

Rapport Art et Ecole

Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels

Evelyn Cramer
Université Libre de Bruxelles
Unité de Recherche en Didactique de l'histoire de l'art

Culture et Démocratie

1^{er} décembre 2003

Ce « Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels » a été commandé par l'a.s.b.l. « Culture et Démocratie » sur l'initiative de Monsieur Bernard Focroulle, Fondateur-Président de « Culture et Démocratie / Kunst en Democratie », et de Monsieur Georges Vercheval, Président de « Culture et Démocratie ».

Il fait l'objet d'une convention entre « Culture et Démocratie » et la Cellule Recherche de l'Université Libre de Bruxelles.

Auteur :

Evelyn Cramer, Docteur en Philosophie et Lettres, chargée de l'Unité de Recherche en Didactique de l'histoire de l'art (UR-DIDHA), assistante à l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur en histoire de l'art et archéologie et chercheur en Sciences de l'Education près l'Université Libre de Bruxelles, enseignante dans l'enseignement secondaire, dans l'enseignement de promotion sociale et dans l'enseignement supérieur.

Avec la collaboration

- de Sabine Verhelst, coordinatrice, et de Marie Poncin, collaboratrice, pour « Culture et Démocratie ».
- de Sabine de Ville, responsable du Service Educatif, pour le Théâtre Royal de la Monnaie.
- de Brigitte de Patoul, responsable du Service Educatif et Culturel, et de Christine Ayoub et Serge Nuñez Tolin, guides, pour les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique (MRABAB - Bruxelles).
- de France Hanin, responsable du Service Culturel et Pédagogique, et de Sophie Trivière, guide, pour le Musée des Arts Contemporains (MAC's - Grand-Hornu).
- de Marie Demelenne, attachée de cabinet du Ministre de la Culture et en charge des musées fédéraux.
- de René Dalemans, directeur honoraire de l'Académie des Arts de Woluwé-Saint-Pierre.
- des préfets André Possot (Athénée Robert Catteau) et Alain Poels (Athénée Adolphe Max) et de la directrice Françoise Cappuyens (Institut Diderot) de la Ville de Bruxelles.
- d'enseignants-guides d'histoire de l'art, d'enseignants d'arts plastiques, d'histoire, de français, de cours philosophiques (morale, religion catholique et islamique), techniques et de pratique professionnelle pour l'Enseignement secondaire inférieur et supérieur (Communauté Française, enseignement libre et officiel subventionné).
- de formateurs d'enseignants des disciplines culturelles (histoire de l'art, histoire, langues) et en sciences de l'éducation des trois Académies francophones.

Table des matières

<i>Contexte de commande du Rapport Art et Ecole</i>	4
Cadre institutionnel de la commande du Rapport Art et Ecole	4
1. Origine de la commande	4
2. Objectifs de la commande	4
Méthodologie	6
1. Critères des choix des exemples sélectionnés pour le Rapport Art et Ecole	6
2. Définition du champ de réflexion et méthode d'analyse	6
3. Références.....	7
<i>Présentation d'expériences remarquables</i>	9
Deux programmes artistiques et culturels innovants	9
1. Un programme ponctuel d'envergure : « Bruxelles 2000 »	9
2. Un programme ambitieux à moyen terme : « L'École en Scène »	12
Les Services Educatifs de trois grandes institutions culturelles	14
1. Les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique	14
2. Le Musée des Arts contemporains – MAC's	18
3. Le Théâtre Royal de la Monnaie – Opéra National	20
<i>Analyse des processus et des résultats</i>	24
Convergences des programmes éducatifs et culturels	24
1. Développement du partenariat avec des artistes et artisans-créateurs et avec des opérateurs culturels.....	24
2. Déroulement des actions culturelles et artistiques dans le temps scolaire	25
3. Toute l'école !	27
4. L'art en milieu scolaire	30
Résultats de l'éducation artistique et culturelle en termes de bénéfices pour le milieu scolaire	32
Obstacles et appuis dans l'organisation d'activités culturelles à l'École	34
1. Difficultés.....	34
2. Appuis.....	38
3. Perspectives.....	39
<i>Recommandations et propositions</i>	41
Développement de l'éducation artistique à l'école en cinq points	41
1. Inventaire de l'art à l'école	42
2. Soutien des activités des enseignants et des établissements scolaires.....	50
3. Initiation à l'histoire des arts et de la culture	54
4. Développement des partenariats	56
5. Généralisation de l'éducation artistique en milieu scolaire	58
Proposition d'un plan de formation artistique et culturel à l'école	60
1. Enseignement fondamental	60
2. Enseignement secondaire général.....	60
3. Enseignement artistique	61
4. Enseignement secondaire technique et professionnel	61
5. Enseignement secondaire spécial.....	62
6. Enseignement supérieur.....	62

7. Formation des intervenants du fondamental au supérieur	62
8. Statut des intervenants	66
<i>Conclusion</i>	70
Enjeux	70
Limites	71
Ambitions	72
<i>Annexes</i>	1
Annexe 1 : fiche analytique d'un inventaire « Art et Ecole »	1
Annexe 2 : fiche descriptive (rubriques principales) d'un inventaire « Art et Ecole »	2
Annexe 3 : tableau récapitulatif de quelques propositions	4

Contexte de commande du Rapport Art et Ecole

Cadre institutionnel de la commande du Rapport Art et Ecole

1. Origine de la commande

Comme le rappelle Jean-Marie de Ketele¹ dans l'*Evaluation du projet-pilote « L'Ecole en scène » 2000-2003*, les conclusions du rapport rédigé par Nicole Van Dael autour des expériences de l'année 1999-2000 *préconisaient, entre autres, l'élargissement de cette rencontre entre l'art et l'école avec l'implication des pouvoirs publics notamment pour garantir le soutien financier et les ressources humaines nécessaires.*

« Culture et Démocratie », opérateur culturel dont la motivation repose sur le postulat de l'art comme agent de transformation des pratiques sociales et de développement de la citoyenneté, souhaitait proposer aux pouvoirs publics un rapport sur quelques expériences marquantes dans le domaine des pratiques culturelles en milieu scolaire afin de poursuivre la réflexion sur l'éducation artistique à l'école.

Le 18 septembre 2003, ce rapport nous était commandé par Monsieur Bernard Focroulle, Président-Fondateur de l'a.s.b.l. « Culture et Démocratie », et par Monsieur Georges Vercheval, Président de l'a.s.b.l. « Culture et Démocratie ».

A partir de quatre expériences remarquables (« Bruxelles 2000 », « L'Ecole en Scène », les Services Educatifs du Musée des Arts contemporains et du Théâtre Royal de la Monnaie), des propositions relatives à l'éducation artistique en milieu scolaire en partenariat avec des institutions et avec des opérateurs culturels devaient être émises. Nous avons souhaité y associer le Service Educatif des Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique pour les collaborations de cette institution avec le Théâtre Royal de la Monnaie et avec le Musée des Instruments de Musique (Bruxelles).

Un rapport intermédiaire, état temporaire et en cours de rédaction, a été remis le 20 octobre 2003 à divers interlocuteurs de l'a.s.b.l. « Culture et Démocratie » dans une version abrégée.

2. Objectifs de la commande

¹ DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *Evaluation du projet-pilote "L'Ecole en scène" 2000-2002*. S.l., Fondation Roi Baudouin – Université Catholique de Louvain, octobre 2002 (www.kbs-frb.be), § 1.1.

Ce rapport a pour but de porter un regard critique sur des expériences de grande qualité avec des programmes dont les résultats peuvent être analysés et comparés à partir de documents et de diverses productions.

Ont été sélectionnés :

- Les programmes de « Bruxelles 2000 » et de « l'École en scène ».
- Les innovations pédagogiques des Services Educatifs de trois institutions culturelles de dimension internationale : les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique (Bruxelles), le Musée des Arts contemporains (Grand-Hornu) et le Théâtre Royal de la Monnaie (Bruxelles).

Ce rapport est donc restreint en fonction de la commande et n'a pas pour objet d'énoncer ou d'étudier la multiplicité des actions entreprises en région wallonne ou bruxelloise par le milieu associatif ou par diverses structures institutionnelles qui favorisent – avec succès – la pratique artistique à l'École.

Sur les vingt dernières années, la liste serait en effet très longue : les initiatives et les interventions se multiplient dans de nombreux domaines : arts plastiques, théâtre, écriture, cinéma, photographie...²

Depuis plus d'une décennie, plusieurs rapports ont visé, en Communauté Française, l'instauration de la pratique artistique³ dans l'enseignement fondamental et secondaire. Le projet de ce rapport n'est pas de s'y substituer mais d'analyser les processus de mise en œuvre ainsi que la qualité et les acquis des quelques dispositifs institutionnels.

Il s'achève par des propositions concrètes pour favoriser le développement de la formation culturelle et l'initiation aux arts par la pratique artistique et/ou par leur histoire.

² C'est une des raisons pour lesquelles nous proposons un inventaire des actions conduites conjointement par le milieu scolaire et par le monde artistique et culturel.

³ Hors enseignement artistique.

Méthodologie

1. Critères des choix des exemples sélectionnés pour le Rapport Art et Ecole

Parallèlement à la commande qui nous a été faite, trois critères ont guidé la sélection présentée dans ce rapport :

- Les groupes-cibles de ces expériences sont les groupes scolarisés dans l'enseignement fondamental, dans l'enseignement secondaire (artistique, général, professionnel, spécial et technique) et dans l'enseignement supérieur, enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté Française de Belgique.
- L'impact des actions entreprises sur l'environnement social et culturel des établissements scolaires a fait l'objet d'observations et, dans certains cas, d'évaluations internes et/ou externes.
- Ces exemples sont emblématiques des différents champs d'action des pratiques culturelles dans deux domaines : les arts plastiques (y compris l'histoire de l'art) et les arts de la scène (théâtre, opéra, cinéma, danse).

Le choix s'est porté sur deux groupes d'initiatives et d'expériences :

- Deux projets-pilotes soutenus par les pouvoirs publics et la Fondation Roi Baudouin
- Les Services Educatifs d'institutions culturelles fédérales de dimension internationale.

2. Définition du champ de réflexion et méthode d'analyse

Dans l'optique de « Culture et Démocratie », il a paru important de considérer plusieurs intervenants à des niveaux complémentaires.

- Les opérateurs culturels rassemblent
 - Praticiens : artistes et artisans-créateurs, associations de praticiens
 - Formateurs : responsables de service éducatifs, guides, enseignants, chefs d'établissements, formateurs d'enseignants et futurs enseignants
- Les institutions culturelles sont essentiellement les musées, les maisons d'opéras, les centres culturels, les théâtres, les académies...

Le cadre imparti pour le présent rapport se limite donc aux collaborations et partenariats.

La méthode utilisée pour la rédaction de ce rapport repose sur des analyses qualitatives à caractère exploratoire à partir d'entretiens, de rapports et de divers documents selon les méthodes en usage en sciences de l'éducation. Une étude exhaustive ou quantitative n'était pas requise pour l'objet du présent rapport.

Nous entendons le rapport entre art et école dans un sens large qui s'étend de la littérature à la danse sans oublier les arts plastiques ni les arts du spectacle. Les enjeux théoriques participent d'une acception de l'art comme expérience, passée et présente, geste et réflexion, expression et pensée, action créatrice et libératrice sur le monde et dans le monde. L'art est identité et transformation, rencontre d'un projet personnel et d'une altérité.

3. Références

Les appréciations émises dans le présent rapport prennent appui, en partie, sur trois ordres de références :

- l'étude de documents
- la connaissance personnelle des institutions culturelles
- des entretiens avec les responsables et des guides de services éducatifs

- Bruxelles 2000

BRUXELLES 2000, *Art et Ecole. Etat des lieux*. S. l., 2000.

CHRISTMANN R. et alii, *Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 1 : la programmation. Tome 2 : fonctionnement, communication, sponsoring*. Bruxelles, 2001.

- Ecole en scène

DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *Evaluation du projet-pilote "L'Ecole en scène" 2000-2002*. S.l., Fondation Roi Baudouin – Université Catholique de Louvain, Octobre 2002 (www.kbs-frb.be).

Bilan moral 2002 de l'Ecole en Scène.

- Service Educatif du Théâtre Royal de la Monnaie

De VILLE S. et LOVROVIC L., *L'Ecole à l'Opéra, L'Opéra à l'Ecole, c'est reparti*. Bruxelles, Théâtre Royal de la Monnaie, Service Educatif, Dossier à destination des enseignants de l'enseignement fondamental, de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur, septembre 2003.

CRAMER E., *Rapports des Rencontres 2002-2003 du Service Educatif du Théâtre Royal de la Monnaie avec l'enseignement*. Bruxelles, Théâtre Royal de la Monnaie – Université Libre de Bruxelles, 2002-2003, 6 fascicules, 96 p. (inédit).

- Service Educatif et Culturel des Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique

Documentation à destination des établissements scolaires (enseignement fondamental, enseignement secondaire, enseignement supérieur).

Rapport d'activité 2001 Service Educatif et Culturel.

Rapport d'activité 2002 Service Educatif et Culturel.

- Service Culturel et Pédagogique du Musée des Arts contemporains

Documentation à destination des établissements scolaires (enseignement fondamental, enseignement secondaire, enseignement supérieur).

Bilan moral 2002 du Service Culturel et Pédagogique.

- Référentiels

ROEGIERS X., *Analyser une action d'éducation ou de formation. Analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation et de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*. Paris-Bruxelles, DeBoeck, 1997.

- Rapports et documents

FREDERIC C. et HANSOTTE M., *Rapport Art et Ecole*. Bruxelles, Culture et Démocratie, 15 janvier 2001.

LANG J., *Orientation pour une politique des arts et de la culture à l'école*. Conférence de presse de Jack Lang, Ministre de l'éducation nationale, 14 décembre 2000 (www.education.gouv.fr/discours/2000/art/sommaire.htm).

MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE - DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, *Enseignement artistique - Les classes à projet artistique et culturel*, Circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001 - *Mise en place des classes à projet artistique et culturel*, 20 juin 2001 - *Education artistique et culturelle : Les Ateliers artistiques en collège et en lycée*, 11 juillet 2002 (www.eduscol.education.fr/D0087/).

- Publications d'Evelyn Cramer sur l'éducation artistique et sur la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art

CRAMER E., "Collaboration entre l'Université et le milieu associatif dans le cadre de l'Agrégation en Histoire de l'Art et Archéologie", in *Annales de la Section d'Histoire de l'Art et Archéologie*, Bruxelles, Université Libre de Bruxelles, 1999, T. XXI, pp. 204-209.

CRAMER E., "Deux outils d'analyse des gestes professionnels dans la formation des enseignants", in *Actes du Colloque Marseille 2000 : Formation des enseignants, une approche anthropologique*, Marseille, IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 14-16 février 2000 (www.recherche.aix-mrs.iufm.fr/coll/mrs2000/colloque/textes/cramer.html).

CRAMER E., « L'analyse des compétences professionnelles : un outil stratégique de motivation dans la formation des maîtres » in *Actes du XVIIIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, "Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur"*, Dakar, AIPU Afrique - Ecole Normale Supérieure Dakar, 5-7 avril 2001, pp. 197-206.

CRAMER E., "L'exploitation convergente des ressources : une aide à la réussite dans la formation des maîtres", in *Actes du XVIIIe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, "Les stratégies de réussite dans l'enseignement supérieur"*, Dakar, AIPU Afrique - Ecole Normale Supérieure Dakar, 5-7 avril 2001, pp. 207-216.

CRAMER E., "Compétences visées dans la formation des enseignants : la place des affects et des activités motrices en histoire de l'art et archéologie" in *Actes du 4e Congrès international de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education "Actualité de la recherche en éducation et formation"*. Lille, Université Charles-de-Gaulle - Lille-3, 5-8 septembre 2001.

CRAMER E., « Entre action et silence. L'échange dans la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art » in 6^e Biennale de l'éducation et de la formation « Connaître et agir » - questions vives de recherche et d'innovation : comment analyser et comprendre les situations pédagogiques et didactiques?. Institut National de la Recherche pédagogique, Paris, Université René Descartes, 3-6 juillet 2002 (www.inrp.fr/Acces/Biennale/6biennale/contrib/affich.php?&mode=long&Num=127).

CRAMER E., *Le dessin comme instrument d'apprentissage. De l'action au savoir*. Paris, L'Harmattan, 2003.

REGNARD F. et CRAMER E., *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*. Paris, L'Harmattan, 2003.

Présentation d'expériences remarquables

Cette présentation est succincte : son objet n'est pas de se substituer aux études existantes ni de procéder à une évaluation ou à une analyse détaillée des acquis de ces expériences, passées ou actuelles. Tous les aspects qualitatifs et quantitatifs de ces programmes ne sont donc pas repris dans ce chapitre. L'objectif est de relever récurrences et spécificités des programmes sélectionnés et d'en tirer des conclusions dans une visée prospective.

Deux programmes artistiques et culturels innovants

1. Un programme ponctuel d'envergure : « Bruxelles 2000 »

Né en 1983 d'une proposition de Madame Melina Mercuri, Ministre grecque de la Culture, le concept de « Capitale européenne de la Culture » a été approuvé par le Conseil des Ministres européen en 1985. Pour l'an 2000, neuf villes sont désignées : Avignon, Bergen, Bologne, Helsinki, Cracovie, Prague, Reykjavik, Saint-Jacques de Compostelle et Bruxelles⁴. La thématique retenue pour « Bruxelles / Brussel 2000 » fut centrée sur la « Ville ». Le projet fut conçu comme un processus à *long terme*⁵, *moteur et moment charnière*⁶ dans la vie culturelle de la ville. L'implication des habitants et des artistes dans la destinée de la ville comme lieu de culture et de démocratie constituait un des aspects originaux de « Bruxelles / Brussel 2000 ».

Dans l'orientation du présent rapport, retenons-en deux ambitions :

- *travailler avec des jeunes et leur permettre de développer leurs propres projets*
- *et travailler à un partenariat entre les écoles et les artistes*⁷.

Dans le cadre scolaire, les programmes et les réalisations de l'opération « Bruxelles 2000 » ont mis en exergue une triangulation de partenariat (artistes et institutions culturelles, écoles et comités de pilotage ou de coordination). Deux types d'actions ont été menés :

- les artistes en résidence dans 12 écoles francophones de la Région bruxelloise (programme inspiré d'un projet-pilote mis sur pied depuis 1996-1997 en Communauté flamande, *Vlaggen en Wimpels*⁸)
- et six partenariats Art et Ecole qui ont impliqué de grandes institutions : le Théâtre Royal de la Monnaie / De Munt, le Théâtre 140, les Musées royaux des Beaux-Arts, le Musée d'Ixelles⁹ et le Musée du Cinéma¹⁰.

Le triple enjeu des projets Art à l'École était :

- *d'instaurer un lien durable entre l'art et l'école*

⁴ CHRISTMANN R. et alii, Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 2 : fonctionnement, communication, sponsoring. Bruxelles, 2001, p. 12.

⁵ Ibid., p. 15.

⁶ Ibid., p. 21.

⁷ Ibid., p. 23.

⁸ Dans le cadre de Brussel 2000, sept écoles primaires ont été sélectionnées.

⁹ CHRISTMANN R. et alii, Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 2 : fonctionnement, communication, sponsoring. Bruxelles, 2001, p. 20.

¹⁰ De VILLE A., « Arts anciens, patrimoine et musées » in CHRISTMANN R. et alii, Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 1 : la programmation. Bruxelles, 2001, p. 89.

- *d'introduire structurellement la pratique artistique dans le temps scolaire*
- *de permettre une meilleure compréhension et connaissances réciproques entre le monde scolaire et le monde artistique.*

Le suivi des artistes et des écoles fut assuré par une concertation régulière avec le « Comité de pilotage » des projets dont la coordination fut confiée à un chef de projets. Les artistes furent choisis en fonction de la qualité de leur travail et de leurs compétences pédagogiques. Les institutions engagées dans le partenariat mettaient à la disposition de l'école une équipe et son infrastructure.

Ces programmes ne concernaient pas au même niveau toutes les classes mais l'école entière était impliquée dans certaines activités. Une majorité de ces résidences d'artistes était installée dans des écoles à discrimination positive.

L'ambition de générer une dynamique entre les lieux de création et de diffusion culturelle et l'école s'est concrétisée par un foisonnement et une grande diversité des activités pour promouvoir la recherche et l'ouverture dans des domaines variés, des arts plastiques aux arts de la scène, de la littérature à la photographie et à la vidéo. Les artistes et les partenaires institutionnels de l'école ont développé le regard et la pratique de l'art non seulement contemporain ou actuel mais aussi du passé. Chaque expérience a laissé une « trace », une production du vécu des élèves selon un parcours allant de l'intimité au social.

Ponctuellement, le troisième enjeu de l'opération semble avoir été atteint dans la majorité des établissements scolaires.

Il semble cependant que les changements structurels attendus dans l'école à l'occasion de « Bruxelles 2000 » ne se soient pas opérés. Plusieurs éléments peuvent être avancés sur ce point.

- o L'effet de la pratique artistique sur l'école paraît avoir été éphémère : le caractère événementiel et promotionnel a, sans doute, été trop lié au cadre temporel d'une année. A titre d'exemple, un projet-pilote intégré dans le programme de « Bruxelles 2000 » a retenu l'attention d'Annick de Ville : celui de Michèle-Anne De Mey à « l'École en Couleurs » (Forest). Ses conclusions doivent être reprises ici. Le projet, étalé sur trois années en partenariat avec le Théâtre Royal de la Monnaie, a bénéficié de conditions exceptionnelles mais *doit permettre d'ouvrir le débat sur la formation artistique permanente à l'intérieur du programme scolaire*¹¹. Annick de Ville avance la proposition d'une heure et demie par semaine de pratique artistique : le travail sur la durée avec un artiste ou un groupe d'artistes permettrait un suivi des élèves au long de leur scolarité.

Nous soutenons cette option d'intégration d'activités artistiques dans la grille horaire de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur qui pose également la question de la formation des intervenants.

¹¹ De VILLE A., « Arts anciens, patrimoine et musées » in CHRISTMANN R. et alii, *Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 1 : la programmation*. Bruxelles, 2001, p. 239.

- o L'affirmation de l'artiste au sein de l'école n'est pas automatique. Un établissement scolaire n'est pas unitaire, il est un lieu d'affrontement de lois : loi du groupe, de la classe, de la section, d'un rassemblement de professeurs sur base d'affinités personnelles et/ou de compétences, de la direction... Pour mener à bien son projet, l'artiste en résidence doit maîtriser sa pratique, être capable de construire un projet sur le long terme en collaboration et en négociation avec les autres intervenants. Il doit également s'attendre à des dysfonctionnements du système scolaire (punitions, interdictions de participer aux ateliers en fonction de mauvaises notes obtenues dans certaines disciplines) et à un manque d'intérêt ou de persévérance de la part d'enseignants ou de directions.
Dans certains établissements, la notion même de comité de pilotage n'a pas été acceptée par la direction et la réflexion n'a pas pu progresser : les réunions d'information sur l'évolution du programme rassemblaient trop d'enseignants et les échanges fructueux n'étaient pas possibles.
- o Dans les institutions scolaires, surtout le secondaire, la circulation des informations n'est pas toujours fluide. Les implantations diverses, les concurrences entre disciplines ont peut-être joué en la défaveur du programme. De plus, le caractère expérimental ou innovant n'a, peut être, pas été bien perçu (dans ses atouts, dans ses opportunités) par le corps enseignant ou/et par le monde artistique. Les ambitions de ce programme étaient limitées avec la volonté de mettre en évidence des projets-pilotes, le nombre de résidences d'artistes (12) et de partenariat institutions-écoles (6) sur les 106 établissements contactés est extrêmement faible. Le caractère exemplaire de ces actions a été voulu comme un effet « pilote » mais la portée de ce programme a été perçue comme uniquement réalisable dans des conditions exceptionnelles - impensables à intégrer dans une pratique de classe, dans un programme, dans un dispositif récurrent. L'impact synergique a donc été limité.
- o Plusieurs programmes de partenariat se sont déroulés sur base du volontariat non seulement des enseignants mais aussi des élèves. Ils ne touchaient donc qu'une partie de certaines classes, déjà motivée par le projet, et ont pu, involontairement, contribuer au renforcement d'un clivage culturel et/ou social.
- o Sur le plan financier, *le budget consacré à chaque projet s'est avéré insuffisant pour la rémunération des artistes*¹². Si les subventions octroyées pour le matériel ont pu couvrir les frais de gestion, elles n'ont pas permis d'intervenir sur l'infrastructure des bâtiments scolaires : inadéquation des lieux de travail, manque d'espace de rangement et d'équipement à la disposition de l'artiste en résidence ont indubitablement freiné la poursuite des initiatives. Le financement de projets artistiques et culturels doit donc faire l'objet d'une concertation entre pouvoirs subsidiaires.

Dans ce vaste programme artistique et culturel, « Bruxelles 2000 » a joué un double rôle :

- celui d'intermédiaire pour le financement de ces multiples activités, impensables sans subsides.
- celui de producteur et de gestionnaire, intermédiaire qui a permis à des groupes sociaux distincts, les artistes et les élèves, de se choisir, de se rencontrer et de se familiariser avec les objets et les démarches culturelles individuelles et collectives.

¹² De VILLE A., *op .cit.*, Bruxelles, 2001, p. 244.

2. Un programme ambitieux à moyen terme : « L'École en Scène »

La première session du programme « L'École en Scène » était organisée sur deux années, de 2000 à 2002, et comprenait des rencontres de professionnels, des visites de lieux culturels, des spectacles à monter et auxquels assister. Ces activités se sont déroulées selon des modalités variables par les écoles à l'instigation d'artistes en résidence et avec l'exploitation d'une grande variété de techniques : théâtre, danse, musique, cirques, arts plastiques, vidéo¹³.

Initialisé par Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement secondaire, et repris par Monsieur Richard Miller, Ministre des Arts, des Lettres et de l'Audiovisuel, dans un esprit de convergence et d'efficacité, cet ambitieux programme a été soutenu par le Ministère de la Communauté Française et par la Fondation Roi Baudouin. D'une ampleur considérable, il a permis la participation de 2142 élèves scolarisés dans la Communauté Française.

Parmi les objectifs visés par ce programme¹⁴, mentionnons :

- *favoriser la créativité et l'épanouissement des élèves par l'initiation aux pratiques artistiques actives (approche transversale et interdisciplinaire);*
- *relancer la dynamique et la communication au sein des établissements scolaires en réunissant les différents acteurs autour d'un projet d'école à dimension artistique;*
- *renforcer les liens entre l'école et son environnement, en particulier dans les quartiers défavorisés;*
- *établir des passerelles entre les mondes du spectacle et de l'enseignement et, par ce biais,*
- *encourager la pratique culturelle des adultes de demain;*
- *et stimuler la production artistique et l'insertion professionnelle de jeunes artistes.*

Le Centre dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse a été responsable de la gestion du programme.

La mission de ce dernier est intéressante sur deux niveaux : *l'initiation des élèves à la création artistique par des rencontres, des visites et des spectacles et l'accompagnement méthodologique des projets d'écoles*¹⁵.

Ces deux points – initiation et accompagnement – sont les clefs de la réussite de tout projet d'éducation artistique en milieu scolaire.

A la demande de la Fondation Roi Baudouin, une évaluation externe a été menée par le Professeur Jean-Marie De Ketele et par Pascale Steyns.

La qualité de cette enquête qui porte sur 987 questionnaires reçus (soit 46 % de la population engagée dans le programme) est précieuse pour l'appréciation d'autres programmes et d'activités ultérieures.

Elle offre une base de comparaison exceptionnelle dans l'analyse des phénomènes *d'inclusion sociale*¹⁶ et de transformations des *pratiques culturelles*, deux des trois objectifs visés par le programme¹⁷.

Les résultats sont clairement identifiés grâce à cette enquête¹⁸ :

¹³ VERHELST S., « L'École en Scène...Entrez les artistes ! » in *Le Journal de Culture et Démocratie*, n°5, janvier-mars 2003, p. 6.

¹⁴ DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 1.1. et § 1.3.2.

¹⁵ *Ibid.*, § 1.2.1..

¹⁶ Notion positive préférée par les enquêteurs à celle, péjorative, d'exclusion sociale (in DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 2.2. Critères)

¹⁷ Le deuxième objectif, essentiel, celui de la *sensibilisation aux arts* (in DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 2.2.) n'a pas été abordé par l'enquête.

¹⁸ DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 3.5.

- *capacité d'expression devant les autres*
- *travail en équipe*
- *capacité d'action dans les arts de la scène*
- *meilleure compréhension des arts de la scène*
- *implication dans un projet*
- *ouverture à des points de vue différents des (siens).*

Revenons sur deux plus-values généralisées¹⁹ : l'amélioration de la capacité d'expression des élèves devant les autres et le travail en équipe.

Ces plus-values doivent être replacées dans la perspective d'un enseignement soucieux du développement d'un individu citoyen capable de défendre ses idées et de collaborer avec d'autres en vue de la réalisation d'une tâche. Elles s'inscrivent dans la formation et dans le respect des idées et attitudes démocratiques; elles s'harmonisent avec les socles de compétences définis dans l'enseignement secondaire²⁰.

Cette remarque permet d'en apprécier l'importance et l'impact sur les stratégies d'apprentissage des élèves dans la construction personnelle et sociale de ses savoirs. En corollaire, elles sont aussi précieuses au niveau de la formation des intervenants internes, les enseignants.

Les *effets*²¹ d'un tel programme semblent d'ailleurs *prendre (leurs) racines à un niveau individuel (...) et, au fur et à mesure de son développement, le programme (engendre) des bénéfices de plus en plus larges* dans le sens d'une ouverture vers les autres et vers l'environnement de l'école.

Il se caractérise donc par un effet de rayonnement de l'individuel vers le collectif.

La présence d'artistes en résidence a été vraisemblablement assimilée à celle du personnel de l'école.

Ce phénomène de proximité est un indice intéressant de familiarisation à l'art mais également de la crédibilité des enseignants et des artistes impliqués dans un projet moins « scolaire », moins déterminé par l'obsession de la réussite ou par la crainte de l'échec. Lié à la motivation des intervenants, il repose évidemment sur l'intégration du programme dans le projet d'établissement et sur la coopération et l'entente entre les enseignants et les artistes²².

L'impact le plus marqué s'est porté sur l'inclusion sociale pour des groupes qui n'étaient pas, antérieurement, habitués à un programme culturel en milieu scolaire.

La volonté de poursuivre ce programme s'est maintenue, même après le retrait de la Fondation Roi Baudouin qui intervenait essentiellement pour le lancement.

Une seconde session a été ouverte sur le second trimestre 2002-2003 et, sur les 800 écoles d'enseignement secondaire²³, 45 écoles ont introduit une candidature pour l'une des 50 bourses offertes.

Certes, des exigences étaient formulées quant à l'engagement dans ce programme : les interlocuteurs scolaires devaient vouloir s'investir dans une action et pas uniquement tirer profit de la présence d'un artiste pour produire un nouveau spectacle de fin d'année; de plus, la notion de « projet » devait être associée à celle de l'initiation aux pratiques artistiques.

¹⁹ Ibid., § 3.5.

²⁰ Ibid., § 3.5.

²¹ Ibid., § 3.5.

²² Il ne faut pas oublier que plus de 50 % des questionnaires n'ont pas été retournés aux enquêteurs.

²³ Y compris les écoles de l'enseignement spécial.

Une analyse plus détaillée du cadre de déroulement de ces productions éclairerait sans doute les raisons profondes d'un si faible taux de participation. En effet, la proposition n'a pas été uniquement orientée vers les établissements qui en avaient exprimé le désir lors de la précédente session : des cassettes promotionnelles ont été distribuées, la majorité des établissements a été contactée par téléphone.

Pour permettre à d'autres écoles de participer à la dynamique²⁴, la visibilité de ce programme ne doit pas, encore une fois, rester tributaire de facteurs humains ou structurels : la diffusion pourrait être assurée par un contact direct avec les enseignants d'enseignements artistiques et culturels (arts plastiques, histoire de l'art, histoire, langues, cours philosophiques...).

Toutes les garanties sont en effet réunies pour poursuivre le programme avec efficacité auprès d'un plus grand nombre d'établissements scolaires :

- Clarté de la définition des ambitions et des objectifs.
- Qualité des résultats en cohérence avec les objectifs définis.
- Nombre d'établissements scolaires susceptibles d'être impliqués dans un tel programme²⁵.
- Participation (à conditions égales) d'élèves de l'enseignement technique, général et professionnel – avec une plus-value majeure pour les élèves de ce dernier type d'enseignement en terme d'inclusion sociale et de pratiques culturelles.
- Programme construit sur la rencontre entre les artistes et les écoles, sans être imposé.
- Suivi permanent des équipes.

La session 2003-2004 semble en avoir tiré profit car elle a débuté en novembre 2003 par l'analyse de 67 projets (remis dans les délais) pour 40 bourses. Si l'offre s'est restreinte, la demande s'est accrue, sans doute stabilisée par l'expérience collective acquise. Avec un excellent niveau de qualité, les écoles défavorisées et la diversité des réseaux sont toujours bien représentées. Il faut remarquer que la ventilation est plus large en province et que les propositions étaient très ouvertes sur l'innovation.

Pour les projets qui n'ont pas été sélectionnés et pour tous ceux qui souhaiteraient l'être lors d'une prochaine session, il serait nécessaire de prévoir un comité de conseil.

Les Services Educatifs de trois grandes institutions culturelles

1. Les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique

²⁴ DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 1.1.

²⁵ Le nombre d'établissements demandeurs n'a pu être déterminé dans cette enquête car les choix ont été opérés par les pouvoirs organisateurs. Cfr. DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 3.5.

Les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique représentent *l'ensemble muséal le plus fréquenté de Belgique*²⁶. Ils comprennent quatre institutions : le Musée d'Art Ancien, le Musée d'Art Moderne, le Musée Constantin Meunier et le Musée Antoine Wiertz. Dans ses nouveaux aménagements, le passage du Musée d'Art Ancien au Musée d'Art Moderne se fait de l'intérieur et n'exige pas des groupes de sortir du bâtiment. Les deux autres musées sont situés dans Bruxelles.

La fondation du Service Educatif des Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique remonte à 1969. A l'époque, les Musées organisaient surtout des visites pour adultes : l'attention du Service Educatif fut donc dirigée vers les écoles de l'enseignement primaire et vers les jeunes. Le projet éducatif du Service s'orientera par la suite vers l'accueil et vers le travail avec les écoles de l'enseignement secondaire également.

Aujourd'hui, les visites sont l'activité principale conduite par le Service Educatif mais, avec certains groupes, elles sont suivies d'ateliers créatifs. Selon les opportunités, des documents de travail sont remis aux élèves de l'enseignement secondaire durant les visites tandis que les enfants sont fréquemment incités à dessiner. Des leçons en classe peuvent aussi être organisées sur demande des enseignants pour préparer les élèves. La possibilité, pour une école, de devenir membre des Amis des Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique renforce les liens de proximité des élèves et de l'institution culturelle.

Le musée est un lieu de découverte de l'art hors du champ scolaire : le Service Educatif se porte garant de la qualité du contenu scientifique des interventions. Chaque visite d'une heure et demie est un défi relevé par une équipe d'historiens de l'art, licenciés, agrégés pour l'Enseignement secondaire supérieur ou diplômés de l'Institut d'histoire de l'art qui maintient une filiation historique avec les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique. Les guides du Service Educatif doivent faire montre de leur connaissance des collections, de leur sens de la communication ainsi que de leur adaptabilité aux groupes et aux circonstances. L'esprit d'équipe (avec une vingtaine de guides et d'animateurs) apparaît comme le critère de la cohérence d'un Service au cœur d'une institution. Celle-ci joue un rôle non négligeable et impose parfois son champ d'action au Service Educatif.

Quoique traditionnelles, les collections ne se limitent pas à l'art ancien ou moderne : le Musée d'Art moderne présente les œuvres d'artistes belges contemporains et d'artistes vivants. Les expositions exploitent un fonds culturel qui va de la Renaissance au XXe siècle. Peu engagés dans la diffusion de la vie artistique contemporaine, les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique accordent plus d'importance à la notion, essentielle, de patrimoine et d'accessibilité des collections par des panneaux explicatifs. Deux catalogues, bien illustrés, présentent un choix judicieux parmi les pièces remarquables voire exceptionnelles des Musée d'Art Ancien et Musée d'Art Moderne.

Si certaines visites avec l'enseignement secondaire ne dépassent pas le niveau de l'écoute et du regard, dans une attitude générale passive ou limitée à des questions du guide et des réponses des élèves, c'est généralement le résultat d'une demande de l'enseignant non formé aux pédagogies actives. Ces visites débouchent alors rarement sur des productions d'élèves.

²⁶ MAIRESSE F., *Le Mont des Arts. Les Musées comme pôle de développement*. Bruxelles, Fondation Roi Baudouin, 2000.

Un cycle de visites aux Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique (en compagnie ou non d'un guide du Service Educatif²⁷ en partenariat ouvert avec ce dernier) peut tisser des liens étroits et solides avec la peinture, la sculpture, les installations. La réalisation d'un carnet de bord, d'un dossier collectif exprimera les apprentissages et pourra être adressé à la direction de l'école, montré lors des Portes Ouvertes de l'établissement, être source d'inspiration pour une collaboration avec d'autres enseignants. Les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique se prêtent bien à des visites conviviales, en petits groupes, dans le dialogue permanent avec les œuvres.

En quelques années, l'offre des Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique s'est considérablement diversifiée.

Les dispositifs proposés aux groupes de l'enseignement fondamental (de la 3^{ème} année maternelle à la 6^{ème} année primaire) sont organisés autour de thématiques : « ma première visite », « secrets d'artistes », « la nature », « l'art contemporain »... Les parcours créatifs invitent l'enfant à exprimer ses émotions à travers une activité pratique dans les salles. Les mallettes pédagogiques constituent un matériel didactique qui affine le regard et enrichit le contenu des visites. L'instituteur reçoit, avec Musimage, un dossier de préparation ou d'exploitation de la visite thématique.

Une collaboration s'est établie avec le Musée des Instruments de Musique sur deux axes pour l'enseignement fondamental : « Démons et merveilles » et « Peinture et musique ». Ce dernier est d'ailleurs un thème élargi à l'ensemble des collections cette année.

Depuis quelques années, les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique ont développé des structures d'accueil pour tous les publics – ce qui touche également le monde de l'enseignement – avec des visites pour personnes mal-voyantes ou non voyantes, sourdes²⁸ ou muettes.

Si les parcours créatifs et les visites actives sont destinés à tous les niveaux d'enseignement, l'approche est plus didactique pour l'enseignement secondaire et supérieur avec les « visites de premier contact » qui incitent les participants à apprendre à lire une œuvre, avec les visites (ou cycles) d'initiation. La collaboration avec le Musée des Instruments de Musique offre deux thèmes : « musique et peinture au XIX^e siècle » et « musique et arts plastiques au XX^e siècle ».

Pour tous les groupes, sont organisées des « visites-ateliers » (qui débutent dans les salles et s'achèvent en atelier), les « visites actives » (dialogues devant l'œuvre d'art), le « conte au musée ».

La proximité de la Gare Centrale de la SNCB²⁹ garantit une facilité d'accès aux Musées, renforcée par la desserte des transports en commun de Bruxelles.

Rappelons que l'entrée est libre pour les sections artistiques mais que des élèves qui suivent un cours d'histoire de l'art, dans l'enseignement général, technique ou professionnel, ne bénéficient que d'une réduction sur le tarif d'entrée. Si la carte de l'élève ou de l'étudiant ne porte pas la mention « arts » (mais graphisme ou tourisme), quelle que soit l'importance du contact avec les œuvres pour sa formation, il n'obtient pas la gratuité d'accès.

²⁷ Comme le pratiquent certains établissements scolaires qui accueillent des sections artistiques.

²⁸ Visites actives, parcours créatifs et visites-ateliers en Langue des Signes. 11 guides sont actuellement prêts à guider des groupes de visiteurs déficients visuels ou aveugles. En 2002, 11 visites scolaires en Langue de Signes ont été organisées par les guides sourds.

²⁹ Accord avec la SNCB pour l'émission de billets combinés à tarif réduit (transport / activité du Service Educatif).

L'originalité du Service Educatif est d'avoir su s'attacher la collaboration d'artistes. A l'équipe des guides, viennent s'ajouter une conteuse et une plasticienne qui apportent leur savoir-faire technique et sensible.

Le travail avec le Service Educatif privilégie la créativité et la sensibilité à l'œuvre. Cette approche est développée dans les ateliers. Le groupe doit être marqué par sa visite.

Cette action – que Brigitte de Patoul souhaite de longue haleine – rencontre plusieurs limites dont certaines sont structurelles.

De nombreux groupes ne s'inscrivent qu'une fois à une visite et ne retournent plus au musée. La continuité de la réflexion est donc souvent impossible.

La collaboration avec les enseignants est une priorité pour le Service Educatif mais les maîtres sont généralement réticents pour s'impliquer dans un projet avec un suivi. Il s'en ressent une différence au niveau de la qualité du travail.

La vie du musée n'est pas toujours en phase avec le rythme scolaire et des difficultés d'organisation peuvent se poser : périodes d'examens, de stages, de sorties découpent le temps scolaire et ne facilitent pas l'insertion d'un programme extérieur, *extra muros*. Le Service Educatif a également conscience des difficultés que rencontrent certains enseignants pour obtenir le droit d'organiser des sorties régulières.

Le lien entre le monde de l'enseignement et les nombreuses propositions du musée est donc une tâche délicate, sans cesse remise à jour.

Des programmes de formation sont prévus pour les enseignants et pour les futurs enseignants (« journées pédagogiques »³⁰) – certains en collaboration avec le Théâtre Royal de la Monnaie³¹ dont le Service Educatif considère qu'ils sont un préambule du travail avec les écoles.

Des partenariats avec des instituts de formation des maîtres existent. Depuis 1985, le Service Educatif collabore étroitement à la formation des enseignants-guides d'histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles dont les futurs maîtres s'intègrent dans les visites de groupes scolaires et travaillent autour d'une ou de deux œuvres. Depuis quelques années, une procédure identique est mise en place en partenariat avec l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur de l'Université Catholique de Louvain.

Dans une grande institution telle que les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique, le Service Educatif joue un rôle prépondérant dans le sens de la formation au patrimoine et de l'ouverture à la culture mais ne dispose pas toujours des moyens de ses ambitions³². La décentralisation des activités et les actions culturelles à l'extérieur sont encore actuellement exceptionnelles mais le Service Educatif développe actuellement des partenariats pour ouvrir toujours davantage le musée à des groupes en difficulté³³.

³⁰ 73 visites pédagogiques pour futurs enseignants et 11 visites pédagogiques pour enseignants en 2002.

³¹ En 2002, une session de trois jours a été ouverte pour les enseignants du secondaire à partir de la « Bohème » de Puccini, « Polyphonies de l'image et chromatisme des sons ».

³² Pour rappel, le Musée d'Art Ancien et le Musée d'Art Moderne doivent fermer, consécutivement, leurs portes sur le temps de midi et ne peuvent assurer un gardiennage permanent des collections.

³³ Comme en témoignent les activités organisées avec les collectifs d'alphabétisation.

2. Le Musée des Arts contemporains – MAC's

Original et innovant, le Musée des Arts contemporains (MAC's) se donne pour mission la présentation de la collection permanente et d'expositions temporaires. Cette mission se prolonge par celle de l'éducation³⁴.

Bien qu'il ne soit ouvert que depuis un an, le MAC's peut se flatter d'avoir déjà accueilli cent mille visiteurs³⁵, soit deux ans plus tôt que prévu. Au-delà d'une excellente campagne de presse, quelques données nous permettent de comprendre la raison de ce succès de sensibilisation à l'art contemporain et à ses démarches plastiques, à l'architecture et au patrimoine.

Le service culturel et pédagogique met plusieurs outils à la disposition du public de l'enseignement et se positionne sur plusieurs registres.

- Dans le registre de l'éducation artistique :
 - Des visites actives³⁶ précédées d'un atelier d'une demi-heure : sensibilisation pour les classes d'enseignement primaire (préparation au regard sur l'œuvre par des activités d'éveil et d'attention), atelier interactif avec diapositives pour celles de l'enseignement secondaire³⁷.
 - Des « visites combinées » proposent une visite du site historique du Grand-Hornu ou d'une exposition temporaire et celle du Musée des Arts contemporains.
 - Des « animations-nomades » (leçons illustrées de diapositives et ateliers) se déroulent en classe ou en bibliothèque sur une durée de deux heures³⁸. Ainsi, « L'heure de l'art » est une animation en partenariat avec la bibliothèque de Boussu autour de l'art contemporain.

- Dans le registre de la communication³⁹ :
 - Un journal-affiche, le NIMI MAC's, analyse une œuvre à découvrir au musée⁴⁰.
 - Le MATULU est un *supplément culturel des jeunes du Journal « La Province »* (un organe de large diffusion dans la région montoise), *écrit par des adolescents qui en profitent pour découvrir ce qui se passe autour d'eux dans le domaine culturel*⁴¹.

³⁴ REBOURG E., « Une journée au MAC's » in *Le Journal de Culture et Démocratie*, n°5, janvier-mars 2003, pp. 2-3.

³⁵ In « Nouvelles de villes et communes de Wallonie », *Le Soir*, édition du mardi 7 octobre 2003.

³⁶ Avec activités langagières, graphiques ou motrices.

³⁷ Pour l'enseignement secondaire, ces visites sont parfois introduites par une écoute de musique contemporaine d'une demi-heure dans un auditorium du Musée. Cette approche interdisciplinaire est particulièrement originale.

³⁸ Cette offre pallie ponctuellement l'absence de cours d'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire mais n'est pas assurée par des enseignants formés aux situations-problèmes et aux objectifs-obstacles.

³⁹ Avec le soutien d'un comité de rédaction.

⁴⁰ *Il s'adresse aux enfants, aux instituteurs et aux parents* (in « Mini Mac's » n°1, avril 2000).

⁴¹ *Sur la suggestion de la cellule de concertation des centres culturels locaux de la région de Mons-Borinage. A Saint-Ghislain, Boussu, Colfontaine et Mons, à Grand-Hornu Images et au Mac's, chaque entité culturelle a « parrainé » une ou plusieurs classes en leur permettant de suivre de façon privilégiée un événement de bout en bout : non seulement assister au spectacle mais aussi rencontrer les acteurs ou ceux qui ont imaginé les costumes; non seulement découvrir un artiste photographe mais aussi créer ses propres photos; non seulement faire connaissance avec un métier inconnu de la culture mais aussi suivre une formation avec ceux qui s'approprient à le pratiquer; non seulement voir des spectacles d'auteurs de chez nous mais aussi s'interroger sur la culture wallonne* (In « Le Matulu », n°2, La Province, mardi 23 avril 2002).

- Dans le registre de la formation :
 - Des stages d'été sont animés par un guide, historien de l'art, et par un artiste.
 - Des visites guidées sont organisées pour les enseignants.
 - Un « cahier pédagogique » est rédigé à l'intention des enseignants qui participent à une « journée didactique » dans le cadre de grandes expositions susceptibles d'intéresser les groupes scolaires.
 - Comme aux Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique, un centre de documentation est accessible aux enseignants et aux étudiants.

Contrairement à l'ouverture des programmes à tous les niveaux d'enseignement poursuivie par les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique, le Musée des Arts contemporains oriente certaines activités vers les enfants, comme l'animation au miroir⁴². Un module « Temps » analyse une problématique à travers dix œuvres d'art contemporain.

L'accès au Musée des Arts contemporains n'est malheureusement pas assuré par des transports en commun et la visibilité de l'institution est très faible sur le réseau routier.

Le musée n'est toutefois plus limité par son propre site mais s'ouvre à l'expérience extra muros par deux types d'actions originales :

- Le Conservateur en chef, Laurent Busine, ou France Hanin proposent des visites à domicile autour d'une œuvre.
- Un partenariat avec le Musée d'art contemporain de Villeneuve-d'Ascq (actuellement fermé pour rénovation) conduit le musée du Grand-Hornu à organiser des activités conjointes de visites et d'animations.

A la différence de ce que constatent souvent les Services Educatifs des institutions culturelles, une partie (toujours croissante) du public est fidélisée. Lors de Journées Portes Ouvertes, il n'est pas rare de voir les mêmes personnes revenir plusieurs fois avec des amis, des proches et de redemander au guide l'explication de telle ou telle œuvre qu'ils ont appréciée.

Trois raisons semblent se dégager à l'analyse :

- La relation émotionnelle à l'art contemporain semble un facteur important de cette attitude face au musée et à des collections peu familières.
- L'avantage indéniable d'un Musée des Arts contemporains tient dans l'actualisation de son patrimoine, avec les rencontres d'artistes et une perception unique de l'art vivant.
- L'enjeu social, considérable, est clairement ciblé puisque le Musée des Arts contemporains multiplie ses efforts d'éducation vers le public défavorisé de cette région paupérisée.

Le Musée des Arts contemporains a choisi d'orienter son action d'éducation à l'art contemporain vers le public régional, souvent (très) défavorisé et, en particulier, les enfants et leurs enseignants. Les inscriptions et les thématiques de visites et d'activités sont établies en fonction de l'âge et moins en fonction du développement et de l'élargissement de compétences des participants.

⁴² Sur le plan didactique, nous noterons que cette activité paraît très adaptée à un public de l'enseignement professionnel avec des élèves plus âgés ou de l'enseignement général pour développer motricité, sensorimétrie et affects parallèlement aux cognitions.

Le Service Pédagogique et Culturel fonctionne avec une équipe réduite de cinq historiens de l'art dont deux sont agrégés de l'enseignement secondaire supérieur.

Un projet de collaboration entre le Musée des Arts contemporains et l'Unité de Recherche en Didactique de l'histoire de l'art de l'Université Libre de Bruxelles⁴³ est à l'étude.

3. Le Théâtre Royal de la Monnaie - Opéra National

⁴³ Service de l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur.

Depuis sa création, en 1993, par Bernard Focroulle, le Service Educatif du Théâtre Royal de la Monnaie n'a cessé d'étendre ses activités en direction du milieu scolaire, de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur. Comme le remarque Sabine de Ville, l'institution culturelle est marquée d'un double sceau : celui de l'altérité par rapport à l'École et celui de l'interactivité avec l'École.

Avec une carte de proposition très ciblée et bien structurée, le programme « l'École à l'Opéra, l'Opéra à l'École » offre une très grande diversité d'activités qui dépasse ce qu'un enseignant peut attendre d'un tel lieu, souvent limité au fait d'assister à un spectacle à un prix attractif. Le Théâtre Royal de la Monnaie consent en effet des efforts budgétaires et techniques considérables pour l'organisation du Service Educatif, pour les offres promotionnelles destinées aux jeunes et pour les formules d'abonnements : certains tarifs mettent la place d'opéra au prix d'une place de cinéma ou d'un spectacle musical. Par ces promotions⁴⁴ et par l'ouverture à tous les publics, le Service Educatif se montre véritablement soucieux de la démocratisation de l'accès à la culture.

La situation centrale, dans le cœur de Bruxelles, du Théâtre Royal de la Monnaie est un privilège puisque l'institution est proche de deux grandes gares interrégionales et internationales et du réseau de transports en commun de Bruxelles.

Les modules éducatifs (qui ont touché 350.000 élèves du fondamental et du secondaire en dix ans) laissent une place importante à l'initiative de l'enseignant. L'équilibre entre le qualitatif et le quantitatif est toujours visé.

Les productions de la maison d'opéra restent un point d'ancrage des activités avec la possibilité d'assister à un spectacle dont quelques aspects auront été présentés dans une séance introductive. Des visites des lieux de spectacle ou des ateliers et les productions d'une classe ou d'un groupe autour d'une œuvre, d'un thème ou d'un mode d'expression sont des activités éducatives en pleine expansion : la visite-conte, les ateliers « Voix » et « Mouvement », les travaux d'analyse d'œuvre dans un contexte très large (cours philosophiques, de langues maternelle et étrangères, d'histoire, d'arts plastiques, d'histoire de l'art) constituent des propositions très ouvertes qui conviennent bien aux enfants et aux adolescents pour leur adaptabilité aux besoins et aux attentes des groupes.

Une grande partie des efforts du Service Educatif est orientée vers l'accueil de l'enseignement primaire dans les ateliers Opéra d'une journée à la Monnaie. Ils précèdent ou succèdent à la visite du théâtre et constituent ainsi un module original d'approche.

Quoique relevant d'une offre plus restreinte (en direction de l'enseignement secondaire et supérieur), l'une des grandes innovations pédagogiques mises en place par le Théâtre Royal de la Monnaie est la Classe-Production. Dans une étroite collaboration avec le ou les enseignants, le Service Educatif propose la création d'une œuvre, plastique, littéraire, musicale, théâtrale, vocale, avec un appui soutenu d'animateurs, de guides et d'artistes (chefs d'orchestre, compositeurs, chanteurs).

Ainsi, la Classe-Production⁴⁵ favorise-t-elle action et silence, discipline et expression, liberté et droit à l'erreur, confiance en soi et sens du groupe, atouts majeurs évoqués avec les enfants mais essentiel aussi dans les réalisations avec les groupes d'adultes. Ajoutons l'intérêt, pour la structure scolaire ou hospitalière, que peuvent susciter chez les parents ou les proches les productions d'un groupe (spectacle, exposition, travaux plastiques, films...).

⁴⁴ Le fait que les activités du Service Educatif de cette institution fédérale soient payantes n'induit pas une privatisation de la culture. En l'occurrence, les écoles en discrimination positive peuvent demander des subsides pour des activités culturelles.

⁴⁵ Nous prenons ici appui sur nos observations des Rencontres avec l'enseignement fondamental (spectacles filmés) et avec le milieu associatif (film in situ et mini-concert Salle Fiocco).

Dans ce domaine des arts de la scène et du spectacle, un commun dénominateur se marque avec le programme « L'École en scène » : la participation active à un spectacle renforce, chez l'élève, le sentiment de compréhension du monde de l'art et de la culture, surtout dans l'enseignement professionnel⁴⁶ où l'écart social est parfois très grand.

Les activités du Service Educatif contribuent au développement de l'apprentissage individuel et collectif par l'émotion. Mais elles ne s'y restreignent pas car l'émotion fonde aussi un savoir social, par la découverte de l'autre et par la découverte de savoirs. Elle permet de lutter contre les représentations sociales historiquement et culturellement situées et contre la marginalisation de groupes « en difficulté ». Le savoir joue souvent un rôle de libérateur dans l'image que ces groupes ont d'eux-mêmes...

Le Service Educatif a, sur le plan déontologique, une certaine prétention à l'éducation et il fait le pari de l'éducabilité des affects et des compétences artistiques. Sa finalité n'est certes pas de remplacer l'École mais de participer au développement des citoyens et de combler le déficit culturel - déficit social et démocratique. Bien que les attentes de l'École et de l'Opéra puissent paraître différentes, elles convergent en effet par leurs finalités de formation à la citoyenneté par la culture.

A l'École comme à l'Opéra, l'émotion est constitutive de soi, un "soi pensant", un "soi agissant" dans un environnement social et politique. Faire la connaissance du monde de l'opéra est l'opportunité de *vivre l'émotion* dans un lieu extraordinaire. Ce rapport (qui concerne tous les publics, favorisés et défavorisés) induit le développement de savoirs, à l'École et à l'Opéra. Intégrer l'émotion dans le rapport au savoir est l'intégrer dans le rapport à l'Autre et contribue à la modification de l'*habitus* culturel et social. L'émotion est une composante structurante mais ponctuelle de la personnalité. Elle est un produit qui intervient sur des modes différents selon les âges de la vie... et les situations que rencontre et que vit l'individu. Sensation de plaisir, sentiment de fierté, expérience de l'altérité, transformation du regard : ces affects participent tous au développement de la sensibilité, structure fondamentale et permanente si elle est installée dans un contexte favorable à l'épanouissement de soi.

Evidente de nécessité dans les groupes fragilisés de l'enseignement spécial ou professionnel, la sensibilité est un processus fait de potentialités et un atout de la personnalité même pour les groupes appartenant aux milieux aisés. L'émotion en est le moteur, particulièrement à l'Opéra, centre de culture et de savoir sur la culture.

L'art à l'Opéra devient total... Musique, décors, chanteurs, musiciens, les êtres et les choses conduisent les spectateurs-acteurs dans une expérience exaltante du sentiment et d'un autre regard sur le monde. L'importance accordée à la sensibilité permet d'échapper à la finalisation des activités. L'ambition déclarée du Théâtre Royal de la Monnaie est de participer à l'ouverture (d'esprit et de cœur) des élèves aux grandes questions de l'homme sur le monde. La sensibilité induit une prise de conscience et une action, une pratique culturelle.

Cette mise en mouvement de la sensibilité est pourtant nécessaire là où on ne l'attend pas. Là où la sensibilité est peu soutenue car moins concrète ou moins valorisée (dans les milieux populaires et dans les groupes en rejet de la société), là où elle semble naturelle au point de passer inaperçue jusqu'à en être gommée de la perception du monde extérieur.

La sensibilité fonde l'ouverture à l'autre, à la compréhension de l'autre et au développement du savoir. Elle trace la voie de la connaissance et de l'universel. L'Opéra est le lieu idéal pour introduire enfants, adolescents et adultes dans le monde du rêve et de la beauté, lieu magique pour tous les groupes de la Monnaie - ceux d'aujourd'hui et ceux de demain, des jeunes et très jeunes amateurs aux plus âgés des habitués.

⁴⁶ DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 3.4.4.

Pour toute activité⁴⁷ à l'Opéra, les participants ressentent émotion et enthousiasme et gardent un souvenir ému de l'expérience. Le lieu du spectacle n'est pas sans influencer sur les sentiments, que ce soit à l'École - lieu privé pour l'élève, avec ses parents, les autres élèves, les autres professeurs, la direction - ou que le lieu soit public (avec les collaborateurs de l'Opéra⁴⁸, des personnalités, des spectateurs inconnus, des amis...).

Cette implication de soi constitue évidemment un bénéfice pour le sujet-acteur mais elle modifie aussi les rapports de l'individu au groupe et laisse entrevoir l'importance de l'engagement vers un but et l'accomplissement de soi avec et pour les autres.

Parmi les événements récents, dans le droit fil des activités de formation des enseignants, l'organisation d'un colloque « Rencontres avec le monde de l'éducation et de la formation » est particulièrement innovant. Il a fait l'objet de nos observations externes consignées dans un rapport à la Direction Générale. Quatre demi-journées de réflexion furent réservées, successivement, à l'enseignement fondamental (maternel et primaire), à l'enseignement secondaire (général, technique, professionnel et spécial), à l'enseignement supérieur (Hautes Ecoles, Instituts supérieurs ou universitaires de formation de musiciens) et le milieu associatif et hospitalier. Films, documents photographiques, productions graphiques et littéraires, exposés ont favorisé les échanges avec un public attentif et souvent déjà engagé dans des programmes de sensibilisation à l'opéra. Les expériences et les témoignages qui ont été présentés durant cette saison portent la marque d'un extraordinaire esprit d'ouverture. Le positionnement du Théâtre Royal de la Monnaie a été affirmé de manière exceptionnelle dans l'espace de l'éducation artistique par ces moments de réflexion et de mise en commun de pratiques culturelles.

Relevons plusieurs points communs entre les préoccupations des Services Educatifs des Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique et du Théâtre Royal de la Monnaie :

- L'adaptation des budgets à la qualité, toujours améliorée, des ressources humaines et techniques.
- L'accessibilité de l'institution par les transports en commun.
- Le souci de fidéliser des élèves pour que la visite du musée ou la participation à un spectacle évolue vers des pratiques culturelles actives et soutenues dans leur vie d'adulte. Cette fidélisation, suggère Sabine de Ville, est liée, d'une part, au contact avec l'opérateur culturel et, d'autre part, au sens porté par l'activité.
- L'importance de l'accompagnement et du suivi de projets à moyen et long termes en collaboration avec les enseignants.
- La rencontre avec des artistes (en atelier aux Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique, dans certaines Classes-Productions au Théâtre Royal de la Monnaie).
- La volonté de renforcement des liens avec les institutions de formation des enseignants⁴⁹.

⁴⁷ Dans les aspects positifs qui ont été évoqués durant ces Rencontres.

⁴⁸ Les plus jeunes ne percevront sans doute pas la notion de Service Educatif mais garderont le souvenir des personnes de l'Opéra avec lesquelles ils auront travaillé.

⁴⁹ Toutes les disciplines peuvent être concernées mais il est évident que certaines le sont plus que d'autres : (futurs) enseignants dans des orientations littéraires et culturelles (musique, arts, langues, histoire) mais aussi dans les écoles d'architecture et de décoration (enseignement supérieur, enseignement de promotion sociale et enseignement professionnel).

Analyse des processus et des résultats

Convergences des programmes éducatifs et culturels

Nous observons, à travers les exemples étudiés ci-dessus, plusieurs convergences sur l'éducation artistique en milieu scolaire dont nous devons tirer profit dans notre analyse des relations entre l'art et l'école.

La France a mené une action exemplaire en la matière sous la législature précédente et à l'instigation de Jack Lang, Ministre de l'Education nationale. Ce vaste programme d'éducation porte la marque des acquis des sciences de l'éducation et de la réflexion de et sur l'école. Cette vision généreuse s'est accompagnée d'un effort financier mais aussi de l'exploitation des ressources existantes et de la reconnaissance du travail accompli par les enseignants depuis un demi-siècle.

Nous en avons retenu plusieurs données replacées dans le contexte de l'enseignement en Communauté Française :

- La généralisation de la pratique artistique (ateliers) et de l'histoire de l'art (cours, visites et activités) dans le milieu scolaire, du fondamental au supérieur doit être intégrée dans les programmes scolaires. Ces deux modules sont mis en œuvre dans des « projets artistiques et culturels de groupes-classes » que nous proposons à un rythme bi-triennal.
- Dans ce programme, le caractère pluridisciplinaire de l'art est une ouverture exceptionnelle vers la multiplicité des talents des artistes. Nous y associons les artisans-créateurs dont le métier dépasse le champ de la reproduction et contribue à l'élaboration de modèles originaux, voire uniques.
- La double notion de **patrimoine** (mémoire) et **art vivant** (actuel) contribue au fondement de ce programme et valorise la culture dans toutes ses dimensions.

Par les évaluations et par les observations, des constantes se dégagent autour des quatre problématiques : partenariat, temps scolaire, projet pédagogique, participation-formation.

1. Développement du partenariat avec des artistes et artisans-créateurs et avec des opérateurs culturels

La Belgique est un pays d'artistes, un réservoir de talents. Pourtant, la pratique artistique est presque inexistante dans le système éducatif en Communauté Française. L'expérience de « Bruxelles 2000 » a montré que des partenariats fructueux pouvaient être mis en place et générer des apprentissages essentiels et des productions de qualité.

Dans cette perspective, les artisans-créateurs apporteraient une vision plus technique (par l'histoire même de leur domaine et de leur matériau de prédilection) mais tout aussi créative quand ils produisent des œuvres originales, voire uniques.

Dispersés sur tout le territoire de Bruxelles et de la Wallonie, ces artistes et ces artisans-créateurs représentent l'art vivant qui ne peut plus être ignoré du système éducatif.

Les musées, les centres culturels, les maisons d'opéra, les théâtres, les académies, les conservatoires, les bibliothèques, les associations culturelles sont des structures actives, professionnelles, qui disposent d'outils et de méthodes éprouvés auprès de groupes très variés. Leur infrastructure (ressources humaines et techniques) doit devenir accessible aux enseignants dans une action concertée. Comme le propose Annick de Ville⁵⁰, le partenariat de grandes institutions culturelles avec l'école ouvrirait cette dernière à *la création contemporaine*. Pour Sabine de Ville, les Services Educatifs sont en effet des agents de transformation des pratiques culturelles.

Communauté Française, Communes, Régions, Universités et même certains établissements scolaires disposent de fonds artistiques et culturels, d'archives, d'œuvres : ces richesses patrimoniales pourraient être exploitées plus largement en promouvant leur accès par des expositions montées dans et par les écoles⁵¹.

Si un florilège de centres de formation au tourisme organise des activités vers l'extérieur (écoles secondaires et supérieures, Hautes Ecoles...), les universités des trois grandes académies (Louvain-la-Neuve, Liège et Bruxelles) se positionnent depuis une décennie comme des opérateurs culturels inter-réseaux, charnières entre l'école et le musée, par deux aspects de leurs activités :

- o les visites interactives de groupes régulièrement inscrits au musée (généralement introduites par des leçons en classe et parfois suivies d'ateliers au musée ou en classe)
- o et la formation des guides développée au sein du programme de formation des enseignants d'histoire de l'art.

Le programme de base est centré sur l'enseignement secondaire supérieur. Des activités complémentaires facultatives familiarisent les futurs enseignants-guides d'histoire de l'art au travail avec les enfants, avec les jeunes adultes et adultes d'académies, de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement de promotion sociale. Les diplômés sont ainsi formés aux partenariats culturels avec des philosophes, des historiens, des plasticiens, des cinéastes, des musicologues, des musiciens...

Cet éventail correspond à une volonté de professionnalisation de la part des responsables de formation et à l'élaboration d'un projet personnel cohérent.

2. Déroulement des actions culturelles et artistiques dans le temps scolaire

⁵⁰ De VILLE A., « Arts anciens, patrimoine et musées » in CHRISTMANN R. et alii, *Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 2 : fonctionnement, communication, sponsoring*. Bruxelles, 2001, p. 90.

⁵¹ Comme le pratiquent certains établissements depuis plus de deux décennies.

Actuellement, l'art dans sa pratique et dans son histoire occupe une position très précaire et la formation culturelle manque totalement de cohérence, tributaire de la bonne volonté des enseignants et des directions ou du souci de certains pouvoirs organisateurs de faire une place à la culture dans les programmes et de financer des activités.

Musées et maisons d'opéra attirent cependant toujours plus d'écoliers, d'élèves et d'étudiants pour des visites et des spectacles tandis que pièces de théâtre et films sont intégrés par les enseignants dans leurs programmes de cours généraux. L'art n'est pas ignoré du monde de l'éducation mais il n'est pas intégré dans un curriculum de formation. Il reste une occupation ponctuelle, plus ou moins bien gérée, plus ou moins prise en charge par les enseignants.

Dans l'enseignement fondamental, la pratique du chant est intégrée aux programmes⁵². Tous les enseignants ne sont pourtant pas formés, au-delà du suivi d'une méthode, à une pratique soutenue et diversifiée.

Dans l'enseignement secondaire, si une grande partie des établissements scolaires ignore la pratique artistique, l'histoire de l'art n'est pas mieux dotée.

Présente dans l'enseignement selon les orientations diplomantes, dans l'enseignement libre en fonction des demandes des conseils de participation, elle est ignorée de la plupart des curricula dans les grilles-horaires de l'enseignement général. Dans le milieu de l'enseignement technique et professionnel, certaines sections sont favorisées par rapport à d'autres car elles bénéficient d'un enseignement d'histoire de l'art (histoire du costume, histoire du mobilier, histoire de la décoration intérieure).

Mais des situations très différentes existent entre les pouvoirs organisateurs. A titre d'exemple, comme la Communauté Française ne reconnaît pas, en tant que pouvoir organisateur, le titre d'Agrégé à l'Enseignement secondaire supérieur en histoire de l'art, ce sont les professeurs d'histoire qui, dans l'enseignement professionnel, décident d'aborder l'art dans leur cours en collaboration avec des institutions culturelles ou avec un service d'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur.

Un autre phénomène apparaît depuis quelques années, celui de la privatisation de la culture en milieu scolaire.

En effet, dans les établissements dont la population appartient à des milieux aisés, il y a un accroissement de l'offre extra-scolaire en matière culturelle : de plus en plus d'historiens de l'art (agréés ou non) créent des associations proposant aux écoles des ateliers créatifs et des cours d'histoire de l'art, des visites guidées en musée...

Et, hors du temps scolaire, les propositions récréatives se multiplient sur des initiatives privées d'artistes, sans participer à un plan de formation ni tenir compte de milieux plus défavorisés.

Dans l'enseignement supérieur, deux cas de figures se présentent :

- Dans les Hautes Ecoles, l'art est rarement présent en dehors des sections pédagogiques.

⁵² Dans la Suisse Romande, la musique et le chant sont intégrés au programme de l'école fondamentale mais les enseignants se contentent d'appliquer des méthodes dans ce qu'elles ont de plus technique, selon un découpage arbitraire sans lien avec la qualité artistique (SCHUMACHER J., « Méthodes : Le moyen d'enseignement suisse romand « A vous la musique » : Ce qu'en disent ses auteurs et ce qu'en disent les enseignants » in REGNARD F. et CRAMER E., *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées*. Paris, L'Harmattan, 2003, pp. 161-181).

- Dans les universités, la situation est ambiguë. Les trois grandes universités francophones (et, parfois, les facultés universitaires qui seront prochainement intégrées dans les trois grandes académies⁵³) gèrent un important patrimoine artistique par le biais d'un musée, de sa collection permanente et d'expositions temporaires. Des sections d'histoire de l'art forment les étudiants à la critique artistique, à l'archéologie⁵⁴ et à l'analyse musicale. En dehors de ces sections, l'art reste contingenté dans la sphère privée et relève du domaine de l'objet et non de la pratique.

Même dans les formations à l'enseignement (Agrégations à l'Enseignement secondaire supérieur) avec un volume de 300 heures (ou 60 ECTS⁵⁵ effectifs), aucun cours ne concerne l'art, aucune activité n'est prévue pour faire découvrir le monde artistique aux futurs enseignants. Chacun apprécie l'opéra mais il paraîtrait inconcevable de prévoir un spectacle d'opéra ou la rencontre avec un artiste : l'ouverture à la culture (ailleurs que dans les murs de l'université) ne semble pas nécessaire aux responsables des programmes.

A l'Université Catholique de Louvain (Louvain-la-Neuve), de manière exemplaire, le débat est ouvert sur les relations entre l'université et la culture autour de deux axes : l'expérience culturelle et les perspectives ouvertes par cette réflexion. L'enjeu est la place de la culture au sein de l'enseignement et de la recherche et de faire en sorte que l'expérience de la beauté appartienne à l'ensemble des étudiants. Un prorectorat à la culture a été créé en 2002. Au sein d'une Commission de la politique culturelle, le statut de la culture dans la formation à l'université est discuté : culture et enseignement, culture et interventions, l'université et son environnement culturel. La résidence d'artistes est organisée en partenariat avec le Théâtre Royal de la Monnaie. De plus, l'Université Catholique de Louvain dispose d'un théâtre et de salles de cinéma sur son site propre.

Les conclusions d'Annick de Ville⁵⁶ sur l'importance de nouvelles approches pédagogiques liées à l'art *dans un cadre temporel large* nous semblent opportunes et, hormis des présentations de productions, de spectacles ou encore d'expositions (lors de journées « portes ouvertes »), l'activité artistique devrait s'inscrire dans le temps scolaire et favoriser ainsi l'égalité dans l'accès à la culture.

3. Toute l'école !

⁵³ LAMENSCH M., « Dupuis : Fini l'ambiguïté... », in *Le Soir*, édition des samedi 18 et dimanche 19 octobre 2003, p. 3.

⁵⁴ En archéologie, la pratique du terrain et la collaboration scientifique d'enseignants et de chercheurs débouchent même sur des structures compétitives au niveau international.

⁵⁵ Acronyme anglais de « système européen de crédit de transfert » selon lequel un ECTS équivaut à 25 heures de travail de l'étudiant (à l'université et à domicile). Soit 1.600 heures de travail-étudiant.

⁵⁶ De VILLE A., « Arts anciens, patrimoine et musées » in CHRISTMANN R. et alii, *Bruxelles/Brussel 2000, Rapport final. Tome 2 : fonctionnement, communication, sponsoring*. Bruxelles, 2001, p. 90.

Une autre point de convergences de programmes artistiques étudiés touche les participants aux activités. La nécessité d'un projet global qui implique tous les élèves et la majorité des enseignants, de toutes les classes de l'école se dégage nettement des conclusions et des observations.

L'inscription de cette éducation artistique et culturelle dans le projet pédagogique des établissements scolaires, semble une évidence, du fondamental à l'université. Si les objectifs et les compétences visées (affectives, sensibles et/ou cognitives) sont clairement définis et que les partenaires sont formés pour ces interventions ciblées, les programmes atteignent leurs buts – pour autant qu'une évaluation externe ait été conduite.

Cet appui institutionnel⁵⁷ assoirait le programme dans l'établissement à condition de toucher tous les élèves dans des projets artistiques et culturels de classe, de toute la classe, de toutes les classes.

La distribution pourrait se faire dans le temps : nous proposons dans ce rapport un premier plan de formation expérimental et un second, standardisé⁵⁸. Mais cette ventilation ne devrait pas être limitée aux seuls élèves volontaires ou aux « bons » élèves⁵⁹. Dans un projet culturel interdisciplinaire, l'art doit être présent tout au long du curriculum dans une démocratisation de l'approche artistique.

Sur un rythme bi-triennal (de deux fois trois années), par cycles, des projets artistiques et culturels de groupes-classes⁶⁰ seraient l'occasion d'élaborer une œuvre en collaboration avec un artiste en résidence, auteur, plasticien, verrier, musicien. Pour pouvoir installer les projets artistiques et culturels des groupes-classes et permettre aux écoliers et aux élèves de choisir leurs activités.

Si tous les élèves sont impliqués dans un programme étalé sur le curriculum, les enseignants sont tous aussi concernés. Les ateliers de pratique artistique sont sans doute plus directement liés à une orientation (littérature, arts plastiques et décoratifs, arts du spectacle...). L'élaboration d'un projet artistique et culturel de groupe-classe devrait contribuer à une interdisciplinarité qui renforcerait les liens entre les élèves et leurs enseignants et entre les enseignants eux-mêmes. Pour atteindre une certaine qualité de travail dans la pratique, les enseignants se feront donc aider de plasticiens, d'artisans-créateurs, de musiciens, de chanteurs, de cinéastes, d'écrivains, investis dans la création et dans la recherche.

⁵⁷ La pédagogie institutionnelle considère l'école et la classe comme une institution avec ses règles et ses modes de fonctionnement démocratiques.

⁵⁸ Cette analyse n'est pas antithétique de l'option de qualité : tous les élèves apprennent à lire, à écrire ou à compter avec des succès différents selon les pédagogies mises en œuvre. Elargissons donc l'éventail de la qualité de l'enseignement...

⁵⁹ Comme ce fut le cas dans certains établissements impliqués dans « Bruxelles 2000 » où des élèves en difficulté se sont vu refuser la participation au programme à cause de leurs mauvaises notes. Une telle décision, anti-démocratique, est scandaleuse et défie le droit élémentaire à la culture. L'art n'est pas une récompense mais une nécessité.

⁶⁰ Que l'on pourrait dénommer également « productions artistiques et culturelles de classes », dans la lignée des « classes-productions » initialisées par le Service Educatif du Théâtre Royal de la Monnaie sous la responsabilité de Sabine de Ville. La terminologie de « projet » s'attache plus au processus tandis que celle de « production » vise un produit fini. Selon l'orientation donnée par le projet éducation de l'établissement scolaire, les deux dénominations pourraient être utilisées, les initiales de ces programmes étant identiques (PAC).

En parallèle, des enseignants spécialistes des matières artistiques et culturelles, référents culturels⁶¹, seraient des personnes-ressources et participeraient aux projets et aux programmes, aux comités de pilotage, coordonneraient les activités avec les enseignants-agrégés d'histoire de l'art, de musique, d'histoire, de français, de langues, de langage cinématographique...

Outre le corps enseignant, le personnel administratif et d'entretien pourrait, sur certains projets, participer à la mise en œuvre d'activités, chacun apportant sa pierre à l'édifice du groupe. Plus loin encore, le quartier, la rue, le village, devraient être des lieux d'échanges comme « Bruxelles 2000 » et « L'école en Scène » l'ont démontré. L'identité de l'élève avec l'école s'ouvrirait sur le monde extérieur, franchissant les barrières sociales et culturelles d'un milieu auquel sa vie privée d'enfant ou de jeune le rattache.

Personnage-clef de toute action entreprise à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, le chef d'établissement joue un rôle déterminant pour son soutien moral et hiérarchique. Lui aussi devrait être intégré (dans une certaine mesure, bien entendu) dans les choix opérés par les comités de pilotage et les groupes d'enseignants et d'artistes à la tête de projets culturels.

Les inspecteurs ne doivent pas être oubliés car ils sont des agents de liaison et de développement des établissements scolaires. Directions et inspections devraient bénéficier d'un accueil particulier dans les institutions culturelles et être invités aux manifestations culturelles organisées par les Ministères de la Culture et des Arts, des Lettres et de l'Audiovisuel (colloques, spectacles...).

L'école doit donc être prise ici au sens large comme institution. Et, selon sa localisation, elle peut jouer un rôle déterminant sur le plan culturel. En province, les écoles fondamentales ou même secondaires ne se situent pas souvent à proximité d'une institution culturelle. Y faire venir des artistes et inscrire l'art dans les programmes et les grilles-horaires positionnerait l'école comme centre culturel avec des représentations théâtrales, des expositions de travaux, des spectacles musicaux, des chorales...

Et les parents ? Leur rôle dans la formation culturelle des plus jeunes ne peut pas être évincé.

Ceux qui ont eux-mêmes une pratique culturelle devraient encourager ces programmes puisqu'ils habituent leurs enfants à ce contact avec l'art : visites de musées, d'expositions, concerts et écoute régulière de musique à la maison, lecture abondante dans la maison, discussions en famille sur des sujets de société...

Mais il est également possible que les parents de milieux aisés considèrent l'art comme relevant du domaine de la sphère privée, laissant à l'école la mission de former leur enfant à un monde de compétitivité.

Dans les milieux ruraux, populaires ou touchés par le chômage et la désocialisation, le rapport à la culture (et mêmes aux cultures) est totalement différent. Le statut de l'artiste, la valeur de l'art comme moyen d'expression, la perception des enjeux d'une éducation démocratique, ces paramètres d'une éducation culturelle et artistique ne jouissent pas toujours d'un crédit favorable aux yeux des parents qui n'ont pas ou peu de pratique culturelle.

L'action envers ces personnes devrait porter sur trois axes :

⁶¹ La fonction semble s'institutionnaliser et le nombre de *relais culturels* (que nous appelons ici *référents culturels*) est croissant. Les établissements scolaires qui comptent un *relais* (ou *référent*) *culturel* disposent bien sûr de plus d'atouts dans l'ouverture aux pratiques culturelles.

- les informer des activités lors des journées portes ouvertes (ou fancy fairs), par le biais du journal de classe, des bulletins, des réunions de parents, des journaux de l'école;
- les intégrer dans une cellule de pilotage et leur permettre de rencontrer à cette occasion enseignants et artistes;
- les associer aux activités lors des expositions, des spectacles, des happenings.

4. L'art en milieu scolaire

La possibilité de développer l'art en milieu scolaire repose sur deux paramètres : la participation active et la formation des acteurs. En effet, l'école n'est plus un lieu de transmission mais celui de l'appropriation de savoirs cognitifs, affectifs et moteurs dans la recherche et dans le dépassement de l'obstacle.

- L'apprentissage est une activité pratique et sociale

L'apprentissage ne peut s'acquérir que dans l'échange et dans l'action avec l'autre. L'élève, l'étudiant, est acteur de son apprentissage, il est sujet en transformation – comme l'est l'enseignant, l'artiste, le chef d'établissement – avec des stratégies qui lui sont propres et qu'il fait évoluer dans son contact avec l'autre.

La **pratique artistique** constitue un domaine privilégié de convergence de modèles éducatifs actifs et de développement de l'individu et de la collectivité par l'art. Elle confronte l'élève et l'étudiant à une matière, à un objet, à un processus. Elle trouve donc dans le présent projet de formation un écho ontologique.

Le travail avec un artiste ou avec un artisan-créateur devrait être envisagé dans deux dispositifs :

- dans des ateliers de pratique artistique
- dans les projets artistiques et culturels de groupes-classes, pluridisciplinaires afin d'intégrer plusieurs enseignants et différentes pratiques artistiques.

Avec des projets artistiques et culturels participatifs et actifs, toutes les formes de l'expression artistique (individuelle et collective) pourraient trouver place dans les apprentissages scolaires.

Il ne s'agit donc pas d'ajouter des modules culturels à une structure existante mais, dans l'organisation générale de l'éducation et dans les mentalités, d'accorder sa place à l'art comme activité pratique et théorique. L'acceptation consumériste est évidemment absente d'un tel projet : l'art y serait relégué à un faire-valoir, un alibi, un vernis socio-culturel sans provoquer de transformation sociale.

- Formation des intervenants aux principes de l'éducation nouvelle

Cette orientation d'un programme artistique et culturel à l'école induit aussi la formation des intervenants (enseignants et artistes) à une **pédagogie active**, esquissée depuis le XVIII^e siècle, développée au XIX^e, mise en œuvre avec succès par les grands pédagogues du XX^e et par d'innombrables enseignants dans le monde. Tous les enseignements sont concernés, toutes les disciplines progressent en ce sens⁶².

Aujourd'hui, après trente années de recherches en sciences de l'éducation, l'enseignant ne peut plus se permettre de concevoir son cours sur un mode transmissif ou seulement dialogué. Comme l'attestent les travaux en sciences de l'éducation depuis près de trente ans, la qualité de l'enseignement est en jeu⁶³. La frontalité du rapport maître-apprenant doit disparaître des méthodes d'enseignement, les dispositifs doivent s'ouvrir à des situations qui font progresser les élèves par les obstacles épistémologiques liés à l'art.

⁶² Ainsi, le constructivisme ou socio-constructivisme privilégie-t-il l'apprentissage cognitif, affectif et sensoriel de l'élève par l'organisation de situations centrées sur les représentations des élèves, le statut régulateur de l'erreur comme outil d'apprentissage, le conflit socio-cognitif entre les membres du groupe. Des outils d'analyse (auto-évaluation et pratique réflexive) induisent le développement d'un projet personnel et la professionnalisation du métier d'enseignant.

⁶³ Nous ne nous référons pas ici aux enquêtes de l'Office du Commerce et du Développement Extérieur dont l'orientation n'est pas pédagogique mais commerciale. La marchandisation de l'enseignement, décriée par les Ministres de l'enseignement et de l'Education, commence par le crédit accordé à de telles enquêtes : PISA portait sur l'écriture, le lecture et les mathématiques, sans aucune place pour les apprentissages culturels. Le fonctionnement d'un système éducatif est surtout tributaire de la formation des enseignants. Quand ceux-ci

Le changement des mentalités est possible si les enseignants sont accompagnés dans cette transformation.

Le geste doit être lié à la pensée, elle aussi active. Seule une formation actualisée, une formation à l'écoute de la recherche, peut inciter les enseignants à construire de tels dispositifs. Il en est de même pour les artistes, les artisans-créateurs, les guides et les animateurs de Services Educatifs.

- L'art, un savoir qui résiste

L'art, dans sa pratique et dans son histoire, s'inscrit délibérément dans ce processus de construction du savoir grâce à l'élaboration de situations-problèmes dans lesquelles l'enseignant et l'artiste sont des personnes-ressources. Ces situations sont centrées sur des préconceptions (ou « représentations ») afin de détruire celles-ci et de permettre la compréhension et l'appropriation d'une démarche personnelle d'analyse. Il n'est plus question alors d'écouter un discours dont les codes ne peuvent être déchiffrés que par les élèves qui ont les mêmes que l'enseignant. Dans un dispositif différencié, le pseudo-égalitarisme de l'exposé cède enfin le pas devant l'activité cognitive et affective de l'élève, devant sa démarche de construction, individuelle et collective; l'erreur n'en est plus bannie comme une faute mais comme un élément de cette démarche.

Ainsi, la pratique artistique et l'histoire de l'art débouchent-elles sur l'activité de l'élève ou de l'étudiant et n'est plus limitée à une consommation passive, à la restitution de grands noms et de phonèmes en -ismes - pas plus qu'à la reproduction ou à l'imitation de modèles.

- L'art, une pratique qui fait sens

Cette participation dans l'action et dans le plaisir du contact avec l'art n'est pas un divertissement ou une animation. Le projet éducatif doit être à la base et au terme du programme. Il ne faudrait pas non plus limiter la pratique artistique à du « barbouillage » infantile, à un amusement, à une phase d'expression motrice que le « savoir » mettra au pas dans la suite du curriculum de l'élève. L'artiste et l'artisan-créateur rencontrent des obstacles dans la réalisation d'un projet, se heurtent à des difficultés techniques. Ils doivent faire des choix, expérimenter des solutions : une nouvelle ne s'écrit pas comme une pièce de théâtre; un vase ne se cuit pas de la même manière selon son décor, sa matière; un opéra ne se conduit pas comme un film. Sans tomber dans le déterminisme, l'élève et l'étudiant doivent comprendre, par la pratique et par l'histoire, que **l'art est exigence**.

C'est l'importance même de l'art comme agent de développement, comme outil de transformation et de citoyenneté qui doit être reconnue.

Résultats de l'éducation artistique et culturelle en termes de bénéfices pour le milieu scolaire

Les exemples mentionnés ci-dessus ont nettement mis en évidence l'importance du développement de l'art sur deux axes combinatoires :

- o **le patrimoine** – mémoire et trace – dans ses œuvres et dans ses lieux
- o **l'art vivant** – création et production – avec ses artistes et ses artisans-créateurs.

organisent leur enseignement sur un modèle constructiviste, il fonctionne bien et les apprentissages s'élaborent tant au niveau du savoir que des affects et de la sensibilité.

Nous soulignerons ici quelques résultats majeurs décelés dans les évaluations et par les observations de situations d'apprentissage artistique et culturel.

Les résidences d'artistes (« Bruxelles 2000 » et « Ecole en Scène ») opèrent le lien avec l'environnement social et participent au rayonnement de l'école et de son projet dans le quartier. Des collaborations avec d'autres établissements (de même niveau ou non, de mêmes sections ou non) peuvent être planifiées pour des projets artistiques et culturels communs. L'art se profile comme une médiation sociale, comme un point d'appui pour se découvrir soi-même, pour découvrir l'autre dans le partage des émotions, des découvertes et de la création. De cette manière, l'art est l'instigateur d'une citoyenneté responsable, ouverte, dynamique.

La visibilité accordée aux activités de production et d'apprentissage par la présentation de travaux et de productions est un élément incitateur, facteur de développement et d'accroissement des activités artistiques auprès d'autres groupes. Elle ne constitue toutefois pas une finalité généralisée : le processus d'appropriation doit être privilégié pour échapper à la finalisation et au déterminisme de l'éducation artistique.

Les connections de l'art avec la vie introduisent l'élève dans un nouveau rapport au monde. Par la pratique et par l'histoire, l'élève jette des ponts entre l'art et les langues (la sienne, celle des autres), la philosophie, l'histoire, les sciences... Par exemple, les visites organisées par le Théâtre Royal de la Monnaie font pénétrer l'élève dans les coulisses de l'Opéra avec des facettes moins connues de l'institution culturelle (administratives, techniques, sociales, scientifiques). L'Opéra devient un lieu de vie au-delà du spectacle – même si celui-ci reste l'apogée de la découverte.

Toute action concertée avec l'ensemble des acteurs mène les élèves vers une meilleure compréhension du monde culturel. Cette concertation doit tenir compte de l'environnement culturel existant, des opportunités de partenariat, des conditions de réalisation du programme. L'écart entre l'environnement rural et urbain n'a pas été mesuré dans les programmes analysés⁶⁴ ici mais l'isolement d'une école (et de ses élèves) est brisé quand un programme prévoit le prolongement des actions vers l'extérieur et la visibilité des productions. Le rayonnement des actions dans l'environnement proche (autres classes) ou plus éloigné⁶⁵ est très sensible dans les résidences d'artistes car ces dernières touchent l'ensemble d'une école et s'ouvrent sur la société. Les pratiques culturelles privées des élèves en sont modifiées.

Le même effet est souvent constaté par des enseignants de l'enseignement professionnel quand leurs élèves ont l'occasion de se rendre, non pas une fois par an, mais plusieurs fois par mois au musée ou dans une institution culturelle. A condition que le personnel soit formé à une éducation active, l'art devient un déclencheur relationnel, affectif et cognitif.

La pratique artistique, le projet de classe et le cours d'histoire de l'art sont des lieux de confrontation entre l'expression de l'individu et celle du groupe. Dans l'échange, dans le conflit socio-cognitif (où chaque élève intervient avec son histoire), dans la création et dans l'appréciation, le savoir et le plaisir se construisent. De l'expérience naît alors la fierté du trajet parcouru. Car la pratique artistique et le plaisir esthétique ne peuvent être assimilés à la facilité : les élèves ne doivent pas rester étrangers à la notion d'effort, de tension, de recherche, de travail dans l'art.

⁶⁴ En France, la question de la ruralité – dans les campagnes et en montagne – est très aiguë et des travaux importants ont été menés en sciences de l'éducation sur différentes formules d'éducation.

⁶⁵ Il ne faut pas oublier que, dans l'enseignement secondaire, des enseignants se partagent entre plusieurs établissements scolaires et/ou institutions (Hautes Ecoles, Universités, Musées...).

L'art est aussi mise à distance, écart et différence. La pluralité des approches placera l'élève au centre des apprentissages, dans une dimension individuelle et intrasubjective, et le groupe dans une dimension sociale et intersubjective. L'ouverture vers l'autre s'opère par rayonnements successifs : l'individu dans sa classe, dans sa section, dans son école, dans le quartier, dans la région, dans la famille...

A l'analyse des processus des expériences pré-citées (et d'autres, innombrables, non mentionnées dans ce rapport), il semble acquis que le but des activités artistiques en milieu scolaire ne néglige pas l'approche intellectuelle et cognitive mais le dépasse largement.

A l'inverse, les activités artistiques facilitent le développement d'un savoir que l'élève s'approprie dans une démarche d'auto-construction. Les affects, mis en jeu dans l'approche artistique, créent un espace de liberté à inventer. Cette nouvelle compétence de l'ouverture du champ à l'autre par le biais des affects et des sens (voire de la motricité) débouche sur l'élaboration de nouveaux savoirs, épistémologiques. Emotions et motricité, ignorées des savoirs académiques, sont un chemin d'apprentissage pour la conquête de savoirs savants réincarnés en savoirs sociaux.

Certaines approches de l'art contemporain faciliteront la conceptualisation à partir d'expériences vécues, de la pratique du dessin⁶⁶, de la musique, de la danse, de l'écriture et de diverses formes artistiques à condition d'établir un lien actif avec l'art dans une perspective d'analyse sociale, économique et culturelle.

Ce développement de l'élève au contact de l'art vivant n'est d'ailleurs pas sans effet sur les praticiens, sur les artistes. L'enrichissement est mutuel, le regard et la pratique de l'artiste sortent revivifiés du questionnement des élèves dans des résidences à double sens.

Obstacles et appuis dans l'organisation d'activités culturelles à l'École

1. Difficultés

- Accessibilité du monde artistique et culturel

L'accès à la culture n'est pas généralisé, pas plus à l'école qu'ailleurs. En fonction de son milieu social, de la localisation de son école, des décisions de la direction, de la bonne volonté des enseignants, l'élève sera ou non familiarisé à l'art par des visites, des ateliers, la rencontre d'un artiste, la pratique du chant, de la danse, du théâtre, de la sculpture, de la photographie...

⁶⁶ Soit comme activité artistique, soit comme outil d'analyse (CRAMER E., *Le dessin comme instrument d'apprentissage. De l'action au savoir*. Paris, L'Harmattan, 2003).

Dans les campagnes, en milieu rural, transports en commun⁶⁷, pratiques sociales de référence (souvent tributaires des saisons) et absence de lieux culturels sont autant d'obstacles qui barrent la route des enseignants désireux de développer la pratique artistique.

La « culture urbaine » peut également engendrer des réticences envers une autre perception du temps dans la pratique artistique, ralentie (comme dans la gravure) ou distancée (dans la photographie, par exemple). L'immédiateté et l'hypersubjectivité doivent céder la place à la lenteur et à l'objectivation.

- Définitions d'objectifs communs

La définition claire des buts et objectifs poursuivis par tous les intervenants (artistes, écoles, institutions et opérateurs culturels) est difficile mais impérative. Le cahier de charges doit être élaboré avec beaucoup de minutie pour que les projets artistiques et culturels de groupes-classes aboutissent. Or, il semblerait que la définition des tâches et des objectifs ait été un handicap et un facteur de retard dans la mise en place de certains projets-pilotes de « Bruxelles 2000 ».

- Elargissement de la diffusion

Malgré les efforts des institutions culturelles et des Ministères en charge de l'enseignement, la diffusion des informations n'est pas toujours assurée dans les établissements scolaires (à tous les niveaux de formation) ou entre les réseaux. Dans le cas de « Bruxelles 2000 » ou des activités du Service Educatif du Théâtre Royal de la Monnaie, les programmes ont été / sont adressés à toutes écoles de la région bruxelloise. Le Ministère de l'enseignement secondaire envoie également un courrier à toutes les écoles de l'enseignement secondaire (y compris l'enseignement spécial) au sujet de certaines opérations ou de subsides. Mais la diffusion de l'information à l'intérieur des établissements n'a pas toujours reçu l'écho espéré. S'ils ne sont pas nominatifs, les dossiers d'information des institutions culturelles ne parviennent pas aux enseignants : ils sont éventuellement déposés dans la salle des professeurs où le premier venu peut s'en emparer.

- Suivi des groupes

L'**accompagnement des actions** est – au dire des enseignants et des institutions culturelles – la charnière entre les projets et les réalisations. Les comités de pilotage sont des instruments et des aides indispensables mais dont la mise en place et le fonctionnement doivent reposer sur une convergence d'objectifs et de méthodes. Or, la conduite d'un projet ou d'un programme sur le moyen ou le long terme est sujette à fluctuations et à modifications. La logique de l'École et celle de l'opérateur ou de l'artiste risquent parfois d'entrer en conflit. Le caractère évolutif de la création artistique ne doit pas être oblitéré et la liberté de chacun doit pouvoir s'y exercer tout en préservant le but poursuivi.

- Réticences des enseignants

Les enseignants sont souvent réticents pour s'engager dans un programme artistique. Nous en décelons plusieurs raisons.

⁶⁷ Le cas du Musée des Arts contemporains est exemplaire à ce sujet : isolé, sans desserte ferroviaire, renseigné par seulement deux panneaux de très petite taille...

L'**absence de cadre institutionnel** n'incite pas les enseignants à développer un projet coûteux ou simplement payant avec des élèves issus de milieux défavorisés ou qui vivent dans des conditions économiques précaires.

Des blocages internes sont souvent à déplorer. Certaines directions souhaitent limiter les sorties et les activités à caractère culturel ou artistique qui empiètent sur la grille horaire des autres enseignants, qui peuvent être perçues comme des récompenses pour des groupes « difficiles », qui ne semblent pas s'intégrer dans la formation dispensée dans l'établissement...

De plus, les enseignants sont surchargés de travail (projets en cours, étude et préparations, corrections) et d'obligations (réunions, surveillances, rapports) sans compensation d'aménagement d'horaires (éclatement et dispersion des heures).

La **mobilité du personnel** enseignant peut être un obstacle à la création d'un programme artistique généralisé. Mais elle est aussi due à la volonté de certains enseignants de privilégier certains établissements (bien notés) plutôt que d'autres (provinciaux, professionnels, en quartier populaire...). Si une dynamique est instaurée dans l'école, le nouvel enseignant (jeune ou moins jeune) s'insère dans le programme et nourrit celui-ci de sa personnalité, de ses expériences.

Les enseignants du secondaire sont sujets aux déplacements, aux changements d'affectation (volontaire ou subis), aux mutations. Cette situation d'instabilité ne les incite pas à s'engager dans un programme à long terme et ils préfèrent souvent la ponctualité d'une action. De plus, les deux ou trois modifications d'horaire sur une année scolaire, les variations dans les attributions et la mobilité des élèves rendent parfois difficile la programmation d'une action sur le long terme.

L'**absence de formation et de sensibilisation à l'art et à la culture** apparaît comme une récurrence chez les enseignants.

Certains craignent de perdre une part de leur crédibilité aux yeux des élèves dans un partenariat avec une personne extérieure. Au contraire d'une visite-exposé avec un guide conférencier, leur manque de compétence – même si l'opérateur ou l'institution culturelle y pallie – entrave leur investissement dans une participation active à un projet. Le manque de formation à l'ouverture conduit les enseignants des disciplines non artistiques ou culturelles à refuser des collaborations ou des échanges de dates de leçons pour des sorties, des activités externes à l'école.

L'implication des enseignants dans les programmes culturels et artistiques et leur conviction personnelle de l'intérêt de ces programmes sont les deux paramètres (bien délicats) qui génèrent, dans une classe, l'adhésion au programme et l'investissement des élèves. Ce phénomène est constaté de manière générale par les opérateurs et par les observateurs. La participation des enseignants et des guides dans des projets artistiques et culturels de classe ne pourrait se faire que sur base du volontariat.

Les **caractéristiques des groupes-classes** sont une composante qui doit intervenir dans la planification des activités. Le groupe-classe est parfois trop grand pour l'éveil ou la sensibilisation à une forme d'expression artistique. Le travail en sous-groupes nécessite la complicité et la collaboration d'un plus grand nombre d'intervenants, artistes et/ou enseignants. Les fonds nécessaires sont donc plus importants.

Dans l'organisation d'un programme culturel et artistique scolaire, il conviendrait de tenir compte du fait que tous les élèves ne s'entendent pas aussi bien avec tous leurs professeurs et les affects en jeu dépassent souvent le niveau de connaissance qu'un professeur peut en avoir. Des antagonismes entre élèves et entre élèves et professeurs peuvent avoir un impact très négatif sur la conduite d'un projet unique.

Le **découpage horaire du système scolaire actuel** est un obstacle.

Sans dégagement de plages-horaires suffisantes, de nombreuses activités ne peuvent être menées actuellement puisque certains cours ne se donnent que sur 50 minutes (une ou deux fois par semaine). Dans certains établissements, les diverses facettes du cours d'histoire de l'art (costume, arts plastiques...) sont parfois attribuées, pour un même groupe-classe, à plusieurs professeurs. Quand un même enseignant reçoit la charge de ces cours pour un même groupe-classe, il n'est pas rare que son horaire soit éclaté et qu'il ne puisse disposer de deux séquences consécutives de 50 minutes.

Ces obstacles sont structurels, liés à des modes de fonctionnement qui ne tiennent pas compte du rythme d'apprentissage des élèves qui, en huit heures, sont sollicités par huit disciplines successives. Ce phénomène d'empilement dans la grille-horaire des élèves ne favorise pas l'implication des acteurs.

La nécessité d'empiéter sur les horaires de collègues rend les sorties difficiles, voire non souhaitées par les chefs d'établissement. Si un programme s'étale sur un cycle de deux à trois années (secondaire inférieur ou secondaire supérieur), les changements d'attribution⁶⁸ fragilisent les enseignants et sont susceptibles de paralyser le programme ou de le modifier de manière conséquente. Même remarque pour les horaires qui sont modifiés chaque année.

S'ajoute à ces difficultés, le **rythme scolaire** avec ses sessions de contrôles qui bloquent toute planification si la direction de l'établissement n'intervient pas en faveur d'activités culturelles. Dans de nombreux établissements, des activités culturelles sont en concurrence avec les stages, d'autres programmes de formation (voyages, échanges...) et les activités artistiques ne disposent plus que de portions de temps congrues sur lesquelles il est impossible de bâtir un programme dans le temps.

L'**écart entre les modèles de l'artiste et ceux des élèves** ne doit pas être négligé : il peut être un frein ou un « ralentisseur » de l'activité qui ne pourra se dérouler dans les temps prévus ou avec le budget débloqué. L'acceptation de l'artiste peut en effet poser problème aux élèves eux-mêmes en fonction de leur perception sociale et culturelle de l'art contemporain. Le rôle des partenariats avec les institutions est ici essentiel : le statut d'une grande institution impressionne l'élève et lui permet plus facilement de faire ses premiers pas dans une direction totalement inconnue - voire méprisée.

L'artiste n'est pas toujours à même de se défendre face à la violence ou au refus. La culture des élèves peut entrer en conflit avec celles des artistes comme elle peut le faire avec celle des professeurs. Apprentissage de l'autre. Les institutions culturelles peuvent ici servir de relais dans des contextes difficiles. Et cautionner la production artistique au sens large. Il ne s'agit pas de réduire l'art à la culture de l'élève mais, dans certains cas, de faciliter le développement d'un projet personnel.

Si les élèves se montrent attentifs lors d'une manifestation inaugurale ou d'un premier atelier, la classe, société de coutumes, ou un groupe d'élèves peuvent faire obstacle au développement d'un projet dans le temps et à la participation de tous les élèves de la classe.

Dynamique de rayonnement, de l'individu au groupe, l'émancipation culturelle passe par l'appropriation d'un langage, d'un mode d'expression et pose la délicate question de l'**identification des compétences pour entrer dans le programme**. L'élaboration du projet avec les enseignants doit se faire en fonction des caractéristiques générales des élèves tout en visant à les dépasser, à rester ambitieux, pour ne pas limiter les élèves à ce qu'ils savent faire, les accompagner au-delà de ce qu'ils ont acquis comme compétences, au-delà de ce qu'ils sont dans le système....

⁶⁸ Parfois dans une même année scolaire.

En Communauté Française, les futurs enseignants ne sont encore guère incités par leurs formateurs à participer à des journées de formation dans une grande institution culturelle – ce que déplorent le Théâtre Royal de la Monnaie et les Musées Royaux des Beaux-Arts de Belgique. Ces initiatives dépendent largement des responsables de formation qui relèguent l'art dans les loisirs individuels et privilégient un rapport étroit et parfois limité au savoir dans une ou deux disciplines. **L'art serait un centre d'intérêt privé** – sans relation avec une formation à l'enseignement.

Il ne faut donc pas s'étonner du manque de curiosité ou d'initiative des enseignants en poste ou désignés à titre temporaire. Pour de nombreux enseignants, les multiples réformes et l'alourdissement des charges (représenté par la détermination des programmes en terme de compétences) ne favorisent pas une disponibilité à l'innovation pédagogique artistique. La place des sciences de l'éducation artistique est, en Communauté Française comme en France, difficile à faire valoir et n'apparaît dans aucun curriculum.

Certains artistes organisent déjà des activités payantes durant les congés scolaires, les mercredis après-midi et les fins de semaine. L'organisation officielle d'activités gratuites entrera en **concurrence** directe – surtout dans les campagnes – avec celles qui sont proposées à des prix élevés. En outre, les établissements scolaires ne peuvent pas toujours offrir une infrastructure adaptée aux artistes ni mettre à la disposition des locaux de rangement ou de pratique artistique.

Des propositions pourraient être faites aux artistes telle que l'obtention d'un local ou de matériel ou un tarif horaire⁶⁹ en échange de 20 ou 30 demi-journées sur une année.

2. Appuis

- Motivation convergente des acteurs et des intervenants

Sur le plan individuel, l'appui le plus solide de toute action entreprise à l'école est celui de la motivation des **enseignants**, de leur bonheur d'enseigner, de leur volonté d'aider les élèves à se construire dans l'échange et l'interaction. Cette dynamique induit des dispositifs d'entraide, de collaboration et de conflits (essentiellement socio-cognitifs) entre les élèves en vue de l'élaboration de savoirs. Ces dispositifs sont nécessairement ouverts sur l'autre, sur le monde, sur le partenariat avec des interlocuteurs soucieux d'éviter la transmission de savoirs figés, sclérosés, déterminés par une logique scolaire.

La motivation des élèves est souvent décriée – tout aussi injustement que celle des enseignants. Cette idée reçue (véhiculée par la presse et par un certain discours officiel) ne rencontre pas l'assentiment des enseignants : à tous les niveaux d'action (et donc d'apprentissage), le goût d'apprendre existe et revendique la **savoir du savoir**. A preuve, la fidélisation croissante des établissements scolaires (et donc des enseignants et de leurs groupes scolaires) à un programme culturel : quand une activité a été conduite une fois, elle est – selon les opérateurs – généralement renouvelée et entraîne de nouveaux participants dans son sillage. Si la transversalité dans les apprentissages peut être discutée, la rencontre avec l'art provoque une attitude d'ouverture et de curiosité, traduit une intention d'apprendre, de comprendre, de produire, de créer, de se faire entendre.

⁶⁹ L'artiste aurait ici un statut similaire à celui de l'enseignant avec les mêmes responsabilités morales et éducatives.

Sollicités lors d'actions-pilotes ou invités réguliers d'enseignants, les **artistes** – plasticiens, écrivains ou musiciens – disent leur étonnement et leur intérêt d'une pratique en résidence ou d'une rencontre autour d'un thème. Les **artisans-créateurs** commencent eux aussi à franchir les portes de l'école. Que la pratique soit liée au quotidien ou à l'éphémère, une curiosité réciproque naît des gestes et de la matière. Emus par l'inventivité et la persévérance des élèves, leurs interlocuteurs apprécient de partager leurs expériences. Leur force d'innovation rencontre celle des enseignants et l'enthousiasme des élèves. L'art prend toute sa dimension de vie dans cette participation des élèves et des étudiants à la démarche artistique.

Les **institutions culturelles** sont depuis longtemps présentes sur le terrain de l'école : salles de théâtre ou de cinéma, lieux de spectacles, centres culturels, accueillent élèves et étudiants depuis plus de trente ans. L'offre n'est plus limitée au regard ou à l'écoute, elle se double d'une approche active, en amont ou en aval, en collaboration avec les enseignants.

Certaines institutions regrettent, toutefois, que le projet soit très ponctuel et que les établissements scolaires méconnaissent la vie de l'institution, les expositions temporaires, les changements d'accrochage, les actions spéciales, les manifestations extraordinaires

Avec deux à trois décennies d'expérience, le monde culturel et artistique devrait pouvoir mettre son **expertise** au service de l'école. L'art permettrait d'échapper à la finalisation de l'apprentissage qui se développe dans un contexte de marchandisation de l'enseignement à tous les niveaux.

- Evolution institutionnelle de la structure scolaire

Sur le plan institutionnel, le développement des stages dans les entreprises montrent à quel point **l'école est désireuse de s'ouvrir au monde extérieur**.

Le succès d'activités scientifiques (Printemps des Sciences, Pass...) est un indicateur des possibilités de diversification. L'industrie et la recherche ont besoin de scientifiques mais la société a d'abord besoin de culture, d'art, de projets. Les pouvoirs publics, expression du corps socio-politique, doivent saisir l'occasion de produire une dynamique de changement pour soutenir celle des enseignants.

L'obligation de formation continuée des enseignants représente en effet une contrainte positive : certaines institutions de formation en consacrent une partie à un programme offert par des institutions culturelles.

Comme le rappelle Bernard Focroulle, le débat sur la culture à l'école s'est étendu au monde politique, porteur – dans sa diversité – de projets et d'innovations. Le soutien des Ministères en charge de l'enseignement s'est nettement étendu depuis une décennie à travers des subsides et des actions ponctuelles⁷⁰.

3. Perspectives

Le processus est déjà en mouvement : actions, débats, rapports, se multiplient et reflètent cette volonté de changement.

⁷⁰ Ainsi, une circulaire de 1999 du Ministère de l'enseignement secondaire lance un appel à projet et offre la possibilité de travailler en partenariat avec des opérateurs ou des institutions culturelles pour les écoles en discrimination positive.

Mais ni le monde artistique ni le monde scolaire ne peuvent bouger seuls : la collaboration entre pouvoirs organisateurs et ministères de tutelle doit être effective et une réflexion commune doit être menée pour lever ces obstacles et ces difficultés – structurelles ou tributaires de personnes. L'information doit relayer la formation...

Les actions devraient être conduites en coordination avec les Ministères de la Communauté Française de Wallonie et de Bruxelles en charge de l'enseignement et des questions culturelles et artistiques :

- Ministère de la Culture et de la Fonction Publique
- Ministère de l'Enseignement fondamental
- Ministère de l'Enseignement secondaire
- Ministère de l'Enseignement supérieur
- Ministère des Classes Moyennes
- Ministère des Arts, des Lettres et de l'Audiovisuel

La collaboration du Ministère des Transports serait sollicitée pour favoriser l'usage des transports en commun dans les déplacements de groupes scolaires.

Avec la volonté d'initiatives communes, les pouvoirs publics peuvent trouver dans cette intégration de l'art à l'école la perspective d'une visée à long terme et rencontrer ainsi – sur le plan du développement de l'individu et de la collectivité – les représentations de la société civile.

Recommandations et propositions

A l'analyse de ces programmes culturels et artistiques, nous proposons d'élargir les perspectives et d'évoquer un plan d'action dans ses grandes lignes.

Les rapports de l'art et de l'école ne se limitent pas à ces cinq exemples : les innovations pédagogiques sont nombreuses mais souvent peu ou pas encouragées par les établissements; des enseignants volontaires esquissent des projets sans trouver de subsides, de lieux ou de soutien. Des partenariats s'instaurent sans fracas, dans la continuité d'une approche active de l'art. L'art existe à l'école mais de façon inégalitaire, sa place et son crédit dépendent de quelques bonnes volontés et de beaucoup d'énergies.

Le but de ces recommandations n'est pas de faire abstraction de ces efforts et de ces réussites, souvent anonymes, mais de les valider par le développement et l'instauration d'une relation soutenue de l'élève à l'art par la pratique et par l'histoire grâce à l'intervention des pouvoirs publics.

Plusieurs propositions peuvent être envisagées selon les compétences ministérielles. Elles ne se concurrencent pas mais contribuent à l'accomplissement d'un objectif commun : la contribution significative à l'épanouissement des élèves et des étudiants et à leur éducation de citoyens. L'objet n'est pas de formater les esprits mais d'apporter une dimension créative (en de multiples expressions) fondée sur la liberté individuelle dans un vaste projet de développement collectif.

Développement de l'éducation artistique à l'école en cinq points

Le développement de l'éducation artistique à l'école nécessite la prise de mesures structurelles. Certaines ne seront possibles que par le dégagement de fonds et l'octroi de subsides, d'autres impliquent un changement de mentalités, chez les décideurs comme chez les enseignants ou les artistes.

L'enjeu est important : comme dans d'autres pays européens, la Communauté Française doit se donner les moyens de proposer une formation complète à l'écolier, à l'élève et à l'étudiant ainsi qu'à ses enseignants et aux chefs d'établissements. L'apprentissage de la vie et du monde passe par le développement de la sensibilité, de l'émotion, des sens, des potentialités physiques et créatives, selon la personnalité de chacun, au rythme de chacun.

L'école ne peut définitivement priver les enfants et les jeunes de cet énorme capital de compétences que sont les artistes, de l'exceptionnel patrimoine de nos institutions culturelles, de toutes ces bonnes volontés qui oeuvrent à l'épanouissement des jeunes citoyens.

1. Inventaire de l'art à l'école

- Les activités culturelles comme dispositifs d'apprentissage

Culture et Démocratie a entrepris d'établir *un répertoire d'artistes en Communauté Française*⁷¹. Ce précieux outil devrait être mis à profit et développé : un « Inventaire Art et Ecole » des activités actuellement conduites devrait être dressé.

L'absence de cohésion dans les sources disponibles nuit à la visibilité des programmes et des projets. Un inventaire des initiatives permettrait à tous les enseignants, aux artistes et aux artisans-créateurs intéressés de prendre contact entre eux et avec les institutions par le biais de la fiche analytique avec coordonnées et mots-clés.

La diversité des programmes artistiques répertoriés est la partie émergée d'une intense activité du corps enseignant et du milieu culturel et artistique dont l'inventivité répond à un besoin bi-latéral. Il est évident que toutes les initiatives ne sont pas connues et encore moins répertoriées.

La **mise en commun des ressources disponibles et des actions entreprises** devrait permettre d'attirer l'attention des enseignants sur les opportunités d'interventions et de favoriser la poursuite d'actions et d'innovations pédagogiques menées de longue date comme l'élaboration de projets nouveaux.

Loin d'être une liste additionnelle de données sporadiques, cet outil devrait fonctionner comme un **lien entre institutions scolaires et culturelles**, entre enseignants et artistes et artisans-créateurs, entre directions et inspections. Il devrait être accompagné d'une analyse des objectifs et des résultats et d'une explicitation des procédures.

Comme le souligne Brigitte de Patoul, une meilleure information des initiatives du monde scolaire permettrait aux institutions de se préparer à des demandes actualisées. L'école est en effet une structure en évolution et les nouveaux diplômés sont formés à des méthodes pédagogiques dont le monde muséal n'a pas toujours connaissance.

⁷¹ In *Culture et Démocratie*, n°7, juillet-aôut-septembre 2003, p. 12.

Le nouveau Centre de Ressources Pédagogiques (Wavre) sera, dans les années à venir un extraordinaire outil de communication autour de tels programmes. Conçu comme un interface, il éditera un bulletin d'information et s'intéressera aussi à la formation. La création de ce Centre de Ressources Pédagogiques rencontre les attentes des enseignants mais également celles des institutions et des opérateurs culturels en tant qu'espace de rencontre entre le monde scolaire et le monde culturel⁷².

- Objectifs du Programme « Inventaire Art et Ecole »

- Objectif 1. L'objet premier de ce Programme serait de dresser un double inventaire :
- la première partie serait constituée de l'inventaire des activités artistiques et culturelles menées dans le cadre de la structure éducative en Communauté Française – Bruxelles-Capitale et Région wallonne.
 - une deuxième partie établirait la liste des ressources matérielles, techniques et humaines et des potentialités (subsidés, crédits, conventions...)⁷³.
- Objectif 2. Mise à disposition des personnes intéressées (enseignants, artistes, artisans-créateurs, institutions et structures culturelles), d'un site et d'une plate-forme d'échange d'information pour les ateliers de pratique artistique et pour les projets artistiques et culturels de groupes-classes.
- Objectif 3. Service de conseils et d'aide lors de la mise en place de projets artistiques et culturels de groupes-classes.

- Atouts d'un inventaire

Avec une liste d'adresses électroniques des partenaires, les informations circuleraient très vite et très largement.

Cet inventaire devrait être placé sur un **portail de communication ouvert à tous les enseignants et à tous les artistes**, faciliter la communication et créer des synergies entre partenaires. L'accessibilité de cet « Inventaire Art et Ecole » devrait être combinée à la liberté des enseignants d'opérer des choix dans les exemples d'activités et d'aménager en conséquence leurs dispositifs d'apprentissage.

En perpétuel mouvement, le monde de l'Ecole et celui de l'Art ne pourront fournir qu'une **image à validité temporaire**. L'ambition du Projet « Inventaire Art et Ecole » est de dresser un état des lieux de la création et de l'art à un moment donné, validé par exemple pour un an, et remis à jour chaque année. Si la démarche de constitution de l'inventaire est rigoureuse, cette mise à jour devrait être peu coûteuse – chaque nouvelle information étant intégrée dans un dossier temporaire qu'il suffira d'harmoniser et d'intégrer dans l'inventaire général.

- Critères d'inscription à l'Inventaire Art et Ecole

Deux critères seraient retenus pour déterminer l'inscription à l'Inventaire Art et Ecole :

1. Tous les programmes et activités doivent s'insérer dans le temps scolaire.

⁷² Le CRP-W sera associé à certains programmes comme « De vive voix » (lecture en classe) ou à un « Salon de l'Éducation ».

⁷³ En collaboration avec le Centre de Ressources Pédagogiques de Wavre et les centres de ressources universitaires (relations avec l'enseignement, agrégations...) sur base des travaux édités par le Ministère de la Communauté Française (*Chemins de Traverse entre les établissements d'enseignement et les opérateurs culturels. Synergies Enseignement – Culture / Culture – Enseignement, 1999-2002*).

2. Les programmes peuvent être
 - a. Soit une activité culturelle menée en collaboration avec un artiste ou un artisan-créateur.
 - b. Soit toute activité menée avec régularité sur l'art et sur son histoire⁷⁴ en partenariat avec un opérateur culturel ou une structure pédagogique externe.

L'interdisciplinarité et la collaboration entre enseignants de différentes disciplines seront également un facteur déterminant.

De **nombreuses actions** seront donc intégrées dans l'Inventaire Art et Ecole : les résidences d'artistes et d'artisans-créateurs, les ateliers créatifs (à l'école, au musée, au théâtre, à l'opéra...), les productions (spectacles, expositions, films, livres et fascicules, objets, œuvres plastiques...), les visites en partenariat avec des institutions ou des structures culturelles (et la préparation de ces activités par des leçons interactives d'introduction)...

Les initiatives des sections pédagogiques (agrégation à l'enseignement secondaire inférieur et agrégation à l'enseignement secondaire supérieur) et les activités culturelles des sections artistiques des Académies (Hautes Ecoles et Universités) devraient également bénéficier de l'inscription à cet « Inventaire Art et Ecole ».

Les humanités artistiques et des centres de formation à des professions artistiques⁷⁵ constituent, dans ce cadre, plus qu'un exemple. L'expérience du corps enseignant, des artistes, des directions et des inspections devra nourrir la mise en œuvre de tout programme d'éducation artistique.

- Proposition d'un plan de travail pour l'élaboration de l'inventaire

Descriptif	
1.	Elaboration d'un modèle de fiche analytique pour chaque programme d'activités - cfr. Annexe 1
2.	Elaboration d'un modèle de fiche descriptive à destination des enseignants pour chaque programme d'activités - cfr. Annexe 2
3.	Etablissement d'une liste de mots-clefs pour définir les domaines des programmes et des activités ⁷⁶
4.	Attribution et répartition des affectations selon les déterminants :

⁷⁴ Interviennent donc par ce biais des activités qui prennent en compte l'histoire, l'économie, la société, la culture et les idées de périodes anciennes ou actuelles. Les négliger serait inconséquent pour un projet démocratique.

⁷⁵ Comme ceux organisés par le Ministère des Classes Moyennes par le biais de l'Institut de Formation des Petites et Moyennes Entreprises ou des programmes de réinsertion sociale.

⁷⁶ Les mots-clefs peuvent relever des objets artistiques ou des objectifs et compétences du programme.

	<ul style="list-style-type: none">• Ecoles : par réseau, par région, par niveau, par cycle• Institutions : fédérales, régionales, provinciales, communales, privées• Associations Artistes et Artisans-créateurs par domaine d'activité⁷⁷
5.	Prise de contact par courrier avec la direction de tous les établissements scolaires à Bruxelles-Capitale et en Région Wallonne : <ul style="list-style-type: none">• lettre de présentation du Projet Art et Ecole avec demande d'identification des enseignants⁷⁸• questionnaire aux enseignants d'histoire de l'art, de disciplines culturelles et aux enseignants d'autres disciplines• démarchage pour inscription sur une liste de référents culturels⁷⁹
6.	Elaboration de l'inventaire des programmes artistiques répertoriés (analyse approfondie avec encodage immédiat sur fiche analytique des données issues de tous les documents disponibles ⁸⁰)
7.	Prise de contact (par rappel de courrier puis par téléphone) avec les enseignants de disciplines culturelles et avec les référents culturels des établissements
8.	Elaboration de l'inventaire des programmes artistiques non encore répertoriés en collaboration avec les référents culturels (analyse approfondie avec encodage immédiat des données sur fiche analytique)
9.	Rapport de synthèse avec recommandations aux ministères de l'enseignement et des questions culturelles

Les *référents culturels* dans les établissements scolaires seront associés au travail d'inventaire ainsi qu'à l'approche critique afin de les impliquer dans des programmes à moyen et long termes⁸¹.

L'organisation de l'Inventaire Art et Ecole tirera profit des inventaires existants⁸².

La plus grande rigueur sera exigée dans la vérification des données pour en garantir la fiabilité, la validité et la crédibilité.

Chaque programme, chaque activité et/ou chaque projet répertorié fera l'objet d'un double encodage électronique⁸³ :

- Une fiche analytique

⁷⁷ Les déterminants seront différents car, faut-il le rappeler, les artistes travaillent de manière libre, sans norme. Un auteur écrira pièces de théâtre, romans et poésie en fonction de ses propres besoins, pas de ceux de l'Ecole.

⁷⁸ Disciplines "prioritaires" dans le domaine artistique et culturel (histoire de l'art, arts plastiques, histoire, langues), référents culturels connus.

⁷⁹ Dans les établissements où ces référents ne sont pas mentionnés dans la liste du Ministère de l'enseignement secondaire.

⁸⁰ Informations sur le site de www.cfwb.be (agers/restode...), listes des artistes affiliés aux organismes de défense des droits d'auteurs et des artistes, listes de maîtres-artisans affiliés aux organismes de défense corporative ou répertoriés dans une structure régionale.

⁸¹ Les exemples de l'INRP (Institut National de la Recherche Pédagogique, Lyon-Paris) et de l'IRD (Institut Régional de Documentation Pédagogique, Université de Neuchâtel) nous indiquent l'intérêt et le bénéfice de telles collaborations.

⁸² Telles les brochures, Chemins de Traverse entre les établissements d'enseignement et les opérateurs culturels. Synergies Enseignement - Culture / Culture - Enseignement, éditées par le Ministère de la Communauté Française entre 1999 et 2002. Ces répertoires sont indispensables pour repérer les structures existantes dans un premier temps.

⁸³ Dans la mesure du possible afin de faciliter le travail de chacun. Une version sur papier de la fiche descriptive et du projet d'établissement peut également être fournie en complément.

Dans l'inventaire, chaque fiche analytique de données (sous classeur Excel) portera mention du déterminant "domaine" avec cinq mots-clefs. Cette fiche et ses nombreuses entrées permettront de diversifier les classements selon 16 critères en fonction des besoins.

L'encodage se fera sur une fiche vierge que les collaborateurs ne peuvent en aucun cas modifier ni dans sa présentation ni dans son format.

Les cellules à disposition verticale contiendront des informations électroniques qui ne demanderont pas d'être visualisées mais permettront un contact d'un simple clic avec la personne

- o Enseignant#1 : responsable du programme (pas nécessairement le titulaire de la classe) ou *réfèrent culturel* de l'établissement
 - o Enseignant#2 : collaborateur privilégié (par l'enseignant#1) ou titulaire de classe (s'il collabore au programme).
 - o Type d'activité : descriptif en mots-clefs.
- Une fiche descriptive⁸⁴ remplie par l'enseignant et/ou le réfèrent culturel engagé dans des programmes artistiques.

Elle comprendra plusieurs rubriques dont :

- o Identification de l'enseignant, de sa classe et de l'établissement scolaire
- o Discipline(s) enseignée(s) par le responsable scolaire du programme
- o Discipline dans laquelle s'inscrit ce programme
- o Objectifs poursuivis ou compétences visées par ce programme
- o Conditions de mises en œuvre
- o Ressources exploitées
- o Intervenants et partenariats
- o Résultats attendus
- o Résultats atteints (selon les cas / si évaluation intégrée dans le programme ou l'activité⁸⁵/commentaires d'illustration)
- o Difficultés rencontrées.

Le *projet d'établissement* sera annexé à cette fiche descriptive (sous version électronique).

- Catégories de déterminants et des champs disciplinaires

Il conviendrait de distinguer des catégories de déterminants pour clarifier la répartition des domaines à envisager. La distribution proposée ici correspond à une grille de lecture traditionnelle, à visée purement opératoire. L'objectif n'est pas, dans le cadre de cet Inventaire, de refaire l'histoire de l'art mais de s'adapter à des structures existantes et de conserver – comme points de repère – les critères actuellement en vigueur.

Nous n'entrerons cependant pas dans le détail des intitulés des programmes.

⁸⁴ Pour plus de garanties qu'il soit rempli par les enseignants, il ne devrait comporter qu'une page avec des rubriques simples. Pour plus de facilité de dépouillement, il se présentera sous forme électronique (ou, si absolument nécessaire, sous forme d'une feuille dans une mise en page claire).

⁸⁵ Cette option est souhaitable pour la régulation des programmes artistiques et l'adéquation de l'activité aux besoins et aux attentes.

En l'occurrence, nous aurions dû tenir compte de dénominations telles que « arts visuels » (pour regrouper les arts de la scène, du spectacle et plastiques), « création de mobilier contemporain » (qui écarte le savoir-faire de la restauration⁸⁶) ou « publicité » (qui touche le cinéma, le graphisme...). De même, la notion de « patrimoine », fondatrice d'une visée universelle et démocratique de l'art, ne doit pas être négligée mais se retrouvera dans plusieurs catégories de déterminants.

Des recoupements peuvent exister a priori entre les catégories telles que proposées dans ce rapport. Il faudrait déterminer des critères de destination et d'usage afin de préciser si, par exemple, le textile est envisagé comme objet d'ameublement et de décoration ou comme vêtement. Les grandes orientations des structures scolaires (disciplines) guideraient les décisions.

Certaines définitions ne sont pas actualisées et/ou sont péjoratives à l'égard de la réalité éducative par méconnaissance des sciences de l'éducation. Ces prises de position doivent être revues car elles sont partiales et, pour certaines, sans fondement. De plus, la définition de critères adaptés permettra d'intégrer, dans l'inventaire, des actions de sensibilisation à l'art auprès de publics peu familiarisés avec la culture artistique.

⁸⁶ Celui-ci fait appel à des artisans-artistes, souvent en voie de disparition dans leur métier et qu'il faut soutenir par des projets démocratiques.

• Tableau : Catégories de déterminants

Type d'activités selon la dénomination générique de la discipline	Arts de la mode et du costume	<ul style="list-style-type: none"> o Parure o Stylisme
	Arts de la scène et du spectacle	<ul style="list-style-type: none"> o Cinéma⁸⁷, Dessin animé, Vidéo, Photographie o Danse, Musique⁸⁸, Opéra, Scénographie, Théâtre
	Arts de l'écriture	<ul style="list-style-type: none"> o Poésie, Nouvelle, Roman, Conte o Théâtre
	Arts plastiques et arts appliqués	<ul style="list-style-type: none"> o Architecture, Décoration monumentale, Architecture et décoration d'intérieur⁸⁹, Design, Mobilier, Métiers de la construction⁹⁰, Urbanisme o Peinture⁹¹, Arts graphiques et graphisme, Gravure⁹², Bande dessinée, Publicité o Sculpture, Installations o Arts du verre, Céramique, Textiles, Art floral
Intervenants et personnes-ressources	<ul style="list-style-type: none"> o Artistes et artisans-créateurs⁹³ o Guides et animateurs des Services Educatifs des institutions culturelles o Enseignants (dont référents culturels connus et à désigner) et chefs d'établissement (écoles, académies, instituts supérieurs) o Elèves (primaire et secondaire) et étudiants (secondaire et supérieur) o Institutions et opérateurs culturels 	
Ressources techniques	<ul style="list-style-type: none"> o Associations culturelles (artistes, artisans-créateurs, enseignants, guides...) o Sources écrites et/ou orales et/ou audio-visuelles (bibliothèques, services d'archives, réserves précieuses des musées et des universités, médiathèques et centres de documentation, Centre de Ressources Pédagogique de Wavre...) o Structures officielles (ministères, collectivités locales, musées, maisons d'opéra, universités, unités de didactique en français et langues, histoire, histoire de l'art⁹⁴...) 	

⁸⁷ D'art et d'essai et publicitaire.

⁸⁸ Instruments, chant...

⁸⁹ Y compris maquettisme.

⁹⁰ Menuiserie, plomberie, électricité, revêtements murs et sols...

⁹¹ Y compris la peinture monumentale.

⁹² Dans ses nombreuses techniques dont eau-forte, sérigraphie, lino etc...

⁹³ Se distinguent des artisans reproducteurs par la recherche dans leur domaine plastique et par l'inventivité dans leurs réalisations.

⁹⁴ Structures universitaires de formation pédagogique.

- Réserves

Nous attirons l'attention de Culture et Démocratie et deS Ministres de tutelle en charge du monde scolaire et culturel sur des **dérives potentielles**.

- o La promotion de l'« Inventaire Art et Ecole » ne devra pas rester confidentielle comme le sont la plupart des programmes culturels dont les enseignants apprennent parfois l'existence, après coup, par voie de presse. Par voie électronique, d'immenses possibilités existent qu'il faudra savoir exploiter. Il faudra veiller à l'accessibilité des données et à la diffusion des annonces des subsides, subventions et conventions que la plupart des enseignants ignorent, faute d'une organisation adéquate du système. Tout projet artistique en milieu scolaire ne relève pas d'une compétence unique : de nombreux intervenants, de différents statuts (ministères, artistes et artisans-créateurs, écoles, institutions, milieu associatif), sont engagés dans des partenariats.
- o Toute décision doit être collective pour prendre en compte les dimensions et les points de vue qui peuvent diverger et ralentir – si on les ignore – la dynamique. Une consultation des artistes, des artisans-créateurs, des institutions et des opérateurs culturels, des enseignants, des chefs d'établissement et, selon des modalités à étudier, des étudiants, des élèves et de leurs parents sera indispensable pour orienter ces décisions et les valider ainsi que pour répondre auX besoins et aux attentes.
- o Dans l'« Inventaire Art et Ecole », il serait dangereux de ne valider que les actions labellisées comme "innovations pédagogiques" ou "programmes artistiques" (reconnus par une subside ou une convention officielles) et de passer sous silence le travail quotidien d'enseignants pour qui l'art, expression et mise à distance, est un moteur essentiel d'apprentissage. Des dispositifs d'apprentissage originaux sont, par exemple, souvent mis en place dans des écoles professionnelles (particulièrement celles en discrimination positive). L'expérience de l'enseignement artistique (du général au professionnel de qualification) doit être exploitée : artistes et artisans-créateurs forment des élèves et des étudiants dont un grand nombre poursuit un chemin personnel dans le domaine artistique. Des compétences sont donc mises en œuvre qu'il faudrait éclairer et valoriser.
- o Toutes les précautions devront être prises pour éviter une dérive anti-démocratique de méritocratie au sein du système éducatif. Le danger serait réel et antithétique du projet de voir imposer des pratiques à des enseignants sans conviction ou sans ressources.

- Prolongement de l'inventaire

A partir de cet inventaire, il serait utile de bénéficier de l'**avis d'enseignants des disciplines artistiques** qui ont ouvert, par exemple, un atelier d'écriture ou d'expression orale ou gestuelle par le conte, le théâtre, la danse ainsi que d'opérateurs culturels qui collaborent avec des enseignants depuis des décennies. De très nombreux exemples existent, à Bruxelles et en Région Wallonne qui échappent à une dichotomie surannée entre arts majeurs et arts mineurs. Une **enquête** devrait être généralisée – à tous les niveaux d'enseignement – pour mettre en lumière attentes et besoins, expériences et réussites.

Une **comparaison avec les réalisations en Communauté Flamande et avec des systèmes éducatifs européens** devra être conduite. Elle devrait porter sur la méthodologie et sur les résultats obtenus et vérifiés par des études rigoureuses en Communauté Flamande de Belgique, en France, aux Pays-Bas, en Italie et dans le Royaume-Uni.

2. Soutien des activités des enseignants et des établissements scolaires

Les initiatives des enseignants doivent être encouragées par les chefs d'établissements et par les Ministères de tutelle. Le coût n'en serait pas toujours élevé mais demande une transformation des habitudes par la place accordée aux activités « mineures » ou « optionnelles ».

- Modularisation des grilles-horaires des disciplines culturelles dans l'enseignement secondaire

Cette modularisation dans le domaine des arts, de la littérature ou de l'histoire faciliterait les sorties et les activités de plus de 50 minutes. Avec deux séances de 50 minutes consécutives, le rythme d'apprentissage des élèves serait moins chaotique – quitte à semestrialiser ces modules. Le découpage en semestre convient bien également aux établissements scolaires qui ont adopté le contrôle continu et non deux périodes de bilans par année.

Une telle mesure nécessite de repenser le fonctionnement de l'école, non pas en heures de cours mais en apprentissage⁹⁵. Les collaborations entre enseignants en seraient facilitées à condition de faire des choix (qualitatifs et non seulement quantitatifs) en convergence avec les besoins et les attentes de l'école.

- Visibilité des programmes, des activités et des projets

La visibilité serait assurée par un portail électronique unique de diffusion et par des campagnes de promotion (colloques, information individuelle, panneaux d'affichage dans les écoles, formation continue) sur le modèle de la « Lettre de la Communauté Française »⁹⁶ sur Internet. Destinée aux enseignants, cet outil d'information reste limité aux initiatives organisées par la Communauté Française et ne relaye pas les actions entreprises dans les autres réseaux éducatifs. Les enseignants n'en sont pas clairement informés.

Ce portail favoriserait la circulation de l'information pédagogique et culturelle au sein de l'établissement, du réseau, de la région.

- Référents culturels dans les établissements scolaires

Dans chaque établissement scolaire, la désignation d'un **enseignant spécialisé dans les questions culturelles et artistiques**, un *référent culturel*, pourrait être effectuée avec dégagement de plage-horaire. Cette personne-ressource serait également l'informateur privilégié de son établissement. Adresser le courrier postal (documents, brochures, affiches...) à une seule personne qui en assure la diffusion réduira les coûts et garantira le suivi des données.

- Mise à disposition d'infrastructures adaptées

⁹⁵ Les « projets artistiques et culturels de classe » se dérouleraient endéans une période de trois années. Cet étalement dans le temps laisserait une grande liberté aux responsables de l'organisation pratique des établissements pour y insérer de tels modules comme l'ont fait les écoles qui participent au programme « L'École en Scène »...

⁹⁶ L'idée est déjà très avancée en Communauté Flamande.

Souvent à l'étroit dans leurs bâtiments, les établissements scolaires manquent de place et d'une infrastructure adaptée à d'autres méthodes pédagogiques que la transmission. Si les Ministères de tutelle souhaitent développer l'art à l'école, il faut prévoir des espaces appropriés aux activités culturelles et artistiques avec des locaux isolés, une obturation à la lumière, des équipements d'ateliers avec source d'eau, des chevalets, des tours, des armoires de rangement, des estrades, du matériel...

Pour les enseignants comme pour les responsables de Services Educatifs, il paraît important de créer un espace institutionnel consacré à l'art dans la classe et dans l'école.

- Soutien psychologique et manifestation de l'intérêt des directions

Parfois imperceptible de l'extérieur, le soutien d'une direction à son corps enseignant est capital pour le développement des activités culturelles et artistiques à l'école. La diffusion des initiatives au sein de l'établissement et la participation à certaines activités (visites, spectacles, expositions...) encouragent les enseignants dans leurs initiatives et rassemblent les plus exigeants autour d'un projet ou d'une **innovation**. Les collaborations entre enseignants de différentes disciplines, de cours généraux, techniques et professionnels, devraient recevoir un accueil favorable des directions et bénéficier d'une plus grande marge de manœuvres pour élaborer des projets communs en relation avec le monde artistique et culturel⁹⁷.

Les programmes devraient faire l'objet d'un suivi avec **comité de pilotage** composé des acteurs impliqués : enseignants (dont l'enseignant spécialisé dans les questions culturelles), artiste ou artisan-créateur engagé dans le programme, structure culturelle partenaire, représentant de la direction, délégués de classe (élèves ou étudiants), parents... Cette structure souple (de soutien et non de contrainte) devrait accompagner les initiatives et assister les personnes-ressources d'un programme.

- Soutien financier des initiatives

Le **financement d'activités culturelles** ne devrait pas se limiter aux écoles classées en discrimination positive mais être étendu aux écoles rurales, à celles situées dans des régions défavorisées et aux établissements dont la population dispose d'un faible niveau de revenus. Ces mesures devraient être accompagnées d'évaluations interne et externe des activités.

Des solutions existent et sont bien mises à profit dans divers réseaux.

Ainsi, le Service Educatif du Théâtre Royal de la Monnaie relève une pratique innovante en région Flamande : le « bon culturel » dont disposent les enseignants leur permet de bénéficier d'une réduction de 50% sur les prix des activités. Toutes proportions gardées, les établissements scolaires flamands peuvent donc doubler le nombre de leurs activités en milieu culturel par rapport à ce que peuvent entreprendre les établissements en Région Wallonie-Bruxelles.

La possibilité de **financement du transport vers des lieux culturels** existe déjà mais il pourrait être généralisé par une réduction dans les transports en commun (STIB, TEC, SNCB) et l'offre de tickets combinés (transports - institutions culturelles). L'information à ce sujet devrait bénéficier d'une campagne de promotion.

⁹⁷ De très nombreux enseignants sont des pionniers dans ce domaine. Leur motivation et leur enthousiasme sont les moteurs de toute action. Saluons ici leur courage et leur persévérance.

Actuellement, en Communauté française, le « bon culturel » proposé par le Ministère de la Culture concerne uniquement l'offre de spectacle. La mobilité est favorisée vers les 103 centres culturels locaux reconnus en Communauté Française. Le principe du « bon culturel » sur le modèle flamand pourrait être généralisé par convention avec les institutions culturelles.

- Manifestations et exemplarité de certains projets

Des manifestations pourraient être organisées régulièrement dans les écoles et tournées vers l'extérieur :

- **Festivals d'art à l'école.**
- **Concerts de chorales.**
- **Expositions** communes d'artistes régionaux et d'élèves autour d'un projet élaboré ensemble.

Lors des grandes **foires** consacrées au livre ou à l'éducation, des emplacements devraient être réservés aux établissements scolaires qui y montreraient quelques projets par roulement (afin de ne pas privilégier tel ou tel établissement ou réseau).

La collaboration des pouvoirs publics et des opérateurs culturels devrait limiter les dommages causés par une commercialisation de ces foires.

Nous attirons l'attention des pouvoirs publics sur l'idée de **colloques autour de « pratiques exemplaires »**.

De tels colloques sont nécessaires mais à certaines conditions :

- Sur invitation des ministères de tutelle, les premiers destinataires devraient être les directions et les inspections pour les convaincre que, avec leur soutien, les enseignants sont prêts à s'investir. Ces réussites les disposeraient peut-être plus favorablement à accorder leur attention aux demandes et aux propositions des enseignants. Il serait toutefois illusoire de vouloir changer les mentalités et les habitudes par des démonstrations de projets-pilotes à des personnes non formées à l'action culturelle. Ces manifestations devraient se prolonger par des séminaires de formation.
- A côté de pratiques exceptionnelles (dans des conditions souvent exceptionnelles de subsides ou d'infrastructure), une place devrait être faite au travail quotidien d'enseignants formés au constructivisme. Sans doute plus modestes, ils sont cependant le reflet d'une pratique active et d'une action culturelle durable auprès de leurs élèves. L'écart entre le vécu et le possible serait moins grand et inciterait davantage les enseignants à s'impliquer dans des activités culturelles.
- Les *référénts culturels* constitueraient un deuxième groupe-cible de ces colloques. Ils pourraient ensuite diffuser, avec souplesse et en connaissance du terrain, les innovations pédagogiques dans le domaine de l'action culturelle.
- Le nombre de participants à ces colloques ne devrait pas dépasser 200 afin de permettre échanges et discussions entre participants et communicants. Il faudrait donc en multiplier les sessions et les délocaliser à l'échelle de la province ou de la région. Le choix des lieux devrait refléter l'identité culturelle d'une région ou des individus (passé industriel, futur technologique, brassage de sociétés...)

3. Initiation à l'histoire des arts et de la culture

Comme nous l'avons indiqué lors de la commande du présent rapport, l'ouverture sur la création ne doit pas négliger la pratique historique de contextualisation de l'œuvre, contemporaine ou ancienne. Quatre arguments devraient être pris en considération dans une augmentation du volume-horaire de l'histoire des arts et de la culture confiée à des licenciés-agrégés d'histoire de l'art.

La **reconnaissance de la qualité du titre** d'agrégé à l'enseignement secondaire supérieur en histoire de l'art et archéologie comme titre requis (A) par tous les réseaux d'enseignement y compris l'enseignement organisé par la Communauté Française sera déterminante de qualité, de rigueur et d'actualisation de la formation artistique à l'école. La qualité de l'enseignement est directement liée aux compétences pédagogiques et didactiques des enseignants. De même que l'artiste introduit l'élève au champ de la création, la réflexion sur l'art ne peut être confiée, par commodité d'organisation interne, à des romanistes, des historiens, des philosophes. Il importe que la complémentarité du regard porté par ces spécialistes sous-tende l'analyse plastique et culturelle. Mais sans une formation spécifique à l'histoire de l'art, celle-ci risque de n'être qu'une illustration d'un autre discours, décentré, latéral sans poser les véritables questions de l'art et de la création à travers de multiples exemples pris dans les civilisations non seulement européennes mais amérindiennes, asiatiques, africaines. Qui songerait à confier un cours de gymnastique à un mathématicien ? Une visite guidée dans une institution culturelle à une personne étrangère à ce domaine ? L'école - comme le musée ou la maison d'opéra - et les élèves méritent de disposer de personnes compétentes dans les domaines artistiques et culturels, qu'ils soient artistes, artisans-créateurs ou enseignants.

Dans de nombreux documents, certaines conceptions sont récurrentes comme celle de l'art à travers ses chefs-d'œuvre ou celle d'instrumentalisation de la pratique artistique pour la remédiation scolaire ou la lutte contre la violence. La **relation au savoir** est peu présente. Cette lacune est sans doute due à la faible présence actuelle de l'histoire de l'art dans les programmes artistiques répertoriés. L'histoire de l'art conduit pourtant l'élève à s'interroger sur son environnement quotidien, sur le vêtement, sur le mobilier, sur les objets familiers, sur ceux, plus étranges et étrangers, d'autres temps, d'autres mœurs. Fenêtre sur le monde passé, présent et en gestation, l'histoire de l'art puise à toutes les sources du savoir (philosophie, sociologie, économie, politique, technologie, science) pour comprendre l'acte de création, l'usage des tubes de couleurs au milieu du XIXe siècle, la voix au XVIIIe siècle, l'importance des échanges économiques pour la sélection des bois d'ébénisterie... Le savoir est au centre de cet apprentissage de l'art dans son histoire, un savoir vivant, un savoir en évolution, un savoir qui génère une nouvelle conscience du monde et de l'autre. Le cours d'histoire de l'art est un lieu de pensée dynamique où le geste et le verbe favorisent les interactions sociales et culturelles.

Toutefois, l'histoire de l'art n'est pas seulement un apprentissage du regard et de l'esprit mais aussi du **geste**, de l'écoute et des **sens**. Il ne suffit pas de voir, il faut aussi fermer les yeux, entendre, toucher, écrire, parler, se taire, bouger. L'histoire de l'art ne se vit pas uniquement dans une classe, entre quatre murs : dans un programme d'éducation culturelle large, elle occupe, de manière privilégiée, les lieux de création artistique et de conservation du patrimoine. L'enseignant-guide d'histoire de l'art passe en effet beaucoup plus de temps que l'enseignant de français ou de géographie dans les institutions culturelles.

Si la diapositive ou l'image numérique sont des moyens de voyager et de découvrir des œuvres de référence, inaccessibles, ces outils ne dispensent pas l'enseignant de s'investir dans des visites actives, dans des travaux in situ, lesquels inséreront toujours le contexte du vécu de l'élève dans son village ou dans sa ville.

L'expérience française des classes à PAC (projet artistique et culturel) incite les observateurs (inspecteurs, chefs d'établissement, enseignants) et les chercheurs (sociologues, pédagogues) à regretter le vide contextuel dans lequel ces activités se déroulent : perspectives historiques, sociales, politiques, économiques sont négligées en l'absence d'un programme d'histoire de l'art renforcé.

4. Développement des partenariats

Constante des actions culturelles, le partenariat offre à l'école une fenêtre sur le monde et l'opportunité de penser le travail scolaire autrement, non plus comme une activité réduite à elle-même mais comme une étape du développement personnel dans lequel l'art joue un rôle majeur.

Quatre groupes de partenaires se distinguent :

- Les artistes et les artisans-créateurs sont des partenaires à la base de la formation culturelle à l'école. Leur sélection devrait répondre à quatre critères :
 - La capacité à développer un projet pédagogique.
 - Leur intérêt pour l'école, leur respect des enfants et leur conscience du rôle de formateur.
 - Leur compétence à communiquer et à partager leur expérience dans l'action et autour de l'action (capacité d'écoute et de parole).
 - Leur capacité à mener un projet sur le long terme dans des conditions parfois difficiles (conflits, logistique, temps...).

Leur engagement dans un partenariat avec l'école devrait s'opérer selon deux modalités conjointes : sur dossier suivi d'un entretien avec un *référént culturel*.

La reconnaissance de leur action dans l'École et de leur importance sociale par un dégrèvement fiscal et par l'octroi d'un statut faciliterait la vie quotidienne des artistes et des artisans-créateurs (dont la situation financière est souvent difficile⁹⁸).

- Les associations culturelles, les académies des Arts et des Beaux-Arts, les conservatoires et les lieux de formation artistique (dans un sens très large) devraient être impliqués dans la vie scolaire par des ateliers de pratique artistique et des projets artistiques et culturels de groupes-classe. Leur expérience viendrait enrichir la compréhension des phénomènes d'apprentissage de la pratique artistique et culturelle. Les agrégations à l'enseignement secondaire supérieur et leurs unités de recherche ainsi que les Hautes Ecoles Pédagogiques feraient bénéficier les institutions culturelles des acquis de la recherche en sciences de l'éducation artistique.
- Les institutions culturelles, musées, centres culturels, maisons d'opéra, théâtres, organisent depuis plus d'une décennie des activités avec des groupes scolaires. Leur professionnalisme évolue vers le conseil et la participation aux projets artistiques et culturels de groupe-classe :
 - mise à disposition de l'infrastructure et des ressources humaines et matérielles
 - réduction des droits d'entrée (dont la gratuité pour les sections artistiques et culturelles)⁹⁹
 - accompagnement, encadrement et conseils pour les actions artistiques et culturelles en milieu scolaire.

Il paraît essentiel que des partenariats entre institutions se développent : des billets combinés entre lieux culturels, des formules mixtes « institutions culturelles / transports en commun » doivent être mis à l'étude avec un nombre croissant d'interlocuteurs.

- Les pouvoirs publics, par la coordination de leurs actions, sont les interlocuteurs et les partenaires de tous les acteurs de l'éducation artistique en milieu scolaire.

⁹⁸ Statut d'indépendant, allocations de chômage...

⁹⁹ La gratuité généralisée des institutions culturelles serait une mesure souhaitable mais, ces dernières années, elle a été abandonnée par deux grands musées fédéraux. Elle est cependant pratiquée par des institutions privées comme publiques en province et à l'étranger. Une réduction significative des tarifs (ou la gratuité d'accès sur une journée par semaine ou par mois) doit être envisagée par les pouvoirs publics dont la responsabilité est engagée en matière d'éducation, de patrimoine, de culture...

D'autres partenariats sont encore envisageables pour promouvoir la culture et l'art à l'école : imprimeurs pour la réalisation de brochures et de travaux, agents de marketing et journalistes pour la diffusion des activités... Ces partenariats, pour échapper à la marchandisation et aux risques d'ingérence commerciale, pourraient être établis avec des étudiants de Hautes Ecoles ou de centres de formation et être validés comme travaux de fin d'études, entamant ainsi une collaboration entre niveaux d'enseignement et de formation.

5. Généralisation de l'éducation artistique en milieu scolaire

Introduite progressivement dans chaque cycle, de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur, l'éducation artistique doit prendre place dans la formation sur tout le curriculum.

Le plan de formation proposée tend à dépasser l'instant, à inscrire la formation artistique et culturelle dans la durée, dans l'apprentissage.

Nous proposons ici trois types de modules qui touchent tous les arts, de l'écriture à la musique :

- Ateliers de pratique artistique en partenariat avec un artiste ou un artisan-créateur
- Cours d'histoire de l'art problématisés autour de thématiques historiques (passées et contemporaines)
- Projets artistiques et culturels de groupes-classes conduits par les référents culturels et/ou les enseignants volontaires en partenariat avec un artiste ou un artisan-créateur (résidences d'artistes) ou un opérateur culturel.

Ces programmes devraient être suivis par des comités de pilotage réunissant les enseignants, les artistes et les chefs d'établissement impliqués et les élèves-délégués de classe. Ils devraient également faire l'objet d'évaluations internes (avec une formation à l'auto-évaluation et à l'analyse systémique) et externes afin de vérifier la cohérence entre programme et objectifs déclarés¹⁰⁰ et de réguler les pratiques.

Il ne nous appartient pas ici d'indiquer le détail (trop long) d'un plan d'éducation artistique et culturel à l'école mais d'en proposer les lignes générales.

Si nous avons une recommandation à faire aux pouvoirs publics, nous serions enclins à souligner l'importance de l'initiation culturelle à deux niveaux de formation :

- à l'école fondamentale en milieu rural
- dans la formation initiale et continuée des enseignants

Nous développerons ces points dans le paragraphe suivant.

¹⁰⁰ Objectifs déclarés de l'organisateur de l'activité (effets attendus) - Objectifs déclarés de l'organisation partenaire (effets attendus) - Compétences et effets constatés sur le groupe-classe : transformation des habitudes et des pratiques, attitudes et affects, motricité, connaissances.

Proposition d'un plan de formation artistique et culturel à l'école

Notre proposition comporte des modules de formation d'une à deux séances de 50 minutes à travers tout le curriculum.

Nous souhaitons marquer dans ce paragraphe l'importance, à chaque niveau de formation, de certains domaines par rapport à d'autres et soumettre des propositions concrètes et accessibles.

Ce plan de formation s'articule autour

- o de la pratique artistique en partenariat avec des artistes et des artisans-créateurs.
- o de mise en œuvre de projets sur un moyen terme.
- o de l'histoire des arts et de la culture.
- o de la formation aux acquis des sciences de l'éducation artistique (y compris l'évaluation).

Il se déclinerait en deux versions :

- expérimentale : instauration progressive dans des niveaux-pilotes avec analyse interne et externe des processus et évaluation interne et externe des résultats¹⁰¹.
- standardisée : généralisation de la formation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels avec bilans annuels internes et évaluation externe des résultats.

La forme la plus évidente de ce développement de l'art à l'école est sans doute celle de la résidence d'artistes, instaurée ponctuellement lors d'actions-pilotes ou inscrite dans la durée par une volonté d'innovation des institutions. Ces résidences d'artistes - noyaux de projets artistiques et culturels de classes - ne devraient pas être limitées à l'enseignement fondamental ou secondaire mais tirer parti des initiatives entreprises de l'enseignement supérieur.

Il ne faudra pas limiter la notion de culture artistique à la seule culture occidentale : le Programme Art et Ecole devra prendre les cultures du monde. Ce point nous paraît essentiel pour une approche démocratique.

1. Enseignement fondamental

De manière prioritaire, le chant et la danse devraient être pratiqués à l'école maternelle et primaire en partenariat avec des enseignants-artistes. Cet enseignement - obligatoire - serait complété par une initiation à l'histoire de l'art dont les Services Educatifs de musées constatent le succès.

Des ateliers de pratique artistiques dans différents domaines artistiques permettraient aux enfants de découvrir d'autres moyens d'expression, en toute liberté.

2. Enseignement secondaire général

¹⁰¹ D'autres modélisations seraient intéressantes selon les critères et les opportunités. Nous n'en proposons qu'une à titre indicatif.

L'approche sensible et pratique, effective, qui ne limite pas l'apprentissage à des systèmes cognitifs additionnels, doit être privilégiée pour assurer une formation de tout l'individu, sans négliger les aspects de création et de production.

L'attitude passive du « bon élève » est dépassée : ce dernier s'implique dans l'action d'apprentissage et la création artistique permettra à chacun d'expérimenter sa perception du monde dans une vision plus large.

Le clivage traditionnel (répercuté par la demande ou l'attente des parents) entre théorie et pratique (avec dépréciation de ce deuxième champ) sera bousculé dans la confrontation avec la matière, avec la pensée, avec le sens.

3. Enseignement artistique

La position de l'enseignement artistique est évidemment particulière dans le cadre d'un plan général de formation à la pratique artistique. Les enseignants sont, majoritairement, des artistes et l'histoire de l'art occupe une part importante de la grille-horaire.

Certaines pratiques sont moins fréquentes selon les orientations et des échanges avec d'autres sections ou d'autres domaines (littéraires, musicaux, scéniques ou plastiques) pourraient déboucher sur des partenariats originaux et très innovants.

4. Enseignement secondaire technique et professionnel

Dans l'enseignement secondaire technique et professionnel, les domaines artistiques sont envisagés en fonction du métier vers lequel débouchent les études. Sorties avec analyses d'œuvres in situ, étude du patrimoine culturel et cours d'histoire de l'art seraient complétés par des ateliers de pratique artistique pour le propre plaisir des élèves. Sans souci de déterminisme social, ces ateliers pourraient évacuer la finalisation de ces études souvent axées – sans regard critique – sur des compétences professionnelles.

Actuellement, des élèves et des étudiants diplômés de l'enseignement général ou même supérieur s'inscrivent dans ces sections, déçus par l'enseignement général, par le manque d'approche sensible, par la théorisation et la conceptualisation qui laisse peu de place à l'individualité ou à son expression.

Dans les sections artistiques, les enseignants de pratique sont souvent des artistes ou des artisans-créateurs. Toutefois, la rencontre avec un artiste ou un artisan-créateur d'un autre domaine plastique ou scénique serait une opportunité offerte dans un plan général de formation artistique.

Un plan général de formation ne devrait pas entériner la sectorisation à outrance qui prévaut dans le système éducatif actuel. Dans l'enseignement général, il faudrait prévoir le développement des activités avec l'enseignement professionnel (de transition et de qualification) ainsi qu'avec l'enseignement spécial. Pour les élèves de l'enseignement professionnel, les activités peuvent être communes aux autres types d'enseignement mais avec un accompagnement renforcé au niveau du langage et à la clarification des enjeux¹⁰².

¹⁰² L'enquête conduite par Jean-Marie De Ketele est significative : les élèves (et les enseignants ?) de l'enseignement général répondent plus volontiers aux questionnaires (> 64 %) que ceux de l'enseignement professionnel de qualification (< 12 %). En perçoivent-ils mieux les enjeux, les effets et les retombées ? D'après Jean-Marie De Ketele, les parents de l'élève-type qui répond au questionnaire possèdent au moins un diplôme secondaire supérieur (in DE KETELE J.-M. et STEYNS P., *op. cit.*, § 3.1.3).

5. Enseignement secondaire spécial

Les activités artistiques doivent être adaptées aux possibilités des élèves de l'enseignement spécial dont les limites sont physiques et psychologiques mais la motivation aussi importante si elle est sollicitée de manière adéquate. La découverte d'autres lieux, le fait de sortir de l'école, de ce lieu fermé, la rencontre d'autres personnes (principalement les animateurs et les artistes), causent une grande joie aux élèves de l'enseignement spécial.

Des ateliers de pratique artistique favoriseraient l'expression des élèves¹⁰³ tandis que la réalisation d'un projet (à moyen terme) serait l'occasion de soutenir un effort sur soi ou une conquête de l'espace, du son, du toucher. Au musée comme à l'opéra, le contact avec les œuvres installe un développement progressif de la sensibilité aux autres, aux objets et aux êtres vivants que les élèves observent à travers la production artistique. La beauté fascine souvent les élèves handicapés ou caractériels mais toute approche demande du temps, de la patience, de l'enthousiasme.

Regrettons que l'évaluation de la première session de « L'École en Scène » n'ait pas permis de procéder à une évaluation de l'impact du programme dans l'enseignement spécial car les élèves devaient répondre à un questionnaire « normalisé ».

6. Enseignement supérieur

Dans l'enseignement supérieur, la pratique artistique pourrait être multiple et toucher à la fois aux arts de la scène, de la littérature et aux arts plastiques. La production artistique se déclinerait en expériences très variées, autonomes et originales. L'apport d'étudiants d'autres cultures (avec les nombreux programmes internationaux d'échange) serait enrichi par des résidences d'artistes, de nos régions ou étrangers. La notion de culture, universelle et pluraliste comme l'entend l'UNESCO, prendrait alors son sens à toutes les étapes du curriculum.

A ce niveau d'enseignement, il ne serait pas utile d'entamer un cycle chronologique en histoire de l'art mais de travailler par thématique. Dans les Hautes Ecoles et au niveau du baccalauréat universitaire, le programme d'histoire de l'art dans l'enseignement supérieur se placerait après un curriculum dont la connotation artistique ne serait plus négligeable. A ce niveau-là d'enseignement, des questions de recherche seraient posées puisque les étudiants n'auraient plus besoin d'une initiation à l'art qu'ils pratiqueraient et connaîtraient depuis l'enfance. Mais certaines problématiques pourraient être abordées : conservation et restauration du patrimoine (toujours en partenariat avec des institutions tel l'Institut Royal du Patrimoine Artistique), gestion culturelle... Ces cours existent dans les enseignements supérieurs : il ne faudrait que les généraliser, chaque étudiant restant libre de ses choix à concurrence d'1 ECTS durant le baccalauréat et 1 ECTS durant l'année ou l'étalement en agrégation à l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur.

7. Formation des intervenants du fondamental au supérieur

¹⁰³ Comme en témoignent certaines productions de classes dans le cadre du programme « L'École à l'Opéra » du Théâtre Royal de la Monnaie.

Il y a lieu de distinguer trois groupes de formateurs – internes et externes – aux établissements scolaires et aux institutions culturelles :

- Enseignants et enseignants-guides culturels : disciplines littéraires et artistiques (enseignement fondamental et secondaire)
- Guides des institutions culturelles (qui n'ont, actuellement, pas tous une formation pédagogique et didactique)
- Artistes et artisans-créateurs.

D'une manière générale, tous devraient, à un moment de leur curriculum, pouvoir s'initier à la pédagogie active ou à la pédagogie de projet dans l'esprit du constructivisme.

La formation des intervenants (enseignants, artistes, artisans) ne leur permet pas toujours de travailler dans une perspective socio-constructiviste¹⁰⁴. La communication entre les intervenants peut être entravée par cette absence de formation ou par des questions de personnes. La préparation et l'encadrement devraient être assurés par des personnes formées aux pratiques culturelles. Les enseignants des disciplines culturelles (en fonction dans l'établissement ou en formation dans une Université¹⁰⁵ ou dans une Haute Ecole Pédagogique¹⁰⁶) seraient des personnes-ressources privilégiées.

Quant à la formation à la médiation culturelle, elle n'est pas encore véritablement intégrée dans les programmes de formation initiale ou continuée des enseignants : de telles formations ne peuvent en effet se contenter de recourir à des dispositifs transmissifs mais doivent se projeter en « modules d'apprentissage par projet » (APP).

Une formation artistique et culturelle des enseignants dès la formation initiale est une perspective positive mais à condition de ne pas se contenter de la réussite d'examens théoriques : ceux-ci n'induisent pas une transformation en profondeur de la pratique pédagogique, encore très marquée par le discours expositif, par la frontalité et la transmission de connaissances. Tant que l'enseignant n'abandonnera pas sa position dominante par rapport à l'élève celui-ci ne pourra élaborer son espace personnel : l'art invite les acteurs de l'éducation à franchir les barrières de l'expression et de l'acte de création.

- Formation des enseignants de l'enseignement fondamental et des cours généraux et techniques de l'enseignement secondaire

La formation des enseignants aux pratiques artistiques (danse, théâtre, musique, écriture...) est inexistante en Belgique alors qu'elle est intégrée dans la formation des enseignants aux Pays-Bas comme au Canada. Dans ce dernier cas, il s'agit de modules de 30 heures ouverts sur l'expression artistique et la fréquentation d'institutions culturelles¹⁰⁷. Ces cours sont complétés par des modules d'initiation à l'histoire de l'art.

¹⁰⁴ Un artiste, même très engagé, peut conserver une représentation très archaïque de l'échange. Un enseignant, non initié à l'art, sera réticent à toute pratique ou toute critique artistique.

¹⁰⁵ Formation à l'Agrégation à l'Enseignement secondaire supérieur et au Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Supérieur.

¹⁰⁶ Formation à l'Agrégation à l'Enseignement secondaire inférieur (régendat).

¹⁰⁷ THEBERGE M., *Former à la profession enseignante*. Editions Logiques, 2000, pp. 93-132.

Des modules de pratique artistique semblent indispensables et même prioritaires dans la formation initiale des enseignants, particulièrement des instituteurs de l'école maternelle et primaire. Au musée, les guides sont des historiens de l'art et des plasticiens. Mais, à l'école, les matières artistiques sont confiées à des non-spécialistes dans le fondamental et, souvent, dans le secondaire. Le succès rencontré par les associations privées d'artistes et d'enseignants d'histoire de l'art qui proposent des activités dans l'enseignement fondamental indique le manque de formation des instituteurs dans ce domaine¹⁰⁸.

- Formation des enseignants de pratique professionnelle

Formés pour être des ouvriers compétents, les enseignants de pratique professionnelle sont souvent ignorés de modules de formation artistique. En dehors de goûts personnels, cette situation engendre une méconnaissance du monde de l'art réduit à un discours sans rapport avec le monde sensible. Or, dans un contexte général de revalorisation des professions artisanales et de la création, des ateliers de pratique artistique s'inscriraient dans une relance de l'intérêt pour le patrimoine et des vocations dans le domaine de la restauration et de la conservation.

- Formation des plasticiens-enseignants

Si la création artistique est un signe d'identification de l'artiste, la conduite d'un projet artistique et culturel de groupe-classe¹⁰⁹ serait un modèle formatif pour les enseignants-plasticiens. Il pourrait les familiariser à la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, leur permettre de faire la connaissance des milieux en difficulté (élèves déscolarisés, en décrochage scolaire, en grande difficulté d'apprentissage, élèves au comportement difficile...).

Certains programmes ont mis en évidence le manque d'outils pédagogiques d'artistes face à la gestion de la classe et la nécessaire prise de conscience de l'atelier comme lieu d'autres méthodes d'apprentissage avec l'enseignement mutuel, la situation de coopération dans la classe, une analyse systémique... Les plasticiens doivent en effet pouvoir adapter leur propre comportement d'artiste ou d'artisan-créateur, leur démarche parfois solitaire, à une situation de classe où les individualités sont marquées mais doivent collaborer pour atteindre un objectif d'apprentissage¹¹⁰.

A ce niveau, toute formation serait basée sur un échange d'expériences.

- En formation initiale et continuée

Les futurs enseignants (tous niveaux confondus) devraient tous avoir conduit au moins un projet artistique avec un artiste ou un artisan-créateur.

Toutefois, il ne faudrait pas réduire l'éducation artistique et culturelle à un module de plus en formation continuée mais planifier une réelle formation par immersion¹¹¹.

¹⁰⁸ Pour brider cette privatisation de la formation artistique dans une école qui entend rester ouverte à tous, les enseignants de matières culturelles (littérature, histoire, arts plastiques) et les enseignants-guides d'histoire de l'art pourraient être conseillers des instituteurs et des référents culturels dans leurs établissements scolaires.

¹⁰⁹ Dans l'enseignement supérieur, un enseignant-plasticien pourrait prendre en charge un projet avec 15 à 20 étudiants, toutes sections confondues (pour une valeur d'un ECTS).

¹¹⁰ Dans le programme de « Bruxelles 2000 », des artistes ont été surpris du manque d'intérêt soutenu de certains groupes pour un projet qui avait monopolisé l'attention dans un premier contact. L'effet de nouveauté ou de surprise passé, les élèves retournent à des attitudes usuelles de contestation, de confrontation, de désœuvrement, faute d'une situation adaptée, d'un travail préparé selon certaines techniques de groupe.

¹¹¹ Des modules de formation avec un artiste ont déjà été organisés par certains pouvoirs organisateurs. Leur succès venait essentiellement de la rencontre – active – avec un créateur. Malgré l'intérêt des enseignants qui

Des Académies d'été¹¹² seraient obligatoires une semaine par an (sur la période juillet-août) pour les enseignants, les chefs d'établissement et les inspecteurs afin de partager les expériences et les approches. Un roulement triennal proposerait trois axes : pratique artistique, formation culturelle dans la perspective constructiviste, projet artistique et culturel à conduire avec un groupe (prolongement de l'expérience acquise en formation initiale et développement de celle acquise dans la situation professionnelle). Deux formules pourraient être proposées : un cycle complet obligatoire et des cycles complémentaires facultatifs, toujours avec choix des disciplines.

Dans l'enseignement secondaire, à côté de formations à l'informatique, des programmes de formation continue consacrés à une éducation artistique commencent à apparaître. L'approche est encore souvent consumériste : apprendre à exploiter les tableaux pour illustrer le cours de morale ou de religion, de langues, d'histoire... La visée est utilitariste, un moyen d'attirer l'attention des élèves, de les motiver – sans prendre garde à la création, aux affects, aux sens, à la technique... Des formations-découvertes, centrées sur les potentialités et sur les compétences des enseignants, en partenariat avec des artistes, viendraient remplacer de manière salutaire les trop nombreuses formations discursives.

La formation des chefs d'établissement et des inspecteurs de l'enseignement fondamental et secondaire devrait comprendre un module de gestion culturelle pour les sensibiliser à l'intérêt, pour l'élève, d'une éducation artistique.

- Formation des artistes¹¹³ et des artisans-créateurs

Les artistes et les artisans-créateurs désireux d'intervenir dans un plan de formation artistique en milieu scolaire devraient pouvoir conduire un projet à titre expérimental. Ils seraient accompagnés sur le plan pédagogique par des artistes-enseignants ou des enseignants des matières artistiques et culturelles.

- Formation des guides et animateurs des institutions culturelles

La formation de ces intervenants relève uniquement des choix des institutions.

Dans la majorité des cas, les guides et animateurs sont engagés (avec divers types de contrats à durée limitée ou illimitée) sur base de prestations probatoires. Une formation officielle au guidage et à la pédagogie, pourtant effective pour les futurs agrégés à l'enseignement secondaire supérieur dans les trois académies francophones, n'est pas requise. Il serait souhaitable cependant de promouvoir cette formation auprès des responsables des institutions culturelles.

D'une manière générale, les acquis d'une pédagogie active ne sont pas méconnus des Services Éducatifs mais les potentialités du constructivisme (à la base des programmes initiés par le précédent Ministère de l'éducation nationale¹¹⁴ en France) ne sont pas développés par les guides ni par les animateurs non agrégés faute d'une formation initiale ou continue : représentations (ou pré-conceptions), travail sur l'erreur, pratique du dessin comme méthode d'analyse, association du geste et de la parole comme moyen d'expression devraient être développés.

participèrent à plusieurs modules, ces initiatives n'ont pas été renouvelées pour des raisons liées à la finalisation de l'enseignement.

¹¹² Comme celles organisées en Suisse et en France par René Dalemans.

¹¹³ Qui n'appartiennent pas au personnel enseignant d'une académie ou n'ont pas suivi de formation à l'enseignement.

¹¹⁴ La régression actuelle de la position ministérielle s'explique par un refus idéologique des options sociales et différenciées du Ministère Lang. Une certaine tendance politique et philosophique actuelle dénigre les acquis

8. Statut des intervenants

La participation des enseignants, des guides, des artistes et des artisans-créateurs et leur implication dans le processus d'apprentissage des élèves et des étudiants devraient être validées par différentes mesures :

- Enseignants d'histoire de l'art et d'arts plastiques et *référents culturels*¹¹⁵ : intégration d'un quota d'heures dans la plage-horaire pour la préparation des activités culturelles.
- Guides culturels : reconnaissance de leur diplôme d'agrégation ou valorisation de leur expérience (VAE) par un brevet de formation spécifique.
- Artistes et artisans-créateurs : subvention de leur travail¹¹⁶, attribution d'un espace de travail, réductions fiscales, statut stabilisé d'artiste...

du socio-constructivisme : *L'école (...) n'est (...) pas faite pour éveiller la personnalité de l'enfant. L'école, c'est fait pour travailler ! Ce n'est donc pas l'élève (qui ignore tout) qui doit être au centre de l'école, c'est le maître (qui dispense un savoir)* (Comte-Sponville A., "Vouloir rompre avec 68 est légitime". Propos recueillis par W. Bourton in *Le Soir*, édition du 5 mai 2003, p. 15).

¹¹⁵ Une idée avancée par Madame Geneviève Tilman, attachée de cabinet du Ministre de l'enseignement secondaire, Monsieur Pierre Hazette, mais dont peu d'établissements scolaires paraissent profiter – sans doute par méconnaissance de cette opportunité.

¹¹⁶ Par exemple, rémunération sur base barémique de l'enseignant qui débute ou en fonction de l'ancienneté dans un programme.

Codes¹¹⁷

2	Ateliers de pratique artistique	en partenariat avec des artistes et des artisans- créateurs
2	1	<p>Modules d'histoire de l'art</p> <p><u>Enseignement fondamental</u> : en partenariat avec des conseillers, agrégés à l'enseignement inférieur (arts plastiques) ou agrégés à l'enseignement secondaire supérieur (histoire de l'art)</p> <p><u>Enseignement secondaire inférieur</u> : en partenariat avec des conseillers, agrégés à l'enseignement secondaire supérieur (histoire de l'art)</p> <p><u>Enseignement secondaire supérieur</u> : confiés à des agrégés à l'enseignement secondaire supérieur (histoire de l'art)</p> <p><u>Enseignement supérieur</u> : partenariat avec des conseillers, formateurs de futurs agrégés à l'enseignement secondaire supérieur (histoire de l'art)</p>
1	1 projet artistique et culturel de groupe-classe	sur 3 ans (enseignement fondamental et secondaire) ou sur un cycle (enseignement supérieur, CAP, formation continuée...)

¹¹⁷ Les couleurs n'ont aucune valeur symbolique.