



Groupe de discussion

Pacte pour un Enseignement d'excellence

« PECA »

Rapport du groupe de discussion mené auprès d'enseignants (enseignement primaire et secondaire) et des formateurs de Hautes Ecoles.

Bruxelles : 13 mars et 3 avril 2019

Elsa Roland (ULB)

Kenny Khoury et Olivier Fossoul (ISPG)

Sylvie Van Lint (ULB/ISPG)



Table des matières

Avant-propos	3
1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre	4
1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »	4
1.2. Objectif du groupe de discussion mené auprès d'enseignants	4
1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien	5
1.3.1. Thèmes abordés	5
1.4. Déroulement des séances	5
1.5. Traitement des données	6
1.6. Composition des groupes	6
2. L'analyse (synthèse) des groupes de discussions	7
2.1 Fondement de la thématique selon les participants	7
2.2 Pratiques mises en œuvre	8
2.3 Freins relevés	10
2.3.1. Le caractère inter/transdisciplinaire	10
2.3.2. La rigidité des programmes, des horaires scolaires et des évaluations	10
2.3.3. La non-expertise des enseignants	11
2.3.4. Le problème de la formation des enseignants	11
2.3.5. Les partenariats possibles	12
2.3.6. Les outils et la plateforme	Erreur ! Signet non défini.
2.3.7. Les coûts et le manque d'infrastructure	12
2.4 Clés pour dépasser les freins.	12
2.4.1. Penser le « pourquoi » avant le « comment »	12
2.4.2. Faire de l'enseignant, le référent pour le PECA	13
2.4.3. Mettre en place un accompagnement	13
2.4.4. Repenser la formation initiale des enseignants	14
2.4.5. Du matériel et des infrastructures en suffisance dans TOUS les établissements	15
2.4.6. Faire du programme et des horaires des structures qui aident mais ne cadent pas	15
2.4.7. L'évaluation	16
2.1. Synthèse	17
2.2. L'apport de la littérature : le PEAC français	19
Bibliographie	26
3. Annexes	27

Avant-propos

L'objet de ce rapport est de présenter une synthèse des propos recueillis auprès de deux groupes essentiellement composés d'enseignants issus de l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles et rencontrés à deux reprises, dans le cadre d'un « groupe de discussion » portant sur le « Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique ».

Dans la première section, nous précisons le dispositif méthodologique mis en œuvre : les principes généraux de la méthode par « groupe de discussion », les objectifs spécifiques poursuivis par le groupe de discussion, le guide d'entretien, le déroulement du dispositif, la méthode de traitement des données recueillies, la description du public rencontré.

Dans la deuxième section, nous présentons une synthèse des discours tenus par les participants autour du « Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique », en rendant compte de leurs définitions de ce que devrait être celui-ci ainsi que de ce qui devrait le constituer. Nous relayerons les initiatives et expériences au niveau des activités pédagogiques en lien avec la culture et l'art, ainsi que les freins et limites relevés à la mise en place d'un parcours complet qui s'étalera de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire de l'élève. Nous tenterons de mettre en perspective leurs propositions en termes d'opérationnalisation.

1. Le dispositif méthodologique mis en œuvre

1.1. Principes généraux du « groupe de discussion »

La méthode par « groupe de discussion » permet de récolter des données auprès de plusieurs acteurs simultanément, ayant le même statut, en garantissant la symétrie des relations (Doise & Mugny, 1997).

Concrètement, la technique consiste à recruter, en fonction de l'objet de l'étude, un ensemble représentatif d'intervenants, composé d'une quinzaine de personnes volontaires, et à susciter une discussion ouverte répondant à une logique de créativité. Cette discussion se structure autour d'un guide d'entretien (voir ci-après) définissant les différents thèmes de l'étude. Une analyse de la discussion, sous forme de synthèse, permet de relever les idées principales des participants. Cette méthode de travail se base en outre sur le principe de confidentialité, les participants ont donc la garantie de l'anonymat.

1.2. Objectif du « groupe de discussion » mené auprès d'enseignants

Cette méthode par « *groupe de discussion* » a été appliquée auprès d'un groupe essentiellement composé d'enseignants, rencontré à deux reprises. L'objectif général de ces rencontres était de nourrir les réflexions en cours sur le PECA, en recueillant les avis et témoignages d'acteurs de terrain.

Plus précisément, les objectifs sont de :

- **Clarifier les initiatives du Pacte pour l'ensemble des acteurs afin de les sensibiliser**, faire le point sur les concepts abordés, en particulier celui du PECA, en s'appuyant sur les définitions reprises dans l'Avis n°3.
- **Impliquer les acteurs de terrain** dans l'élaboration des initiatives à l'agenda et définir certaines orientations ;
- **Recueillir** les mesures, les initiatives, ou les dispositifs jugés pertinents pour "*le Parcours d'Education Culturelle et Artistique*"; favoriser les échanges entre acteurs autour de pratiques pertinentes en vue de les relayer auprès de tous les acteurs de terrain ;
- **Repérer les conditions**, les implications et les scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives : *selon les acteurs, quelles conditions doivent-elles être réunies pour que ces initiatives fonctionnent ?*

1.3. Thèmes abordés et guide d'entretien

1.3.1. Thèmes abordés

Lors des deux séances avec le « groupe de discussion » relatif au « Parcours d'Education Culturelle et Artistique », plusieurs thèmes ont été abordés :

- **Le rôle central des professeurs** dans la mise en place de ce « Parcours d'Education Culturelle et Artistique » ;
- La question de **l'interdisciplinarité et de la transdisciplinarité** ;
- L'importance de **l'opérationnalisation** du « Parcours d'Education Culturelle et Artistique », faisant des initiatives déjà appliquées aujourd'hui les balises pour favoriser la mise en œuvre du PECA dans les écoles ;
- La question de la mise en place d'**une plateforme** permettant de partager les outils nécessaires à la mise en place du « Parcours d'Education Culturelle et Artistique ».
- **Les partenariats entre les écoles et les différents acteurs du monde artistique, dont les résidences d'artistes** ;
- Enfin, **le rôle des acteurs internes et externes** à l'école, en particulier, celui des « référents culturels » dont la fonction devra être précisée.

Les discussions ont été structurées à l'aide d'un guide comprenant des questions principales et des questions de relance. Ce canevas figure en annexe.

1.4. Déroulement des séances

Deux séances se sont déroulées à Bruxelles le 13 mars et le 3 avril 2019. Chacune de ces rencontres a duré trois heures.

Lors de **la première séance**, les chercheurs ont commencé par se présenter et présenter le dispositif méthodologique du « groupe de discussion » : ses objectifs, les thèmes discutés, les principes et règles méthodologiques (garantie d'anonymat, enregistrement des séances...). Les participants ont ensuite eu l'occasion de se présenter à leur tour (fonction occupée, lieu et contexte de travail) lors d'un bref tour de table. Ensuite, les chercheurs ont brièvement présenté les éléments de contexte concernant le Parcours d'Education Culturelle et Artistique en Fédération Wallonie-Bruxelles, une définition des principaux concepts mobilisés (sur base de l'Avis n°3) et les principales propositions du Pacte concernant le « Parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA). Pour ce faire, nous avons tout d'abord présenté les grandes lignes du Pacte d'Excellence afin de situer le PECA dans la logique globale du Pacte d'Excellence.

Après cette phase d'information, les participants ont été invités à réagir aux propositions contenues dans l'Avis n°3.

Après les premières interventions et les échanges entre les participants à ces « groupes de discussion », au cours desquels ces participants sont revenus sur leurs expériences respectives,

des demandes de précisions concernant les définitions des mots « *interdisciplinarité* » et « *transdisciplinarité* » ont été proposées. Les participants ont également insisté sur l'importance de l'apport des arts et de la culture dans la formation des élèves, ainsi que sur les moyens dont disposaient les enseignants pour mettre en œuvre ce parcours. Nous avons enfin introduit la seconde rencontre en proposant à ceux-ci de revenir avec des témoignages ou traces d'expériences positives, d'initiatives ou de bonnes pratiques afin d'enrichir les discussions (outils, dispositif, calendrier).

Lors de **la deuxième séance**, les chercheurs ont commencé par présenter une synthèse des propos tenus par les participants lors de la première séance, afin que ceux-ci puissent éventuellement la compléter ou la corriger. Les participants étaient ensuite invités à partager des initiatives, expériences, pratiques. La séance s'est ensuite poursuivie autour des différents thèmes du guide d'entretien.

1.5. Traitement des données

Suite à ces deux séances à Bruxelles du 13 mars et du 3 avril 2019, le contenu des discussions a été regroupé et analysé selon cinq axes : les représentations des participants concernant le thème, les initiatives mises en place au quotidien, les freins rencontrés et les leviers permettant de les dépasser, les conditions garantissant un bon fonctionnement des dispositifs identifiés et les propositions suggérées pour une situation optimale.

L'analyse, présentée sous forme de synthèse, met principalement l'accent sur les aspects communs et les éléments les plus récurrents des discours, sans pour autant négliger les éventuels points de divergence les plus importants. Elle est attentive à rester fidèle aux propos tenus par les participants dans leur globalité.

1.6. Composition des groupes

Afin de recueillir les représentations et avis sur la question du « Parcours d'Education Culturelle et Artistique », des invitations à participer au « groupe de discussion » ont été envoyées aux enseignants des différents réseaux (officiel et libre) ainsi qu'aux directions des écoles fondamentales et du secondaire, ainsi qu'à des formateurs de Haute École.

Le groupe de discussion a finalement réuni, à Bruxelles, entre 13 et 16 participants, issus à la fois de tous les réseaux d'enseignement et de tous les niveaux différents, de la maternelle au supérieur. Notons déjà que dans la majorité des cas, les participants étaient déjà impliqués dans des projets « artistiques et culturels » dans leurs établissements respectifs : que ce soit parce qu'ils sont dans des projets de pédagogie active (de type Decroly ou Freinet) ou parce qu'ils ont déjà expérimenté dans leurs établissements des projets dans cette perspective ou encore parce qu'ils participent depuis plusieurs années à des groupes de travail autour du Pacte sur cette thématique (groupe référentiels, groupe consortium outils).

2. L'analyse (synthèse) des « groupes de discussion »

2.1 Fondement de la thématique selon les participants

Bien que les chercheurs aient souligné à plusieurs reprises que ce « groupe de discussion » du Processus Participatif sur le PECA n'était pas un lieu de débat sur le Pacte, notons, pour débiter, que les participants ont exprimé à plusieurs reprises leurs inquiétudes par rapport à cette vaste réforme (même si lors de ces rencontres les débats généraux étaient moins nombreux que pour d'autres thématiques abordées dans le cadre du Processus participatif) et plus particulièrement par rapport aux Plans de pilotage. Selon certains, « *le Pacte, ce ne sont que des grandes orientations... tellement vagues qu'on peut soit en faire un truc magnifique soit un truc effrayant !* ». Selon d'autres, même si les réformes sont « *bourrées de bonnes intentions* », elles ne prennent pas en considération le fait que beaucoup « *d'enseignants n'ont pas du tout envie de bouger* ». Ainsi par rapport au PECA, nombreuses sont les inquiétudes relatives à la levée de boucliers qu'il va susciter au sein même des écoles. Pour beaucoup, « *cela ne va pas être facile* ». Ils craignent notamment que sans moyens humains (experts, formations, accompagnement...) et matériel supplémentaire, ce parcours devienne une sorte de simulacre que l'on retrouve déjà aujourd'hui dans les activités culturelles et artistiques de nombreuses écoles (cf. les activités de bricolage pour Pâques ou la Fête des mères). En effet, plusieurs soulignent le fait que « les textes sont beaucoup plus en avance sur la pratique » et que sans penser concrètement sa mise en pratique et sans une vaste opération de sensibilisation des acteurs scolaires au PECA, ce « parcours » restera dans la plupart des établissements, des beaux discours sans aucune prise sur le réel.

Pour éviter ces écueils, les participants insistent sur le fait que pour opérationnaliser le PECA, il est primordial de ne pas penser son organisation dans une perspective scientifique et rationnelle, mais au contraire de valoriser une conception « artistique » de ce parcours. Pour ce faire, les participants invitent à penser le « pourquoi » avant de réfléchir au « comment » c'est-à-dire de ne pas obliger à « *faire du PECA pour faire du PECA* ». La première démarche, selon les participants, est d'arriver à déterminer clairement comment ce parcours permet de :

- Partir de ce qui vient de l'art pour penser d'autres disciplines ;
- Penser à l'enfant en lien avec le rapport artistique au sein du parcours, mais aussi plus généralement au sein du TCPP (notamment par rapport à la place de l'erreur et de l'expérimentation) : il ne s'agit pas que le PECA devienne une « matière » comme une autre, soumis à la forme scolaire : même parcours pour tous, même programme pour tous, évaluation certificative pour tous;
- Obliger les enseignants à lâcher prise avec la volonté d'expertise et de se servir du PECA pour leur permettre de « *vivre eux-mêmes la situation que leurs élèves vivront* », c'est-à-dire, de se mettre eux-mêmes dans une situation d'apprentissage.

Ainsi, plutôt que de penser le PECA en termes de cours spécifique pour former les élèves aux arts et à la culture, les participants insistent sur la nécessité de penser le PECA comme orientation générale du TCPP c'est-à-dire de mettre celui-ci en œuvre comme une philosophie qui devrait se retrouver dans toutes les disciplines et compétences abordées au sein du TCPP. « *C'est vraiment l'élément central à faire comprendre !* » nous disent les participants. Du coup continuent-ils « *C'est très difficile à faire comprendre et à mettre en œuvre : car effectivement c'est un changement de mentalité ! Et pour ce faire, tout le monde doit se sentir concerné. Or, on se rend compte qu'on est enfermé par la manière dont on a reçu l'enseignement. C'est très difficile de sortir de ses pratiques* » nous préviennent-ils.

C'est effectivement la crainte la plus exprimée lors des rencontres : celle d'être incapable de s'approprier pleinement un PECA dont les participants voient difficilement la manière de le mettre en œuvre dans leurs classes.

En ce qui concerne la dimension transdisciplinaire, pour les participants, former les élèves et les enseignants à la créativité et les doter d'un bagage culturel et artistique mondial (et pas seulement centré sur l'Europe), c'est d'emblée faire de la transdisciplinarité. Partir des projets des élèves serait également une manière de faire du trans- et de l'interdisciplinaire. Toutefois, plusieurs participants insistent sur la nécessité de conscientiser les divers acteurs scolaires des implicites et des prérequis nécessaires aux activités artistiques et culturelles, afin de ne pas accentuer les inégalités d'apprentissage et faire de ce parcours quelque chose qui soit accessible à tous.

2.2 Pratiques mises en œuvre

Bien que le PECA tel qu'on le retrouve dans l'Avis n°3 n'existe encore nulle part en Fédération Wallonie-Bruxelles, plusieurs initiatives allant dans cette direction ont déjà été expérimentées. Elles ont par ailleurs été relayées par plusieurs participants.

Dans le Brabant-wallon, par exemple, depuis 3 ans, une école primaire a intégré dans son projet d'établissement un projet artistique qui ne limite plus les activités d'éveil artistique à deux périodes, mais qui, au contraire, tente de l'implanter un maximum dans l'ensemble du cursus des élèves, dans des projets interdisciplinaires et/ou transdisciplinaires. Pour ce faire, une personne a été engagée pour donner des cours spécifiques d'éveil artistique (2h/semaine), mais surtout pour monter des projets avec les enseignants et les élèves dans l'ensemble des disciplines scolaires. Grâce à ce dispositif, *« on peut, par exemple, détecter des élèves dyspraxiques avec la terre glaise... d'où l'importance de connecter l'ensemble des axes »* nous dit l'une des participantes. Mais cela demande énormément de concertation afin de penser ces diverses formes de co-enseignement en fonction des savoirs et compétences à aborder.

Certains font le lien avec l'« école inclusive », un autre grand chantier du Pacte d'Excellence. La détection de troubles de l'apprentissage, parfois difficiles à cibler, peut apparaître lors d'activités qui s'inscrivent dans le « Parcours d'Education Culturelle et Artistique. L'avantage est que celui-ci se poursuit jusqu'aux termes du TCPP, dont le secondaire, où ces troubles peuvent ne toujours pas avoir été détectés dans ces classes où chaque matière se vit de manière relativement cloisonnée, et où l'échange d'informations sur l'élève n'est pas toujours efficace.

Dans certaines écoles actives de longue date, s'il n'est pas possible, selon les acteurs présents, de véritablement parler d'un PECA, la transversalité est au centre de leur pédagogie et de leurs divers projets. Étant donné que les compétences à voir sont abordées à partir des besoins et des intérêts des enfants, mais aussi que les collaborations entre les enseignants sont nombreuses, de même que les formations proposées (notamment par l'établissement, par le réseau ou par les directions) afin d'assurer la pérennité et la cohérence, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité sont monnaie courante au sein de ces écoles. En outre, et conjointement à ces projets, il existe des heures fixes d'atelier (3X 50 min pour les P1-P2, 1X 50 min pour les P3-P4) où les dimensions techniques et artistiques sont largement exploitées (conjointement ou séparément).

Enfin, selon l'un des participants, en France, avec le PEAC, nous sommes dans une approche assez similaire à ce qu'il est prévu dans le cadre du PECA (voir en annexe pour plus d'informations).

Bref, selon les participants, il serait utile de voir ce qui existe déjà en termes de parcours concernant la culture et l'art en Belgique. Il leur semble également nécessaire d'aller scruter les pratiques au niveau international, d'étudier comment ces types de projet ont pu se mettre en place et quels ont été les freins et les leviers qui ont déjà été mis en évidence. Il serait également intéressant de penser des dispositifs tels que des plateformes en ligne, afin de permettre d'effectuer des échanges, de partager des expériences, des pratiques.

2.3 Freins relevés

2.3.1. Le caractère inter/transdisciplinaire

Pour les participants, si la nécessité de faire des projets inter/transdisciplinaire que l'on retrouve dans l'Avis n°3 apparaît comme une évidence – ils permettent de remettre du sens dans les apprentissages et d'assurer une cohérence dans ceux-ci –, leur mise en pratique, elle, pose un ensemble de questions. En effet, s'inscrire dans une inter- et/ou une transdisciplinarité nécessite l'institutionnalisation de collaborations et de concertations régulières. Pour autant, actuellement, étant donné l'individualisme de certains enseignants (« *chacun avance de son côté* ») et/ou la segmentation qui existe en secondaire, cela semble plus facile à dire qu'à mettre en place. Pour que cela soit véritablement opératoire, « *il faut avoir la volonté de le faire* », « *il faut être convaincu* ».

Ainsi pour plusieurs participants, le plus gros frein rencontré qu'il s'agira de surmonter consiste à convaincre les enseignants de la nécessité de sortir d'une perspective disciplinaire cloisonnée afin de pouvoir travailler collectivement et de faire des ponts entre leurs cours et avec la personne qui sera responsable des cours d'éducation culturelle et artistique. « *Cela va prendre du temps* », nous préviennent les participants. Ils se questionnent également sur la nécessité de « *mettre les choses de force afin d'imposer ce qui n'était pas acquis !* ». Est-ce la meilleure manière de changer les mentalités ?

En outre, les participants craignent, avec cette nécessité d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité que l'art ne devienne plus qu'un prétexte pour permettre des apprentissages. « *Le cours d'art est-il seulement un soutien aux cours généraux ?* », « *est-ce qu'on peut influencer les cours plutôt que de devoir s'adapter systématiquement ?* » se demandent les participants. Un autre participant exprime sa crainte : il ne faudrait pas que la musique ne soit qu'un moyen détourné de faire de la grammaire. Bien qu'aucun des participants ne remette en question cette nécessité de faire plus de collaboration au sein et entre établissements, pour plusieurs, la musique doit rester de la musique et le français, du français.

2.3.2. La rigidité des programmes, des horaires scolaires et des évaluations

Cette question de la liberté par rapport à l'opérationnalisation du PECA est plus largement l'objet de discussions. Pour l'une des participantes, la question qui est récurrente par rapport à une formation culturelle et artistique c'est « *est-ce que je peux ?* » : « *est-ce que je peux changer la disposition des classes ? Est-ce que je peux faire ce type d'activité étant donné que cela prend du temps et/ou que cela risque de faire du bruit ou de provoquer du désordre ?* » Cette question de la liberté est également très prégnante par rapport à la nécessité de « *voir le programme* ». Pour beaucoup, ce qui empêche la mise en place d'activités artistiques et culturelles, c'est aussi dans cette perspective la « *pression de devoir arriver au bout de la matière* ». En D+, par exemple, « *l'éveil artistique, en tant que titulaire, c'est le truc qu'on laisse de côté, car c'est déjà difficile de boucler la matière* » témoigne l'un des participants. Cependant, lui répond un autre participant qui comprend bien cette problématique, « *pour éviter cet écueil, il faut voir le PECA comme un programme général. Ainsi, selon lui, « au-delà de ce que j'aime faire ou pas, la vraie question est : qu'est-ce qui permet l'épanouissement ? C'est bien là la question qui doit être au cœur de tout !* »

À cet égard, la liberté des élèves dans le PECA est également au centre des préoccupations : « *Quelle liberté doit-on accorder aux élèves ?* » « *Faut-il simplement qu'ils reproduisent ou sont-ils libres de faire ce qu'ils veulent ?* ». Par rapport à ces questions, les participants revendiquent de penser une certaine liberté tout en en définissant également ses limites contingentes. Il faut par exemple, selon l'une des intervenantes, « *mettre des limites à la spontanéité afin d'être à même de gérer le groupe.* »

2.3.3. La non-expertise des enseignants

Un autre frein qui est revenu à de nombreuses reprises dans les discussions est relatif aux enseignants. En effet, dans le PECA se trouve l'idée de pouvoir aborder un grand nombre de disciplines artistiques. Or, nous disent les participants, « *pour beaucoup d'enseignants, ils ne sont pas toujours capables de pouvoir répondre à tous ces besoins ! La céramique ou la musique par exemple* ». Si la non-expertise des enseignants n'est pas véritablement un obstacle pour les participants et pourrait même être un levier (voir ci-dessous), les angoisses et les réticences des enseignants risquent d'être l'un des plus gros freins à l'implémentation d'un PECA dans tous les établissements. Selon les participants, sans l'adhésion des enseignants, cela ne fonctionnera jamais. Et pour avoir leur adhésion, ils doivent se sentir à l'aise. À cet égard, pour l'un des participants, beaucoup d'enseignants sont trop fainéants et ils ne font (et ne feront) pas de musique « *car cela prend du temps, on préfère une feuille de math en plus et être plus tranquille !* ». Tous ne sont toutefois pas d'accord avec cette vision. C'est d'ailleurs tout à fait faux selon un autre intervenant : « *il n'y a pas de fainéantise, au contraire, les enseignantes sont des bûcheuses. Par contre, le problème c'est le sentiment de ne pas être assez formée* » et/ou « *d'avoir trop de doutes sur ses capacités* ». Cela nous amène au point suivant qu'est celui de la formation des enseignants.

2.3.4. Le problème de la formation des enseignants

Par rapport à la formation des enseignants, si les participants semblent être rassurés qu'elle soit réformée, ils sont inquiets du fait que la RFIE et le Pacte soient si déconnectés. En effet, pour beaucoup, si l'on veut instaurer un PECA ou un TCPP dans le système scolaire, il faut pouvoir le penser au niveau de la formation initiale. Il s'agit même plus précisément de permettre aux futurs enseignants de vivre une forme de PECA pour ensuite pouvoir la faire vivre à leurs élèves. Toutefois pour certains, « l'idéalisme » du PECA face aux futurs enseignants : c'est trop court niveau timing, car les futurs profs ne connaissent rien en termes de culture : « *beaucoup restent trop scolaires (Monsieur, je ne sais pas dessiner) et le cours d'art n'est pas pris au sérieux* ». Alors beaucoup se demandent : « *comment peut-on penser le PECA face à la non-réceptivité des futurs profs par rapport à des compétences qu'ils vont devoir eux-mêmes transmettre dans le cadre de ce PECA ?* ».

La question des formateurs et des enseignants des Hautes Écoles est également au centre des préoccupations, car « *les enseignants en Haute École n'ont parfois pas d'expérience réelle dans les écoles, c'est compliqué parce que ce n'est pas tout d'être un grand musicien, il faut vraiment être ou avoir été sur le terrain ! Il faudrait une expérience pratique en termes pédagogiques ainsi qu'un apport artistique. Mais les deux sont hyper importants ! On ne peut pas demander aux enseignants ce que les profs en Haute École ne font pas ! Apprendre à chanter à des étudiants qui n'ont plus chanté depuis qu'ils sont en maternelle... Il y a parfois plus de 20 ans*

d'écart ». Les participants soulignent alors l'importance pour tous les acteurs, d'« *apprendre à chanter* », mais aussi « *d'apprendre à apprendre à chanter !* ».

2.3.5. Les partenariats possibles

À cet égard, les participants pointent la possibilité de faire appel à des intervenants extérieurs pour pallier les difficultés des enseignants du primaire au supérieur. Mais ils craignent cependant que ces collaborations puissent « *être un ressort pour que l'enseignant se délivre de ce parcours artistique* » alors même que « *l'apport de l'enseignant avec sa formation et son regard est ultra important malgré tout* ». Ils prônent donc, pour éviter ces écueils, d'être attentif à respecter un « *équilibre entre l'apport extérieur et les limites du professeur.* »

À cet égard, c'est toute la relation de l'enseignant avec l'apport extérieur qui doit être sujet de réflexion. Effectivement, l'expertise d'un intervenant invité dans une classe, et qui ne dispose pas des outils pédagogiques de l'enseignant, peut être intéressant en ce sens que chacun doit être véritablement acteur de l'activité en classe. Il ne doit surtout pas s'agir d'un moment libéré pour l'enseignant, où celui-ci en profiterait pour se mettre à l'écart et faire quelques corrections. Au contraire, certains intervenants voient dans cette coopération entre l'artiste et l'enseignant un moyen de pallier les appréhensions des seconds sur leurs capacités de mettre en place certaines activités du PECA.

2.3.7. Les coûts et le manque d'infrastructure

Que ce soit par rapport aux collaborations avec divers partenaires culturels ou par rapport aux outils, la question des coûts et du manque d'infrastructure des écoles est également source de grandes inquiétudes pour les participants. Comment faire du PECA alors qu'il n'existe pas de locaux et de matériel adéquat ? Comment envisager des partenariats alors que les activités et les déplacements sont payants et ne peuvent être pris en charge par les parents ? Tout se passe comme si le Pacte c'était « *faire mieux sans avoir plus de moyens* » alors même que les participants sont unanimes sur le fait que pour opérationnaliser le PECA, la question des moyens est primordiale. Pour beaucoup, cette situation est insupportable, car « *avec la croissance démographique, on entasse les enfants. Les toilettes sont répugnantes !* », comment demander alors de faire de l'école un lieu d'émancipation alors que pour la même infrastructure, aujourd'hui, les élèves sont déjà trois fois plus nombreux.

2.4 Clés pour dépasser les freins.

2.4.1. Penser le « pourquoi » avant le « comment »

Afin d'opérationnaliser le PECA tel qu'il est présenté dans l'Avis n°3, les participants invitent tous les acteurs scolaires à une large réflexion sur le « pourquoi » avant le « comment » : comment permettre à tous, et plus particulièrement aux enseignants, de mettre du sens derrière une formation culturelle et artistique ? Comment obliger chacun à s'approprier ce PECA – non pas comme une obligation ou une injonction, mais comme une envie ou une nécessité ? Comme le souligne une intervenante, « *il faut du coup repenser la question de l'institution scolaire avant même de pouvoir repenser le PECA. Faire comme à xx, qui part d'une adhésion préalable* ». Prendre le temps de construire un projet commun avec tous les acteurs de l'école afin que l'art ne soit pas un prétexte aux apprentissages (ex. : utilisation de la chanson « *Si j'avais un marteau* » pour faire souligner des verbes !). Que chaque école puisse dans son plan

de pilotage penser un PECA qui lui soit propre et qui fait sens pour tous les acteurs. Cela nécessite notamment de repenser les types de collaboration entre enseignants en termes de co-enseignement, mais aussi en termes d'organisation spatio-temporelle des établissements.

2.4.2. Faire de l'enseignant, le référent pour le PECA

Si les participants sont unanimes sur l'importance d'intégrer le PECA dans les projets d'établissements et les plans de pilotage, ils le sont aussi pour que ce soit l'instituteur, LE référent de sa classe pour assurer une continuité entre les diverses activités et projets inter et transdisciplinaires.

Cependant, pour eux, cela n'est pas suffisant. À cet égard, ils insistent lourdement sur la nécessité qu'il soit secondé par une personne référente dans l'école d'une part et qu'il puisse faire appel à des intervenants extérieurs d'autre part. Pour la personne référente dans l'école, *« ce serait bien d'avoir un professeur un peu expert rien qu'au niveau logistique. Il y a des choses qu'il faut savoir, qu'il faut connaître. Rien que la logistique, des limites se font vraiment ressentir de manière importante »* nous dit l'un des participants. Un autre le rejoint : *« C'est super important et pour cela les praticiens sont les mieux placés. Comment faire un cours de menuiserie avec plein d'élèves... c'est totalement mieux d'avoir un praticien, c'est-à-dire un menuisier. Ce qui est problématique : des profs qui n'ont pas des affinités artistiques... pas si grave si on décentre vraiment la mise en pratique du PECA. On démystifie la crainte de ne pas faire bien, il faut un soutien réel de personnes qui n'ont pas le même regard qu'un prof... des praticiens ! Vraiment mieux ! On a un local et hop, on fait venir un pro qui apporte tout cela ! »*. À cet égard, l'une des participantes renchérit : *« quand un enseignant sent qu'il est limité dans un domaine et qu'il va demander de l'aide ailleurs, on constate une marge qualitative immense ! Donc c'est une bonne idée d'aller chercher des opérateurs extérieurs, de commencer un cours dans le cours et puis de faire appel ! »*.

C'est dans cette même perspective que les participants soulignent la nécessité de faire appel à des associations et/ou des acteurs extérieurs à l'école : afin d'offrir aux élèves ET aux enseignants un véritable PECA ; une manière de former conjointement ceux-ci à *« une ouverture sur le monde extérieur, par des workshops, l'invitation de journalistes ou de cinéastes à l'école »* à cet égard, les participants se plaignent qu'il n'existe pas un endroit où sont centralisées les informations relatives aux divers partenariats possibles et à ce qui existe déjà. *« On passe à côté de plein de choses : il faut impérativement les centraliser, les rassembler ! C'est vraiment une dimension fondamentale à mettre en place ! »*. Il faut donc selon les participants penser le PECA de manière systémique : qu'il puisse être co-construits par les divers acteurs scolaires (enseignants, élèves, direction...), que l'enseignant soit référent et coordinateur, mais qu'il soit épaulé, d'une part, par une personne référente dans l'école - un praticien de préférence, qui puisse soutenir les enseignants dans les divers projets culturels et artistiques, mais qui soit également celui qui centralise et coordonne les divers projets, informations, collaborations – et, d'autre part, par des agents extérieurs – qui, avant chaque début d'année scolaire, présenteraient divers projets aux écoles d'aide à l'animation et de soutien aux enseignants. Divers modules pourraient alors rythmer l'année scolaire pour développer des projets interdisciplinaires (qui permettraient par exemple de faire des liens entre arts plastiques, mathématique et français, etc.). Et pour chaque module, il y aurait un référent culturel en soutien.

2.4.3. Mettre en place un accompagnement

L'importance d'accompagner les enseignants dans l'opérationnalisation du PECA a été l'objet de nombreuses discussions : « *faire un travail pour convaincre le terrain !! C'est la clé, puisque les limites de l'opérationnalisation seront la confrontation avec le terrain !* ». Et par rapport au PECA, les participants craignent surtout que beaucoup d'enseignants ne se sentent pas capables. Pour éviter cet écueil, l'ensemble des intervenants s'accordent sur la nécessité de faire VIVRE par le biais des acteurs du terrain le « Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique » : via des formations ou des collaborations avec d'autres acteurs (pensées sur le long terme dans les plans de pilotage) ; permettre aux enseignants de pratiquer et de faire vivre corporellement aussi bien les arts plastiques, la musique, que l'audiovisuel, la danse, le cirque... À cet égard, plusieurs pistes sont dégagées par les participants :

- a. La question du co-titulariat « *se retrouver à deux personnes dans les classes, l'une des deux plus motivée et donc peut convaincre de changer des pratiques !* » Idem pour les personnes-ressources : « *tout cela peut faire tache d'huile !* »
- b. Des modules souples avec des personnes invitées. « *Par exemple, une personne qui fait le lien entre la musique et les mathématiques. La personne est invitée, et permet d'apprendre aux élèves, mais aussi au prof de math, et cette invitation pourrait se muter en coaching. À l'Union des Villes, cela existe déjà pour la mise en place des conseils de classe ou du français.* » L'idée est d'être déjà dans des projets interdisciplinaires qui pourraient directement être présentés dans les classes.
- c. « *Déjà, au moins pouvoir intégrer des intervenants extérieurs, ce serait déjà pas mal. Il faut toutefois qu'il y ait un moyen de concertation obligé avec les enseignants afin que ceux-ci n'en profitent pas pour aller faire des corrections. Ce ne serait pas si grave qu'elles n'aient pas la fibre pédagogique, vu que l'enseignant serait là aussi. Ce serait au contraire une rencontre intéressante entre l'expérience du pédagogue et celui qui a l'apport de la dimension artistique.* »

Cependant, pour les collaborations avec des acteurs extérieurs, plusieurs questions se posent pour les intervenants : quid de ces référents ? Comment penser ces référents ? Par zone ou par établissement ? « *Comment choisir ces personnes ? Comment ce serait pensé ? On ne peut pas toujours s'improviser, qui centralise ? C'est à la fois du transdisciplinaire et de l'interdisciplinaire. Il faut des gens avec un minimum d'expérience. Qui paye ? Est-ce qu'on est détaché ? 10 jours par an pour bouger et faire cela ? Comment décider... Est-ce que c'est inter-réseaux ? Pourquoi pas un appel à projets pour commencer afin d'avoir des gens super motivés ?* »

Pour l'une des participantes, l'Observatoire des pratiques culturelles pourrait peut-être « *créer des profils, pour mettre sur le devant de la scène des personnes-ressources qui pourraient aider !* ». Ensuite, les écoles, en fonction de leurs besoins pourraient les sélectionner. Toutefois, souligne l'un des intervenants : « *Si on avait le principe de partage de savoir, on n'aurait pas vraiment besoin de validation ou autre, mais le bémol reste le rapport critique de l'enseignant par rapport au tri de cette base de données globale dans lequel tout se trouve* ».

2.4.4. Repenser la formation initiale des enseignants

De la même manière que les participants soulignent l'importance d'accompagner les équipes enseignantes, il est primordial d'intégrer le PECA dans la RFIE. Pour ce faire, ici encore les participants demandent de « *faire vivre aux étudiants et enseignants des pratiques : ne pas leur faire peur ! Ils ne devront pas tout faire seuls ! Attention de bien insister là-dessus* », nous prévient l'une des intervenantes. « *Aller aux spectacles, aller dans les résidences... qu'ils s'ouvrent absolument à tout cela...* » nous dit un autre ; « *Utiliser l'erreur comme forme d'apprentissage. Apprendre à se tromper, à ne pas aimer ce que l'on fait. Comment accepter*

sa propre production alors que je ne me sens pas forcément compétent. Utiliser ce cours d'art pour faire évoluer ce genre d'apprentissage ! Tout cela met face à l'incompétence et permet ensuite d'aider à faire accepter les élèves à se tromper aussi. Vraiment, le PECA peut être un pilier transversal pour apprendre à se tromper, apprendre ses limites ».

Ainsi, tous s'accordent sur la fait qu'« *il ne faut pas être un expert dans un discipline pour la transmettre !* ». La question qu'il s'agit plutôt de se poser consiste à demander si « *l'enfant va vivre une expérience artistique dans ce qu'on lui propose ? C'est cette liberté, ce lâcher-prise qui fait peur aux enseignants* ». L'une des intervenantes prend comme exemple un jeu basé sur l'improvisation : « *l'enseignant doit accepter, et c'est fondamental, qu'il ne sait pas ce qui va se passer, comment l'expérience va se passer. Cela doit obliger l'enseignant à accepter son incompétence* ». Les enseignants se sentent incompétents pour la musique et la culture, mais pas pour les disciplines scolaires rajoute une autre « *pourtant l'enseignant n'est pas un spécialiste des maths ou de la géographie... et pour autant ils donnent ce cours aussi alors qu'ils ne sont pas experts !* ». C'est donc cette nécessité de l'expertise qu'il s'agit de déconstruire chez les étudiants/enseignants : la possibilité d'accepter ses propres erreurs et l'importance d'un cheminement perpétuel : l'importance de former des enseignants-chercheurs. Pour ce faire, dans une Haute École, « *on débute avec cours inversés. Des petites vidéos pour remettre à niveau, l'apport du numérique est top. Des concepts, des contenus culturels (référence à un programme).* » « *D'où l'importance d'aussi penser la formation des formateurs d'enseignants* » continue-t-il. À cet égard, l'un des participants questionne la possibilité d'instaurer un PECA dans le cursus des sciences de l'éducation.

2.4.5. Du matériel et des infrastructures en suffisance dans TOUS les établissements

Toutefois, avant de se poser la question de l'opérationnalisation « pédagogique » (que ce soit pour les élèves ou les enseignants), les participants sont unanimes sur le fait qu'il faut d'abord régler les questions d'espace, de temps, de logistique, ... « *Tels que sont construites les écoles, c'est vraiment le COMMENT qui fait peur... parfois, il n'y a que trois locaux par école, même pas de place pour mettre une armoire ou un bus pour aller dans des endroits* ». Dans de nombreux établissements scolaires aujourd'hui, il n'y déjà pas de local ou de matériel pour donner un « *simple cours d'art* » comment imaginer un PECA sans transformer les établissements et sans investir dans des nouvelles infrastructures scolaires, des locaux spécifiques, du matériel adéquat.... Une enseignante par exemple demande « *son local à soi pour décroquer, libérer. Comme les enseignants n'ont pas leur local, on ne peut pas tous bouger. Question de la place, de l'infrastructure ? Besoin de changer la disposition du local...* ». Mais « *le coût de tout cela est ultra important* » insistent les participants. Pourtant la gratuité de l'enseignement est fondamentale et si l'on doit payer à leur juste valeur, même subventionner, des acteurs extérieurs et/ou le déplacement des élèves, n'y a-t-il pas un manque de fonds structurel ?

2.4.6. Faire du programme et des horaires des structures qui aident mais ne cadennassent pas

Par rapport au programme ou aux référentiels, les participants sont unanimes sur la nécessité de « *ne pas trop charger le PECA pour ne pas casser l'idée d'autonomie* ». Pour l'une des participantes, « *la pression qu'on a par rapport à la matière est forte ! Mais il faut qu'on dédramatise un peu. Si on regarde bien le programme, il y a des choses qu'on ne doit pas forcément voir. Si on regarde bien les socles de compétences, c'est plutôt cool. Le référentiel pour le PECA : cela doit simplement être une ligne directrice, mais il ne faut pas trop s'arrêter dessus* ». Il ne s'agit surtout pas de « *rentrer dans des cases* » ou « *créer des référentiels pour évaluer* ». Au contraire, « *le référentiel doit être une estimation de repère, à même de pouvoir donner confiance à l'enseignant qui s'y réfère* ».

En ce qui concerne les horaires, les participants revendiquent également de la souplesse. Ce qui ne semble pas poser de problème pour le primaire, mais paraît plus difficile à mettre en place en secondaire pour certains. L'un des participants admet toutefois que si, « *le PECA pense cette souplesse, il faut penser à comment l'organiser !* ». Pour ce faire l'un des participants propose chaque semaine « *deux heures où toute l'école fait de l'art. Ils peuvent choisir leur atelier. Des ateliers qui se font « au moment », ce n'est le bordel que deux heures, cela passe beaucoup mieux auprès des professeurs (« moment pagaille* ») ». « *Il y aurait également des leçons à tirer du spécialisé, car en termes de pratiques artistiques, on constate qu'ils sont déjà bien en avance là-dessus* » rajoute l'un des participants.

2.4.7. L'évaluation

Pour l'ensemble des participants, « *la question de l'évaluation du cours d'art est une aberration totale. Le cours d'art ne devrait plus du tout être évalué en termes de point. Ce serait idéal ! Même la motivation !* ». Ce qu'il faut ici encore au contraire c'est valoriser les pratiques. « *C'est toujours une expérience que l'élève vit, ce n'est pas toujours mesurable...* ». En outre rajoute un intervenant « *savoir pour un professeur si ce n'est pas bon, ou si ça l'est : c'est très difficile ! Du coup, il faut trouver des alternatives pour certifier sans certifier* ». Pour ce faire, l'un des participants propose un système de jury en 6^{ième} primaire. « *On est toujours face à un avis, mais laisse plus de place à la créativité* ». Le portfolio est également l'objet de discussion entre les participants. « *Le portfolio, ce sont les traces que l'élève laisse, ce dont il est fier. Ses forces, ses faiblesses ! Cela commencerait en maternelle, et se poursuivrait tout au long du parcours scolaire* ». Toutefois, ils invitent à être attentif à ce que le portfolio ne devienne pas un « *exercice scolaire* » pour occuper le temps plutôt que d'en dégager une plus-value pédagogique. Un participant propose de « *peut être revenir sur le mot portfolio... est-ce que cela ne serait pas plus intéressant d'être une sorte de boîte ?* ». La question reste ouverte pour des raisons pratiques d'abord, pour des raisons d'implémentation efficace sur le plan pédagogique ensuite.

2.1. Synthèse

En bref, les participants sont **opposés à une organisation scientifique et rationnelle** du PECA. Mais **pour une conception artistique**, c'est-à-dire de partir de ce qui vient de l'art pour penser d'autres disciplines ; de penser un rapport artistique à l'enfant (la rationalité ne peut exister que dans l'organisation) ; et enfin d'obliger les enseignants à lâcher prise avec la volonté d'expertise (*qu'ils vivent eux-mêmes la situation que leurs élèves vivront*).

Pour implanter le PECA, il s'agit selon eux de

- Toujours penser le **pourquoi avant le comment** (ce qui est nécessaire pour permettre une ouverture vers l'art) ;
- Faire du **programme une structure qui aide, mais ne cadenasse pas**. Penser **une souplesse dans les horaires** ;
- S'assurer qu'il y a **suffisamment de matériel**. Avoir **un local spécifique dans TOUTES les écoles**.

- Que tous **les acteurs concernés vivent eux-mêmes le PECA** : de pratiquer et de faire vivre corporellement aussi bien les arts plastiques, la musique, que l'audiovisuel, la danse, le cirque...
- Qu'il soit **pensé dans la FIE** : au niveau d'un programme ou d'un parcours spécifique, mais aussi dans les cours disciplinaires – en termes d'outils et de posture (cf. erreur comme outil), évalué par un portfolio...
- **Accompagner les enseignants** qui ne s'en sentent pas capables (via formation ou la collaboration avec d'autres acteurs internes et/ou externes à l'école).

- Supprimer l'évaluation « scolaire » et de la remplacer par une épreuve intégrée / chef-d'œuvre / portfolio évalué par un jury.

Qui est responsable du PECA ?

- Il serait idéal que l'instituteur/le titulaire soit LE référent – pour assurer la continuité.
- Qu'il soit secondé par une personne référente dans l'école (qui centralise et coordonne les diverses informations et soutient les enseignants dans leurs projets inter et transdisciplinaires).
- Qu'il puisse faire appel à des intervenants extérieurs (pour présenter divers projets à l'école, les aider dans l'animation et permettre conjointement des apprentissages pour les élèves et une formation continuée des enseignants) notamment via des référents culturels.

La direction et le plan de pilotage doivent, à leur niveau, fédérer autour de la problématique et assurer la co-construction d'un PECA. Pour ce faire, les participants prônent :

- Le cotitulariat qui a plus de poids pour convaincre qu'une formation théorique (il permet de voir que cela fonctionne).
- Le partage de référents/personnes-ressources via la plateforme (cf. recensement des personnes ayant réalisé des choses/ expertise).

- La nécessité des partages d'expériences et de savoirs (communauté d'apprentissage – banque de données, exemple : Pinterest test des épingles).

Quid ?

- Des coûts pour collaborer avec divers partenaires culturels (activités et déplacements).
- Des infrastructures actuelles de certains établissements.
- Des partenariats possibles. De la sélection des référents scolaires et des référents culturels : **qui seraient ces personnes ? et comment juger de la validité des contenus, etc. ?**

2.2. L'apport de la littérature : le PEAC français

Contrairement à des thématiques comme le « décrochage scolaire », l' « inclusion » ou l' « orientation » - qui sont des thématiques largement traitées dans la littérature en sciences de l'éducation, pour le PECA il nous semble difficile d'analyser les propos des participants au regard de la littérature. En effet, comme pour la recherche sur le TCPP, étant donné que tout est à construire à partir des grandes orientations de l'Avis n°3, il est impossible de faire état de recherches qui auraient été menées sur cette thématique en FWB en termes de frein ou de leviers. Par contre, ce qui nous semble possible et pertinent, c'est de s'inspirer des recherches qui ont déjà été menées dans des pays où ce type de dispositif existe depuis plus longtemps pour essayer de cerner les écueils, les malentendus, les problèmes rencontrés et les pistes dégagées.

Ainsi, si pour le TCPP, nous nous sommes tournés vers le système éducatif finlandais afin d'en retracer les diverses réformes, les freins et les leviers des années 1970 jusqu'à aujourd'hui ; pour le PECA, il nous semblait intéressant de présenter brièvement ce que l'on nomme aujourd'hui en France le PEAC, dont les racines sont également à rechercher dans les années 1970 et qui a déjà été l'objet de plusieurs études. Mais avant cela, quelques éléments que nous avons pu relever dans les rares recherches à visée internationale et comparative sur le EAC semblaient intéressants à mettre en évidence.

Selon M. C. Bordeaux (2017), « l'éducation artistique et culturelle (EAC) se développe dans le monde de manière contrastée et contradictoire : elle est en voie d'expansion, voire de banalisation, tout en étant confrontée à des aléas récurrents, liés à sa définition même et aux changements des politiques de l'éducation et de la culture. Le consensus social sur lequel s'appuie ce développement repose souvent sur un **malentendu**. Pour les uns, il s'agit de **développer l'enseignement des arts au sein des programmes scolaires** ; pour les autres, l'enjeu est **d'ouvrir des espaces d'expression et de création au sein de l'école**, mais en dehors des enseignements programmatiques et en lien étroit avec des artistes et des institutions culturelles ». Toujours selon M. C. Bordeaux (2017), « **ce malentendu recouvre en partie une opposition couramment invoquée entre l'éducation à l'art et l'éducation par l'art** ».

L'EAC n'est donc « pas une forme stable ni une définition partagée ; en d'autres termes, c'est une cible floue. Certes, la construction progressive de l'éducation aux arts et à la culture comme problème public a conduit les institutions à confronter et à faire converger leurs objectifs et leurs modèles et les travaux de l'UNESCO témoignent de la capacité des pays membres, par-delà des conceptions et des organisations très différentes, à produire des accords sur les objectifs attendus de la pratique des arts et de la culture à l'école ».

À cet égard, on retrouve généralement aujourd'hui un triple enjeu par rapport à l'EAC au niveau international qui se retrouve dans la Feuille de route de Lisbonne : « *l'étude des œuvres d'art, le contact direct avec les œuvres (concerts, expositions, livres et films), la pratique d'activités artistiques* ». Trois axes considérés comme trois modalités complémentaires du rapport à l'art et à la culture que l'on retrouve également dans le PECA et qui s'incarnent dans des expériences esthétiques (vécues dans le contact avec les œuvres), des expériences

artistiques (vécues dans la création d'une forme, avec son langage spécifique) et des expériences réflexives et critiques (vécues dans la prise de distance critique, le retour sur l'expérience, la mise en relation avec d'autres champs de la culture et des savoirs). Une structure ternaire qui combine trois grands modes historiques de transmission culturelle traditionnellement pris en charge par trois domaines différents de l'intervention publique : la culture, l'éducation populaire et la pratique en amateur (Bordeaux, 2017).

Malgré cette structure ternaire largement partagée aujourd'hui par de nombreux pays, « la lecture de deux grands textes de référence de l'UNESCO (Feuille de route de Lisbonne, 2006 ; Agenda de Séoul, 2010) fait apparaître une **tension entre deux orientations** : d'une part, **l'affirmation de la pratique des arts et de l'initiation culturelle comme des droits en soi et non comme des moyens tournés vers une autre fin** ; d'autre part, **l'adaptation aux besoins économiques de la société** » - une conception que l'on retrouve nettement dans l'Agenda de Séoul ou dans le rapport *L'art pour l'art ?* De l'OCDE (rédigé par Ellen Winner, Thalia Goldstein et Stéphan Vincent-Lancrin). Ainsi comme le montre M. C. Bordeaux (2017), « en se développant, les politiques d'EAC sont donc confrontées à l'évolution historique des modèles qui les sous-tendent (...) et aux ambitions multiples et dissymétriques qui leur sont assignées ».

Bref historique de l'EAC en France

Pour présenter brièvement l'évolution des modèles de l'EAC, à l'instar de M. C. Bordeaux, nous nous appuyerons sur le cas français, « *en raison de sa profondeur historique, de son degré d'institutionnalisation et des vifs débats qui ont lieu aujourd'hui encore sur les inégalités de l'art à l'école* ». Pour cela, nous disons divers auteurs (Bordeaux, Kerlan, Germain-Thomas, etc.), il faut remonter en deçà de 1983 (date de signature du premier protocole d'accord entre les ministères de l'Éducation et de la Culture) dans le vaste mouvement de démocratisation et de réforme du système éducatif et de la pédagogie de la fin des années 1960.

- En France, c'est « le colloque « Pour une école nouvelle », organisé en mars 1968 qui « constitue une étape fondatrice pour la reconnaissance de l'éducation artistique et culturelle comme levier possible de l'évolution de l'école ». Ainsi, dès le début des années 1970, comme le montre P. Germain-Thomas (2017), « les mondes de l'éducation et de la culture convergent vers une espérance commune, fondée sur l'aptitude de l'art et des artistes à contribuer à bâtir une société meilleure en touchant les plus jeunes générations ». Dans la lignée des recherches de Bourdieu qui soulignent l'influence déterminante du milieu social sur les pratiques culturelles, l'idée est qu'« une plus forte présence de l'art à l'école peut contribuer à compenser ces inégalités ». Ainsi, « les années **1970** voient éclore de nombreuses initiatives reposant sur le militantisme d'enseignants engagés dans l'éducation populaire et les méthodes actives, ainsi que sur celui d'artistes qui recherchent un partage de leurs modes d'expression et pour qui l'art est facteur de changement social » (Bordeaux, 2017).
- « Au cours des années **1980**, ces initiatives sont institutionnalisées : des dispositifs conjoints culture-éducation (classes culturelles, ateliers de pratique, options) mettent en forme les acquis de ces expérimentations militantes et donnent officiellement droit de cité aux artistes et aux pratiques créatives dans l'école » (Bordeaux, 2017).
- « À partir des années **1990**, constatant le nombre encore limité d'élèves impliqués dans ces actions, les tutelles cherchent à étendre les projets, au-delà d'un groupe-classe, à l'établissement scolaire tout entier, voire à un réseau d'établissements scolaires. L'échelon territorial prend de l'importance à travers des jumelages culturels, des sites expérimentaux, des contrats éducatifs locaux ou des plans locaux d'EAC,

et les projets financés par les collectivités locales se multiplient. Mais, dans le même temps, le rôle des artistes dans le pilotage et la gouvernance des projets diminue au profit des administrateurs culturels et des représentants des pouvoirs publics (Directions régionales des affaires culturelles, Rectorats, Inspections académiques, collectivités territoriales) » (Bordeaux, 2017).

- « En **2000**, le plan Lang-Tasca affiche une ambition sans précédent sur le plan national, tout en conférant un rôle clé aux acteurs de terrain par le dispositif des classes à PAC (projet artistique et culturel). À la manière du micro-crédit, l'État distribue aux établissements scolaires des moyens relativement limités, tout en les encourageant à trouver localement les compléments nécessaires. L'effet multiplicateur est assez remarquable puisque plus de 20 000 projets se sont développés en deux ans³, s'ajoutant à l'existant (Bordeaux, 2017).
- Enfin, « en **2013**, s'opère un renversement de perspective avec l'inclusion du « parcours » d'EAC dans la Loi de refondation de l'école. La notion de parcours reste encore à clarifier, mais elle peut déjà être définie comme l'ensemble des rencontres, des pratiques et des références culturelles acquises tout au long de la scolarité obligatoire, en relation avec les activités périscolaires. Elle présente la difficulté d'être plus conceptuelle que pratique ; le « parcours » se constate une fois accomplie la trajectoire scolaire et la responsabilité de sa mise en œuvre est laissée aux organisations locales » (Bordeaux, 2017).

En bref, entre les années 1970 et aujourd'hui, le dispositif connaît des hauts et des bas en termes d'investissement et d'orientation. Mais « en dépit de ces hésitations et allers-retours des politiques publiques, les multiples tentatives pour construire une politique d'éducation artistique dans le dernier quart du XXe siècle font apparaître un fil conducteur. C'est ce qu'explique Germain-Thomas (2017) : « un mouvement de fond favorise la construction d'un modèle d'action spécifique et d'un patrimoine étendu de compétences et de méthodes : la nécessité de créer des partenariats entre les institutions des mondes culturel et éducatif et de favoriser l'intervention d'artistes dans les établissements scolaires, en relation avec les enseignants et dans le respect de leurs prérogatives ». Deux éléments que l'on retrouve largement dans les propos des participants de ce focus group. Cependant poursuit P. Germain-Thomas « les différents programmes et dispositifs existants ne concernent chaque année qu'une minorité d'élèves : un état des lieux publié en 2012 par le ministère de la Culture évalue la proportion d'enfants et d'adolescents concernés chaque année par des dispositifs d'éducation artistiques complémentaires des enseignements à environ 10 % de la population totale ». De plus, si le développement de l'éducation artistique a été pensé en France autour de ce **principe de « partenariat »** - l'engagement d'un « partenaire culturel » étant le gage de l'ouverture de l'espace scolaire aux formes les plus vivantes de la création contemporaine, comme le montre Montoya (2017), les difficultés et les obstacles rencontrés par les militants de l'EAC pour imposer le développement de ces projets « partenariaux » a conduit, d'une part, « à durcir le principe, au point de lui donner parfois des allures de dogme » - la défense du partenariat artistique s'étant peu à peu traduite par la valorisation de l'artiste contre l'agent culturel supposé dépourvu d'une aura proprement artistique -, et, d'autre part, « à envelopper la promotion de l'EAC de tonalités enchantées, qui prêtaient à l'entrée tant désirée des artistes dans l'école des vertus quasi miraculeuses » – qui se traduit « à la fois par le rejet plus ou moins explicite des amateurs et par la dépréciation souvent implicite des projets menés directement par les enseignants », mais aussi qui s'assortit également d'un autre principe, relatif à la **division des tâches entre enseignants et artistes** et qui, comme le montre Montoya (2017), recouvre une différence fonctionnelle : « à l'artiste incombent la transmission d'une pratique artistique, l'explicitation du travail de création ou la mise en scène d'un certain type de rapport aux œuvres

d'art ou aux institutions culturelles ; à l'enseignant revient la charge de préparer la classe à recevoir cet enseignement, notamment en s'assurant du respect des règles élémentaires de discipline ». Par exemple montre-t-elle, quand un artiste intervient dans une classe jugée peu attentive ou quand un projet est réputé mal « se passer », c'est en général l'enseignant qui est accusé de « *ne pas faire son travail* », de « *ne pas tenir la classe* ». « Ainsi la doxa en vigueur veut-elle que l'artiste n'ait pas à faire acte d'autorité ou de discipline, précisément parce qu'il est supposé intervenir au titre de sa seule compétence artistique et créative ». (...) En général, continue-t-elle, « **l'intervention des artistes dans l'école est pensée comme une exception : les projets viennent bousculer l'ordinaire de l'école** ».

Le statut « exceptionnel » conféré à leur présence n'est « pas sans effets sur les élèves et les enseignants : penser l'efficacité des projets à partir du charisme prêté à l'œuvre et à l'artiste a pour revers de tenir en faible considération le travail de pédagogie nécessaire à la transmission d'une pratique ou d'un goût pour les arts et la culture ». Néanmoins, il y a aussi des effets positifs et inattendus. Comme le montre Montoya (2017), « les élèves sont avant tout sensibles au fait que les projets dérangent la « forme scolaire » et que les artistes n'ont pas « *des manières de professeurs* », pour reprendre les propos d'un élève à propos d'une cinéaste. Parce que les artistes peuvent être en décalage avec les règles de discipline de la classe et qu'ils interviennent de façon ponctuelle sur des activités qui ne font pas l'objet d'une évaluation notée, ils sont à même de tisser avec les élèves une relation de « bienveillance », à l'écart des rapports ordinaires qu'ils nouent avec les enseignants. Ainsi la valorisation du caractère exceptionnel de l'artiste est-elle susceptible de tisser une relation pédagogique perçue par les élèves comme « différente » - Une relation « marginale » qui selon Montoya, serait l'un des facteurs principaux d'adhésion des élèves aux projets. (...) Convoqués dans les classes en tant que créateurs, les artistes mobilisent et arborent dans la classe des qualités qui constituent leurs « exceptionnalités » telles que les institutions culturelles les valorisent. Ce statut d'« exception », prêté aux artistes par l'école aussi bien que par la société, fait des projets d'EAC des lieux privilégiés de l'élaboration d'une « critique artiste » adressée à l'école comme lieu de formation des individus » (Montoya, 2017).

Toutefois, si jusqu'à une date récente, les diverses formes d'EAC relevaient de la « cité inspirée » – selon la terminologie de Boltanski et Thévenot – où priment les valeurs du monde de l'art c'est-à-dire où la « création, imagination, intériorité, passion, spontanéité et émotion sont mises au premier rang tandis que le pouvoir subversif de l'art et des artistes est valorisé au détriment d'une école considérée comme coupée de la vie réelle du sujet et de l'évolution de la société. Les valeurs de la cité inspirée étaient également mobilisées du côté des modes de transmission : à la transmission programmatique, à la transposition pédagogique et à l'évaluation-sanction sont préférés le contact direct avec le processus de création, l'expression, l'accompagnement des potentialités des enfants et des jeunes, l'exigence de la démarche étant fondée sur la responsabilisation des sujets et non sur l'adéquation à des attentes institutionnelles » (Bordeaux, 2017) – un ensemble de traits que l'on retrouve dans les revendications des participants. À l'inverse, selon M.C. Bordeaux (2017), « la loi de 2013 peut être qualifiée de « moment démocratique », où le nombre de bénéficiaires, les valeurs d'égalité et de solidarité avec les populations les moins dotées – valeurs de la « cité civique » – sont mises au premier

plan ». **L'EAC est désormais définie comme un droit**, dans le sillage de la thématique des droits culturels actuellement en expansion. Toutefois, les modalités de mise en œuvre de ce droit suscitent de nombreux débats et interrogations » - notamment une question financière et matérielle : « l'augmentation quantitative des publics à atteindre ne risque-t-elle pas de se traduire par une baisse proportionnelle des heures d'interventions allouées à chaque projet ? Comment un partenariat reposant sur une élaboration conjointe des projets et, plus largement, le triple enjeu de l'EAC (rencontre avec les œuvres, pratiques, réflexivité) pourraient-ils s'accomplir sans s'assurer d'un volume minimal d'heures de rencontre et de travail avec des artistes ? » (Bordeaux, 2017). Il convient également d'interroger continue Bordeaux (2017), « le processus d'industrialisation des interventions en milieu scolaire, organisées et évaluées à l'aune d'une efficacité de court terme (assurer, avec des garanties de qualité, les nombreuses interventions culturelles et éducatives que nécessite cette politique), et destinées à répondre à des besoins de masse. Ce serait alors la « cité industrielle », avec son cortège de valeurs liées à l'efficacité, la fiabilité, la fonctionnalité, qui s'imposerait dans le sillage de la « cité civique » impliquant une évaluation conçue exclusivement en termes de mesure d'impacts » (Bordeaux, 2017). À cet égard, aujourd'hui, selon Kerlan, toujours dans le langage de la théorie des « cités » de Boltanski, « on constate qu'autour du noyau civique de l'école républicaine, l'ensemble des « principes de justice » est mobilisé. L'art à l'école se justifie tantôt dans la perspective de « l'éducation à la citoyenneté », tantôt au nom d'un « vivre ensemble » qui n'est pas sans faire écho aux valeurs de la « cité domestique ». (...) Les activités artistiques elles-mêmes, soumises à la logique d'une création qui devra être rendue publique – représentation théâtrale, exposition, lecture publique, etc. – peuvent être rattrapées par les exigences d'efficacité emblématiques de la « cité industrielle » au fur et à mesure que se rapproche l'échéance ». Tout se passe comme si l'art était à même « d'accueillir successivement, voire simultanément, la pluralité des principes de justice », comme s'il était devenu dans l'école, « le lieu de projection de l'ensemble des cités, sorte de « cité des cités » ». Kerlan se demande alors si « l'art, la dimension esthétique en éducation faisaient consensus précisément pour cela ? Pour la possibilité qu'ils ménagent de donner à la diversité irréductible des biens éducatifs et des principes de justice coexistant dans les sociétés du pluralisme des valeurs, dans nos sociétés entrées dans l'âge de ce que Weber appelle le polythéisme des valeurs, le seul horizon d'unité possible ? (Kerlan, 2017).

En même temps, comme le montre J. L. Lauret (2017) « les politiques publiques procéderaient par généralisation d'actions qualifiées d'exemplaires, qui, expérimentées en un premier temps sur de petits effectifs, ont fait la preuve de leur efficacité. Le modèle implicite de référence s'apparente aux méthodes employées dans l'industrie pharmaceutique ! La « généralisation » procède de la même démarche que l'autorisation donnée à la commercialisation d'un médicament lorsqu'elle vient sanctionner les résultats positifs observés pendant la phase expérimentale sur un panel de patients volontaires. Le contenu de la dynamique de la « généralisation » elle-même est repérable par un usage métaphorique de concepts empruntés à d'autres champs épistémiques et que l'on retrouve avec prégnance dans les propos des participants. Les actions exemplaires sont censées faire « tache d'huile » (physique des fluides), se diffuser par « capillarité » ou par « contagion » (biologie), procéder par « irrigation » (agronomie) ou constituer les « leviers » ou les « points d'appui » susceptibles d'enclencher

des dynamiques sur de larges échelles (physique mécanique). L'emploi de ces métaphores fonctionne comme un obstacle épistémologique, au sens où Bachelard a défini ce concept, bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

Pour conclure ce rapport, après avoir présenté diverses études menées sur le PEAC en France, ses métamorphoses, ses ambiguïtés, ses difficultés, il nous semblait intéressant de présenter quelques pistes de recherches qui ont été pointées par divers chercheurs.

Aujourd'hui dans le domaine très large de l'EAC, selon J.M. Lauret, « plusieurs orientations de recherche sont prioritaires : l'étude des transferts de compétences entre artistes et enseignants peut aller de pair avec une réflexion plus générale sur les modalités possibles d'appréciation des compétences développées par les élèves et les conditions de leur acquisition, tenant compte des apports possibles des technologies numériques. La réinterprétation du paradigme fondateur du partenariat mérite d'être accompagnée par un programme de recherches en sciences de l'éducation visant à observer la façon dont la coopération régulière d'un enseignant et d'un artiste modifie les compétences de l'un et de l'autre : il s'agit bien ici de préciser les conditions favorables à l'enrichissement des compétences de l'enseignant, dans le cadre d'une coopération avec un artiste, pour le conduire ensuite à prendre partiellement le relais de l'artiste et permettre à d'autres enseignants de bénéficier à leur tour du concours d'un artiste ». Plus généralement, la recherche en sciences de l'éducation pourrait « servir de socle à l'élaboration des référentiels de formation (...). À l'heure où les contraintes budgétaires, conjuguées à la culture du chiffre, pourraient conduire à sacrifier des actions de qualité qui ne concernent qu'un petit nombre d'enfants et d'adolescents au profit d'actions de sensibilisation conduites sur une large échelle, il est indispensable de préciser ce qu'on doit pouvoir attendre d'un projet d'éducation artistique et culturelle. Entre les deux extrêmes – d'un côté, une sortie scolaire au musée, au théâtre ou au cinéma, de l'autre, des actions inscrites dans la durée, intégrant la rencontre régulière avec des œuvres et des artistes, l'initiation à des pratiques artistiques dans le cadre d'ateliers se déroulant tout au long de l'année scolaire, la découverte des patrimoines et un enseignement pluridisciplinaire de l'histoire de l'art –, l'échelle des possibles est très large. Où doit-on placer le curseur établissant les conditions à respecter pour qu'un projet relève de l'éducation artistique et culturelle et non d'un simple divertissement (une sortie au cinéma, au théâtre) ? (...). La commande pourrait être ainsi formulée : quelles sont les conditions à respecter pour constituer un programme d'éducation artistique et culturelle efficace au regard des objectifs qui lui sont assignés, c'est-à-dire répondant à la fois à l'exigence de laisser des traces dans les consciences et au souci de l'égalité ? (Lauret, 2017).

De manière plus locale et dans un autre registre, Kerlan nous invite à penser les dispositifs d'éducation artistique comme des hétérotopies – des espaces autres, à la fois dedans et dehors, « *des lieux effectifs, des lieux qui ont été dessinés dans l'institution même de la société, et qui sont des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies effectivement réalisées dans lesquelles les emplacements réels, tous les autres emplacements réels que l'on peut trouver à l'intérieur de la culture sont à la fois représentés, contestés et inversés, des sortes de lieux qui sont hors de tous les lieux, bien que pourtant ils soient effectivement localisables* ». Plus

précisément il nous invite à penser le rapport entre les dispositifs artistiques et culturels et l'école d'une part et les institutions éducatives et culturelles de l'autre comme un rapport « hétérotopique », car ils ont « *la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un tel mode qu'ils suspendent, neutralisent, ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, relétés ou réfléchis* ». « Quand l'art entre dans l'école, disent souvent les protagonistes, artistes et enseignants, c'est comme si tombait un mur de la classe ». Ils permettent en outre « *de juxtaposer en un seul lieu réel plusieurs espaces, plusieurs espaces qui sont en eux-mêmes incompatibles* ». À cet égard, « la politique éducative des arts est désormais au pied du mur » selon Kerlan. « Ou bien elle persiste à peaufiner la façade consensuelle et, en effet, elle ne peut contribuer qu'à la dissolution du pouvoir émancipateur de l'art dans un faux partage du sensible. Ou bien elle veut être fidèle à cette mission émancipatrice et elle doit opposer la multiplication des hétérotopies à la généralisation consensuelle. Cette politique est sans doute à inventer, mais elle consiste d'abord à porter ce qui existe déjà, et à conforter ce qui ne demande qu'à être : elle a la chance que cette politique-là ait déjà commencé avant elle, comme en témoigne la multiplicité trop méconnue des expériences et des initiatives. À la politique de généralisation « par le haut », préférons une politique de diffusion des hétérotopies « par le bas » conclut-il (Kerlan, 2017).

Bibliographie

Marie-Christine Bordeaux, « L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 08 avril 2019. URL : <http://quaderni.revues.org/1033>).

Patrick Germain-Thomas, « Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2017, consulté le 25 avril 2019. URL : <http://quaderni.revues.org/1030>).

Alain Kerlan, « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 08 avril 2019 URL : <http://quaderni.revues.org/1031>)

Jean-Marc Lauret, « L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 08 avril 2019. URL : <http://quaderni.revues.org/1042>

Nathalie Montoya, « Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 08 avril 2019. URL : <http://quaderni.revues.org/1035>

3. Annexes

ANNEXE : Guide d'entretien

GROUPE DE DISCUSSION

« *Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) - comment le développer en classe et créer des partenariats avec le monde culturel et artistique ?* »¹

GUIDE D'ENTRETIEN

Elsa Roland (ULB), Olivier Fossoul (ISPG) et Kenny Khoury (ISPG)

Date des deux groupes de discussion :

Public-cible

Nombre de participants : +/- 15 personnes (Compter 20 à l'inscription)

Lieu de la rencontre : Zone de tournai !!!

Tous réseaux confondus :

- Enseignants du fondamental ;
- Formateurs Hautes Écoles en Arts plastiques, en musique, etc.

PROCEDURE

➤ **Remerciements**

➤ **Présentation de l'équipe² :**

- Elsa Roland (ULB)
- Olivier Fossoul (Haute Ecole Galilée, ISPG)
- Kenny Khoury (Haute Ecole Galilée, ISPG)

• **Rappel des objectifs du Groupe de discussion**

Nourrir les réflexions autour du « *Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) : mise en œuvre et création de partenariats avec le monde culturel et artistique* », en recueillant les avis et les témoignages.

- Plus précisément, les objectifs sont de :

Première rencontre :

1. Clarifier les orientations et concepts développés dans l'avis n°3 du Groupe central, spécifiquement pour le PECA dont chaque terme a son importance, et relever les réactions des participants.
2. Clarifier les 3 langages artistiques autour desquels s'articule le référentiel : le sonore et musical, le visuel et plastique, le verbal et corporel, et relever les réactions des participants.

¹ Personne ressource : Thierry Chleide

² Équipe scientifique indépendante du cabinet ministériel

3. Impliquer les acteurs de terrain dans l'élaboration des initiatives liées à l'agenda de la mise en œuvre du PECA tout en définissant certaines orientations.
4. Introduire la seconde rencontre : proposer de venir avec des traces des expériences positives, d'initiatives, de pratiques, etc. (outils, dispositif, calendrier...).

Deuxième rencontre :

1. Synthétiser les apports de la première rencontre.
2. Recueillir des mesures, des initiatives, des **pratiques** ou des dispositifs jugés pertinents pour *le PECA*.

3. Échanger autour des pratiques partagées : repérer les **conditions**, implications et scénarios d'opérationnalisation de ces différentes initiatives (*Quelles conditions doivent être réunies pour que ces « initiatives » fonctionnent ?*). Amender la synthèse de la première rencontre.
4. Partage autour des traces apportées : repérer les **conditions**, implications et propositions (*Quelles conditions doivent-elles être réunies pour que ces « bonnes initiatives » fonctionnent ?*) Amender la synthèse de la première rencontre.

5. Conclure : *quels avis et proposition de mise œuvre souhaitez-vous transmettre ? Quelles conditions/ quels cadres de mise en œuvre retenez-vous de vos échanges ?*

- **Il ne s'agit pas de débattre du Pacte**

- **Rappel des principes du groupe de discussion – règles de base**

- **Anonymat et confidentialité** - aucun nom ne sera cité dans le rapport final
- **Pas de jugement (mais perspective compréhensive)** => liberté de parole
- **Tous les points de vue nous intéressent** ; on peut ne pas être d'accord, l'objectif n'est pas de rechercher un consensus, il est aussi intéressant de pouvoir confronter des avis et expériences qui sont différents.
- **Une seule personne parle à la fois**
- **Séance enregistrée** - afin de s'assurer que tous les commentaires soient notés
- Avant de commencer, l'échange collectif est précédé d'une **phase individuelle de réflexion** permettant à chacun de « mettre à plat » certaines idées sur papier.
- Un timing sera respecté pour avancer dans la discussion.

- **Bref tour de table de présentation des participants**

- **Il ne s'agit pas de débattre du Pacte**

PHASE D'INFORMATION – AVIS N°3

Apprécier, pratiquer et appréhender *différentes formations d'expression artistique* suppose d'avoir conscience du patrimoine culturel local, national, européen et de sa place dans le monde. Il est essentiel de comprendre 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. Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles, et de l'expression personnelle qui est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans diverses situations de vie, y compris professionnelles. L'éducation

aux arts et à la culture se réalisera pour l'essentiel via un « Parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA). Ce parcours repose sur trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec les œuvres et les artistes. Ces composantes sont intégrées au sein d'un parcours qui assure la progression et la continuité des apprentissages et ce dès l'enseignement maternel (jusqu'à la fin du secondaire). Au-delà des cours spécifiquement dédiés aux arts et à la culture, la dimension interdisciplinaire du PECA suppose la mise au jour de la dimension culturelle des savoirs dans les autres matières.

Certains domaines d'apprentissages - activités physiques, bien être et santé ; sensibilités et expressions artistiques –, ou composantes de domaines – les apprentissages numériques ; la lecture – sont également soutenus par des stratégies spécifiques intégrées au Plan de pilotage/contrats d'objectifs. Les soutiens nécessaires et les partenariats externes nécessaires aux apprentissages visés seront précisés dans ce cadre.

Pour concrétiser cette ambition et assurer à un égal accès de tous les élèves à l'art et à la culture, le Groupe Central fait sienne la proposition de développer pour chaque élève un « parcours d'éducation culturelle et artistique » (PECA) tout au long de son cursus scolaire.

Le PECA se définit de manière transversale à l'ensemble des savoirs et compétences composant le cursus scolaire. Il concerne donc tous les cours. L'éducation culturelle ne se limite en effet pas à l'éducation artistique mais l'inclut. Elle s'entend comme éducation « à » et « par » la culture et les arts, pour leurs apports et effets intrinsèques mais aussi extrinsèques en raison de leur impact positif tant sur le développement de la personnalité que sur l'appréhension des autres matières.

Celui-ci s'incarnera dans un *cours* spécifique tout au long du tronc commun dont le volume horaire reste à déterminer dans les grilles horaires de celui-ci. Ce cours doit être pris en charge par l'instituteur(trice). Ce cours sera complété à la fois par des « rencontres », sous forme de visites, et par des heures de « pratique », éventuellement menées en interdisciplinarité.

Un nombre d'heures alloué aux rencontres et aux heures de pratique serait prédéterminé, et utilisable dans des modalités souples, en fonction des besoins des classes/établissements. En concertation avec l'équipe pédagogique et le référent culturel (cf. ci-dessous), l'enseignant organise des rencontres d'œuvres, d'artistes et de créateurs, d'institutions culturelles et/ou artistiques, de lieux de création au sens large en relation étroite avec les contenus du cours ou les objectifs des projets envisagés. Ces rencontres se font dans l'espace scolaire ou en déplacement. Quelques exemples, la résidence d'artistes, des activités de découverte de la diversité culturelle, des classes en immersion artistique (telles qu'organisées par la Marlagne), des collaborations inter-classes, inter-écoles ou intergénérationnels pour des projets culturels, etc.

En ce qui concerne la mise en œuvre du PECA, le Groupe Central prévoit la désignation de « référénts », tant du côté des établissements scolaires que chez les opérateurs culturels. Les référents assurent, notamment, un rôle d'animation, d'information et de mise en réseau. Les référents des opérateurs culturels sont désignés au sein de leur personnel. Il est proposé de désigner un nombre déterminé de référents culture par zone scolaire du côté des établissements scolaires. Dans un souci de mutualisation des ressources, ces référents pourront soit être désignés au sein des réseaux, soit au sein d'un ou plusieurs établissements scolaires parmi les enseignants expérimentés qui constitueront une ressource essentielle au fonctionnement du PECA. Il aura pour mission de rassembler les informations et d'assurer le rôle d'intermédiaire entre les associations culturelles, de préférence locales si le « terreau » le permet et les enseignants.

Le PECA s'élabore également par la mise en place de partenariats entre acteurs du monde de l'école et du monde de la culture. Celui-ci nécessite l'ouverture de chaque établissement scolaire aux partenaires et compétences reconnues, qui enrichissent les ressources des

institutions scolaires et des institutions culturelles. Une priorité est donnée aux opérateurs culturels reconnus par la FW-B et faisant partie de la Zone (ou bassin) scolaire de l'établissement. La possibilité d'initiatives extérieures au bassin scolaire doit toutefois rester possible en tenant compte des opportunités et du caractère mouvant de la vie culturelle et artistique, de la diversité de l'offre dans chaque bassin ou de choix spécifiques déterminés par l'établissement scolaire.

Le Groupe Central prévoit également la mise en œuvre de référentiels de compétences adéquatement articulés autour des savoirs et des compétences à acquérir durant ce parcours, et ce, en vue d'en assurer la cohérence tout au long de la scolarité de l'élève.

Remarques :

- **la conception et la mise en œuvre du Parcours s'ancre prioritairement sur l'expérience, les projets et les intérêts des enseignants.** La mise en œuvre du PECA doit dès lors être prise en compte dans la réforme de la formation initiale des enseignants et dans leur formation continuée.
- En tant que cellule administrative, la cellule culture-enseignement du Ministère veille à la mise en œuvre et le suivi du Parcours d'éducation culturelle et artistique en FW-B, en étroite collaboration avec les Administrations de la FW-B concernées par cet objet. Elle globalise et organise le fonctionnement de l'ensemble des soutiens et programmes existant à ce jour.

Les éléments constitutifs du Parcours culturel et artistique de l'élève pourraient être compilés dans un portfolio individuel³ intégré à son carnet de bord. Le contenu de celui-ci attesterait de la trajectoire accomplie par l'élève dans le domaine artistique et culturel. Il pourrait se construire tout au long de sa scolarité. Ce portfolio ne serait pas une évaluation mais un outil de suivi qui rend compte des rencontres, des pratiques expérimentées et des références acquises. Il serait documenté, entre autres, par l'élève lui-même, afin que celui-ci prenne conscience de son propre parcours et participe activement à son élaboration. Une production réalisée à la fin du fondamental et du secondaire pourrait constituer l'évaluation finale du parcours. Ce travail attesterait des choix de l'élève par rapport à son vécu et ses apprentissages. Il serait indissociable de son parcours. Etudier les possibilités de réduire le temps de transport des élèves de l'enseignement spécialisé. (pp. 302-303)

³ 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, et (2) le « **dossier d'accompagnement de l'élève** », un document à vocation pédagogique et administrative, répondant à des conditions d'élaboration et de confidentialité précises, et dont la conception devra viser à intégrer le PIA (et le cas échéant le Pass inclusion).

QUESTION POUR LE GROUPE DE DISCUSSION
SITUATION ACTUELLE ET IDEALE A VISER PAR RAPPORT A LA MISE EN
ŒUVRE DU PECA, LA CREATION DE PARTENARIATS ET LE LIEN AVEC LA
FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS. PECA, TRANSVERSALITE ET
TRANS-/INTER-DISCIPLINARITE : MISE EN CONTEXTE

I. QUESTIONS D'INTRODUCTION

1. Un parcours **d'éducation culturelle et artistique** (PECA) : qu'est-ce que cela évoque pour vous ?
2. Comment implémenter concrètement le PECA dans le cadre scolaire ? Quelle place pour un parcours d'éducation culturelle et artistique dans le cadre scolaire ?
3. Comment implémenter concrètement le PECA dans le cadre scolaire ?

II. QUELLE EST LA SITUATION ACTUELLE

Formation initiale

4. Quelle place devrait avoir le PECA au sein de la formation initiale ?
Relance pour la question 4 : Comment la formation initiale peut-elle répondre aux attentes du PECA dans les domaines artistiques et culturels ?
5. Quels outils la formation initiale peut-elle apporter aux futurs enseignants ?
6. Quelles sont les limites de la formation initiale pour la mise en place du PECA ?
7. Quelles sont vos attentes par rapport à la formation continue ?

Le terrain

8. Comment l'enseignant peut-il assurer la partie culturelle et artistique dans la mise en œuvre du PECA ?
9. Comment les acteurs de l'école peuvent-ils concevoir et entreprendre des partenariats avec le monde culturel et artistique ?
10. Comment intégrer la transdisciplinarité dans le PECA ?
11. Comment intégrer l'interdisciplinarité dans le PECA ?

Première relance pour les questions 10 et 11 : Quelle différence faites-vous entre interdisciplinarité et transdisciplinarité ?

Deuxième relance : Comment travailler l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans et à travers le PECA ?

12. Comment l'enseignant peut-il concrètement intégrer le PECA dans les différentes disciplines?
13. Quelle place pour le travail collaboratif pour mettre en œuvre le PECA ?
14. Comment mettre en place ce travail collaboratif ?
15. En quoi est-ce que le portefeuille peut-il être un outil pour favoriser la transversalité ou l'interdisciplinarité

Outils pédagogiques

16. Quels types d'outils pourrait-on imaginer pour vous aider à mettre en œuvre le PECA ? (sur base de la circulaire 6955)
17. Comment voyez-vous le rôle du référent culturel pour les établissements scolaires ? Quelles sont les attentes à son égard ? Quelles sont les informations dont l'enseignant a besoin ? Faire la distinction entre des « référents culturels » qui seront désignés parmi les enseignants (sans doute par les réseaux) et les « référents scolaires » qui travaillent au sein d'institutions culturelles (Centres culturels...).
18. A partir de quels critères pourrait-on désigner le référent scolaire ? Quelle formation ? En cours de carrière ?

III. LES BONNES PRATIQUES

19. Qu'est-ce qui fonctionne déjà sur le terrain ?
20. Quelles sont vos expériences/pratiques qui permettent ou ont permis une transversalité/interdisciplinarité efficace ?
21. Quelles sont les difficultés rencontrées ?
22. Sur base de quels critères pourrait-on évaluer ce qu'est une bonne pratique ?
23. Comment valoriser ces bonnes pratiques et les transposer à d'autres situations ?

IV. CONCLUSION

- Autres éléments importants à rajouter ?

Charte pour l'éducation artistique et culturelle

1. L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, et en particulier aux jeunes au sein des établissements d'enseignement, de la maternelle à l'université.
2. L'éducation artistique et culturelle associe la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances. 3
3. L'éducation artistique et culturelle vise l'acquisition d'une culture partagée, riche et diversifiée dans ses formes patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, et dans ses dimensions nationales et internationales. C'est une éducation à l'art.
4. L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art.
5. L'éducation artistique et culturelle prend en compte tous les temps de vie des jeunes, dans le cadre d'un parcours cohérent impliquant leur environnement familial et amical.
6. L'éducation artistique et culturelle permet aux jeunes de donner du sens à leurs expériences et de mieux appréhender le monde contemporain.
7. L'égal accès de tous les jeunes à l'éducation artistique et culturelle repose sur l'engagement mutuel entre différents partenaires : communauté éducative et monde culturel, secteur associatif et société civile, État et collectivités territoriales.
8. L'éducation artistique et culturelle relève d'une dynamique de projets associant ces partenaires (conception, évaluation, mise en œuvre).
9. L'éducation artistique et culturelle nécessite une formation des différents acteurs favorisant leur connaissance mutuelle, l'acquisition et le partage de références communes.
10. Le développement de l'éducation artistique et culturelle doit faire l'objet de travaux de recherche et d'évaluation permettant de cerner l'impact des actions, d'en améliorer la qualité et d'encourager les démarches innovantes.

