurs du PECA	17
2.4. La théorie des systèmes pour faire ressortir les enjeux du PECA pour les acteurs de l'éducation et du monde artistique et culturel	18
2.5. Assurer la durabilité des interventions culturelles et artistiques	21
3. Méthodologie utilisée pour identifier et sélectionner des critères favorisant une expérience culturelle et artistique de qualité	24
3.1. Développement d'une liste d'indicateurs	24
3.2. Définition de la valeur attribuée à chaque indicateur	24
3.3. Sélection d'interventions réalisées en FW-B	25
3.4. Mise à l'épreuve de la grille	26
3.5. Explicitation des critères et développement d'un visuel pour les fiches	28
4. Les critères de qualité d'une expérience culturelle et artistique	29
4.1. Critères relatifs à l'enseignant et/ou l'intervenant	29
Conditions	29
1. PECA des élèves	29
2. Objectifs	30
3. Introduction	31
4. Respect & confiance	31
5. Temps	32
6. Processus	33
7. Auto-évaluation	35
8. Traces	36

9. Réflexion	36
10. Combinaison	37
Recommandations	38
11. Interdisciplinarité	38
12. Contexte	39
13. Étayage	40
14. Projet	40
15. Représentations	41
16. Posture	42
17. Esprit d'équipe	43
18. Flexibilité	44
19. Prise de risque	44
20. Aboutissement	45
Condition liée au partenariat	46
21. Collaboration	46
Recommandations liées au partenariat	47
22. Échanges réguliers	47
23. Cadre scolaire	48
4.2. Critères relatifs aux équipes éducatives	49
Conditions	49
24. Plan de pilotage	49
25. Personnes-ressources PECA	49
26. Rôles PECA	50
27. Budget	51
28. Planification	52
29. Évaluation	53
Recommandation	54
30. Valorisation	54
Conditions relatives à la logistique	54
31. Espace	54
32. Matériel	55
Recommandations relatives à la communauté	56
33. Implication des familles	56
34. Communication	57

35. Ressources locales	58
4.3. Effets constatés sur les élèves	59
5. Description et présentation des fiches développées pour réaliser un cadastre des « interventions PECA de qualité »	63
Conclusion et recommandations	70
Bibliographie	73

Note des chercheuses

Nous avons fait le choix de ne pas faire usage de l'écriture inclusive dans ce rapport afin d'en fluidifier la lecture. En revanche, celle-ci a été utilisée dans les fiches qualitatives développées à destination des différents acteurs et actrices du PECA.

Remerciements

Nous remercions l'équipe de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour la confiance accordée à notre travail et pour la disponibilité du Chantier PECA qui nous a donné accès aux ressources PECA. Nous remercions aussi chaleureusement les référents scolaires qui nous ont apporté un retour critique sur une première version des fiches qualitatives. Nous remercions également Laurie Simon qui a contribué à la relecture des fiches et du rapport.

INTRODUCTION

PECA, référentiel ECA, partenariats, référents, expériences, interventions, enseignants-relais,... Dans le monde de l'enseignement obligatoire, l'éducation culturelle et artistique connaît actuellement un véritable bouleversement, dont l'envergure n'a d'égal que sa discrétion.

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 (aussi nommé le Pacte) ambitionne de valoriser, de renforcer et de coordonner la place des arts et de la culture à l'école, dans une optique d'égalité entre les élèves.

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.

« L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires en Belgique, moins importante que dans la plupart des pays développés. En outre, pour l'essentiel, la confrontation de l'élève à l'art et à la culture durant son parcours scolaire dépend de l'intérêt manifesté par les P.O. et/ou les équipes éducatives pour les disciplines artistiques ; de sorte que la réalité, la qualité et l'intensité de cette confrontation varient très fortement d'un élève à un autre » (FW-B, Avis n°3, 2017, p.101).

De très nombreux enseignants, en particulier dans l'enseignement fondamental, 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 dénuées de sens, essentiellement occupationnelles. Pourtant, « l'éducation artistique, au même titre que tout type d'éducation, doit être de grande qualité pour être efficace » (UNESCO, 2006, p.17). De plus, alors que seules les interventions de qualité ont un impact positif sur les élèves, les activités de faible qualité, loin d'être « neutres », peuvent avoir des effets négatifs (Bamford, 2008).

À l'aube de cette grande réforme de l'ECA, il s'agit donc de ne pas faire preuve d'angélisme : toutes les interventions culturelles et artistiques ne se valent pas, et, comme tout autre domaine, l'art peut être enseigné de manière plus ou moins efficace (Chavaroche, 2013, dans Lauret, 2014). Or, seules, la publication d'un nouveau référentiel et l'inscription du PECA dans les textes officiels ne garantiront pas que les élèves soient amenés à vivre une authentique expérience culturelle et artistique. Il est donc indispensable d'identifier des critères pour la mise en place d'interventions culturelles et artistiques de qualité.

Cette identification de critères de qualité, loin d'être l'ennemie de la créativité, est au contraire son alliée, puisque les pays qui ont utilisé cette approche ont amélioré l'impact de leurs programmes artistiques (Bamford, 2010).

Pourtant, bien que la variabilité de la qualité des interventions culturelles et artistiques en fonction des contextes soit attestée par la littérature scientifique, les études qui fournissent des modèles susceptibles de pouvoir améliorer les choses restent rares (Bamford, 2010). L'évaluation des pratiques est méthodologiquement difficile à appréhender, en particulier dans le domaine de l'éducation culturelle et artistique, car ces apprentissages, loin de pouvoir être comparés à des standards prédéfinis, prennent des directions particulières selon les individus, leur parcours, selon un rythme qui leur est propre (Lauret, 2014) et impliquent de nombreuses variables qu'il est difficile d'isoler (Winner et al., 2014).

De plus, **le concept de qualité, relativement subjectif, n'est jamais absolu.** Il émerge de l'interaction entre les publics (élèves, enseignants, directions, parents,...) et les situations (écoles, apprentissages informels,...), dans un contexte historique, temporel, social, politique, géographique,... toujours singulier (Bamford, 2010). Pour ces raisons, les critères qui font d'une activité 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 contexte (Bamford, 2010 ; Seidel et al., 2009).

Ainsi, les diffusions de « bonnes pratiques », en donnant une perspective photographique d'une intervention à un moment donné, ne prennent pas en compte la dynamique continue qui s'opère entre les objectifs multiples de l'éducation culturelle et artistique et les choix que posent les équipes éducatives pour les atteindre (Seidel et al., 2009). Si elles peuvent être utiles pour améliorer la qualité, elles peuvent aussi donner l'impression à des enseignants qui ont peu confiance dans leurs compétences artistiques que les objectifs sont inatteignables, et au final se révéler démotivantes (Bamford, 2010). **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.**

Par conséquent, nous n'apporterons pas la recette de la parfaite intervention culturelle et artistique. Existe-t-elle seulement? « *Pour atteindre l'inaccessible étoile* », comme le chantait Jacques Brel, il est indispensable de commencer par réfléchir aux moyens de faire vivre à chacun de ses élèves une véritable expérience culturelle et artistique, riche, inspirante, épanouissante, initiatrice de liens. Cette démarche incontournable peut s'apparenter à une quête continue, avec des aspects excitants, mais également des moments de doute, chaque intervention représentant un tout nouveau défi, dans un tout nouveau contexte. Pour commencer ou continuer à « *rêver un impossible rêve* », il est important que cette quête s'adapte à l'énergie des équipes éducatives (Seidel et al., 2009). Ainsi, notre outil se veut être un guide pour les différents acteurs qui chemineront petit à petit à la rencontre des différents indicateurs de qualité.

Dans l'aventure (P)ECA, chaque pas est important, y compris le premier : des plus aguerris aux moins familiers, nous invitons chaque personne concernée par les arts et la culture à l'école à **oser** parcourir et enrichir ce chemin. Les ajustements s'y opèrent au fil de l'expérience, la réflexion s'y enrichit continuellement, la confiance s'y épanouit progressivement. Des liens se

créent, des portes s'ouvrent. Et si l'on parle souvent du plaisir que peuvent ressentir les élèves lors des activités intégrant les arts et la culture (Seidel et al., 2009 ; Snyders, 1999), rappelons que ce plaisir peut également se retrouver du côté des enseignants (Côté, 2009). Impliquer des élèves dans une démarche artistique et leur ouvrir les portes de la culture « *peut et doit être motivant, et même passionnant pour l'enseignant qui se lance dans de telles tentatives* » (Zakhartchouk, 2006, p.35). C'est ce que nous souhaitons aux équipes éducatives qui se lanceront dans l'aventure (P)ECA !

1. LE PECA EN FEDERATION WALLONIE-BRUXELLES (FW-B)

1.1. L'ACCES A L'ART ET A LA CULTURE EN FW-B

L'accès à l'art et à la culture constitue un droit, inscrit à la fois dans la Constitution belge (1994, article 23) et dans la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948, articles 22, 26 et 27). La Convention internationale des Droits de l'Enfant (1989) 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* » (article 31).

Par ailleurs, « *permettre à chacun d'accéder au patrimoine de l'art et de la culture constitue la première étape décisive de la démocratisation culturelle* » (Kerlan & Langar, 2015, p.43). Comme l'a écrit Meirieu en 2001 :

« Le développement de l'éducation tout au long de la vie ainsi que la multiplication des offres culturelles supposent une formation scolaire initiale capable de permettre l'accès ultérieur à une vie culturelle librement choisie. Dans ce cadre, le développement de l'éducation artistique sous toutes ses formes doit devenir une priorité de l'école » (cité dans de Ville et al., 2014, pp.38-39).

Les ambitions du Pacte pour un Enseignement d'Excellence vont dans le sens de ces recommandations internationales et prévoient l'insertion d'un domaine d'apprentissage spécifique pour « *apprécier, pratiquer et appréhender différentes formations d'expression artistique* » qui repose notamment sur une introduction¹ au « *patrimoine culturel local, national, européen et de sa place dans le monde* », à « *la diversité culturelle et linguistique en Europe et dans d'autres régions du monde, ainsi que l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours* » (FW-B, 2017, p. 49). Les différents objectifs relatifs à ce domaine d'apprentissage et aux deux référentiels² qui le rendent opérationnel tout au long du tronc commun servent de jalons pour construire des Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique riches (cohérents et diversifiés) et singuliers pour chaque élève (PECA de l'élève ou des élèves). C'est sur ce point en particulier que réside le défi des équipes éducatives et de leurs partenaires issus du monde culturel et artistique. En effet, cela signifie une coordination de l'offre et de la demande pour construire des PECA qui permettent d'aborder une diversité de pratiques, connaissances et rencontres culturelles et artistiques, tout en assurant leur cohérence et leur pertinence par rapport aux expériences d'apprentissage vécues par les élèves, en lien avec l'éducation culturelle et artistique et également articulées avec d'autres domaines d'apprentissage. De plus, 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.

¹ Le terme introduction est ici choisi car l'éducation aux arts et à la culture ne peut couvrir l'ensemble du patrimoine local, national et européen.

² Voir le référentiel de compétences initiales et le référentiel d'éducation culturelle et artistique.

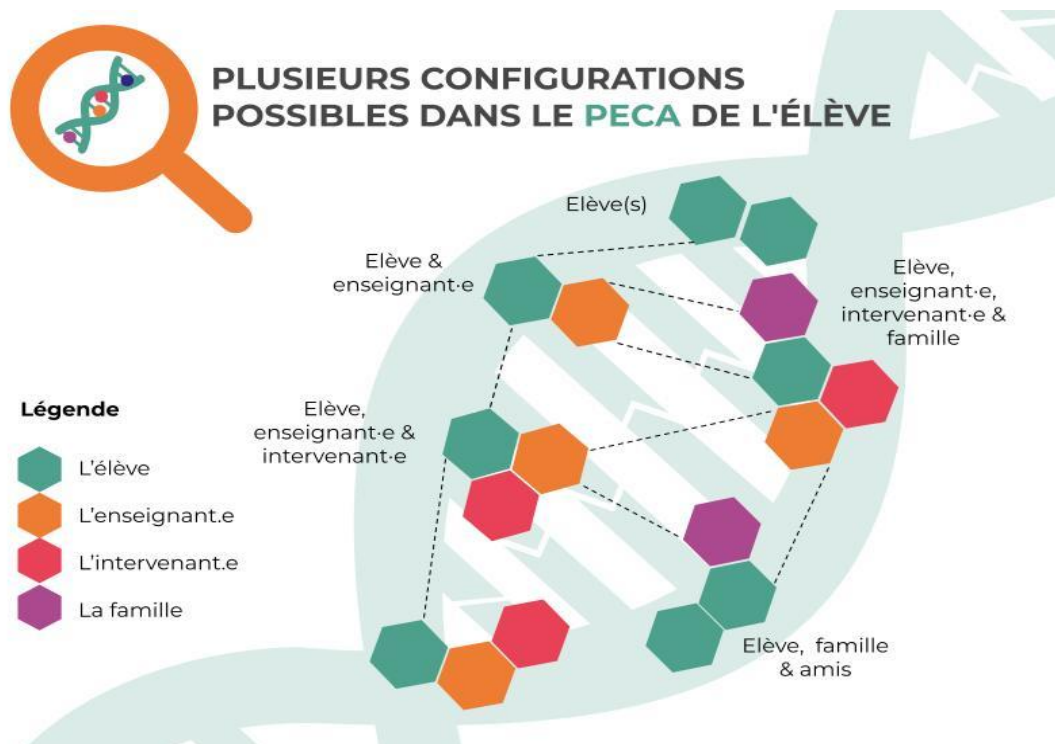


Figure 1 – Illustration du PECA de l'élève.

Les collaborations entre le monde scolaire et le monde culturel et artistique, avec le soutien d'autres institutions comme les pouvoirs locaux, les Provinces ou encore des associations spécialisées dans ce domaine, existent depuis longtemps déjà (Paindavoine & Gillard, 2018). De plus, sont inscrites depuis 1997 dans le Décret Missions, d'une part la responsabilité des Pouvoirs Organisateurs d'adapter la définition des programmes d'études et leur projet pédagogique à l'importance des arts, de l'éducation aux médias et de l'expression corporelle, d'autre part la responsabilité de chaque établissement de susciter le goût de la culture et de la créativité chez les élèves en favorisant la participation à des activités culturelles et sportives en collaborant avec les acteurs concernés (article 8, point 8°). Jusqu'à présent, toutefois, comme l'a souligné l'étude de l'Observatoire des Politiques Culturelles :

« Malgré ce foisonnement d'initiatives, en Belgique, et singulièrement en Fédération Wallonie-Bruxelles, en comparaison à d'autres pays, l'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires, notamment parce que l'initiative dépend en grande partie de la bonne volonté de l'équipe éducative et/ou du Pouvoir Organisateur de l'établissement scolaire » (Paindavoine & Gillard, 2018, p.5).

Différents objectifs ont été identifiés par la cellule PECA pour relever ce défi de coordination dans et hors de l'école, au service de PECA cohérents et diversifiés qui permettent à chaque élève d'exercer ses droits culturels (FW-B, 2020) :

1. Placer la culture au cœur de l'école, comme égale et complémentaire aux autres disciplines scolaires ;
2. Garantir la cohérence et la continuité du PECA des élèves au sein de chaque établissement ;
3. Assurer la formation des acteurs du PECA ;

4. Penser (et opérer) de manière conjointe et synchronisée le partenariat entre les mondes de l'école et de la culture ;
5. Généraliser les dispositifs (ici nommés *interventions*) qui ont su lier efficacement connaissance des œuvres et pratique ;
6. Mettre en œuvre un pôle de ressources pratiques, théoriques, méthodologiques et formatrices pour les acteurs du PECA.

C'est pour répondre à l'objectif 5 que le présent rapport a été commandité.

1.2. PRECISION DE LA DEMANDE ET PLAN DU RAPPORT

La cellule PECA de la FW-B a sollicité un appui scientifique pour la réalisation d'un cadastre sur les pratiques initialement définies comme « inspirantes » pour les écoles en FW-B. Pour ce faire, les objectifs du travail scientifique ont été définis comme suit :

1. Identifier les critères de qualité d'une intervention artistique et culturelle ;
2. Établir un vocabulaire commun pour garantir la qualité des collaborations entre le monde de l'enseignement et celui de la culture ;
3. Proposer des exemples et contre-exemples pour illustrer les critères de qualité ;
4. Aider à la construction d'un parcours cohérent et global dans lequel sont inscrites des expériences culturelles et artistiques (dans et en dehors de l'école) de qualité.

Pour répondre à ces objectifs, les chercheuses ont d'abord élaboré un cadre conceptuel (voir la partie 2 : *Repères conceptuels pour le PECA*) qui a permis de préciser le sens de l'expression « expérience culturelle et artistique » et **d'ainsi ouvrir des pistes pour concevoir et identifier des interventions culturelles et artistiques de qualité** (voir les points 2.1 et 2.2). Le caractère « partagé » des expériences et des interventions a également été exploré dans le cadre conceptuel en explorant l'articulation entre les différents systèmes (scolaire, culturel, familial) impliqués et les enjeux pour les acteurs (voir les points 2.3 et 2.4). Cela a permis d'ouvrir des pistes pour assurer la durabilité des interventions culturelles et artistiques.

Parallèlement, les chercheuses ont réalisé un inventaire (non-exhaustif) des critères de qualité d'une intervention culturelle et artistique à partir d'un corpus scientifique (rapports, articles, livres, actes de colloques...). La méthodologie est détaillée au début de la troisième partie de ce rapport. En quatrième partie se trouvent la description des critères identifiés dans la littérature et les enjeux relatifs à ceux-ci. Enfin, des fiches utiles aux équipes éducatives, aux enseignants et aux intervenants culturels et artistiques ont été développées. Elles sont présentées en cinquième partie de ce rapport.

L'ensemble de ce travail scientifique a permis de faire émerger des recommandations pour la mise en œuvre d'interventions de qualité au sein du PECA, qui permettent aux élèves de vivre de véritables expériences culturelles et artistiques.

2. REPERES CONCEPTUELS POUR LE PECA

Cette partie conceptuelle présente les différents repères utiles pour comprendre dans un premier temps l'objectif central du PECA : faire vivre de véritables expériences culturelles et artistiques aux élèves. Nous partons donc de ce point central focalisé sur l'élève pour ensuite envisager la façon dont les enseignants, les intervenants et/ou les équipes éducatives peuvent soutenir ces expériences afin qu'elles s'inscrivent dans un parcours durable et diversifié. Ainsi notre perspective s'élargira de plus en plus de sorte à ce que nous arrivions à une vision systémique et durable du PECA pour l'ensemble des partenaires impliqués.

2.1. L'EXPERIENCE CULTURELLE ET ARTISTIQUE

L'expérience culturelle et artistique se réfère à ce que vit l'élève, au niveau de sa personne et éventuellement avec d'autres personnes. Ce concept est en lien avec deux concepts, celui d'expérience d'apprentissage (Seidel et al., 2009) et celui d'expérience esthétique (Dewey, 1934; Gardner, 2008; Kerlan, 2004; Talon, 1999) que nous présentons ci-après.

Pour Seidel et al. (2009), l'expérience d'apprentissage est conçue et définie par des notions d'intentionnalité, de défi, de réalisation et de développement. Ainsi, « *l'expérience peut être considérée comme le vécu d'une situation dans laquelle le sujet est plus ou moins engagé, donc dans laquelle il agit et réagit* » (Carosin, 2013, p. 60). Ces expériences font partie intégrante du développement de l'élève et s'enrichissent des échanges avec les autres et l'environnement.

L'expérience esthétique est un terme introduit par Dewey (1934) qui la définit comme suit :

« L'expérience esthétique est une manifestation, une trace et une célébration de la vie d'une civilisation, un moyen de promouvoir son développement, et c'est aussi le jugement ultime sur la qualité d'une civilisation. Car lorsqu'elle est produite et appréciée par les individus, ces individus sont ce qu'ils sont dans le contexte de leur expérience à cause des cultures auxquelles ils participent ».

(Dewey, 1934, p. 339, traduction libre)

L'expérience esthétique ne se limite donc pas à la contemplation ou à l'appréciation d'œuvres d'art, elle inclut la production culturelle et artistique. De même, elle dépasse l'individu et s'inscrit dans les générations et dans les civilisations. Dans la lignée de Dewey, Merle (2017) explique en effet que « *la technique s'apprend, la contrainte plastique s'apprivoise mais l'expérience esthétique, elle, se vit, se sent. L'enfant, être sensible et sensoriel, corporel et complexe, est peut-être celui le plus à même de vivre cette authentique expérience avec ce qu'il est et ressent* » (p.106). Ainsi l'expérience esthétique s'éprouve au plus profond du « soi » (ce qui la rend difficilement mesurable, évaluable, même si elle reste ce vers quoi on tend).

Au niveau du sujet, l'expérience esthétique se déploie selon Gardner (2008) à travers trois dimensions cognitives : la « perception », la « production » et la « réflexion ». Cognitivement, la perception est principalement sensorielle et requiert donc une attention aux sens (la vue, l'ouïe, le toucher, etc.). La production concerne les processus cognitifs engagés dans la création

artistique et la réflexion s'intéresse davantage à l'esprit d'analyse et critique qui peut être mobilisé dans la contemplation. Autrement dit, l'expérience esthétique permet d'articuler le « sensible » et le « conceptuel », les « sensations brutes » et « l'organisation intellectuelle du monde » (Lories, 1988, in Talon, 1999, p. 6).

Bien sûr, ajoutent Kerlan et al. (2015), « *l'expérience esthétique n'est pas là, pleinement là, dans tous les temps de la démarche ou de l'entreprise [ici l'intervention], il faut néanmoins qu'elle soit assez forte, suffisamment forte, pour irriguer tous les autres temps de la démarche. Cette condition vaut pour les élèves, mais aussi pour les enseignants* » (p.102).

Le référentiel d'éducation culturelle et artistique identifie trois composantes (rencontrer, connaître et pratiquer) qui peuvent contribuer à une expérience culturelle et artistique. Elles sont déclinées en capacités sensorielles et cognitives visées par les apprentissages.

« - La composante « rencontrer » est la mise en œuvre de rencontres de l'élève avec le monde et la culture.

- La composante « connaître » est envisagée, d'une part, dans sa dimension culturelle et, d'autre part, dans sa dimension artistique.

- La composante « pratiquer » est la mise en œuvre de pratiques artistiques. »

(Référentiel ECA, p. 20).

Ces différentes composantes peuvent être intégrées à différents types d'intervention. Ceci dit, elles prennent encore plus sens et forme pour le sujet lorsqu'elles sont mobilisées dans une pratique artistique. C'est ce que nous développons dans la suite.

LES SPECIFICITES DE L'EXPERIENCE DE LA PRATIQUE ARTISTIQUE

« *L'éducation artistique permet de découvrir que la capacité à s'exprimer de façon personnelle est le fruit d'un travail sur la forme d'expression* »

(Lauret, 2014, p. 97).

La pratique artistique, comme nous l'avons vu, fait partie intégrante de l'expérience culturelle et artistique. Elle implique une série d'éléments et de facteurs qu'il nous semble important d'explorer ici, pour en faire ressortir les enjeux pour les élèves. En effet, la pratique artistique a encore plus de sens et de valeur pour les élèves 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 individuantes, 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-même » (Marin, 2017), 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 » pour la fête des mères. La nature artistique de l'activité 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.

Cette expérience devient alors porteuse de l'expressivité de chacun et d'un processus artistique de création. Il faut cependant rester vigilant, et ne pas tomber dans ce que Meirieu (2014) qualifie de « spontanéisme naïf » : il ne s'agit pas de valoriser toute forme d'expression qui serait dénuée de recherche et/ou d'intentionnalité.

« Là où le « spontanéisme » rime avec « solipsisme », c'est-à-dire enferme l'individu sur lui-même, le travail sur les formes de l'expression rend possible l'ouverture aux autres, l'expérience personnelle compréhensible par d'autres. Ce travail exige un investissement personnel dans la durée, l'apprentissage d'un langage avec son vocabulaire et sa grammaire » (Lauret, 2014, p.97).

En effet, le langage technique et artistique est ici considéré comme un outil mis au service de la création qui permet notamment de traduire l'intention artistique, la recherche artistique et de faire le lien avec la pratique artistique.

La recherche menée par Kerlan et al. (2015) sur les effets de résidences artistiques en contexte scolaire a mis en avant la valeur ajoutée de la rencontre avec l'artiste³, ainsi que le caractère

³ De la 6^e primaire à la 3^e secondaire, une classe a vu ses horaires aménagés pour bénéficier d'une résidence d'artiste annuelle. L'écriture, la danse, le théâtre et la musique ont été abordés, à raison de 6 heures par semaine la première année, puis 3 heures complétées par trois mini-résidences de 3 jours les années suivantes. Chaque résidence a fait

particulièrement « subjectivant » du travail de l'artiste avec la classe, et ce grâce à la nature même de la pratique artistique qui repose fondamentalement sur l'expression de soi.

« Le propre de l'apport de l'artiste est de d'abord s'adresser à chacun comme sujet, en première personne. La clé de l'efficacité éducative de l'artiste, si elle est confirmée, passe par ces procédures de subjectivation qu'appelle le travail artistique, à la fois travail sur l'œuvre, et travail sur soi » (Kerlan et al., 2015, p.85).

Ce processus de subjectivation est à l'œuvre dans trois dimensions étudiées par Kerlan et al. (2015) : le développement personnel, la socialisation et le développement cognitif. Par ailleurs, l'intervention de l'artiste contribue à la création d'un espace d'apprentissage mutuel démocratique, qui n'est pas sans rappeler le triangle d'apprentissage mutuel développé par Lord (2008), ou le troisième espace de Richard Deasy (2005) : un lieu où les élèves, les enseignants et les artistes s'expriment et créent ensemble, un lieu « *formateur et source d'échanges démocratiques au sein de l'école* » (Choquet, 2013, p.37). Cette subjectivation n'est donc pas centrée sur elle-même, mais tournée vers le collectif, car « *la conscience de l'autre apparaît comme une valeur clé* » (Kerlan et al., 2015, p.91).

Si la rencontre avec un artiste favorise une pratique artistique permettant une expression de soi authentique, le rôle de l'enseignant n'en est pas moindre. Comme le rappelle Meirieu (2014) :

« L'objectif de l'éducateur est que, même le bégue, même le timide, même celui « qui n'a pas le physique de l'emploi », même le plus maladroit, même celui qui n'a, a priori, aucune appétence pour l'art et la culture puisse vivre quelque chose de cet ébranlement fondateur qui lui laisse entrevoir que la fonctionnalité des choses et « l'ordre du monde » ne sont pas l'alpha et l'oméga de « l'humaine condition ». Cet ébranlement nécessite que l'on parvienne à articuler étroitement la fréquentation des œuvres, la réflexion sur leur enjeu avec la pratique artistique : trois volets de l'éducation artistique qui doivent fonctionner « en écho » pour permettre la découverte de ce que l'art constitue pour l'humain : une brèche dans nos habitudes qui laisse entrevoir un ailleurs ; l'ouverture vers une exigence esthétique qui délivre l'authentique du pathos ; une dimension symbolique qui relie ce que chacun a de plus intime avec ce qui est le plus universel » (Meirieu, 2014, p.9).

Enfin, bien que nous nous soyons focalisées ici sur la pratique artistique, celle-ci peut se révéler encore plus riche si elle est soutenue par un contexte, des connaissances, une ou des rencontre(s),... En cela, le référentiel ECA (2021) est un excellent guide puisqu'il encadre la pratique de la connaissance et de la rencontre et en fait ses trois composantes principales. Dans notre exemple fictif, la création du collier de nouilles pourrait s'accompagner, par exemple, de connaissances sur le milieu de la bijouterie et des créateurs contemporains, et être sublimée par la rencontre avec un créateur.

l'objet d'une publication et le tout a été relaté dans l'ouvrage « Un collège saisi par les Arts » (Kerlan et al., 2015). À chaque séance, une doctorante (Céline Choquet) était présente afin d'observer le déroulement de l'atelier, et en particulier les interactions entre l'artiste et les élèves. Le but était de comprendre le « *bénéfice éducatif de l'art et du travail des artistes* » (p.84).

2.2. DES INTERVENTIONS DE QUALITE POUR FAIRE VIVRE DE VERITABLES EXPERIENCES CULTURELLES ET ARTISTIQUES

L'expérience culturelle et artistique, nous l'avons vu, 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.



Figure 2 – L'expérience de l'élève à la croisée du monde scolaire, du monde culturel et artistique et de l'environnement social et familial.

Qu'entend-on lorsqu'on parle d'intervention de qualité ? Une intervention de qualité est réalisée grâce à une combinaison de facteurs qui dépendent en grande partie de l'approche éducative choisie. De nombreux débats subsistent encore entre les tenants de l'éducation artistique (pour ne prendre que celle-ci) avec d'un côté ceux qui privilégient une approche intrinsèque et de l'autre, ceux qui privilégient une approche extrinsèque. D'un côté se trouvent donc ceux qui proclament l'art pour l'art et qui insistent sur les qualités propres à l'art pour justifier de sa place dans l'éducation. C'est par exemple le propos de Gardner (2008) :

« Il ne faut jamais justifier l'art avant tout pour ses résultats « extrinsèques », comme par exemple favoriser la citoyenneté, améliorer les compétences en mathématiques, devenir quelqu'un de sympathique. Si c'est le cas, tant mieux, mais l'art doit toujours être analysé pour ses qualités propres » (p.70).

Cette position se retrouve également dans le rapport de Winner et al. (2014) :

« Nous sommes convaincus que l'existence de l'éducation artistique ne doit cependant pas se justifier en termes de compétences dans les autres disciplines scolaires : si l'on souhaite avant tout améliorer les compétences des élèves en géométrie, étudier la géométrie - plutôt que la musique ou la danse - reste en effet la solution la plus efficace. La principale justification de l'éducation artistique doit rester la valeur intrinsèque des arts et les compétences et modes de pensée essentiels qu'ils permettent d'acquérir » (p.14).

Pour ceux qui mettent en avant les qualités intrinsèques de l'art, la qualité de l'intervention sera déterminée par la valeur que les intervenants attribuent à l'art, aux compétences artistiques et à ses « modes de pensée ».

À l'inverse, les tenants de l'approche extrinsèque de l'art mettent en avant le transfert possible à d'autres disciplines scolaires, comme l'explique Fraisse (2008) :

« Certains d'entre eux voient dans l'art un moyen d'acquérir des compétences, de faire des « progrès », de « réussir » dans d'autres disciplines plus étroitement scolaires comme les mathématiques, l'expression dans la langue maternelle ou l'histoire, alors que d'autres, plus nombreux, y décèlent l'occasion de développer des aptitudes dans la perspective d'un développement global de l'individu. Chez ces derniers, le terme central est à coup sûr celui de « créativité » » (pp.16-17).

Dans ce cas, la qualité de l'intervention sera déterminée par la capacité d'acquérir des compétences disciplinaires ou des « compétences » plus larges et complexes comme la « créativité ». Dans une certaine mesure, les apprentissages visés, en particulier les compétences, circonscrivent les intentions pédagogiques et les critères de qualité de l'intervention. Le référentiel ECA développé pour guider les enseignants prend en compte la variété de ces perspectives en proposant à la fois une approche intrinsèque (soutenue de savoirs, savoir-faire et compétences disciplinaires) et une approche extrinsèque (qui anticipe le développement de compétences transversales). Celui-ci représente donc le premier outil au service d'interventions culturelles et artistiques de qualité.

Si les intentions pédagogiques (y compris les apprentissages visés) constituent un point central pour assurer la qualité d'une intervention culturelle et artistique, cela ne suffit pas. En effet, une véritable expérience culturelle et artistique ne peut avoir lieu que si l'intervention est conduite dans un contexte et des conditions favorables. Ces derniers dépendent du soutien apporté par l'équipe éducative et la direction (du côté de l'école) et par les opérateurs culturels (du côté du monde des arts). Comme le rappelle Bamford (2008, p.27), « la qualité en éducation artistique et culturelle est le résultat de l'interférence entre structure et méthodes ». Bamford (2008) parle également de souplesse des structures d'organisation et de perméabilité des frontières entre les écoles, les opérateurs artistiques et culturels et les communautés locales. La qualité des interventions ne peut être garantie qu'à travers des partenariats dynamiques et réflexifs qui s'inscrivent dans le contexte local (Bamford, 2008). Cette vision systémique de l'éducation culturelle et artistique semble essentielle pour instaurer le PECA et porter les ambitions du Pacte pour un Enseignement d'Excellence. C'est ce que nous proposons d'explorer dans la suite de notre texte.

2.3. ARTICULATION DES SYSTEMES ET INTERACTIONS ENTRE LES ACTEURS DU PECA

Parmi les ambitions du PECA formulées dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence se trouvent des ambitions structurelles (FW-B, 2017, p.101) qui viennent répondre au besoin d'ancrer l'art et la culture dans le parcours scolaire.

Le PECA aborde aussi une question persistante dans le système éducatif, celle relative à la continuité des apprentissages entre les différentes disciplines et d'un niveau scolaire à l'autre. En effet, les acteurs institutionnels de la Fédération Wallonie-Bruxelles portent aujourd'hui le projet d'un parcours culturel et artistique de l'élève qui apporterait une certaine continuité et cohérence tout au long de sa scolarité et qui viendrait ancrer ses apprentissages dans des ambitions sociétales plus larges. Ces ambitions sociétales ne sont pas à minimiser. Tout comme l'éducation scientifique, technologique et numérique (Vincent-Lancrin et al., 2019), l'éducation culturelle et artistique est perçue comme un moyen pour développer la « créativité et l'esprit critique ». Ces deux concepts, « créativité » et « esprit critique », ont connu un essor considérable ces dix dernières années. Ils sont associés à d'autres méga-compétences, appelées parfois « compétences du 21^e siècle » ou « soft skills », telles que la pensée systémique,... (Bouchet et al., 2016 ; UNESCO, 2017 ; World Economic Forum, 2018).

L'ascension de ces « soft skills » est intimement liée à l'évolution de nos sociétés et tente d'anticiper les besoins du marché du travail et l'apparition de nouveaux métiers (World Economic Forum, 2018). Ces ambitions sont motivées par des préoccupations socio-économiques et néolibérales, desquelles l'éducation culturelle et artistique tente parfois de se détacher ou sur lesquelles elle tente d'apporter un regard critique. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faut les minimiser ou les ignorer. En effet, il s'agit plutôt d'une opportunité pour revaloriser des disciplines artistiques peu valorisées au sein du système scolaire, notamment par les enseignants (Delhaye et al., 2017 ; Dutrévis & Toczek, 2007). Pour saisir pleinement cette opportunité, il faut que l'éducation culturelle et artistique aille au-delà des ambitions relatives à l'expérience de l'élève pour que son parcours culturel et artistique soit porteur de changement, pour l'élève et pour le système éducatif.

Cette ambition n'est pas qu'un idéal : elle peut se concrétiser si on prend le temps de s'intéresser aux différents systèmes et acteurs qui la sous-tendent. Cela permet alors de l'ancrer dans le réel et de percevoir les relations entre acteurs et systèmes comme moyen pour articuler l'idéal et le réel (Downes, 2014). Cette exploration permet aussi de prendre en considération la question de l'apprentissage tout au long de la vie, en combinant différentes perspectives et temporalités (y compris celle de l'élève). Une des clefs possible pour conduire cette exploration est la théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979).

2.4. LA THEORIE DES SYSTEMES POUR FAIRE RESSORTIR LES ENJEUX DU PECA POUR LES ACTEURS DE L'EDUCATION ET DU MONDE ARTISTIQUE ET CULTUREL

La théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979) présente de nombreux avantages (Downes, 2014) :

- Elle considère les transitions entre les différents contextes éducatifs (dans lesquels nous incluons les contextes d'éducation culturelle et artistique) ;
- Elle prend en compte l'enfant et les personnes qui l'accompagnent dans ces transitions (pairs, enseignants, famille, etc.) ;
- Elle encourage la mise en œuvre d'interventions durables, qui se construisent au fil du temps, en complémentarité avec des interventions ponctuelles ;
- Elle encourage le dialogue entre les systèmes afin de construire des interactions et des apprentissages plus complexes ;
- Elle encourage l'articulation entre les différents niveaux hiérarchiques (top-down et bottom-up) ;
- Elle met en avant les conditions nécessaires pour créer des relations de causalité entre les systèmes.

Dans les dernières recherches sur la théorie des systèmes de Bronfenbrenner, une attention particulière est apportée à la prévention d'« expériences déconnectées » (disjunctural experiences) et à la nécessité de créer des expériences de continuités (Jarvis, 2007, cité par Downes, 2014). En effet, si une transition est nécessaire à la création de nouveaux apprentissages, il faut toutefois éviter que celle-ci soit trop extrême et mène à des sensations d'étrangeté ou de « ne pas se sentir chez soi » (Downes, 2014). Cela peut se produire par exemple lorsque le capital culturel n'est pas suffisant, c'est-à-dire lorsque le « *répertoire biographique* [de l'élève] *n'est plus suffisant pour gérer une situation de façon automatique* » (traduction libre de Jarvis, 2007, p.11). Les dimensions dans lesquelles les enfants (en particulier ceux transitant de l'école maternelle à l'école primaire) peuvent être accompagnées ont déjà fait l'état d'un rapport précédent (Carosin, Houssin, Lothaire & Quaghebeur, 2020).

Dans la théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979), quatre niveaux de systèmes sont présentés par des cercles d'influence concentriques allant de la société (niveau macrosystémique) à l'individu (niveau microsystémique) :

L'ontosystème représente l'enfant avec ses caractéristiques personnelles ; il est à l'intersection de plusieurs microsystèmes dans lesquels il grandit. L'objectif du modèle écologique est de « *placer chaque enfant dans un réseau de relations qui facilite la transition entre les différentes cultures de l'environnement préscolaire et l'école* » (Ahtola et al., 2011, p.296, traduction de Carosin et al., 2020).

Un mésosystème comprend des relations entre plusieurs microsystèmes dans lesquels une personne participe activement. Pour l'enfant il s'agit de l'école, de la famille, du groupe d'amis,...

Un exosystème comprend les relations entre les mésosystèmes dans lesquels des événements se produisent et affectent plus ou moins les systèmes et les personnes qui sont impliquées. À ce niveau, le focus n'est pas sur la personne en tant que participant actif, mais plutôt sur les points de rencontre entre les systèmes. Dans le cadre du PECA, les pratiques et interventions culturelles et artistiques peuvent constituer ces points de rencontre.

Au niveau de l'exosystème et du mésosystème, ce sont les relations entre les différents systèmes (écoles, familles, opérateurs culturels,...) qui sont prises en compte.

Au niveau du macrosystème se situent les institutions ainsi que les organisations nationales et internationales. On y perçoit plutôt des tendances générales portées par des projets politiques, des textes de loi,...

Latta, Thompson & Charland (2011) posent les différents enjeux relatifs aux interactions entre différents niveaux du système au sein d'une école :

« La culture d'une institution scolaire est le résultat de négociations constantes sur les éléments de chaque niveau de l'écosystème culturel, incluant des idées générales à propos du rôle de l'éducation au sein de la société au niveau du macrosystème, des politiques, des curriculum et standards au niveau de l'exosystème, des attentes d'apprentissages et de pratiques enseignantes au niveau du mésosystème et la compréhension personnelle que se font les enseignants de leur identité et de leur mission au niveau du microsystème. La culture distincte d'une école peut être caractérisée par les interactions dynamiques des compréhensions qu'ont les élèves et les enseignants et des relations avec le mésosystème, qui fonctionnent avec les opportunités et contraintes de l'exosystème et du macrosystème » (p.5, traduction libre).

Cette description met en avant le fait que chaque acteur porte des attentes particulières en lien avec son rôle et ses responsabilités au sein de l'ensemble des systèmes. Il est en effet important que les attentes, rôles et responsabilités de chacun soient clairement explicités afin de créer des systèmes poreux qui soient dynamisés par les interactions entre acteurs d'un même niveau et de différents niveaux des systèmes. En effet, ce point représente une des principales limites (Downes, 2014) de la théorie des systèmes de Bronfenbrenner : celle de la responsabilité – une trop grande focalisation sur le système peut renforcer l'idée que « *personne n'est responsable si le système échoue* » (p. 44), celle des relations de pouvoir – l'omission de ces dernières représente une contrainte majeure à la mise en œuvre d'interventions et à l'application de politiques éducatives.

Pour toutes ces raisons, il semble essentiel d'aborder le PECA dans sa globalité, comme faisant partie d'un ensemble de systèmes et de mettre en avant les différentes responsabilités qui incombent à chaque acteur et les enjeux que cela représente pour une éducation culturelle et artistique de qualité. En effet, si d'un côté les enjeux pour les acteurs institutionnels et administratifs sont d'apporter les conditions et les ressources (humaines, matérielles, financières,...) nécessaires à la mise en œuvre du PECA, d'un autre côté, les enjeux pour les enseignants et les équipes éducatives sont d'assurer la cohérence des activités d'enseignement et d'apprentissage mises en œuvre à travers la maîtrise des différents référentiels (en fonction

des niveaux), des critères relatifs au suivi du PECA et de la collaboration avec d'autres acteurs scolaires et du monde artistique et culturel. Attardons-nous sur ce dernier point.

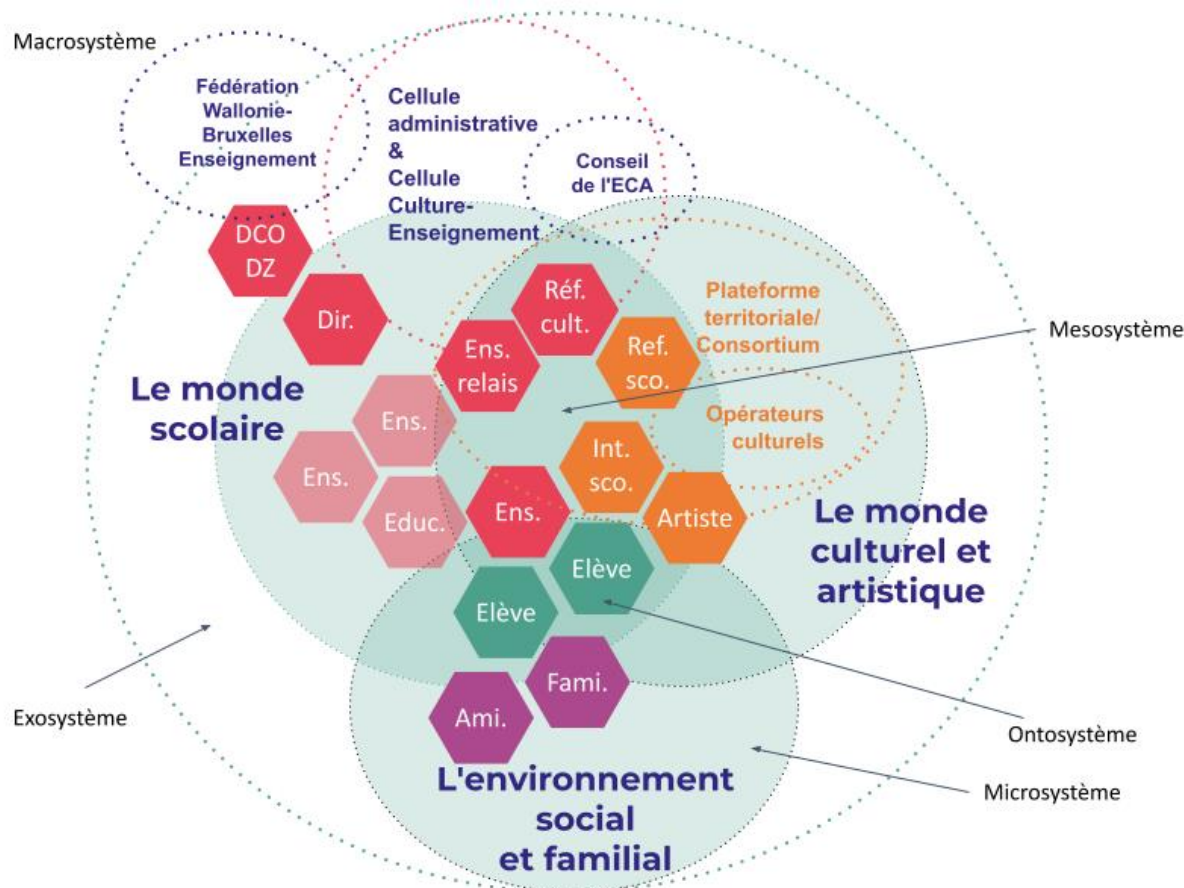


Figure 3 - Représentation des systèmes et des acteurs au sein du PECA.

La figure 3 est développée à partir du modèle de la théorie des systèmes de Bronfenbrenner (1979) qui permet de placer l'élève au centre, tout en accentuant la dimension collaborative des acteurs pour assurer la continuité et la durabilité de ses apprentissages, y compris lors de transitions scolaires (Carosin et al., 2020). Dans le monde scolaire se trouvent les directeurs d'école (Dir.) et leurs équipes éducatives (Ens.), les enseignants relais (Ens.relais) qui avec les référents culturels (Réf. Cult.) font le pont avec le monde de la culture. Les référents scolaires (Ref. sco.) au sein des plateformes territoriales facilitent la collaboration avec les opérateurs culturels et leurs intervenants (Int. Sco.) et/ou les artistes (Artiste). Du côté de l'élève, on retrouve les amis/condisciples (ami.) et la famille (fami.) qui font partie de son environnement social et familial et qui peuvent eux aussi entretenir des liens avec les deux autres mondes représentés. Les cellules de la FW-B sont placées au niveau des organisations (exosystème).

2.5. ASSURER LA DURABILITE DES INTERVENTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES

Pour qu'une intervention soit durable, il faut qu'elle fasse l'objet d'une compréhension mutuelle et d'un partage d'informations entre les différents niveaux du système. Pour Latta et al. (2011), le changement culturel est possible si différents éléments sont pris en compte : les croyances au niveau du microsystème, les relations au niveau du mésosystème et l'ajustement au niveau de l'exosystème.

Les croyances au niveau du microsystème : la compréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, le rôle de l'enseignant et des élèves, le répertoire pédagogique des enseignants, l'engagement pour intégrer l'art comme un outil d'enseignement dans les cours généraux.

Les relations au niveau du mésosystème : le partage de connaissance entre les pairs, la formation et le développement professionnel du personnel, la mise en œuvre dans les classes, les pratiques de « peer coaching » (entre enseignants), les discussions en grand groupe et l'analyse de la pratique, l'évaluation des apprentissages des élèves (lors de l'intégration de l'art), l'identité de l'école dans le bassin éducatif.

L'ajustement au niveau de l'exosystème : l'alignement avec les missions de l'institution, la correspondance avec les besoins pédagogiques, les politiques / attentes en termes de développement professionnel.

Pour Latta et al. (2011), dans une approche bottom-up, les changements possibles au niveau des mésosystèmes (qui se trouvent à l'intersection des micros) sont plus probables que ceux au niveau du macrosystème.

Dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, la tendance est plutôt inversée puisqu'il s'agit d'une réforme éducative coordonnée au niveau de la FW-B (macro). Toutefois, pour que la réforme apporte un changement profond et durable des pratiques, il est nécessaire de prévoir les conditions favorables au dialogue entre les différents systèmes. Seulement alors pourra advenir ce que Latta et al. (2011) appellent un changement de deuxième ordre, c'est-à-dire un changement qui « *altère la routine habituelle pour introduire de nouveaux buts et de nouvelles façons de faire* » (p.3, traduction libre). Toutefois, ce changement n'est pas sans risque :

« Un changement de deuxième ordre, parce qu'il impacte significativement le noyau culturel d'une école et met au défi la compréhension des équipes éducatives, qui rencontrent « une résistance silencieuse mais persistante des enseignants et des administrateurs » (Cuban, 1990, p.75), qui ne reconnaissent pas immédiatement l'intérêt d'abandonner les traditions qui sont solidement ancrées et culturellement renforcées » (Latta et al., 2011, p.3, traduction libre).

Afin de mieux anticiper et comprendre les résistances qui pourraient émerger et les enjeux relatifs à chaque acteur, le tableau 1 propose une recension des différents acteurs, de leurs responsabilités et des enjeux perçus à leur niveau et/ou dans les interactions avec d'autres niveaux. Il se fonde sur les informations présentes dans l'Avis N°3 du Pacte pour un

Enseignement d'Excellence (2017), de la note d'orientation « relative au Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique : état des lieux de la mise en œuvre et perspectives » et du Projet de décret modifiant le décret du 28 mars relatif aux cellules de soutien et d'accompagnement de l'enseignement organisé ou subventionné par la communauté française et au statut des conseillers au soutien et à l'accompagnement (mars 2021).

Tableau 1 – Missions et enjeux des acteurs du PECA

Niveaux	Acteurs	Missions prévues dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence	Enjeux à leur niveau	Enjeux par rapport aux autres niveaux
Macro-système	Cellule administrative de la Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement	• Met en oeuvre et suit le déploiement du PECA au sein du système scolaire; • Globalise et organise le fonctionnement de l'ensemble des soutiens et programmes existant à ce jour.	Convaincre les acteurs institutionnels du bien-fondé du PECA pour le système éducatif.	Outiller les différents collaborateurs pour favoriser la mise en réseau et le développement de projets cohérents, efficaces et pertinents.
Exosystèmes	Conseil de l'éducation culturelle et artistique (avec des acteurs du secteur culturel et de l'enseignement)	Évalue et oriente les choix relatifs au PECA en veillant à l'équilibre entre les différentes expressions et les divers niveaux d'enseignement concernés par l'ECA.	S'assurer de la cohérence, de l'efficacité et de la pertinence des choix opérés au niveau du macro-système.	Communiquer clairement sur les intentions stratégiques et les ressources disponibles pour les mettre en œuvre.
	Cellule culture-enseignement	• Soutient et accompagne les projets des Centres d'Expression et de Créativité (CEC). • Répertorie et rend accessible des ressources documentaires via le CDoc (répertoire d'opérateurs, outils pédagogiques, etc.) pour la mise en œuvre du PECA. • Identifie et diffuse les projets « inspirants » existants.	Identifier les critères de qualité des projets et des ressources. Proposer un accompagnement avec des critères de suivi-évaluation explicites.	Outiller et soutenir les acteurs de terrain pour la mise en œuvre de projets PECA de qualité.
	Plateformes territoriales composées des enseignants-relais PECA des écoles de la zone considérée, des référents culturels des réseaux, des représentants des ESAHR et ESA situés dans la zone, d'un représentant de la CCE, des opérateurs culturels.	Les plateformes territoriales se réunissent tous les 4 mois et assurent le partenariat entre les mondes de la culture et de l'école au niveau territorial, • mettent en réseau les différents acteurs. • assurent la diffusion et l'échange d'informations. • actualisent le cadastre des démarches PECA. • favorisent la mise en oeuvre de projets et d'activités PECA (y compris des projets inter-écoles, inter-réseaux et inter-opérateurs).	Réunir tous les acteurs concernés par le PECA, favoriser et maintenir leur engagement dans les projets collaboratifs.	Faciliter la communication vers les acteurs du macro, du méso et du micro-système.

3. METHODOLOGIE UTILISEE POUR IDENTIFIER ET SELECTIONNER DES CRITERES FAVORISANT UNE EXPERIENCE CULTURELLE ET ARTISTIQUE DE QUALITE

Les différentes étapes suivies pour définir des critères de qualité sont définies ci-après.

3.1. DEVELOPPEMENT D'UNE LISTE D'INDICATEURS

Les repères conceptuels développés en deuxième partie de ce rapport ainsi que les diverses lectures de rapports scientifiques relatifs à l'éducation culturelle et artistique ont donné lieu à une première liste d'indicateurs articulés autour de mots-clés ou de concepts utilisés par les auteurs⁴. À partir de cette liste, 74 énoncés ont été développés. L'objectif des énoncés était de proposer une définition plus explicite des indicateurs tout en restant succincte. Le format suivant (inspiré d'un rapport précédent sur la transition maternel-primaire rédigé par Carosin et al., 2020) a été utilisé : sujet, verbe et précisions sur les processus/ressources utilisés et/ou les autres acteurs impliqués/concernés. Ce développement a permis de fusionner et de compléter certains critères qui présentaient des similitudes. Une première grille a donc été constituée avec l'ensemble de ces énoncés.

3.2. DEFINITION DE LA VALEUR ATTRIBUEE A CHAQUE INDICATEUR

Dans un deuxième temps, il était important pour l'équipe de chercheuses de stabiliser le vocabulaire employé pour caractériser les indicateurs et les objets d'évaluation. Ainsi les équipes ont défini une intervention culturelle et artistique de la façon suivante :

Une intervention culturelle et artistique est ce que l'enseignant-e 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. Elle est intégrée au programme scolaire. Une intervention est menée avec le soutien de la direction et (parfois) en collaboration avec des intervenants externes à l'établissement (artistes, animateurs...).

Cette définition est incluse dans les fiches conçues pour réaliser le cadastre. Le terme « intervention » a été privilégié par rapport à ceux de projet ou de dispositif (qui se limitent à des interventions complexes et concertées) ou encore à celui d'activité (qui est trop restreint car il concerne principalement l'activité de l'élève).

Elle est précédée de la définition d'une expérience culturelle et artistique (qui est vécue par l'élève) :

Une expérience culturelle et artistique est vécue par l'élève, au niveau de sa personne et éventuellement avec d'autres personnes. Ce concept est en lien avec celui d'expérience d'apprentissage. Pour Seidel et al. (2009), celle-ci est conçue et définie

⁴ Pour connaître les auteurs relatifs à chaque critère, se référer à la partie 4.

par des notions d'intentionnalité, de défi, de réalisation et de développement. L'expérience culturelle et artistique est visible via l'observation des élèves et les retours qu'ils en donnent. Ces observations et retours peuvent être plus ou moins cohérents avec les objectifs PECA recherchés.

Ensuite l'équipe a distingué trois types d'indicateurs :

- Les **conditions** sont essentielles à la mise en œuvre d'interventions de qualité. Les indicateurs sont conditionnels lorsqu'ils sont relevés comme indispensables dans la littérature scientifique et/ou lorsqu'ils concernent des éléments essentiels à la mise en œuvre du PECA tels que définis dans les textes légaux ;
- Les **recommandations** contribuent à assurer des interventions de qualité. Les indicateurs considérés comme tels 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 **effets** sont des conséquences résultant de la combinaison de critères (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.

3.3. SELECTION D'INTERVENTIONS REALISEES EN FW-B

Afin d'assurer la cohérence et la pertinence des critères identifiés, notamment au regard des interventions qui sont menées actuellement dans les établissements scolaires en FW-B, le groupe de chercheuses a mobilisé des ressources mises à disposition par la Cellule Culture-Enseignement. Ces ressources concernent les projets scolaires menés en collaboration avec des artistes et des opérateurs culturels et ayant bénéficié de subventions durant l'année 2019-2020.

Pour chaque projet, nous avons obtenu la demande de subvention soumise l'année précédant le projet et le rapport d'activité rédigé à la fin du projet. Les rapports d'activités contenaient parfois des photos du projet, en particulier des réalisations des élèves. Pour certains projets, des vidéos ont été réalisées par la Cellule Culture-Enseignement. Celles-ci sont diffusées sur la chaîne Youtube du PECA et d'autres vidéos en ligne relatives au projet ont également pu être trouvées pour compléter le matériel disponible.

Sur la vingtaine de projets transmis, quatre projets ont été sélectionnés et consultés par les chercheuses (voir tableau 2). Au préalable, une pré-sélection de sept projets avait été opérée par une des chercheuse, notamment en vue d'obtenir un échantillon relativement varié selon les paramètres suivants : opérateurs culturels/artistes, disciplines artistiques et scolaires abordées, niveau scolaire du public, type de collaboration (résidence d'artistes, collaboration ponctuelle ou durable), liste des documents consultés, trace vidéo externe trouvée. Par ailleurs, l'intérêt de la sélection était de fournir une diversité d'exemples d'approches des expériences culturelles et artistiques vécues par les élèves.

Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des quatre projets consultés par les chercheuses lors d'un atelier de travail. L'étape suivante décrit la façon dont la grille a été mise à l'épreuve sur la base des observations réalisées.

Tableau 2 – Caractéristiques des projets consultés

Nom du projet et discipline concernée	Description du projet	Niveau	Type de collaboration	Type de documents disponibles et consultés
Les couleurs de la nature Artisanat d'art, sciences, arts plastiques.	Quand la Science rencontre l'Art.... Fabrication, à partir des plantes, de peintures, teintures et encres pour des créations textiles alliant techniques modernes et techniques ancestrales.	Maternelle et P6.	Résidence d'artiste	- Formulaire de candidature, - Rapport d'activité, - Vidéo (sur la chaîne Youtube PECA réalisée avec la classe de maternelle).
Pluriel(s) Arts plastiques.	Proposer une collaboration aux élèves de P6 et à leur enseignante dans le cadre d'une co-crédation artistique (arts plastiques et visuels) sur le thème « Pluriel(s) » : qu'est-ce qu'un groupe, une famille, une tribu, un clan; quelles sont les interactions entre leurs membres; la différence et la singularité; la répétition (d'éléments, de gestes, d'actions, etc.).	P6	Résidence d'artiste	- Formulaire de candidature, - Rapport d'activité.
Ateliers d'écriture et de composition de chansons Musique.	Projet de réalisation d'un CD de 6 chansons sur la thématique « On n'ose plus dire que la vie est belle ».	P1-P6	Collaboration ponctuelle	- Rapport d'activité.
Le climat dans tous ses états Cinéma, sciences.	Réalisation, par les élèves, d'un court-métrage composé de capsules cinématographiques autour du thème du climat.	P3	Collaboration durable	- Formulaire de candidature, - Rapport d'activité, - Vidéo (trouvée en ligne).

3.4. MISE A L'ÉPREUVE DE LA GRILLE

Pour mettre à l'épreuve la liste d'indicateurs composée à partir des recherches effectuées dans la littérature scientifique, les chercheuses se sont inspirées d'un atelier proposé par Gaillot (2002) aux formateurs d'enseignants en Arts plastiques. Dans cet atelier, les formateurs ont été confrontés à des productions d'élèves ou des enregistrements vidéos menés en classe. À partir de ceux-ci, il leur était demandé d'imaginer les consignes données par les enseignants, les objectifs de l'activité, les échanges avec les élèves, etc. Ces discussions autour de projets

concrets ont permis d'alimenter le débat autour des critères d'évaluation utilisés dans les extraits montrés.

Dans le cadre du présent travail, un exercice similaire à celui proposé par Gaillot (2002) semblait intéressant pour alimenter la discussion autour des critères de qualité d'une intervention PECA. L'idée était de mettre des interventions réalisées sur le terrain au profit d'une discussion sur la pertinence et la cohérence des indicateurs de qualité pour le PECA. Ainsi, lors d'un atelier de travail, les chercheuses ont parcouru ensemble les différents critères rassemblés dans la grille. Cela a déjà fait émerger des débats concernant le vocabulaire à employer pour gagner en précision et sur la pertinence des critères par rapport aux interventions qui pouvaient être menées sur le terrain, notamment en les contrastant avec les exigences du PECA. Ensuite, la chercheuse responsable de la sélection d'interventions a présenté dans les grandes lignes les sept projets sélectionnés. Ensemble, les membres de l'équipe ont opté pour l'observation du premier projet présenté dans le tableau 2. Les différents documents disponibles ont été consultés et la vidéo visualisée. À partir de ces observations, les chercheuses ont coché dans la grille les indicateurs perçus puis discuté autour des questions suivantes :

- Quels indicateurs ont été repérés ? Quels sont les extraits de rapports/vidéos,... qui permettent de l'attester ?
- Y a-t-il des « non-critères » qui sont observés, c'est-à-dire des indicateurs qu'il faudrait éviter et/ou qui pourraient nuire à l'expérience culturelle et artistique des élèves ?

Une fois le premier projet consulté, l'équipe est passée au deuxième projet. Une attention particulière était accordée aux divergences entre les indicateurs perçus dans chaque projet, à la valeur qui leur était accordée et à la façon dont ils pouvaient favoriser (ou pas) des expériences culturelles et artistiques. Enfin, il est apparu que certains indicateurs étaient difficilement observables parmi les ressources à disposition, notamment ceux relatifs aux effets observés chez les élèves ou encore ceux relatifs aux modalités pédagogiques utilisées. À partir de ces discussions, les chercheuses ont ensuite listé les indicateurs qualifiés de « conditions » et qui sont donc essentiels pour garantir des expériences culturelles et artistiques de qualité. Les conditions sont également réalistes et atteignables par les acteurs de terrain. Aux côtés de celles-ci se trouvent les « recommandations » qui contribuent à améliorer la qualité des expériences culturelles et artistiques.

Après l'atelier, dans un document en ligne, chaque chercheuse a classé les indicateurs selon ces deux modalités. Une case « commentaire » était laissée pour justifier certains choix, notamment lorsque les chercheuses n'étaient pas du même avis. Enfin, une discussion a eu lieu quelques temps après pour stabiliser les conditions et recommandations.

Lorsque cela était possible, certains indicateurs ont été fusionnés pour faciliter la prise en main de l'outil par les utilisateurs.

3.5. EXPLICITATION DES CRITERES ET DEVELOPPEMENT D'UN VISUEL POUR LES FICHES

En parallèle à la sélection des critères, un travail d'explicitation de chaque critère a été mené. Celui-ci a notamment pu nourrir les discussions autour du poids (condition/recommandation) attribué à chaque critère. Par ailleurs, ce travail d'explicitation visait à justifier le bien-fondé de chaque critère, notamment dans le cadre du PECA. Tout au long de l'identification et de la sélection des critères, les chercheuses ont également réfléchi à la forme que pouvait prendre cette grille pour qu'elle reflète la nécessité de placer l'expérience des élèves au centre des interventions et aussi celle d'initier des collaborations avec les différents acteurs du PECA, pour renforcer la qualité des expériences.

Nous développons davantage ces deux points dans la suite du texte.

4. LES CRITERES DE QUALITE D'UNE EXPERIENCE CULTURELLE ET ARTISTIQUE

Plutôt qu'un modèle unique de qualité, nous présentons ici les multiples indicateurs qui tendent à qualifier (ou à précéder) des interventions de qualité.

Les critères sont explicités de la manière la plus claire possible ci-dessous ; leurs mises en application sont par contre flexibles et adaptables selon chaque contexte particulier (Seidel et al., 2009), et toujours envisagées en lien avec l'intervention dans sa globalité (Bamford, 2010).

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,...), **tous les indicateurs ne doivent pas être systématiquement rencontrés**, même si le nombre d'indicateurs relevés peut être, à son tour, un indice de la qualité de l'intervention (Seidel et al., 2009).

Il est donc illusoire (voire non souhaitable) de viser une intervention culturelle et artistique qui rencontrerait chacun des indicateurs présentés dans la suite de ce document.

Issus de la littérature scientifique, certains de ces indicateurs, essentiels et incontournables, seront qualifiés de « conditions », mais d'autres constitueront plutôt des « recommandations » plus ou moins pertinentes en fonction des contextes, des objectifs et des types d'intervention concernés. D'autres indicateurs présents dans la littérature n'ont pas été retenus, dans le but de ne pas alourdir de manière conséquente l'outil d'évaluation.

Lorsque cela était possible, nous avons inclus des témoignages extraits de la littérature pour illustrer les critères. Ceux-ci sont encadrés dans le texte.

4.1. CRITERES RELATIFS A L'ENSEIGNANT ET/OU L'INTERVENANT

CONDITIONS

1. PECA DES ELEVES

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

« 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? » (Kerlan, 2019, p.38)

Ces quelques lignes de Kerlan 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.

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 le critère 13 : *Étayage*), 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. Dans les pays de l'OCDE, la danse, par exemple, est rarement abordée, ou elle est insérée dans le cours d'éducation physique, moins enclin à exploiter ses aspects expressifs et culturels. L'architecture est peu présente, et le théâtre est plus souvent intégré dans le cours de littérature (Winner et al., 2014). Une forme de hiérarchisation semble parfois être menée entre les différents domaines artistiques, parfois au sein même des institutions promouvant l'art et la culture à l'école (Aden, 2009 ; de Ville et al., 2004) : on peut ainsi observer la place de choix accordée à la langue française, la littérature et l'éducation aux médias, ces domaines estimés comme plus « légitimes » par la culture scolaire étant majoritairement plébiscités, alors que la musique et les arts plastiques sont moins sollicités (de Ville et al., 2004).

La segmentation entre les différents domaines est par ailleurs typiquement occidentale. En Afrique subsaharienne, par exemple, les projets artistiques mêlent la danse, le théâtre, la musique et les arts visuels en un tout unifié, sans distinction entre ces différents champs constitutifs (Lauret, 2014).

Le référentiel ECA (2021) affirme sa volonté de non-hiérarchisation entre les différents moyens d'expression, et 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.

2. OBJECTIFS

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) défini(ssen)t préalablement les objectifs de l'intervention.

En amont de l'intervention, il est important que l'enseignant.e (et le cas échéant l'intervenant.e) détermine(nt) les objectifs à atteindre avec les élèves. **Bien que ces objectifs puissent être amenés à évoluer en cours d'intervention** (voir aussi le critère 18 : Flexibilité), **ils doivent être définis préalablement** (Lord, 2008 ; Seidel et al., 2009) afin de donner une ou plusieurs ligne(s) directrice(s) à l'intervention. Lord (2008) constate ainsi « *l'existence d'une relation entre les objectifs [des] interventions artistiques et les résultats. Lorsque l'objectif était défini, le résultat était obtenu de manière plus marquée qu'en l'absence de définition d'un objectif* » (p.28).

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 (voire un prétexte) au service de

ces apprentissages : il est dès lors légitime de questionner l'authenticité de l'aspect (oserions-nous écrire « le vernis »?) 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.e 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.

3. INTRODUCTION

L'enseignant.e (et l'intervenant.e) introdui(sen)t l'intervention et ses objectifs.

En amont de la mise en œuvre concrète d'une intervention culturelle et artistique, il importe de définir les objectifs, les buts que l'on cherche à atteindre prioritairement (voir aussi le critère 2 : *Objectifs*).

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 artistique (Seidel et al., 2009). Cela peut également être le cas pour les jeunes ados, comme le constatent Charbonneau et Dessajan (2019) : beaucoup sont déçus et jugent un projet « *bizarre, car peu explicité par les encadrants et en décalage avec leurs univers, notamment solaires* » (p. 49).

Dès le début d'une intervention culturelle et artistique, il est donc nécessaire de **communiquer ces informations en toute transparence aux élèves**, et pourquoi pas les associer à l'établissement des objectifs et/ou de la forme que prendra l'intervention, cette implication en amont pouvant favoriser leur engagement (Seidel et al., 2009).

4. RESPECT & CONFIANCE

Les personnes impliquées (élèves, enseignant-es, intervenant-es, direction,...) manifestent leur respect et leur confiance les unes envers les autres et valorisent la contribution de chacun.e.

Un climat de classe positif est une condition incontournable pour une intervention culturelle et artistique réussie (Oreck, 2006). **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 constructives (Seidel et al., 2009). 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, ce qui inclut les enseignant-es et leurs

collègues, les intervenant·es, la direction, les familles,... 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 productions et questionnements (Seidel et al., 2009). Ainsi, l'enseignant accepte les erreurs comme faisant partie du processus normal de l'apprentissage (voir aussi le critère 19 : *Prise de risque*). Les élèves remarquent également ce climat de respect lorsque l'enseignant et l'intervenant s'estiment et s'intéressent au travail l'un de l'autre, ce qui valorise à leurs yeux le partenariat (Seidel et al., 2009).

Parallèlement au respect, la confiance que se portent les différents acteurs impliqués dans une intervention est essentielle. La confiance qu'un.e enseignant.e et/ou qu'un.e intervenant.e 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.e et/ou intervenant.e (Seidel et al., 2009). Pour développer cette confiance, la collaboration ou la coopération entre élèves peut représenter une piste intéressante (voir aussi le critère 17 : *Esprit d'équipe*), d'autant plus que cette confiance peut en retour améliorer le travail de groupe, voire amener des élèves qui ne se fréquentent pas particulièrement à s'apprécier différemment (Seidel et al., 2009).

L'équipe du projet GEN Z témoigne lors d'une table ronde : « *L'une des clés de la réussite de ce processus a été la relation interpersonnelle. Le professeur, la médiatrice et les artistes ont dû s'impliquer physiquement et psychologiquement auprès des jeunes, gagner leur confiance et leur accorder la leur. Outre les compétences travaillées, il s'est aussi agi d'un profond travail sur le savoir-être de chacun. Un projet pareil se fait avant tout entre des personnes* »

(Oldenhove, 2019, p.69).

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. Point d'attention pour Seidel et al. (2009), **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 intervention culturelle ou artistique. Par ailleurs, si la communication est essentiellement verbale, l'enseignant sera attentif aux signes non-verbaux (postures, soupirs, sourires ou grimaces,...), aux hésitations et aux balbutiements qui peuvent être les signes d'un « difficile-à-dire » inhérent à une véritable expérience esthétique (Chabanne, 2012).

5. TEMPS

L'enseignant.e (et l'intervenant.e) prévoi(en)t une durée adaptée à l'engagement des élèves, tant au niveau de l'intervention dans son ensemble que lors des différentes séances.

Le temps accordé à l'éducation artistique est souvent considéré par les enseignants comme trop réduit (Bricteux, 2019 ; Eurydice, 2009 ; Garvis & Pendergast, 2010 ; McKean, 2001). Pourtant, **les compétences artistiques ne peuvent s'acquérir que dans la durée** (Tauszig, 2006), et l'inscription dans la longueur d'une intervention culturelle et artistique est un facteur permettant l'engagement des élèves (Seidel et al., 2009) et optimisant les effets de celle-ci (Lord, 2008).

Montoya (2019) prend pour exemple des jeunes filles considérées comme un peu turbulentes, et ayant participé à une enquête dans le cadre d'un projet d'ECA. « *La variable temps joue très fortement comme condition d'instauration d'une relation suffisamment forte pour que des phénomènes de transmission se déploient. (...) Sans nul doute, avec ces élèves réputées difficiles, la venue répétée de l'artiste sur une longue période a été le gage de l'intérêt de ces jeunes filles pour leur projet, et dans un deuxième temps de leur engagement dans la démarche qui leur était proposée* » (p.188).

Au-delà de l'engagement, une durée d'intervention adaptée va également favoriser les démarches d'exploration, l'ouverture émotionnelle, la qualité des interactions ou encore les pratiques réflexives (Seidel et al., 2009). Ces auteurs soulignent ainsi que, contrairement à bien des aspects de nos vies actuelles, en art « *vitesse ne rime pas avec richesse* » (p.45).

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 bon* » (dans Kerlan et al., 2011, p.5).

6. PROCESSUS

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) valorise(nt) autant le processus que la production finale (spectacle, exposition...).

L'une des caractéristiques des interventions culturelles et artistiques de qualité est l'opportunité pour les élèves de présenter leur travail à un public, par exemple lors d'expositions ou de prestations publiques (Bamford, 2008; Carraud et al., 2015; Marandon, 2019; UNESCO, 2006). Ce public peut être relativement restreint (composé d'élèves, par exemple d'autres classes) ou élargi aux familles, et/ou aux personnes « extérieures »,...), mais **l'authenticité du moment de partage est essentielle** (Carraud et al., 2015; Seidel et al., 2009).

Carraud et al. (2015) insistent sur l'impact que peut avoir cette confrontation au regard du public pour les élèves : « *Ils en témoignent encore lors des entretiens en fin de classe de troisième comme l'un des moments les plus « forts » des quatre années de la classe artistique, et surtout en des termes où cette prise de conscience d'une autonomie et d'une responsabilité partagées, portées ensemble, demeure présente* » (p.22).

Pour Oldenhove (2019), la confrontation au regard du public implique un travail d'équipe (voir aussi le critère 17 : *Esprit d'équipe*) « *où chacun peut et doit compter sur l'autre pour y arriver. Et bien que cela soit stressant, la perspective de montrer ce travail à un public, de se mettre en danger (...) est un moteur parce que c'est concrètement un lieu de confrontation personnelle et de groupe* » (p.70). Pour Marandon (2019) également, cette confrontation collective au public est déterminante, notamment pour le développement de l'estime de soi et de la confiance.

Langar a suivi les familles dans le projet de classe artistique dans un collège : « *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* » (dans Kerlan et al., 2011, p.32).

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 (souvent en fin d'année) doit rester un moyen d'intégrer l'éducation culturelle et artistique à la vie scolaire et communautaire, et non constituer un objectif en soi (Aden, 2009 ; Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Ruppin, 2017). Lorsque les attentes finales éclipsent le processus d'apprentissage, les risques sont alors multiples : à la tentation de se servir des élèves comme des moyens d'atteindre un objectif personnel au lieu de les rendre autonomes, s'ajoute l'envie d'atteindre une perfection souvent incompatible avec une répartition des tâches pédagogiquement justifiée (Meirieu, 2018 ; Ruppin, 2017). Ruppin (2017) note : « *L'exigence doit être, ici, celle de l'éducation de chaque enfant, de sa rencontre et de sa découverte de l'expérience artistique et non la satisfaction narcissique de l'éducateur à présenter aux parents et à l'institution un beau spectacle* » (p.76).

Plus précisément, selon Ruppin (2014), il arrive que l'enseignant qui au départ visualise le projet artistique et culturel comme un tremplin au développement de l'expressivité de l'enfant, de son identité, de son imagination et de sa créativité, finisse par ne plus se soucier en phase finale que de la production devant le public, du spectateur et que l'on passe alors de valeurs centrées sur la créativité et le développement à des valeurs davantage scolaires de gestion humaine (concentration, attention), de production et d'efficacité, dans une logique d'entreprise de spectacle. L'Observatoire des Politiques Culturelles (2017) recommande donc de « *repenser et relativiser la question du produit fini, de l'évaluation (...) au profit du travail sur le processus; une obligation de moyens sans obligation de résultat* ».

Ceci touche à la question de la temporalité dans laquelle se vit une expérience artistique, toute différente de celle qui a lieu dans le milieu scolaire. Dans le rapport de Kerlan et al. (2011), qui évalue un projet de classe artistique, une chorégraphe explique comment elle s'est sentie bousculée lors de ses premières venues par le rapport au temps, vu en termes de productivité. Elle évoque également comment le fait de ralentir le rythme, de développer un autre rapport au temps, plus lent, et sans attente de résultat immédiat, a été bénéfique au projet (voir aussi le critère 5 : *Temps*).

Kerlan et al. (2015, p.102) ajoutent que « *l'efficacité éducative de l'expérience artistique tient en premier lieu à la qualité et l'authenticité de l'expérience esthétique qu'elle permet de vivre* ». Ce point est également central dans le rapport « cARTable d'Europe » (Colasse et al., 2013) qui évoque la conception de Dewey de l'expérience esthétique (une expérience qu'on vit soi, pour soi, et qui peut surgir n'importe quand, n'importe où), conception selon laquelle le produit importe moins que le processus.

Il ne s'agit donc pas ici de dire qu'il ne doit pas y avoir de résultat final ni de partage de l'expérience vécue, mais simplement d'affirmer que cet objectif ne doit pas entraver

l'expérience vécue et le processus créatif. Bien que délicat, cet équilibre n'est cependant pas impossible à atteindre, ce que confirme l'équipe du projet GEN Z : « *Il s'agit bien de trouver un équilibre entre processus et résultat. Le résultat est un objectif commun à atteindre mais avec une grande attention à la manière d'y arriver* » (dans Oldenhove, 2019, p.70).

Meirieu (2018) 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. Très contrastée parce que j'ai fait, au fond, ce que font beaucoup d'enseignants : 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, avec une partition « naturelle » des élèves en concepteurs, exécutants, chômeurs et gêneurs. 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 » (pp.266-268).*

7. AUTO-EVALUATION

L'intervenant.e/l'enseignant.e favorise/prévoit les temps permettant chez les élèves la prise de recul sur le travail effectué, la discussion et l'esprit critique.

Ferrara de Oliveira et Ambrogi (2017) insistent sur l'importance de l'auto-évaluation chez les élèves. Ils affirment ainsi que « **la meilleure assurance d'un parcours réalisé sera la conscience que chaque élève en aura** » (p.59).

Cependant, ils soulignent que cette auto-évaluation ne peut être réalisée que si les enseignants et acteurs des différents projets mènent « *une réflexion approfondie allant d'une juste compréhension des informations recueillies jusqu'à la formulation de critères susceptibles d'être aisément assimilés par les élèves* » (pp.59-60).

Le référentiel ECA (2021) préconise lui aussi fortement l'évaluation formative, précisant que celle-ci peut prendre appui en partie sur l'auto-évaluation. La stratégie du « journal de bord » revient régulièrement dans les expériences de qualité (Bamford, 2008), ce qui n'est pas sans rappeler la proposition de portfolio accompagnant l'élève tout au long de son parcours (voir aussi le critère 8 : *Traces*), qui selon l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017) « *serait documenté entre autres par l'élève, afin que celui-ci prenne conscience de son propre parcours et participe activement à son élaboration* » (p.107).

Il ressort d'ailleurs d'une expérimentation menée par Penancier (2017) dans des classes de maternelle qu'un tel dispositif permet de « *revenir plus en profondeur et en exigence sur les productions des élèves* » (p.14) et d'obtenir un engagement des élèves. De plus, le fait d'inviter les élèves à s'exprimer sur le fait qu'ils estiment que leur travail est « *achevé* » ramène à un concept traité dans les théories de « *l'art comme constituant fondamental du processus même de création* » (Penancier, 2017, p.14) et donne à l'élève l'occasion de verbaliser pour remettre en cause sa pratique et explorer son intention.

Lauret (2014) enfin note que « *l'un des objectifs majeurs de l'éducation artistique est de créer les conditions qui permettent à des enfants de prendre conscience de leur potentiel, de le maîtriser et d'apprendre ensuite à l'utiliser* » (p.108).

8. TRACES

L'enseignant·e supervise/guide la conservation des traces du PECA par l'élève.

Selon l'Avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'Excellence (2017), le PECA implique l'établissement d'un **portfolio qui serait un recueil de traces** du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique vécu par l'élève tout au long de sa scolarité. L'Avis précise que le portfolio individuel est intégré au carnet de bord de l'élève. De façon générale, deux documents distincts suivent l'élève tout au long de son parcours : (1) le carnet de bord, document personnel de l'élève, élaboré par l'élève, acteur de son apprentissage et de son orientation, (2) le dossier d'accompagnement de l'élève, un document à vocation pédagogique et administrative. En France, le guide du PEAC (2013) recommande lui aussi l'utilisation d'un portfolio comme recueil des traces de l'élève, précisant qu'il pourrait prendre des formes variées : cahier, album, forme dématérialisée...

9. REFLEXION

L'enseignant·e (et l'intervenant·e) dresse(nt) 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·e (et l'intervenant·e) d'en dresser un bilan réflexif, notamment par rapport aux apprentissages des élèves et à l'expérience qu'ils ont vécue (UNESCO, 2006), ainsi qu'au déroulement de l'intervention et des conditions dans lesquelles a pris place, le cas échéant, le partenariat.

Pour Bamford (2008), le travail de réflexion est une des composantes des interventions de qualité. 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 bord.

Concrètement, **les critères présentés dans le présent document et dans les fiches qualitatives pour les interventions PECA constituent un outil de réflexion que les enseignants et/ou les intervenants peuvent mobiliser avec l'équipe éducative.** Cette évaluation doit permettre de jauger les différentes conditions et recommandations qui contribuent aux expériences culturelles et artistiques des élèves. Il s'agit donc dans un premier temps de s'interroger sur les effets des interventions sur les élèves en relevant les paroles, expressions, gestes entendus et/ou observés qui vont dans ce sens et de questionner l'impact des conditions ou recommandations suivies sur ces effets. L'évaluation doit également permettre d'identifier ensemble des pistes d'amélioration qui seront mises en œuvre lors de futures interventions. Cela signifie que d'une année à l'autre, les acteurs PECA doivent pouvoir revenir sur les bilans réalisés précédemment dans une optique d'amélioration et de complémentarité.

10. COMBINAISON

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) combinent 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 connaissances ;
- b) des pratiques artistiques ;
- c) des rencontres avec les œuvres et les artistes.

S'il est obligatoire d'exploiter au moins une de ces composantes dans toute intervention ECA, la combinaison de deux composantes (voire des trois) enrichit assurément l'intervention.

La première de ces composantes, définie dans l'Avis n°3 (FW-B, 2017) comme « *la découverte et l'étude des œuvres et des courants artistiques* », ne vise pas la mémorisation de savoirs théoriques figés, mais bien l'acquisition de repères devant permettre d'enrichir la réception des œuvres abordées. Intrinsèquement culturel, cet axe s'incarne dans la réflexivité et la mise en liens : liens avec son expérience personnelle, liens entre les œuvres, mais également liens entre les domaines disciplinaires (Bordeaux & Deschamps, 2013).

La deuxième composante, qui concerne les pratiques artistiques, 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 personnelles (Bordeaux & Deschamps, 2013). Le référentiel ECA (2021) précise que « *la pratique doit être favorisée de façon régulière pour être expérimentée et développée* ».

Concernant la rencontre avec les œuvres et les artistes, cette composante 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 culturels (Bordeaux & Deschamps, 2013). Le référentiel

ECA (2021) précise d'ailleurs qu'il est « *important de favoriser une rencontre réelle et aussi directe que possible avec les œuvres, les créateurs, les artistes* » (p.19) 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* » (p.19).

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 œuvres (Lauret, 2006) et donne du sens aux savoirs (Meirieu, 2006). 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.

RECOMMANDATIONS

11. INTERDISCIPLINARITE

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) fait (font) intervenir ou établi(ssen)t un lien avec d'autre(s) discipline(s) que l'ECA.

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 scolaires (UNESCO, 2006).

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 (FW-B, 2017). 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* » (Simard, 2002, p.8). **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 (Tassin-Ghymers, 2011) : « *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* » (Tassin-Ghymers, 2011, p.55).

Une professeur d'histoire dans le secondaire parle du rôle de la culture dans les diverses disciplines : « Ça devrait faire partie de chaque cours. On a trop tendance à penser que le cours doit porter uniquement sur la matière pure. Or la matière, même si ce sont des sciences, même si ce sont des maths, elles sont aussi le produit d'une culture, donc c'est une production culturelle, une matière. Et je pense qu'il faut la rattacher à son contexte. Ce n'est pas parce qu'on fait des maths qu'on ne peut pas expliquer : « Mais d'où viennent ces maths? ». Et « Comment est-ce que le premier type qui a inventé ça, ou la première fille (...) y a pensé? ». « Qu'est-ce qui a permis l'évolution de cette idée-là et son apparition? » » (dans Bricteux, 2019, p.143).

De plus, Tassin-Ghymers (2011) souligne les limites du cloisonnement disciplinaire, de plus en plus marqué au fur et à mesure que l'enfant avance dans sa scolarité : ce découpage artificiel éloigne l'enfant de la complexité des contextes « réels » et retreint l'intégration des différentes connaissances.

La pédagogie par projet, en particulier, permet d'atténuer les frontières (voir aussi le critère 14 : *Projet*), comme le mentionne le Guide français du PEAC (2013) qui stipule que l'éducation culturelle et artistique constitue « un terrain particulièrement favorable à la rencontre des disciplines autour d'objets communs. (...) Projets et parcours d'éducation artistique et culturelle peuvent et doivent tirer parti de ce potentiel pour promouvoir de nouvelles démarches pédagogiques associant, selon des géométries diverses, plusieurs disciplines, plusieurs activités, plusieurs démarches, et donc plusieurs professeurs » (p.9)

Chaque discipline doit cependant être respectée, et il convient d'éviter une interdisciplinarité superficielle, de type touche-à-tout ou prétexte (Tassin-Ghymers, 2011).

12. CONTEXTE

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) effectue(nt) 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. Pour Seidel et al. (2009) et Lord (2008), **les liens entre les interventions et les vies des élèves** (leur contexte social et culturel, leurs besoins, leurs connaissances antérieures, leurs centres d'intérêt et leurs activités) représentent donc un facteur de qualité.

Ce lien peut prendre plusieurs formes (par exemple, le choix de tâches culturellement pertinentes pour les élèves, ou le 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** (Seidel et al., 2009).

En France, le PEAC « s'articule à l'environnement patrimonial et culturel de l'école » (p.6) (voir aussi le critère 35 : *Ressources locales*). Pour le Guide du PEAC (2013), « il est essentiel que l'enseignant conjugue ses objectifs pédagogiques avec les capacités et les attentes de ses élèves. Il peut aussi s'appuyer sur les connaissances et compétences culturelles et artistiques acquises par les élèves en dehors de l'école » (p.13).

13. ÉTAYAGE

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) prévoi(en)t des tâches dont le niveau de difficulté adapté permet aux élèves de s'épanouir.

En France, le Guide du PEAC (2013) recommande de tenir compte du niveau des élèves lors de la conception de chaque intervention : les exigences doivent être « *adaptées aux possibilités des élèves, que celles-ci découlent de leur niveau scolaire ou du contexte culturel qui marque leur environnement de vie* » (p.7). Le Guide insiste également sur la notion de « *progressivité des apprentissages, tant dans les pratiques artistiques et les repères culturels mis en place au fur et à mesure de la scolarité que dans la formation du spectateur pour une rencontre de plus en plus riche et éclairée avec l'art* » (p.6).

S'il faut prendre en compte l'accessibilité physique (agilité, dextérité) et le niveau de maturité émotionnelle des élèves, il faut aussi atteindre un équilibre pour que le souci de rendre l'activité « facile à apprendre pour tous » ne conduise pas à un niveau trop facile de l'activité. **Le sentiment de s'être dépassé est en effet source de satisfaction pour les élèves** (Lord, 2008). L'adaptation au niveau de développement de l'enfant passe en effet souvent par la simplification et par « *une limitation au vécu et à l'environnement proche de l'enfant* ». Un « *nouvel équilibre à trouver* » passerait par l'exploitation de situations réelles complexes ou plus éloignées, « *mais adaptées dans la manière de les aborder* » (Tassin-Ghyms, 2011, p.24).

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 sérieux, mais ce n'est jamais gagné. C'est petit à petit, objectif par objectif* » (dans Oldenhove, 2019, p.69).

Pour Seidel et al. (2009), 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 élèves.

14. PROJET

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) inscri(ven)t l'intervention dans la pédagogie du projet ou de l'investigation.

Seidel et al. (2009) insistent sur le côté authentique des interventions artistiques de qualité. Un élève impliqué dans une authentique tâche artistique fait ce que font les vrais artistes, les vrais conservateurs, les vrais critiques,... : créer, monter une exposition, être confronté directement aux œuvres... Les élèves sont ainsi plus engagés quand il y a une « vraie » raison de l'être : une valorisation réelle, des risques réels, aussi. **Les tâches ont donc un véritable but, elles ne sont pas des « prétextes scolaires »** (Seidel et al., 2009, p.34). Comme l'a asséné non sans fierté Nisrine, élève bruxelloise participant à la création théâtrale GEN Z, à une journaliste : « *Ce n'est pas la fancy-fair ici!* » (dans Oldenhove, 2019, p.70).

En France, le Guide du PEAC (2013) accorde une place prépondérante à la pédagogie du projet : « *Un projet est tendu vers un aboutissement identifié dès le début de sa mise en œuvre, non seulement par les concepteurs et meneurs mais également par tous les participants. Dans le*

domaine des arts et de la culture, « l'objet » visé par le projet peut être de différentes natures : ambitieux ou modeste, simple ou complexe, pérenne ou éphémère. Préparer un concert ou un spectacle public, présenter une exposition, découvrir un lieu patrimonial ou une structure culturelle, rencontrer un artiste ou un professionnel, assister à un événement relevant de la création artistique, créer une musique ou un film, rédiger un récit ou construire une scène théâtrale sont quelques-unes des nombreuses perspectives envisageables » (p.13).

La restitution du projet, qu'il s'agisse d'une étape ou de sa finalité, est également importante dans ce type de démarche (voir aussi le critère 6 : *Processus*) : elle permet aux élèves de s'approprier le projet, mais aussi *« d'observer la progression de l'élève, de mesurer l'investissement du groupe classe puis de communiquer dans l'espace éducatif en en faisant bénéficier des personnes extérieures au projet. Les parents d'élèves peuvent prendre part à la restitution du projet, parfois même être associés à certaines de ses étapes. (...) La restitution du projet permet aussi de valoriser les travaux des élèves auprès de tous, d'essaimer et de provoquer l'envie de monter des projets chez d'autres élèves ou enseignants. Elle constitue une occasion unique de fédérer tous les acteurs du projet en vue de sa reconduction »* (Guide du PEAC, 2013, p.14). Ces points sont étroitement liés au critère 33 (*Implication des familles*) et au critère 34 (*Communication*).

Attention cependant à ce que les concepts de « projets » et de « parcours » restent distincts (voir aussi le critère 1 : *PECA*). En effet, Ferrara de Oliveira et Ambrogi (2017) notent à propos de la notion de « parcours » : *« Celle-ci reste floue pour de très nombreux acteurs de l'EAC qui utilisent parfois indifféremment les mots de parcours et de projet pour évoquer ce qui, jusqu'à une date récente, aurait été systématiquement considéré comme un projet. Aussi, assiste-t-on souvent à la requalification, voire au recyclage de dispositifs locaux, qui rebaptisés « parcours », sont censés répondre aux exigences nouvelles de la loi. Ainsi s'élaborent, pour les élèves, des « parcours » qui sont en fait des projets, à défaut d'être inscrits avec cohérence dans le temps de l'élève et de sa scolarité »* (p.15).

D'autres types de pédagogies, comme la pédagogie de l'investigation, peuvent également s'appliquer de manière intéressante aux interventions culturelles et artistiques. Ainsi, l'UNESCO (2006) fait de la résolution de problème un des critères de qualité des programmes artistiques. Pour Bamford (2008), *« les approches flexibles, orientées vers la recherche et associées à des méthodes valorisant les 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 »*.

15. REPRÉSENTATIONS

L'enseignant.e (et l'intervenant.e) questionne(nt) 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 le critère 3 : *Introduction*) 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 et transformées tout au long de l'intervention (Bordeaux & Kerlan, 2016). De plus, ce premier questionnaire 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 le critère 1 : *PECA*). Cela facilitera leur compréhension et contribuera à délimiter le contexte de l'intervention.

En ce qui concerne les représentations qu'ont les élèves, Bordeaux et Kerlan (2016) ont montré que « *la présence des artistes dans les classes autour d'une activité proche de leur propre travail amène les élèves à revoir leurs représentations des artistes et de l'activité artistique : les élèves abandonnent des représentations erronées des artistes (« riches et célèbres ») et intègrent des représentations plus familières des artistes (« des gens comme nous »)* » (p. 307).

Les transformations qui peuvent être visées et qui se sont révélées possibles - du moins partiellement dans l'étude de Bordeaux et Kerlan (2016) - à travers des interventions culturelles et artistiques concernent les façons qu'ont les élèves de percevoir les images ou les vidéos avec une prise de conscience du travail investi dans la création et une plus grande attention aux messages véhiculés, et des représentations plus familières des artistes (comme mentionné plus haut).

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

16. POSTURE

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

Un « modelage » des processus artistiques, des questionnements et des habitudes peut être mis en place par l'enseignant et/ou l'intervenant : en plus de la démonstration de leur démarche, ceux-ci servent de modèles de rigueur, d'investissement, de passion, voire de succès (Seidel et al., 2009). Le positionnement en tant que modèle, ainsi que la démonstration sont pour Lord (2008) également des indicateurs de qualité.

Pour être un modèle, l'enseignant (et, le cas échéant, l'intervenant) doit donc aussi se mettre dans la position d'un apprenant, face au processus artistique proposé. Il est ainsi amené à faire ce qui est demandé aux élèves : enseignant(s) et élèves apprennent donc ensemble, côte à côte.

Les créations peuvent être collectives, dans un lien d'interdépendance (aucune des deux parties ne peut achever le travail seul) (Seidel et al., 2009). Pour Lemonchoix et Ouvrard (2013), c'est dans cette configuration que les pratiques des artistes sont les plus significantes (voir aussi le critère 17 : *Esprit d'équipe*).

Ces deux auteures ont mené une étude sur un projet en écoles, où des artistes ont co-créé un conte musical avec des enfants du primaire. Elles remarquent qu'en « *déléguant une partie de leur travail de création aux élèves, les artistes leur ont reconnu une expertise, celle de pouvoir évaluer la pertinence d'intentions artistiques* ». Les élèves se sentent reconnus comme compétents et s'en trouvent valorisés (voir aussi le critère 4 : *Respect & confiance*). Permettre à l'enfant d'être reconnu comme un « apprenti-expert » n'est pas habituel à l'école...

Cet espace nouveau que l'artiste ou l'enseignant peut instaurer lorsqu'il crée avec les élèves est appelé *Troisième Espace* par Richard Deasy (cité par Choquet, 2013) : un espace où **adultes et élèves peuvent échanger d'égal à égal**, et où « *l'art et le sensible donnent du sens à la vie et aux projets de chacun* » (p.35). Kerlan et al. (2015) mettent aussi en évidence cet espace qui s'instaure lorsque tous les partenaires créent ensemble et qu'il nomme « *espace d'apprentissage mutuel démocratique* », soit un « *lieu intergénérationnel où élèves et enseignants sont créatifs ensemble, et trouvent une juste place, dans une dynamique positive, faisant le lien entre leur vie personnelle et institutionnelle* » (p.95).

Dans le cadre d'un projet de danse à l'école, cet espace nouveau a pu conjuguer rigueur et lâcher-prise dans un rapport d'égalité entre tous les acteurs, condition nécessaire pour oser se libérer, se « lâcher » sous le regard des autres, sans se sentir jugé (Kerlan et al., 2011).

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 le critère 4 : *Respect & confiance*) **et valorise la présence de l'intervenant.**

17. ESPRIT D'EQUIPE

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) favorise(nt) le travail en groupe, la collaboration, la coopération et l'esprit d'équipe parmi les élèves.

« *Le collectif, être et faire ensemble malgré les différences* » (p.16) peut être indicateur d'une intervention culturelle et artistique qui marque les élèves (Marandon, 2019, p.16).

Pour Marandon (2019), « *beaucoup d'élèves remarquent que le groupe rend plus fort et procède d'un mouvement paradoxal qui me transforme tout en intensifiant ce que je suis (dynamique individu/groupe). Ils insistent aussi sur l'importance de traverser ensemble une expérience artistique devant un vrai public* » (p.16).

Pour Seidel et al. (2009) également, 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 collectif (voir aussi le critère 6 : *Processus*). Lauret (2014) note pour sa part que la capacité à coopérer est au cœur des activités artistiques, en établissant un lien avec la solidarité et la citoyenneté : « *Là où la conception traditionnelle de l'éducation forme à la compétition et façonne des personnalités individualistes, l'implication dans un projet artistique permet de prendre conscience de l'impact des relations avec les autres sur la qualité de l'action de chacun de ses membres. Elle constitue donc un vecteur d'apprentissage de la solidarité et de la citoyenneté* » (p.102).

18. FLEXIBILITE

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) font preuve de flexibilité pour répondre aux besoins des élèves et exploite(nt) leurs réactions.

Les objectifs, la planification, le matériel... doivent bien sûr être définis en amont de chaque intervention (voir aussi le critère 2 : *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 initiale (Seidel et al., 2009).

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** (Seidel et al., 2009).

Enfin, Lord (2008) évoque elle aussi la souplesse à l'égard des besoins des élèves, et estime que la « pédagogie de l'artiste », qui inclut la qualité d'exploitation des réactions, a des effets positifs sur la créativité et le développement personnel des élèves.

19. PRISE DE RISQUE

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) favorise(nt) 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 le critère 6 : *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.

Bamford (2008) insiste également sur le processus créatif, fait d'essais-erreurs, qu'elle considère comme gage de qualité d'une expérience artistique : « **Les projets artistiques de qualité encouragent la prise de risque et permettent aux participants de se tromper** » (p. 29) (voir aussi le critère 4 : *Respect et confiance*).

Enfin, Lauret (2015) met en relation ce point avec le développement de la **pensée divergente**. Selon lui, au contraire de la pensée dite « convergente », liée à un modèle algorithmique des tâches de résolution de problèmes, la pensée divergente nous apprend que parfois il n'y a pas un seul chemin, mais plusieurs, pour arriver à un résultat. Il ajoute que **cette 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 »** (p.100).

20. ABOUTISSEMENT

L'enseignant·e (et l'intervenant·e) veille(nt) à ce que l'intervention soit menée à son terme.

Une intervention de qualité implique que celle-ci ait été menée à son terme (Pearsall, dans Bamford, 2008), même si dans le cas de l'ECA, le but n'est pas uniquement la destination, mais également le chemin parcouru pour y arriver (voir aussi le critère 6 : *Processus*). Néanmoins, Bamford (2007) souligne que les expositions et les performances (formes finales de projets) ont un effet positif sur les élèves (voir aussi le critère 14 : *Projet*). Par ailleurs, l'aboutissement de l'intervention ajoute de la valeur à celle-ci si les enfants se sentent valorisés par leurs pairs, leurs familles,...

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 le critère 21 : *Échanges réguliers*). Ruppin (2017) note en effet que des tensions trop fortes entre partenaires peuvent mener à l'arrêt du projet.

21. COLLABORATION

En cas de partenariat, l'enseignant-e et l'intervenant-e s'accordent, en amont de l'intervention, sur :

- a) les objectifs ;**
- b) la planification (durée, étapes, tâches...) ;**
- c) les aspects logistiques (matériel, supports...) ;**
- d) le partage des responsabilités ;**
- e) le rôle et les postures de chacun (apprenant, modèle, médiateur, modérateur...).**

« 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 » (Bamford, 2006, p.129).

Afin d'avoir un partenariat véritable, comme Bamford le suggère, il est d'abord important que les différents acteurs s'accordent sur les objectifs du projet.

Témoignant de tensions apparues lors d'un partenariat, Ruppin (2017) note qu'en l'absence de but commun, « les objectifs étaient très vastes et les activités libres, l'artiste lui-même ne sachant pas à l'avance l'enchaînement à l'intérieur des séances (...), les enseignants étaient démunis pour évaluer l'activité, ce qui créait tension et mal-être » (pp. 74-75).

Elle définit ensuite une dizaine de points pouvant faire l'objet d'une crispation, « le contour flou des objectifs » étant cité en premier lieu.

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 (voir aussi les critères 3 : *Introduction*, et 20 : *Aboutissement*), en gardant à l'esprit que la production finale ne doit pas être vue comme une fin en soi (voir aussi le critère 6 : *Processus*) : « Il apparaît important, aux yeux des artistes et des enseignants, de penser une introduction et une clôture du projet afin de poser des repères spatio-temporels, de cadrer le processus, de célébrer le travail réalisé. Ces moments d'introduction et de clôture du projet peuvent prendre des formes variées et qui répondent aux besoins et aux envies des enfants » (OPC, 2017, p.73).

Le matériel, l'espace et les différents aspects logistiques doivent également être envisagés (voir aussi les critères 31 : *Espace*, et 32 : *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. Carraud (2013) rapporte que « tous les enseignants s'interrogent : quand doivent-ils intervenir pour ramener le calme ? Le font-ils trop ou trop peu ? Même s'ils en discutent avec les artistes, les seuils de perception du désordre sont

très variables » (Carraud, 2013, p.27). Ruppin observe pour sa part des situations où l'enseignant se sent bousculé par le fait de devoir accepter de déléguer son autorité à quelqu'un d'autre, qui a souvent tendance à gérer la classe de façon plus laxiste, d'où une peur de ne pas pouvoir la récupérer après (Ruppin, 2017). Kerlan et al. (2015) ont quant à eux identifié cinq postures prises par l'enseignant lors de résidences artistiques en école: « jouer à l'élève », « garantir l'ordre scolaire », « interpréter les consignes données », « motiver les élèves », « observer les élèves » (p.104). L'incertitude quant à la posture à adopter, ou la navigation floue entre elles peut générer malaises et tensions.

L'artiste n'est pas en reste, et 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 » (dans Marandon & de Ville, 2019, p.75).

Il est donc primordial, afin que le partenariat se passe au mieux, de « mettre les choses à plat, du côté des enseignants, et du côté des artistes » (Kerlan, 2013).

RECOMMANDATIONS LIEES AU PARTENARIAT

22. ÉCHANGES RÉGULIERS

Les différents partenaires ont des échanges réguliers depuis la conception jusqu'à la fin de l'intervention.

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.

« L'engagement mutuel des parties prenantes en-dehors des heures d'atelier est, aux yeux de tous, perçu comme un facteur d'enrichissement tant personnel que collectif bien qu'il suppose de « ne pas compter ses heures ». Il fait autant partie du processus de collaboration que le temps passé avec les enfants » (OPC, 2017, p.68).

Les témoignages d'artistes et d'enseignants présents dans le rapport de l'Observatoire des Politiques Culturelles (2017) vont d'ailleurs tous dans le même sens : en présence des enfants, il est impossible de discuter. Il est donc nécessaire de prendre du temps « hors atelier » pour faire le point et discuter.

Ruppin (2017) ajoute que ces moments sont aussi l'occasion de faire mieux connaissance, et de comprendre davantage les univers de chacun. « Donner l'occasion de créer des liens d'amitié entre groupes permet aux individus de corriger leurs conceptions erronées de l'autre et de réduire leurs préjugés ». (p.75). Or la mécompréhension de l'univers scolaire par l'artiste, ou du fonctionnement du processus artistique par les enseignants peut être source de tensions. La communication régulière et constante tout au long du processus est donc indispensable au bon déroulement de celui-ci.

23. CADRE SCOLAIRE

Les partenaires prennent en compte les particularités du cadre scolaire et celles du monde culturel et artistique (en termes de temps et d'espace, de programmes, d'horaires,...) pour permettre le bon déroulement de l'intervention.

« Les projets artistiques de qualité se développent là où il y a une place pour une grande souplesse d'organisation » (Bamford, 2008, p. 28).

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 particulier » (OPC, 2017, p.39). L'artiste éprouve souvent des difficultés à « plonger dans le monde scolaire » (OPC, 2017), mais c'est aussi le cas de l'enseignant et des écoles qui doivent souvent s'ouvrir à un cadre de travail aux contours moins définis. Marandon (2019) plaide d'ailleurs pour une école qui accepte de « transformer les temps et les espaces, changer les rythmes scolaires, casser des cloisonnements en disciplines étanches. Devenir « indisciplinés », c'est-à-dire accepter d'interrompre le cours normal des enseignements par tranche-horaire-matière » (p.17), ce qui nécessite évidemment le soutien de la direction.

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 partenariat (Ruppin, 2017). Il est donc plus que souhaitable que les artistes et les enseignants se concertent au préalable sur l'organisation et les modalités du projet, et prennent le temps d'avoir des échanges réguliers, y compris informels, afin de mieux se connaître et se comprendre (voir aussi le critère 22 : *Échanges réguliers*).

CONDITIONS

24. PLAN DE PILOTAGE

L'équipe éducative intègre le PECA des élèves dans le plan de pilotage de l'établissement.

L'Avis n°3 (2017) précise que le PECA « *devra être construit par les directions et les équipes éducatives de chaque école (en partenariat avec le monde artistique et culturel) et être intégré au plan de pilotage de l'école* ».

Pour mener des interventions culturelles et artistiques, tant de moyenne que de grande envergure, le soutien de la direction est indispensable. En effet, ces interventions « *ne font sens que dans une vision durable de leur installation à l'école et avec une volonté de transformer les habitudes de travail. En particulier avec la mise en place de dispositifs institutionnalisés de travail en équipe (réunion et supervision dans les horaires, travail interdisciplinaire, semaine banalisée pour les résidences, formation continue, etc.)* » (Marandon, 2019, p.19).

En France, le Guide du PEAC insiste sur l'importance de la diversité des domaines artistiques et culturels abordés par les élèves tout au long de leur parcours (voir aussi le critère 1 : PECA). Chaque intervention doit dès lors être pensée comme un élément constitutif de ce parcours, parcours inscrit initialement dans le projet d'établissement (ou plan de pilotage en FW-B) : « *L'élaboration du volet artistique et culturel du projet (...) d'établissement est une étape préalable qui permet de garantir que l'EAC à l'école forme un ensemble continu et progressif qui va au-delà d'une succession d'actions* » (Guide du PEAC, 2013, p.15).

25. PERSONNES-RESSOURCES PECA

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

Dans la section sur le PECA en FW-B, nous avons présenté les acteurs du PECA, leurs rôles et les enjeux relatifs à leurs tâches pour favoriser une approche systémique qui puisse bénéficier aux PECA des élèves. Ainsi, différents postes et fonctions sont prévus pour soutenir les équipes éducatives dans leurs initiatives. Ces personnes peuvent être sollicitées pour apporter un soutien technique aux équipes éducatives afin de mettre en œuvre des interventions de qualité. Par exemple :

- les **enseignants-relais** sont identifiés au sein d'une équipe éducative et font le lien avec les référents culturels en relayant les besoins et les difficultés rencontrées par leurs collègues ;
- les **référents culturels** et inspecteurs scolaires, qui se situent du côté des Pouvoirs Organisateurs, sont engagés pour accompagner les enseignants et les équipes éducatives dans la mise en œuvre des interventions PECA, ceci notamment en identifiant les ressources matérielles, pédagogiques,... accessibles qui seraient utiles aux interventions, en favorisant les interactions au sein d'une même équipe éducative et avec d'autres

équipes, et en facilitant le lien avec les acteurs du monde artistique et culturel (via les référents scolaires). Étant donné leur appartenance au monde scolaire, ils peuvent également relayer les besoins des équipes éducatives en termes de formation pour le PECA des élèves ;

- les **référents scolaires**, liés aux opérateurs culturels, peuvent faciliter la mise en lien et la coopération entre les établissements et ces derniers. Ayant réalisé un cadastre de l'offre culturelle au sein du territoire, ils peuvent diriger les équipes éducatives (accompagnées des référents culturels) vers des collaborateurs pertinents par rapport aux objectifs des interventions qu'elles souhaitent mettre en place ;
- 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.

26. ROLES PECA

L'équipe éducative identifie les rôles et tâches relatives à la mise en œuvre du PECA au sein de l'école.

Les interventions culturelles et artistiques sont propices aux collaborations : avec des intervenant·es et/ou des opérateurs culturels, mais aussi en interdisciplinarité avec d'autres enseignant·es 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. Par la suite, Salvatore et Antoine [les deux artistes intervenants] (...) ressentiront bien la difficulté qu'il y a à faire sans un médiateur impliqué et sans un professeur référent* » (Oldenhove, 2019, p.69).

En France, le Guide du PEAC (...) a conscience de l'importance de la coordination puisqu'il recommande, en cas de travail d'équipe, de désigner un coordinateur.

Dans la mise en œuvre de projets collaboratifs, d'autres rôles contribuent à une répartition efficace des tâches et une bonne dynamique d'équipe. Parmi, les rôles identifiables, Bourhis et Tremblay (2004) ont identifiés une série de rôles et responsabilités propres aux communautés de pratique⁵, par exemple :

⁵ Les communautés de pratique sont définies comme « *un groupe de personnes qui partagent un intérêt, des problèmes spécifiques, ou une passion sur un sujet et qui souhaitent approfondir leur connaissance et leur* Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre PECA – Rapport Final Bricteux, Carosin, Lahaut & Van Camp (2021)

- **l'expert de contenu** qui est le gardien du champ de connaissances et/ou de pratique. Ce rôle peut être pris en charge par l'enseignant-relais, les référents culturels et scolaires qui ont accès à des ressources pédagogiques, culturelles et artistiques ;
- **l'animateur** qui est le guide et le gestionnaire du groupe et qui a « *pour rôle d'assurer son développement, sa pertinence, son importance stratégique* » (Bourhis & Tremblay, p. 22) au sein de l'organisation, et sa visibilité. Ce rôle peut être endossé par le directeur d'école avec le soutien du référent culturel afin de s'assurer de la pertinence des interventions pour le PECA des élèves et dans le cadre du PECA en général, notamment en rendant visibles les liens avec les référentiels ECA ;
- **le facilitateur** qui est la personne chargée de former et de dynamiser le réseau en encourageant la participation de chacun. Ce rôle est conforme aux descriptions des fonctions du référent culturel et scolaire au niveau du territoire. Au niveau de l'équipe éducative, il peut être endossé par l'enseignant-relais avec le soutien de la direction ;
- **le rapporteur** qui est responsable de l'identification et de la publication de documents, rapports,... relatifs aux pratiques et approches de qualité relatives au PECA. Sur ce point, les équipes éducatives peuvent mobiliser les référents culturels qui ont connaissance des initiatives présentes sur le territoire ;
- **le mentor** qui est chargé de l'inclusion de nouveaux membres en leur expliquant les normes et le fonctionnement de la communauté. Ce rôle peut être pris par un membre expérimenté au sein de l'équipe dont les compétences sociales et communicationnelles sont reconnues ;
- **l'administrateur** qui s'occupe de l'organisation et de la coordination des événements et des activités. Ce rôle semble particulièrement adapté à la direction et l'administration de l'école qui ont une plus grande vue d'ensemble sur les différentes interventions et leur articulation.

27. BUDGET

L'équipe éducative établit un budget permettant la faisabilité de l'intervention et la participation de tous les élèves, et sollicite d'éventuels subsides accordés par la FW-B ou autres organismes.

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.

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,*

expertise dans ce domaine en interagissant de manière régulière » (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, p.4, traduction de Carosin, Monod-Ansaldi & Trouche, 2015). Ce concept nous semble particulièrement adapté pour les équipes éducatives qui s'engagent dans la mise en œuvre du PECA tout en se formant « sur le tas ».

mais c'est quand même compliqué d'amener ces élèves-là vers la culture : c'est compliqué en termes de moyens financiers » (dans Bricteux, 2019, p.131).

Il importe donc que l'équipe éducative veille à une bonne répartition des ressources humaines et matérielles dans le temps et pour tous les niveaux concernés. En termes de coûts, peuvent être inclus les coûts liés à la collaboration (les ressources humaines dans et hors équipe qui seront mobilisés, le temps⁶ qui sera dédié à la planification et à l'évaluation,...), les coûts liés à la location ou l'achat d'équipement ou de matériel culturel et artistique, les coûts liés aux visites culturelles et artistiques, etc.

Bamford (2008) recommande par ailleurs de mobiliser les ressources locales pour des projets éducatifs de qualité. Si les ressources locales, notamment les ressources humaines locales peuvent être mobilisées grâce à la collaboration avec les opérateurs culturels (voir aussi le critère 36 : *Ressources locales*), il est également conseillé de considérer également des choix de matériaux locaux (par exemple, la laine dans une région où il y a une industrie textile) qui sont d'une part familiers aux élèves et d'autre part plus accessibles logistiquement et financièrement. De plus, il est possible d'envisager des partenariats avec des associations, opérateurs culturels ou entreprises locales qui souhaitent contribuer au PECA des élèves en leur offrant des services relatifs à leur expertise (visites guidées mais aussi transport, matériel ou espace de travail par exemple).

28. 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.

Pour Bamford, les interventions culturelles et artistiques de qualité se distinguent par une responsabilité partagée sur la planification, l'implémentation, l'appréciation et l'évaluation des interventions (Bamford, 2011, citée par Carraud, 2013).

Dans le cadre du PECA, ces interventions 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 ?

⁶ Si le temps de travail des enseignants n'engendre pas de coûts supplémentaires, il est toutefois important de comptabiliser le nombre d'heures consacrées car celles-ci représentent des « coûts cachés » trop souvent sous-estimés par l'administration et ne sont par conséquent pas valorisées.

À la fois pour l'ensemble des interventions envisagées au niveau de l'école sur le long terme et au niveau de la classe sur une année scolaire, il est conseillé que les enseignants planifient (avec les intervenants, le cas échéant) « *des situations d'apprentissage, de décliner des objectifs pédagogiques et de décrire les réussites des élèves attendues* » (Waldorf, 2005, dans Bordeaux & Kerlan, 2016, p. 93) (voir aussi le critère 2 : *Objectifs*). 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* » (Bordeaux & Kerlan, 2016, p.93).

29. ÉVALUATION

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

Pour chaque intervention, il importe que l'enseignant.e (et, le cas échéant, l'intervenant.e) en dresse(nt) un bilan réflexif (voir aussi le critère 9 : *Réflexion*). 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 (voir aussi le critère 28 : *Planification*) et son intégration dans le plan de pilotage (voir aussi le critère 24 : *Plan de pilotage*). 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.

Si l'évaluation au niveau de l'équipe éducative donne une vision globale des interventions, le retour d'expérience des participants, des partenaires, représente une étape préliminaire majeure.

Ainsi l'évaluation est entendue ici comme un moyen pour apprécier la valeur, l'intégration et la coordination des différentes interventions par rapport aux apprentissages réalisés par les élèves. Le défi est donc d'articuler des évaluations centrées sur les élèves et une évaluation plus large au niveau de l'établissement qui considère les expériences passées et futures des élèves et leur cohérence.

Pour estimer les effets du projet sur les élèves, nous avons identifié une série de critères issus de la littérature scientifique et en lien avec le référentiel ECA (voir la partie consacrée aux effets sur les élèves). Ceux-ci peuvent aider les enseignants à identifier les effets constatés en classe. Toutefois, ces effets ne doivent pas reposer sur de simples impressions mais se fonder sur les comportements, attitudes ou paroles exprimées par les élèves. Cela signifie que des moments et des espaces doivent être consacrés aux retours que peuvent apporter les élèves (voir aussi le critère 7 : *Auto-évaluation*). Ces différents retours (d'appréciation) mis en commun au sein de l'équipe éducative peuvent contribuer à identifier des pistes d'amélioration ou encore des perspectives différentes pour aborder des problèmes ou des questions relatives au PECA. L'évaluation au niveau de l'équipe éducative inclut donc plusieurs formes et sources d'appréciation qui apportent une vision globale du PECA au sein de l'école, tandis que

l'appréciation des élèves pour une intervention rendra compte d'un ou plusieurs effets de celle-ci. Dans les deux cas, l'objectif de l'évaluation est d'orienter et d'améliorer les projets futurs.

Par exemple, les pratiques d'évaluation, en fournissant des résultats tangibles et précis, peuvent être considérées comme un moyen de promouvoir des normes plus élevées dans l'éducation, mais aussi des formes plus crédibles de responsabilité publique (Heargreaves, Earl & Schmidt, 2002, dans Murphy, 2007).

RECOMMANDATION

30. 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,...).

Pour Seidel et al. (2009), 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 écoles. 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 éducatives que décrivent Seidel et al. (2009). 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, voire pour les élèves entre eux. 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.

CONDITIONS RELATIVES A LA LOGISTIQUE

31. ESPACE

La structure (école ou lieu culturel et artistique) fournit aux élèves un lieu adéquat à l'intervention.

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, Seidel et al. (2009) insistent également sur l'authenticité d'une intervention culturelle et artistique de qualité. Selon eux, le lieu d'apprentissage doit

participer à cette authenticité, ce qui inclut 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),...

L'Observatoire des Politiques Culturelles aborde la question de l'espace dans un rapport sur les résidences d'artiste (2017). Souvent les locaux proposés sont considérés comme inadaptés, particulièrement par les artistes qui ont l'habitude de travailler dans des locaux conçus pour la pratique de leur art. À l'inverse, dans les projets de résidence fructueux, une réflexion sur l'espace a eu lieu entre les partenaires : « *L'aménagement de l'espace est considéré comme un levier-clé pour instaurer une structure inédite d'apprentissage. En cela une réorganisation de l'espace adaptée et spécifique au projet facilite le passage d'un cadre à l'autre, d'une structure de travail traditionnelle à une structure de travail alternative* » (p.77). Le rapport nuance toutefois en rappelant que certains enfants sont rassurés de se trouver dans un espace familier où ils ont leurs repères.

Quelles que soient les exigences d'une intervention, il importe donc 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'apprentissage (Seidel et al., 2009 ; Chabanne, 2012).

Jean-Paul Filiod s'exprime dans le cadre du Colloque « Enfances, Arts et langages » sur les résidences d'artistes (2013) : « *Parlerait-on de résidences d'artistes sans parler de l'espace ? Comme le temps, comme les objets, l'espace fait partie des évidences du quotidien. Dans l'espace toujours nous sommes, sans cesse traversés par lui autant que nous le traversons. C'est sans doute pour cela que nous l'interrogeons peu, préférant, lorsqu'il s'agit d'artistes en milieu scolaire ou/et éducatif, les questions sur « la place de chacun dans le partenariat », sur le fait de savoir si l'artiste est ou non « pédagogue », s'il n'est pas « instrumentalisé » par l'École, si les enfants « s'épanouissent » ou non, si les inégalités entre eux sont réduites, etc. Ces sujets, évidemment légitimes et cruciaux, dématérialisent toutefois les réalités de la rencontre entre artistes et milieux éducatifs. (...) Les écoles n'ont pas été construites pour accueillir des artistes, ni, d'ailleurs, d'autres catégories de professionnels. Leur architecture est conçue pour différentes fonctions, attribuées à diverses pièces : salles de classe, salle des maîtres, tisanerie, cour de récréation, salle de motricité... et aucune personne de l'extérieur n'y est prioritairement attendue. Comme si l'école était conçue une fois pour toutes, étant ainsi pleinement un établissement (au secondaire comme au primaire) » (pp.49-50).*

32. MATERIEL

La structure (école ou lieu culturel et artistique) propose aux élèves du matériel fonctionnel et de qualité.

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 (Seidel et al., 2009).

Dans la rencontre avec l'œuvre également (voir aussi le critère 10 : *Combinaison*), la question du contact avec les formes originelles ou reproduites (photocopies, enregistrements, vidéos,...) des œuvres ne doit pas être éludée (Chabanne, 2012).

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.

RECOMMANDATIONS RELATIVES A LA COMMUNAUTE

33. IMPLICATION DES FAMILLES

L'enseignant-e implique les familles dans les interventions culturelles et artistiques de l'école.

Volontairement ou inconsciemment, **les familles tiennent un rôle incontournable dans le PECA** sur lequel va cheminer leur enfant (Tassin-Ghymers, 2011) : dès le plus jeune âge, l'enfant va s'imprégner des intérêts, des connaissances, des goûts culturels et artistiques de sa famille.

Inversement, l'auteure témoigne de l'intérêt des familles lorsque celles-ci découvrent les travaux ou les projets réalisés par leurs enfants. Les interventions culturelles et artistiques bénéficient d'ailleurs 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 impliqués (Kerlan et al., 2011). 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. (...) Ça devient récurrent (...). On ne voit pas l'intérêt pédagogique qu'il y a derrière. Or, il y en a un, manifeste et certain* » (dans Bricteux, 2019, p.142).

Kerlan et al. (2015) soulignent également qu'il est parfois difficile de toucher les parents (voir aussi le critère 35 : *Communication*), mais si ceux-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 autres. Cependant, « *la médiation nécessaire doit être portée par l'ensemble de l'équipe éducative, collectivement et individuellement (enseignants, artistes)* » (Kerlan et al., 2015, p.76).

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 Escholiers. 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).

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. Pour Kerlan et al. (2011), les interventions culturelles et artistiques peuvent être particulièrement opportunes pour favoriser la médiation expressive : « *Des parents qui accompagnent leurs enfants au spectacle, des rencontres entre les enseignants et les parents sur un autre registre que le registre ordinaire sont déjà un premier pas* » (p.33).

34. COMMUNICATION

L'enseignant-e 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 le critère 3 : *Introduction*), **communiquer auprès des autres acteurs peut lui valoir en retour sinon du soutien, a minima une meilleure compréhension.**

Le soutien des directions est primordial (Cramer, 2006 ; Oreck, 2004, 2006). 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 (Guide du PEAC, 2013) : en effet, certains enseignants peuvent déplorer le manque de collaboration (voire de soutien) au sein des équipes éducatives (Delhay et al., 2017 ; Oreck, 2004). Ainsi, lors d'un projet « Opéra à l'école », la directrice et les enseignants avaient déploré le temps pris (voire « perdu ») sur les autres disciplines (Ruppin, 2015).

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 « Ca 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 interdisciplinaire* » (dans Bricteux, 2019, p.132).

Informez 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 le critère 11 : *Interdisciplinarité*).

Certaines interventions peuvent, plus largement, impliquer divers établissements (UNESCO, 2006), 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.

« Pour faire du collège un lieu plus accessible pour les parents, un univers moins opaque » (Kerlan et al., 2011, p.30), il est également important d'inclure les familles dans cette communication, même si les élèves ne sont pas toujours les meilleurs messagers : « *Il n'y a pas lieu de s'en étonner, leur âge, la conquête de l'autonomie, ont besoin d'un jardin secret, et la scolarité appartient à leur vie personnelle naissante. Si l'on souhaite se servir des enfants comme des relais efficaces, alors il faut l'organiser pédagogiquement, l'inscrire dans le travail pédagogique lui-même (par exemple : invitations aux parents conçues et réalisées par les enfants eux-mêmes, avec l'aide des enseignants ...). Là aussi l'imagination est nécessaire* » (dans Kerlan et al., 2011, p.30-31).

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.

35. RESSOURCES LOCALES

L'enseignant-e et/ou l'intervenant-e sollicitent 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,...).

Pour Bamford (2008), le fait « d'utiliser des ressources locales, de l'environnement et du contexte dans le choix des matériaux et des contenus » est une des composantes essentielles pour une éducation artistique de qualité : « *Les programmes de qualité tiennent compte du contexte local* » (p.28). L'Avis n°3 (2017) encourage d'ailleurs les partenariats avec des opérateurs culturels issus de la zone ou du bassin scolaire de l'établissement, tout en n'écarter pas la possibilité d'initiatives en dehors de celui-ci.

Une professeur d'histoire identifie la source de sa motivation à organiser des sorties culturelles : « *La découverte de ce qui s'est passé de manière historique, culturelle dans leur région, c'est vraiment ça que j'essaye de leur montrer* » (dans Bricteux, 2019, p.142).

En France, le Guide du PEAC (2013) insiste lui aussi sur l'ancrage local des Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle. Ce point est réaffirmé dans le rapport pour l'Évaluation de l'Éducation Culturelle et Artistique en France (2017), qui rappelle que « *tirer parti de l'offre artistique et du patrimoine local et vernaculaire est parfois le premier moyen d'apporter une culture aux élèves* » (p.13). Doucet (2017) insiste elle aussi sur la nécessité d'inscrire le PEAC dans un territoire local : « *Le territoire de vie de l'élève, du jeune visé par le PEAC, reste le plus pertinent pour appréhender, construire et suivre le parcours* » (p.77) (voir aussi le critère 12 : *Contexte des élèves*).

4.3. EFFETS CONSTATES SUR LES ELEVES

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la culture et l'art ont été couplés au sein du même domaine d'apprentissage. Ce domaine d'apprentissage s'enseigne dans le cadre d'un cours hebdomadaire ECA et s'inscrit dans le Parcours « PECA » des élèves. Ainsi, le parcours intègre le cours ECA et 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 (2020) 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.

Le Référentiel liste par ailleurs une série d'effets attendus chez l'élève suite aux expériences d'éducation culturelle et artistique, liées aux visées transversales des Domaines 6, 7 et 8 (« Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre », « Apprendre à apprendre et à poser des choix », « Apprendre à s'orienter ») à savoir :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Développer le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

Le référentiel ajoute : « *La culture étant par essence transversale, l'ECA contribue particulièrement au développement de ces visées* » (p.74). Il note aussi que les savoirs en expression artistique sont abordés par la pratique et visent la créativité, l'expression de soi et le développement critique.

Nous retrouvons ces effets dans les conclusions de plusieurs études internationales. À noter cependant que celles-ci se centrent généralement presque exclusivement sur les effets de l'éducation artistique, et n'abordent pas directement les effets de l'éducation culturelle au sens large, sans doute à cause de sa nature transversale qui en rend l'évaluation plus complexe. C'est d'ailleurs une des observations de Ferrara de Oliveira et Ambrogi (2017), auteurs d'un rapport sur l'évaluation des pratiques d'éducation culturelle et artistique en France, après quatre ans de mise en œuvre du PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle, dont les ambitions sont

Parmi les nombreuses études sur les effets de l'éducation artistique sur les élèves, celle de Lord (2008) (ci-dessous), qui les classe en effets les plus courants, effets modérés et effets moins fréquemment signalés, permet d'identifier les effets les plus fréquents allant des résultats affectifs aux changements d'attitudes vis-à-vis de la participation à une activité artistique, l'étape ultime étant le transfert au-delà de l'activité artistique. Lord (2007) note aussi des effets

ANNEXE 3
Fiche évaluation élève classe artistique expérimentale

Prénom de l'élève: _____ Classe: _____
 Nom, prénom de l'enseignant / l'artiste: _____ Discipline: _____
 Date: _____

Résultats affectifs		1	2	3	4	5
Plaisir						
Fierté						
Sentiment de réussite						

Développement personnel		1	2	3	4	5
Estime de soi						
Confiance en soi						

Sociabilité		1	2	3	4	5
Travail en équipe						
Conscience des autres						

Créativité		1	2	3	4	5
Capacité à penser de manière originale						
Expérimentation d'idées nouvelles						
Attitude/perception créatrice						

Compétences cognitives		1	2	3	4	5
Concentration						
Observation et analyse						
Réflexion et jugement						

Compétences en expression et communication		1	2	3	4	5
Domaine linguistique						
Domaine artistique						

Connaissances et compétences artistiques		1	2	3	4	5
Connaissances artistiques						
Compétences artistiques						
Quelles compétences artistiques? Commentaires et exemples (éventuellement)						

Connaissances et compétences au-delà des arts		1	2	3	4	5
Connaissances non artistiques acquises grâce à la CAE	Quelques exemples					
Connaissances non artistiques acquises grâce à la CAE	Quelques exemples					

Changement d'attitude vis-à-vis de l'art		1	2	3	4	5
Appréciation sur l'ensemble des quatre années						
Quelques exemples						

Savoir social et culturel		1	2	3	4	5
Domaine social						
Domaine culturel						
Exemples						

Transferts		1	2	3	4	5
De l'art à la vie Un exemple marquant						
Aux apprentissages à l'école Un exemple marquant						
Hors de l'école Un exemple marquant						

APPRÉCIATIONS ET COMMENTAIRES COMPLÉMENTAIRES

Cette rubrique vous permet de compléter librement votre évaluation, en signalant des éléments d'appréciation que la fiche standard n'aurait pas permis de prendre en compte

Figure 5 – Fiche d'évaluation des élèves dans une classe artistique expérimentale (Kerlan et al., 2015)

Enfin, Lauret (2014) retient plus particulièrement les effets de l'art sur le développement de l'intelligence émotionnelle, la capacité à s'exprimer, la capacité à se concentrer sur une tâche, la formation de la pensée divergente, le développement de l'imaginaire, la capacité à coopérer, la socialisation. Il souligne ensuite la portée culturelle de l'art, liant par là, comme le référentiel ECA de la FW-B, l'éducation artistique à l'éducation culturelle :

« Cette conception de l'éducation artistique, les compétences qu'elle vise à forger, préparent à la reconnaissance de la diversité culturelle et à une conception de la diversité culturelle ouverte au dialogue interculturel. Elle encourage l'exploration de l'ensemble des possibles dans une situation donnée, prépare à la découverte de la diversité des réponses que les sociétés humaines apportent aux questions concernant leur rapport au monde (p.103).

Les différents chercheurs sont unanimes pour dire que l'évaluation de l'éducation culturelle et artistique doit être centrée sur l'élève et ses apprentissages : *« Le critère essentiel doit rester celui de l'effet sur élève, dans les différentes dimensions de ses apprentissages et quels que soient les temps où ils se réalisent »* (Kerlan et al., 2015, p.57).

S'il est primordial que les acteurs du PECA aient en tête ces différents effets pour pouvoir les identifier chez les élèves, il est surtout important qu'ils se concertent sur leurs différentes manifestations et qu'ils se questionnent sur les effets chez chaque élève.

La concertation sur les différentes manifestations liées aux effets permet d'être plus attentif à ceux-ci et surtout de se questionner sur ce qu'en disent ces manifestations et les effets qui

auraient pu être davantage favorisés. Pour cela, les acteurs PECA peuvent se demander par exemple :

- Que font les élèves qui nous indiquent que l'intervention a eu des effets ?
- Que disent les élèves à propos de ces expériences et quels sont les liens avec les effets constatés par les acteurs ?
- Quelles sont les autres observations qui traduisent certains effets ?

Les explications des critères dans la fiche « Effets » ouvrent des pistes pour observer et interpréter ces effets à partir de ce qui est vécu lors des interventions.

5. DESCRIPTION ET PRESENTATION DES FICHES DEVELOPPEES POUR REALISER UN CADASTRE DES « INTERVENTIONS PECA DE QUALITE »

Les différents critères présentés dans la partie précédente sont résumés dans un outil qui vise à faciliter la prise en main des critères par les acteurs PECA. Les fiches qualitatives proposent une organisation des indicateurs en fonction des acteurs qui auraient le plus d'influence sur ceux-ci : l'enseignant et/ou l'intervenant et l'équipe éducative. L'objectif des fiches est d'apporter des indications aux acteurs sur des critères de qualité tout en engageant la réflexion des acteurs sur des pistes pour renforcer la qualité des interventions proposées aux élèves. Au centre de la réflexion se trouvent les effets éventuellement produits et constatés chez les élèves. En effet, il s'agit de se demander si ceux-ci sont cohérents et/ou en lien avec les objectifs d'apprentissage poursuivis (notamment en termes de savoirs, savoir-faire et compétences issus du référentiel ECA).

Les fiches peuvent être utilisées à différents moments de la conception et/ou de la mise en œuvre des interventions. « *L'aspect pratique le plus immédiat pour un enseignant est de se doter des outils lui permettant, dans un contexte déterminé, d'évaluer la réussite de son action, autrement dit, les acquis construits par ses élèves* » (Gaillot, 2002, p.5).

Les fiches qualitatives respectent les principes énoncés par Pelàez Paz (2008), à savoir une procédure :

- a) simple et concrète ;
- b) qui, en revêtant des caractéristiques d'une auto-évaluation, inclut les équipes éducatives et contribue à l'investissement des différents protagonistes, tant dans les équipes éducatives (enseignants, direction, référents culturels, enseignants-relais,...) que parmi la sphère culturelle (artistes intervenants, opérateurs culturels, référents scolaires,...) ou communautaire (familles, ressources locales,...) ;
- c) utile et fonctionnelle, puisqu'elle permet de réajuster les pratiques.

Les fiches présentent une description succincte des différents critères. Si elles sont destinées aux équipes éducatives, il semble toutefois essentiel que celles-ci soient formées pour s'appropriier les critères et en saisir les enjeux pour les élèves. C'est pourquoi nous recommandons que l'explicitation des différents critères de qualité soient également accessibles aux équipes éducatives et aux intervenants culturels et artistiques qui portent les projets PECA, par exemple à travers des formations. En effet, sans une présentation plus étayée des critères, ceux-ci risquent d'être mal interprétés et/ou de donner lieu à des évaluations superficielles.

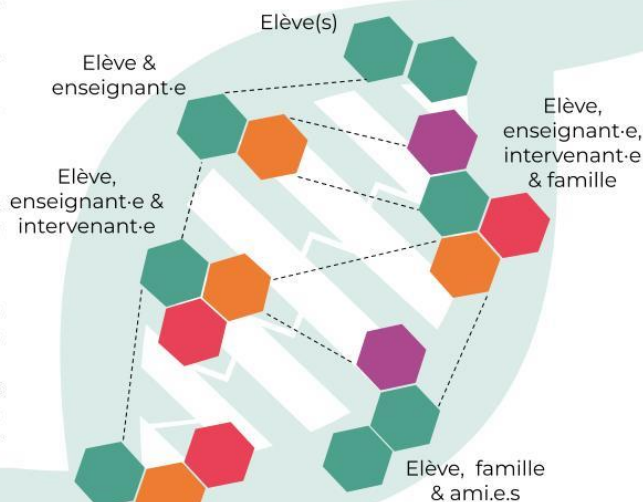
Les pages suivantes présentent l'outil dans sa globalité. La dernière page de l'outil comprend une feuille de note où les enseignants/intervenants/équipes éducatives peuvent consigner des pistes d'amélioration à retenir.

INTRODUCTION AUX FICHES

Cet outil est à destination des acteurs du PECA qui mettent en œuvre des interventions culturelles et artistiques en école : équipes éducatives, enseignant·es et/ou intervenant·es (artiste, animateur·trice indépendant·es ou employé·s par des opérateurs culturels). Elle est composée de plusieurs fiches, destinées à différents profils parmi les personnes impliquées.

Le PECA est constitué de l'ensemble des expériences culturelles et artistiques vécues par les élèves grâce aux interventions conduites dans et hors temps scolaire. Le PECA s'étend tout au long de la scolarité d'un élève et s'enrichit des rencontres avec les pairs (hexagones vert), enseignant·es (hexagones orange), intervenant·es culturel·les (hexagones rouges), la famille (hexagones violets). Les expériences vécues au sein du PECA contribueront à l'identité et au sentiment d'appartenance des élèves et peuvent aussi donner sens à leurs apprentissages. **Les critères présentés dans ces fiches visent à garantir des interventions de qualité pour les élèves.**

Une **expérience culturelle et artistique** est vécue par l'élève, au niveau de sa personne et éventuellement avec d'autres personnes. Ce concept est en lien avec celui d'**expérience d'apprentissage**. Pour Seidel et al. (2009), celle-ci est conçue et définie par des notions d'intentionnalité, de défi, de réalisation et de développement. L'expérience culturelle et artistique est visible via l'observation des élèves et les retours qu'ils en donnent. Ces observations et retours peuvent être plus ou moins cohérents avec les objectifs PECA recherchés.



1

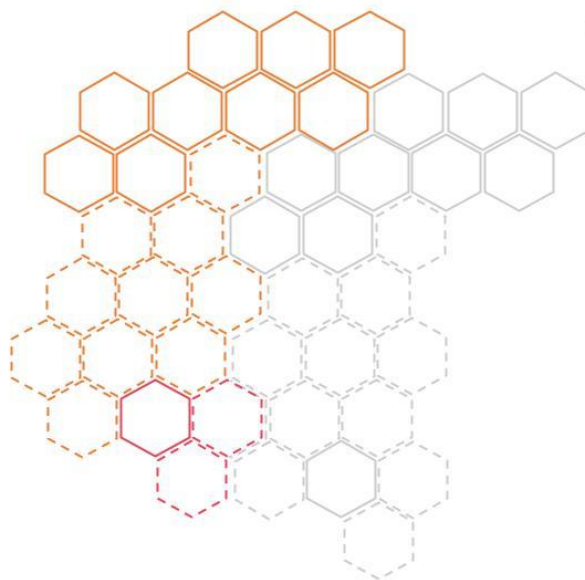
EXPLICATION DES FICHES

QUI REMPLIT LES FICHES ?

Les fiches **enseignant** et **élève** peuvent être remplies par l'enseignant·e de la classe qui est concernée par l'intervention, en concertation avec les collègues et/ou **intervenant·es** impliqué·es. Les fiches **équipe éducative** sont remplies avec le soutien de la direction, dans l'idéal en concertation avec l'ensemble des enseignants. Il est important de noter qu'il est aussi possible superposer plusieurs fiches "enseignant" pour obtenir une vue d'ensemble des critères couverts ou pas au sein de l'école (voir image ci-contre).

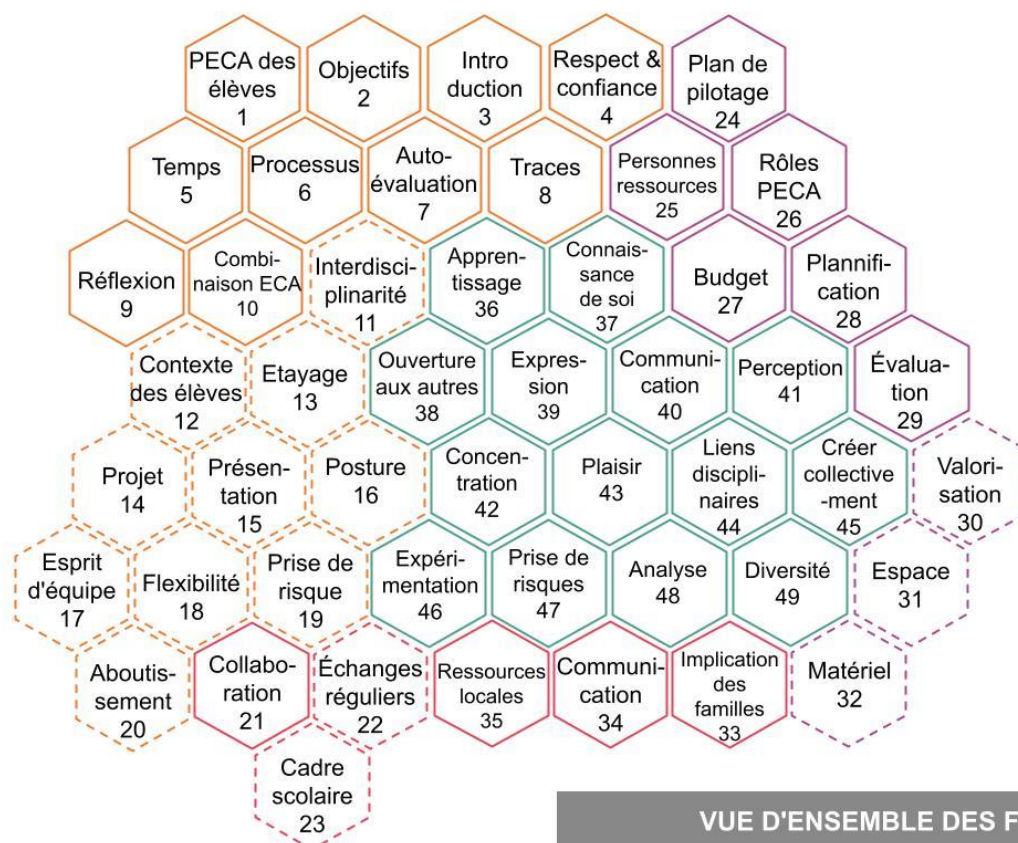
POURQUOI REMPLIR LES FICHES ?

Ces fiches sont présentées sous forme de ruche. Lorsqu'elles sont apposées les unes à côté des autres (comme sur la page suivante), elles permettent d'avoir une vue d'ensemble des différents facteurs contribuant (ou pas) à des expériences culturelles et artistiques de qualité chez les élèves. Les effets qui peuvent être observés chez les élèves sont placés au centre de la fiche. Cela permet d'insister sur les fonctions des enseignants et/ou intervenants et équipes éducatives qui sont d'accompagner et de soutenir les expériences des élèves.

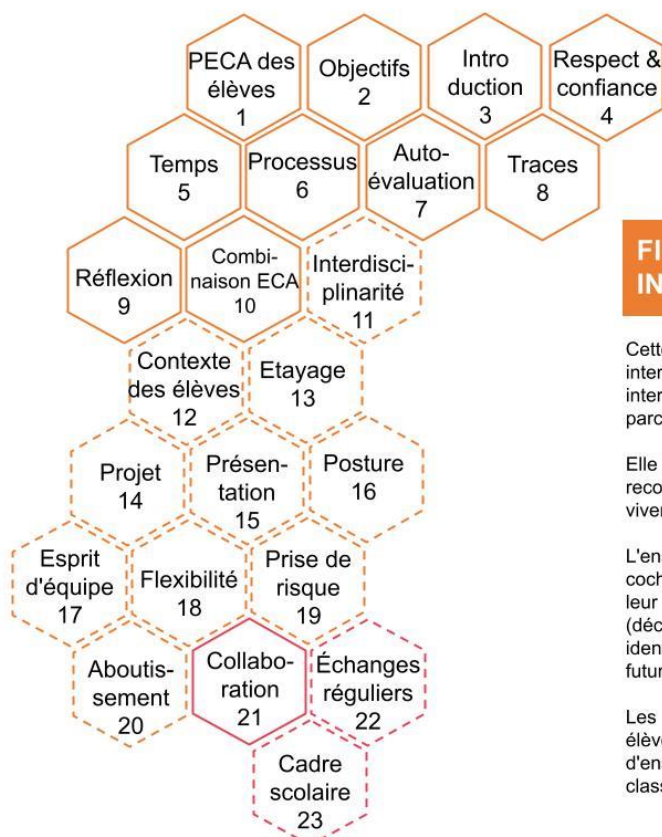


2

Une **intervention culturelle et artistique** est ce que l'enseignant·e met en place (une séquence d'activités, un projet, une résidence, etc.) 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. Elle est intégrée au programme scolaire. Une intervention est menée avec le soutien de la direction et (parfois) en collaboration avec des intervenants (artistes, animateurs, etc.).



VUE D'ENSEMBLE DES FICHES



FICHE ENSEIGNANT.E ET/OU INTERVENANT.E

Cette fiche est à destination des enseignant-es (et/ou des intervenant-es) qui construisent et intègrent des interventions d'éducation culturelle et artistique dans le parcours des élèves.

Elle relève les conditions essentielles (lignes pleines) et des recommandations (lignes pointillées) pour que les élèves vivent des expériences culturelles et artistiques.

L'enseignant-e avec l'intervenant-e (s'il y en a un.e) peuvent cocher les alvéoles relatives aux critères qui caractérisent leur intervention en s'aidant de la description des critères (décrits sur la page suivante). Cela peut aussi contribuer à identifier des pistes d'amélioration pour les interventions futures.

Les différentes fiches (enseignant-e, équipe éducative et élèves) peuvent être juxtaposées pour disposer d'une vue d'ensemble d'une intervention PECA envisagée pour une classe.

CRITÈRES ENSEIGNANT.E (ET INTERVENANT.E)

CONDITIONS :

1. PECA des élèves

L'enseignant-e construit son intervention en lien avec le PECA des élèves (cf. le plan de pilotage) en respectant les principes de diversité et de progressivité des apprentissages.

2. Objectifs

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) défini(ssen)t préalablement les objectifs de l'intervention.

3. Introduction

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) présente(nt) l'intervention et ses objectifs aux élèves.

4. Respect & confiance

Les personnes impliquées (élèves, enseignant-es, intervenant-es, direction) manifestent leur respect et leur confiance les uns envers les autres et valorisent la contribution de chacun.

5. Temps

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) prévoi(en)t une durée adaptée à l'engagement des élèves, tant au niveau de l'intervention dans son ensemble que lors des différentes séances.

6. Processus

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) valorise(nt) autant le processus que la production finale (spectacle, exposition : confrontation au regard du public).

7. Auto-évaluation

L'enseignant-e (et/ou l'intervenant-e) favorise/prévoit les temps permettant chez les élèves la prise de recul sur le travail effectué, la discussion et l'esprit critique.

8. Traces

L'enseignant-e supervise/guide la conservation des traces du PECA par l'élève (qui intègrent éventuellement un "portfolio" qui s'étend tout au long de la scolarité)

9. Réflexion

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) fait (font) le bilan de l'intervention accomplie par rapport aux objectifs fixés.

10. Combinaison ECA

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) combine(nt) au moins deux des trois composantes de l'ECA dans une optique de complémentarité.

RECOMMANDATIONS

11. Interdisciplinarité

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) fait (font) intervenir ou établis(ser) un lien avec d'autre(s) discipline(s) scolaire(s) que l'ECA.

12. Contexte des élèves

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) effectue(nt) 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).

13. Étayage

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) prévoi(en)t des tâches avec un niveau de difficulté adapté qui permet aux élèves de s'épanouir.

5

CRITÈRES ENSEIGNANT.E (ET INTERVENANT.E)

14. Projet

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) inscri(ven)t l'intervention dans la pédagogie du projet et/ou de l'investigation, etc.

15. Représentations

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) questionne(nt) les élèves sur les représentations qu'ils ont de la pratique culturelle et/ou artistique, l'artiste, l'oeuvre et/ou du patrimoine.

16. Posture

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) participe(nt) aux tâches effectuées par les élèves, dans une position d'apprenant-e(s), de modèle(s) et/ou de co-créateur complémentaire à celle de l'intervenant.

17. Esprit d'équipe

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

18. Flexibilité

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) fait (font) preuve de flexibilité pour répondre aux besoins des élèves et exploite(nt) leurs réactions.

19. Prise de risque

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) favorise(nt) la prise de risque, le lâcher-prise et le droit à l'erreur.

20. Aboutissement

L'enseignant-e (et l'intervenant-e) veille(nt) à ce que l'intervention soit menée à son terme.

RECOMMANDATIONS EN CAS DE PARTENARIAT

21. Collaboration

En cas de partenariat, l'enseignant-e et l'intervenant-e s'accordent, en amont de l'intervention, sur :

- a) les objectifs
- b) la planification (durée, étapes, tâches...)
- c) les aspects logistiques (matériel, supports...)
- d) le partage des responsabilités
- e) les rôles et postures de chacun (apprenant, modèle, médiateur, modérateur, etc.).

22. Échanges réguliers

Les différents partenaires ont des échanges réguliers depuis la conception jusqu'à la fin de l'intervention.

23. Cadre scolaire

Les partenaires prennent en compte les particularités du cadre scolaire et celles du monde culturel et artistique (en termes de temps et d'espace, programmes, horaires...) pour permettre le bon déroulement de l'intervention.

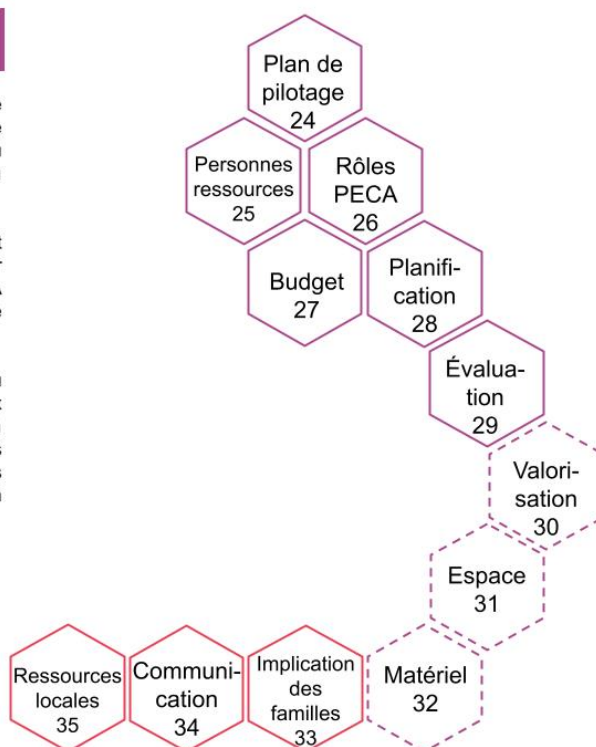
6

FICHE ÉQUIPE ÉDUCATIVE

Cette fiche est à destination de l'équipe éducative (en ce compris la direction, le personnel administratif, le personnel enseignant) qui soutient les acteurs d'une ou des intervention.s dans la mise en oeuvre du PECA au sein de l'établissement.

Elle relève les conditions essentielles (lignes pleines) et des recommandations (lignes pointillées) pour assurer une cohésion et une cohérence dans les initiatives PECA au sein de l'école et avec la communauté éducative (parents, associations locales, etc.).

En équipe et avec la direction, les enseignant.s et/ou intervenant.es peuvent colorier les alvéoles relatives aux critères inhérents à la mise en oeuvre du PECA au sein de l'école. Ceci en s'aidant de la description des critères (page suivante). Ensemble, ils peuvent identifier des pistes d'amélioration pour le PECA, notamment en juxtaposant les différentes fiches PECA.



7

CRITÈRES ÉQUIPE ÉDUCATIVE

CONDITIONS :

24. Plan de pilotage PECA

L'équipe éducative intègre le PECA des élèves dans le plan de pilotage de l'établissement.

25. Personnes-ressources PECA

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

26. Rôles PECA

L'équipe éducative identifie les rôles et tâches relatifs à la mise en oeuvre du PECA au sein de l'école (dans le cadre du plan de pilotage)

27. Budget

L'équipe éducative établit un budget permettant la faisabilité du PECA et la participation de tous les élèves, et sollicite d'éventuels subsides accordés par la FW-B ou autres organismes.

28. Planification

L'équipe éducative planifie (en collaboration avec les artistes/intervenant.es, 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.

29. Evaluation

L'équipe éducative évalue (en collaboration avec les artistes/intervenant.es, 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 d'amélioration.

RECOMMANDATION :

30. Valorisation

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

CONDITIONS LOGISTIQUES :

31. Espace

La structure (école et/ou lieu culturel et artistique) fournit aux élèves un espace adéquat à l'intervention.

32. Matériel

La structure (école ou lieu culturel et artistique) propose aux élèves du matériel fonctionnel et de qualité.

8

QUI SONT LES PERSONNES RESSOURCES DU PECA ?

Les **enseignant.es relais** sont désignés au sein des établissements scolaire pour faire le lien avec les **référénts** et la **plateforme territoriale PECA**. Ils se forment aux enjeux du PECA, veillent à son intégration dans les plans de pilotage des établissements, récoltent et relaient les besoins et aspirations des collègues.

Les **référénts scolaires** sont issus du monde culturel et artistique et animent les **plateformes territoriales PECA**. Ils soutiennent l'optimisation de l'offre des **artistes et opérateurs culturels** vers les écoles, identifient les freins et les éléments moteurs de la mise en œuvre du PECA et organisent la coopération entre les acteurs du monde scolaire, artistique et culturel en collaboration avec les **référénts culturels**.

Les **référénts culturels** (désignés par les réseaux sous la législation des Conseillers au soutien à l'accompagnement), motivent les équipes éducatives pour initier ou renforcer la dimension PECA, identifient et portent les besoins et aspirations des écoles au niveau de la plateforme territoriale, se forment aux enjeux du PECA, développent des outils de médiation et de partage de ressources CA, assurent la cohérence les démarches CA avec les attendus des référentiels en collaboration avec les artistes et enseignants, ouvrent des possibilités de transversalité entre domaines d'enseignement et collaborent avec les **référénts scolaires** au sein de la plateforme territoriale PECA.

CRITÈRES ÉQUIPE ÉDUCATIVE (ASPECT COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE)

RECOMMANDATIONS :

33. Implication familles

L'équipe éducative implique les familles dans les interventions culturelles et artistiques de l'école tout au long du processus et/ou en fin d'intervention.

34. Communication

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

35. Ressources locales

L'équipe éducative et/ou l'enseignant.e sollicite(nt) 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.).

9

FICHE EFFETS

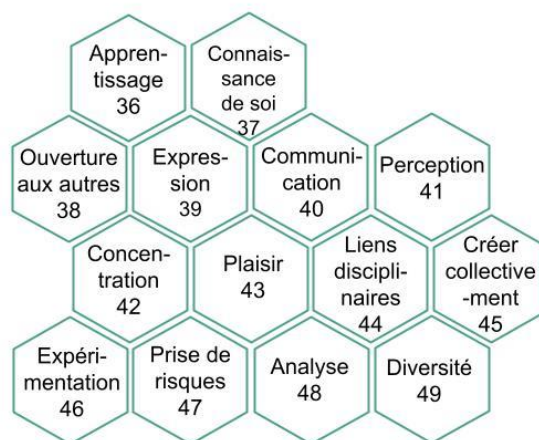
Cette fiche est à destination des enseignants (et/ou des intervenants) qui souhaitent faire le bilan d'une intervention PECA du point de vue des élèves. Ceci au regard des savoirs, savoir-faire et compétences visés par l'intervention (à noter ci-contre).

Elle reprend les effets relatifs aux expériences culturelle et artistique de **qualité** qui sont relatés dans la littérature scientifique (se référer au rapport pour une liste de références)..

A partir des retours obtenus des élèves et de leurs observations *in-situ*, les enseignants et/ou intervenants peuvent cocher les alvéoles qui sont en lien avec les expériences vécues et les apprentissages réalisés et relatés par les élèves.

Un regard critique et bienveillant sur la présence de ces effets chez chaque élève en se questionnant sur le pourquoi et le comment peut ouvrir des pistes visant à garantir que chacun ait l'opportunité de vivre une expérience culturelle et artistique de qualité

Savoirs, savoir-faire et compétences visés par l'intervention (cf. Référentiel) :



10

EFFETS SUR LES ÉLÈVES

EFFETS CONSTATÉS CHEZ LES ÉLÈVES

36. Apprentissage

Les élèves acquièrent des savoirs, des savoir-faire et/ou des compétences culturelles et artistiques du référentiel ECA.

37. Connaissance de soi

Les élèves apprennent à se connaître (intérêts, besoins, projets, etc.) et à développer leur confiance en soi.

38. Ouverture aux autres

Les élèves découvrent et s'ouvrent aux autres.

39. Expression

Les élèves expriment des émotions et/ou des sensations.

40. Communication

Les élèves utilisent des compétences communicationnelles verbales (vocabulaire artistique précis, aptitude à parler en public, à justifier son avis, etc.) et non verbales (gestes, expressions du visage, etc.).

41. Perception

Les élèves expriment et confrontent leurs perceptions qui émergent de leur expérience multi-sensorielle sans jugement de valeur.

42. Concentration

Les élèves sont impliqués, immergés et appliqués dans leur travail.

43. Plaisir

Les élèves interrogent leur plaisir/déplaisir lors de l'activité et/ou de la rencontre avec les œuvres.

44. Liens disciplinaires

Les élèves établissent des liens au sein de la discipline culturelle et artistique et/ou avec d'autres disciplines académiques.

45. Créer collectivement

Les élèves réalisent des productions culturelles et artistiques en petits et/ou grand groupes en se répartissant et en coordonnant les rôles et tâches.

46. Expérimentation

Les élèves expérimentent les gestes, les outils et les effets qu'ils produisent.

47. Prise de risque

Les élèves prennent des initiatives et/ou des risques raisonnables dans une logique d'apprentissage par expérimentation.

48. Analyse

Les élèves analysent et font des liens entre les gestes, les mouvements, les œuvres, etc. dans une logique d'apprentissage.

49. Diversité

Les élèves découvrent une diversité de cultures, de genres, d'époques, d'origines et s'ouvrent au monde.

11

PISTES D'AMÉLIORATION IDENTIFIÉES

L'inscription du PECA dans la réforme du Pacte pour un Enseignement d'Excellence n'est pas sans conséquence. Cette inscription porte l'élan d'une meilleure considération et intégration de la culture et des arts au sein de l'éducation qui porte avec lui les ambitions d'un changement systémique accompagné d'interventions de qualité. Ces ambitions ne sont pas des moindres et l'élan pourrait s'essouffler si les fondations ne sont pas explicitement posées pour l'ensemble des acteurs qui doivent contribuer à cette initiative, et si ceux-ci en retour ne s'approprient pas les repères posés pour avancer ensemble vers le changement.

Selon Osborn et al. (2000, dans Lessard et al., 2008), la manière dont les réformes éducatives sont conçues puis mises en œuvre est presque aussi importante que leur contenu. Pourtant, Lauret (2017) déplore que « *dans bien des domaines de l'action publique, les questions posées sont réputées avoir été traitées par la magie de la publication de textes (...), sans que soit posée la question des dispositions à prendre pour faire en sorte que les acteurs concernés s'en emparent* » (p.93).

En effet, en Belgique francophone (Cramer, 2006) comme ailleurs dans le monde (Bamford, 2006 ; Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Eurydice, 2009 ; Lauret, 2014, 2017 ; McKean, 2001 ; Oreck, 2004 ; Winner et al., 2014), on observe un fossé entre les intentions affichées par les politiques éducatives et leurs implémentations effectives, et trop souvent les initiatives en matière d'éducation culturelle et artistique restent conditionnées au bon-vouloir et au dynamisme des enseignants convaincus (Cramer, 2006 ; de Ville et al., 2014), car même si de manière générale les enseignants estiment que les arts et la culture sont importants à l'école, ils sont par ailleurs confrontés à de multiples facteurs qui inhibent les possibilités de les exploiter dans leur classe (Bricteux, 2019 ; Oreck, 2004).

Prendre la mesure de ces obstacles, mais également des leviers qui favorisent l'intégration effective des arts et de la culture dans les pratiques pédagogiques, est une condition préalable à la généralisation d'interventions culturelles et artistiques de qualité dans le cadre du PECA.

Ainsi, en FW-B, des groupes de discussion PECA menés dans le cadre du Pacte d'Excellence (Delhay et al., 2017) ont soulevé des difficultés que l'on retrouve d'autre part dans la littérature : le peu de temps d'enseignement disponible pour l'intégration des aspects artistiques et culturels, le manque de souplesse des grilles horaires et l'absence de moments de concertation (en particulier dans le secondaire), le manque de locaux et/ou de matériel adaptés, le coût des activités, ou encore la faible visibilité des pratiques innovantes en la matière. D'autres recherches pointent, en plus de ces freins, l'éloignement des institutions culturelles dans les milieux ruraux et le coût des transports (Bordeaux & Deschamps, 2013), le surcroît de travail qu'exige un changement d'approche pédagogique (Lackey & Huxhold, 2016) et, en FW-B, la méconnaissance des dispositifs proposés par les opérateurs culturels (Bricteux, 2019).

Lors des rencontres PECA (Delhay et al., 2017), les participants ont également évoqué les résistances auxquelles se heurtent parfois leurs domaines d'enseignement, et pointent un manque de reconnaissance pour leur travail et le peu d'importance accordé aux apprentissages en lien avec leurs cours. Le soutien des directions (Cramer, 2006 ; Oreck, 2004, 2006) et des collègues (Garvis & Pendergast, 2010 ; Oreck, 2004, 2006) est donc un levier essentiel, qui

peut prendre différentes formes : encouragements prodigués par la hiérarchie, réunions entre collègues, formations continuées, partage des réalisations artistiques (Oreck, 2004), valorisation des interventions, des partenariats, des sorties culturelles (Cramer, 2006), souplesse des aménagements horaires (Marandon, 2019), aide logistique ou matérielle, etc. Par ailleurs, pour Guskey (2002, dans Lee & Cawthon, 2015), le soutien de la direction constitue l'un des meilleurs prédicteurs de l'implémentation d'innovations en pédagogie. Il paraît donc judicieux de communiquer résolument aux chefs d'établissements (et plus largement aux équipes éducatives) les enjeux et les modalités du PECA afin de permettre leur implication effective.

La fiche destinée à l'équipe éducative qui est comprise dans l'outil méthodologique développé présente aussi un support de communication mis à la disposition de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Toutefois, convaincre les directions ne suffit pas, il faut également considérer la formation des enseignants. La faible part des aspects culturels et artistiques dans la formation initiale des enseignants non spécialistes des arts est en effet pointée comme un obstacle majeur à l'intégration des arts et de la culture dans l'enseignement (Bamford, 2006 ; Delhay et al., 2017 ; Oreck, 2004). Pourtant, comme le rappelle l'UNESCO (2006), pour être efficace, l'intégration des arts dans l'éducation nécessite une formation spécifique des enseignants. 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 élèves (Zakhartchouk, 2006).

La formation continuée peut également jouer un rôle déterminant. En effet, les enseignants interrogés par Oreck (2006) estiment que c'est la formation continuée basée sur les arts qu'ils ont suivie qui les a aidés à intégrer les arts en classe, plus que leurs goûts ou leur passion personnels, en leur permettant de découvrir une marche à suivre et ainsi de prendre confiance. Cette confiance constitue d'ailleurs un élément-clé pour l'intégration effective de l'éducation culturelle et artistique (Lummis et al., 2014).

Par ailleurs, l'implication des artistes et des institutions culturelles ne doit 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 confiance (McKean, 2001).

En FW-B, l'Avis n°3 (FW-B, 2017) propose des mesures qui anticipent et veulent prévenir certaines des difficultés qui ont été évoquées : la transversalité du PECA inscrite (parfois timidement) dans les référentiels du futur tronc commun ; son intégration dans la réforme (en cours) de la formation initiale des enseignants et dans la formation continuée ; le soutien aux enseignants via l'équivalent de quatre équivalents temps plein par zone pour le soutien aux PECA (un référent culturel par école était initialement envisagé) ; la réception et la lisibilité de l'offre grâce à un centre de ressources documentaires.

L'appui scientifique apporté à travers ce rapport vise également à soutenir les différentes ambitions par le PECA en venant relever d'une part sa pertinence pour faire vivre des expériences culturelles et artistiques aux élèves qui soient porteuses de sens pour leurs apprentissages, mais qui soit aussi constitutives de leur identité et qui s'ancre dans une réelle relation à l'autre et au monde, essentielle au 21^{ème} siècle. D'autre part, le rapport souligne le

bien-fondé du PECA pour la réforme envisagée au niveau systémique qui vise à mettre les acteurs en mouvement pour offrir aux élèves une éducation de qualité, notamment dans le domaine culturel et artistique.

Tout au long de ce travail, nous avons veillé à l'élaboration d'un vocabulaire et d'un lexique commun autour duquel les acteurs du monde de l'éducation, de l'art et de la culture pourront se retrouver pour réfléchir ensemble à la qualité des interventions qu'ils proposent en plaçant l'expérience culturelle et artistique des élèves au centre de celles-ci. Enfin, la variété des critères proposés et leur distinction en deux catégories (conditions et recommandations) vise à enrichir la diversité des expériences proposées aux élèves tout au long de leur scolarité. Ces différents critères sont rendus accessibles via un outil visuel, qui nous l'espérons pourra tenir une double fonction : i) permettre aux acteurs PECA de reconnaître des interventions de qualité et ii) aiguïser leur curiosité par rapport à ces critères qui représentent autant de pistes de réflexion, d'amélioration et de diversification des interventions proposées.

Les fiches qualitatives qui résultent de ce rapport se veulent également un soutien aux enseignants (mais aussi plus largement aux équipes éducatives, ainsi qu'aux opérateurs culturels et artistes intervenants), afin qu'ils 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).

À ce stade, il convient toutefois de le tester auprès d'un échantillon d'enseignants afin d'en assurer la pertinence, le bien-fondé et la prise en main par ces derniers dans le cadre de la mise en œuvre du PECA. Par ailleurs, pour qu'elles puissent remplir pleinement leur fonction de communication, de formation et d'évaluation, il est essentiel qu'elles soient accompagnées d'un guide (à l'instar du Guide du PEAC) et/ou de supports médias offrant une explicitation des critères telles que proposée dans ce rapport. Cette explicitation pourrait être accompagnée de retours d'expériences et de réflexions issus du terrain et fruits de la combinaison de différentes perspectives (élèves, enseignants, directeurs, référents, familles, etc.). Ces retours d'expériences et réflexions pourraient par exemple être récoltés durant le test de l'outil.

- 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>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J-E. (2011). Transition to formal schooling : Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295-302. DOI: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- 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.
- Blanchard, A. (2019). Collection Remix : l'envers du décor. *Art, enseignement & médiation*, 4, 81-85. Bruxelles : OPEMAP.
- 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*.
- Bouchet, Y., Bertacchini, Y., & Bénet, D. (2016). L'entreprise du 21ème siècle résiliente et ambidextre, le numérique comme hypothèse de travail. *R2IE : La Revue internationale d'intelligence économique*.
- Bourhis, A., & Tremblay, D.-G. (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelle*. Rapport Céfrio. En ligne https://cefrio.qc.ca/media/uploader/Facteurs_organisationnels.pdf
- 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>
- Carosin, E. (2013). *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire*. Université Lumière Lyon 2.
- Carosin, E., & Monod-Ansaldi, R. (2018). Aspects fonctionnels dans l'organisation des espaces de travail collectif. *Recherches en Didactiques*, 26, 87-102.
- Carosin, E., Houssin, E., Lothaire, S., & Quaghebeur, C. (2020). *Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur la transition entre l'école maternelle et l'école primaire*.
- Carraud, F. (2013). Classe artistique : quelle influence sur le travail enseignant? In *La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif*. Actes du Colloque Enfance, Arts et Langage (pp. 15-33). Lyon.
- 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.
- Charbonneau, A., & Dessajan, S. (2019). L'éducation artistique et culturelle prise dans la culture juvénile, entre adhésions et résistances, in *L'éducation artistique et culturelle, Mythes et malentendus*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Choquet, C. (2013). De la boîte noire au troisième espace, in *La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif*, Actes du Colloque Enfance, Arts et Langage (pp. 34-40). Lyon.
- Colasse, S., Limbort-Langendries, I., Bolze, C., & Gronier, M. (2013). *cARTable d'Europe. Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école*. Caisse des Écoles de la Ville de 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
- Deasy, R. J., & Stevenson, L. (2005). *Third space: When learning matters*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. (1997). Moniteur belge, 23 septembre.

- 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>
- De Ville, S., Cartuyvels, V., Gesché-Koning, N., Vercheval, G., De Reymaeker, B., & Elfathi, N. (2014). *Neufs essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Bruxelles : Culture & Démocratie. En ligne http://www.cultureetdemocratie.be/documents/Productions/9essentiels/9essentiels_pour_leducation_artistique_et_culturelle.pdf
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Penguin group.
- Doucet, S. (2017). *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*.
- Downes, P. (2014). Conceptual Framework and Agenda: Beyond Bronfenbrenner (1979, 1995) to Interrogation of Blocked Systems via Structural Indicators. *Access to Education in Europe: A Framework and Agenda for System Change*, 29-48. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-8795-6>
- Dutrévis, M., & Toczec, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 379-400. <https://doi.org/10.4000/osp.1469>
- Eurydice. (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture. doi : 10.2797/28538
- 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=RRGYKNCGHJ
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Note d'orientation relative au PECA*.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique (version temporaire)*.
- Ferrara de Oliveira, R., & Ambrogi, P.-R. (2017). *L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle, quelles modalités, quels indicateurs?* Ministère de l'Éducation nationale.
- Filiot, J.-P. (2013). Résider en résidence - un détour par l'espace, in *La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif*, Actes du Colloque Enfance, Arts et Langage, (pp. 49-55) Lyon.

- Fraisse, E. (2008). Présentation du symposium : Problématique, enjeux, interrogations. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 21-29). Paris : La documentation française, Centre Pompidou.
- Gaillot, B.-A. (2002). *Arts Plastiques, l'évaluation des Acquis*. Plan académique de formation. IUFM.
- Gardner, H. (2008). Le « Project Zero » de Harvard: trois leçons. *Symposium européen et international de recherche. Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. (pp. 69-74). Paris : La documentation française, Centre Pompidou.
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 2, 28-40. En ligne <https://search.proquest.com/docview/862748996/fulltextPDF/4BCEE0B853EE4F2BPQ/1?accountid=14630>
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*. Québec : Les Presses de L'Université Laval.
- 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., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Bruxelles : Yapaka.be.
- 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.
- Lackey, L., & Huxhold, D. (2016). Arts integration as school reform : Exploring how teachers experience policy. *Arts Education Policy Review*, 117(4), 211-221. doi : 10.1080/10632913.2016.1213120
- Latta, M. M., Thompson, C. M., & Charland, W. (2011). Art integration as school culture change : A cultural ecosystem approach to faculty development. *International Journal of Education & the Arts*, 12(8). En ligne <http://www.ijea.org/>
- 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.
- Lauret, J.-M. (2017). L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective. *Quaderni*, 92(1), 85-95. doi : 10.4000/quaderni.1042
- Lee, B., & Cawthon, S. (2015). What predicts pre-service teacher use of arts-based pedagogies in the classroom ? An analysis of the beliefs, values, and attitudes of pre-

- service teachers. *Journal for learning through the arts*, 11(1). En ligne <https://escholarship.org/uc/item/2xg3n0xf>
- Lemonchoix, M., & Ouvrard, E. (2013). La participation d'élèves du primaire à la création d'un conte musical avec des artistes professionnels, in *La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif*. Actes du Colloque Enfance, Arts et Langage (pp. 62-81), Lyon.
- Lessard, C., Kamanzi, P., & Larochelle, M. (2008). La perception des politiques éducatives chez les directions d'école et les enseignants canadiens : l'influence de l'idéologie professionnelle. *Sociologie et sociétés*, 40(1), 93–118. doi:10.7202/019474ar
- 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. (2014). L'éducation artistique et culturelle: une pédagogie de l'ébranlement. in *La Scène-72*, 28-33.
- 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.
- Ministère de l'Éducation nationale (2013). *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*. En ligne :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_287499.pdf.

- Montoya, N. (2019). L'évaluation des effets des projets d'éducation artistique et culturelle sur les processus de démocratisation de la culture est-elle possible? in *L'éducation artistique et culturelle, Mythes et malentendus*. (pp.171-192). Paris : L'Harmattan.
- Murphy, R. (2007). Harmonizing assessment and music in the classroom. In Springer (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 361–379). Dordrecht : Springer
- 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_RoadMap_fr.pdf
- UNESCO. (2017). *L'éducation en vue des objectifs de développement durable. Objectifs d'apprentissages*.
- Paindavoine, I., & Gillard, A.-R. (2018). Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles : des dynamiques à l'oeuvre. In *Etudes. Politiques culturelles* (Vol. 7).
- 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.
- Penancier, M.-E. (2017). *Le dessin une forme pour penser. Dans l'expérimentation d'un cahier de pratiques artistiques : observation des élèves de primaire et mise en évidence de développement professionnel*. En ligne <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01763817/>
- Ruppin, V. (2014). De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire. *Revue des Sciences de l'éducation*, 40(3), 489-512.

- Rupin, 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.
- Sanchez-Iborra, C., & Boudinet, G. (2017). *Expérience esthétique et savoirs artistiques*. 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>
- Snyders, G. (1999). *La musique comme joie à l'école*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Talon, C. (1999). La dimension affective du sentir dans l'expérience esthétique. *Philosophiques*, 2, 15-28.
- 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
- Vincent-Lancrin, S., Gonzalez-Sancho, C., Bouckaert, M., Luca, F. de, Fernandez-Barrera, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it means in School*.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston : Harvard Business School Press.
- 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
- World Economic Forum. (2018). *Towards a reskilling revolution: a future of jobs for all*. World Economic Forum, January. En ligne <http://www.voced.edu.au/print/1197743>
- 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