

Rapport de la table-ronde

Pourquoi des projets Art/Ecole ?

**Organisée par Culture et Démocratie asbl,
le 10 mai 2010, à la Communauté française**



Avec le soutien de la Communauté française

INTRODUCTION

Les arts sont encore plus indispensables aux hommes et aux femmes que ce qu'il y a de meilleur dans la science et la technologie. ... /... Nous sommes un animal dont le souffle de vie est celui des rêves parlés, peints, sculptés et chantés. Il n'y a ni ne saurait y avoir de communauté sur terre, si rudimentaires que soient ses moyens matériels, sans musique, sans quelque forme d'art graphique, sans ces récits de remémoration imaginaire que nous appelons mythe et poésie.

Georges Steiner

in « Grammaires de la création », Gallimard, Folio essais, Paris, 2001, p.313.

Dans les suites de la première table-ronde qui visait à explorer le concept « culture » et son articulation avec l'enseignement, cette seconde rencontre a eu pour objectifs d'interroger les projets Art et Ecole.

Pour quelles raisons un décret culture-école a-t-il été adopté par la Communauté française ? Pourquoi des opérateurs culturels proposent-ils des projets artistiques aux établissements d'enseignement ? Pourquoi les écoles s'ouvrent-elles à ces partenariats ?

Des réponses ont été apportées sous divers angles, à travers l'intervention du responsable de la Cellule Culture – Enseignement de la Communauté française, d'un directeur d'école, d'une opératrice culturelle et d'un professeur à l'Unité de recherche en communication de l'UCL.

Sabine de Ville, vice-présidente de Culture et Démocratie, rappelle que, sur la question générale Culture/Enseignement, la position de Culture et Démocratie est de plaider pour que la dimension culturelle et artistique soit réintroduite de manière forte dans l'enseignement. Cette dimension n'est pas assez installée dans la formation des jeunes aujourd'hui. Or, c'est indispensable et cela constitue un réel enjeu démocratique.

L'art et la culture, l'espace artistique et culturel sont un des fondamentaux de la formation et de l'enseignement. Et à ce titre il devrait disposer d'un espace/temps structurel, afin que tous les jeunes qui sortent de l'enseignement obligatoire aient construit à la fois des savoirs, des compétences et des pratiques artistiques et culturelles.

Il y a là des enjeux essentiels aujourd'hui car la société contemporaine, avec les questions qu'elle pose, dans tous les ébranlements qu'elle manifeste aujourd'hui, semble manquer de ce que peut apporter le contact avec l'art et la Culture, avec les cultures. L'invention, la créativité, la coopération, la problématisation, le questionnement semblent en effet avoir peu à peu déserté les logiques de l'enseignement, d'avantage préoccupées aujourd'hui par l'efficacité immédiate, la rationalité, l'efficacité, la concurrence, la compétition, le matérialisme... De manière assez simple, et ambitieuse à la fois, Culture et Démocratie oppose la culture du symbolique à celle du matériel.

Culture et Démocratie pointe le sens des projets Art/Ecole en termes d'expérience, d'émotion, de construction de savoirs et de compétences. L'asbl plaide pour que ces actions soient alors formalisées, étendues, généralisées à l'ensemble de l'appareil éducatif. Sur ce point, il semble que le monde de la culture ait été plus entreprenant, plus actif que le monde de l'enseignement. Les opérateurs culturels sont d'une inventivité formidable depuis vingt ans pour formuler des propositions au monde de l'enseignement. Celui-ci, de son côté en attente d'un contact et d'une pratique artistique et culturelle

forte, y répond avec une gourmandise évidente.

Culture et Démocratie reproche à l'ensemble des dispositifs existants le fait que, étant basés sur des appels à projets, il n'échappent pas à la sélection. Beaucoup d'écoles ou de partenaires culturels se proposent, peu sont repris. Cela ne nous paraît pas très démocratique. D'autre part, ces dispositifs restent inscrits dans le registre de l'évènement, de l'occasionnel, du ponctuel. Ils sont souvent entrepris par les plus convaincus de leur intérêt, de leur bénéfice ou par ceux qui cherchent des réponses à des impasses pédagogiques.

Parce que Culture et Démocratie trouve ces projets passionnants, elle propose de se pencher sur cette question. nous avons pensé que cela valait la peine de se pencher sur eux aujourd'hui.

1. Pourquoi des projets art/école ?

Quels sont les fondements philosophiques de ces dispositifs? L'idée ici est d'éclaircir ce qui se passe amont et pas en aval. Pour quelles raisons déployer des projets Art-Ecole et réimplanter une dimension artistique au sein de tout le système de l'enseignement ?

Eric Frère, responsable de la cellule Culture/Enseignement au Ministère de la Communauté française et grand organisateur du dispositif Art/Ecole, explique les origines de la cellule culture/enseignement. Historiquement, le Ministère de la Communauté française a différentes compétences dont la culture et l'enseignement. Il s'agit de deux entreprises sur deux planètes différentes: la planète enseignement et la planète culture. La création de la cellule culture-enseignement avait pour but de réunir autour d'une table-ronde des mondes amenés à se parler.

Que se passait-il avant ? Il y avait alors des professeurs de musique, de dessin. Mais leur rôle n'était pas considéré comme essentiel. La Cellule Culture-Enseignement a été créée avec comme objectif d'amener l'art à travers des projets. Le décret « Art-Ecole » a été voté en 2006 pour encadrer la problématique. A l'époque, seuls des projets culturels dans des écoles en discrimination positive étaient subventionnés. Le décret a essentiellement supprimé ce privilège, vu son anti-constitutionnalité et qu'il ne répondait pas à l'affirmation un enfant = un enfant. La Cellule Culture-Enseignement est devenue le guichet unique, et développe depuis des projets liés à la culture dans divers domaines (littérature, cinéma, théâtre, etc.). Le décret a surtout encadré le fait que des artistes entrent dans les écoles afin de se substituer, ponctuellement, aux cours de dessin et de musique supprimés en partie de l'enseignement. Des conventions de partenariat sont alors établies entre un établissement scolaire et un artiste ou un opérateur culturel.

L'éducation culturelle et artistique sert divers objectifs : l'acquisition de connaissances en histoire de l'art, la création d'une conscience d'un héritage culturel commun, la stimulation du développement de l'enfant, de sa créativité, de sa confiance en lui, etc.

Malheureusement, le décret n'a pas encadré la conscience de cet héritage culturel et la connaissance de l'histoire de l'art. Il s'est d'avantage centré sur la valorisation de l'enfant. Ainsi, à travers l'association un artiste-un enseignant et ses élèves, les jeunes se frottent au processus de projet artistique et en retirent quelque chose, même si le projet n'a pas abouti. L'objectif n'est pas d'en faire des peintres, ni des musiciens. C'est là le rôle des académies. Le but de ce dispositif est de susciter des envies chez les enfants, qu'ils se questionnent et qu'ils puissent participer, qu'ils aient du plaisir, qu'ils puissent retrouver un minimum de sens aux choses véhiculées par les enseignants, qu'ils puissent développer leur identité personnelle, se connaître et connaître les autres également, avoir un regard

personnel sur l'autre et recevoir le regard des autres, qu'ils développent des critères moraux ou certaines valeurs propres, etc. Voilà les fondements philosophiques de ce décret.

Enfin, pourquoi des projets Art/Ecole ? Tout simplement parce que l'art rend la vie un peu belle.

Sarah Colasse est directrice du Centre dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (CDWEJ) qui mène de nombreuses opérations culturelles dans les écoles. La direction prise par le CDWEJ a toujours été de mettre en contact l'art et la jeunesse, pas uniquement par le biais de la diffusion de spectacles mais aussi par le biais de la rencontre, pour que s'opèrent de véritables liens, pour que l'art vivant prenne sens dans le quotidien. Le CDWEJ repose sur un projet artistique et citoyen. Sur cette base historique, le Centre a évolué. Il part du postulat que l'art est nécessaire à l'école, mais aussi que l'école est nécessaire à l'art. L'opération « Art à l'école » du CDWEJ s'articule sur la notion de partenariat, partenariat entre les acteurs culturels, les artistes, les écoles, les chefs d'établissement, les enseignants de l'école maternelle à l'université.

Le partenariat est la condition sine qua non. Il n'y a pas de processus réellement démocratique sans cette notion de partenariat au sens large. Tout d'abord, vient le partenariat dans le duo artiste-enseignant en classe, duo aux compétences pédagogiques et artistiques complémentaires et nécessaires à la base d'un atelier artistique avec les jeunes. Cet atelier peut avoir de réelles répercussions sur le groupe et les jeunes, sur le long terme et sur d'autres élèves. Une institutrice maternelle expliquait ainsi à Sarah Colasse combien il est devenu vital d'inscrire l'art au quotidien dans sa classe. Cela lui permet d'aborder les notions de spirale et de rond à travers les œuvres de peintres ou de photographes. Les élèves de 4 ans se dépassent littéralement en travaillant avec des artistes. Autre exemple : dans une école secondaire, un professeur de mathématiques a décidé d'aborder les formes géométriques par le biais d'un projet danse.

Le cœur du sens du travail du CDWEJ est de lier les apprentissages avec l'acte artistique en lui-même. Pour cela, il faut pouvoir travailler en étroite collaboration avec l'enseignant, s'il est demandeur. Pour ceux qui ne sont pas demandeurs, la formation de base des maîtres doit absolument comporter cette dimension d'ouverture à l'art, à la culture et susciter des envies par rapport à cela. L'art ne doit pas être réduit à une dimension utilitaire, mais il doit être intégré dans les pratiques, véritablement. L'art c'est la vie. La vie peut véritablement être de l'art à condition qu'on en donne la possibilité à tout un chacun.

D'autre part, il est indispensable, pour Sarah Colasse, de rassembler et fédérer les forces pour relier les ressources et champs d'action de chacun, de surcroît dans un contexte financier général assez difficile. Il faut éviter de faire du terrain « Art-Ecole » le lieu de projections personnelles. On est tous passé par l'école et on en a chacun sa vision. Il faut éviter un travail sans trop de reliance. Dans ce sens, le CDWEJ agit en tant que structure plate-forme qui réunit d'autres structures, où la pensée peut rester en mouvement.

Chaque démarche vers l'école peut être différente et singulière, d'où l'importance de pouvoir compter sur un pôle comme la Cellule Culture-Enseignement.

Un autre fondement pour Sarah Colasse, c'est la singularité. Chaque artiste vient avec un univers très singulier, et un processus particulier. Il pousse les jeunes à développer leur propre propos, leur mouvement, la responsabilité de leurs actes, leurs propres réflexions. Par le biais de cette recherche, la transmission de savoirs stricto sensu passe à un partage,

à une vision commune plus globale, à une responsabilisation, à une autonomisation. Elle favorise le respect, l'écoute, la conscience de soi, du groupe et des conditions nécessaires à l'éveil, la curiosité qui permettront l'apprentissage et l'épanouissement de l'individu.

Marc Brisson est directeur de l'école Saint-Pierre à Anderlecht, école fondamentale en discrimination positive à Cureghem où depuis 12 ans, il mène avec Musique Espérance un projet d'initiation à la musique. Pour lui, l'art a disparu de l'école car on demande aux enseignants d'être performants. Pour répondre aux statiques qui définissent qui est un bon enseignant, ils s'attachent surtout à faire de la lecture et des maths. Sauf, un illuminé qui continue à proposer de la musique, du dessin, etc. aux les enfants. Lorsque ces illuminés se rencontrent, ils finissent par vouloir faire entrer à nouveau l'art à l'école, comme ce fut le cas avec Musique Espérance. Il faut encore convaincre la direction, puis les enseignants.

La base de ce projet est avant tout la musique. Il est soutenu par la Cocof, dans le cadre d'Anim'Action. La difficulté est que ce soutien est annuel. En plus d'être lourd à gérer, cela limite aussi l'effet à long terme dans l'école. Pour Marc Brisson, c'est grâce à des partenaires sur le long terme que les enfants en tirent profit que les l'envie chez les enseignants est restimulée. L'enseignant n'a-t-il pas aussi des compétences artistiques à mettre au service de l'école ? C'est là une toute autre dimension.

En 12 ans de collaboration avec Musique Espérance, il y a eu une réelle évolution chez les enseignants. Certains osent à présent dire qu'ils sont musiciens ou intéressés par la vie du musée et par certaines pratiques différenciées. Au niveau des compétences et de l'éveil, l'art peut réveiller l'enfant. L'apprentissage du français, qui est l'axe principal de l'école, peut se réaliser par d'autres moyens (la musique, etc.). Même au niveau des apprentissages, l'enfant qui a reçu ces moyens là est plus à l'aise. Le comportement change.

Thierry De Smedt est professeur au Département de Communication de l'UCL, membre du Groupe de Recherche en Médiation des Savoirs (GREMS) et membre du Conseil de l'Education aux Medias. Son terrain de recherche et de travail est la médiation des savoirs, la question de la communication culturelle, et la réalisation de médias éducatifs. Pourquoi ce rapprochement et cette intégration Art-Ecole ? Pour Thierry De Smedt, il s'agit fondamentalement de promouvoir la création artistique comme une valeur importante.

Pourquoi est ce important de la promouvoir ?

Tout d'abord, par ce qu'il importe de se donner comme objectif de mettre en avant, auprès des jeunes, des moyens alternatifs à l'ostentation consummatrice. Aujourd'hui, nous vivons dans une société très structurée. Chacun se classe socialement en exhibant l'ensemble des marques qu'il va puiser dans le mode de consommation adopté. Ce mode de consommation est insupportable, dans le sens qu'il ne peut durer. Comment fonder des pratiques culturelles de présentation de soi sans adopter un ensemble de signes de reconnaissance essentiellement fournis par le marketing des objets de consommation ?

Actuellement, la contrainte d'efficacité place le résultat comme moyen d'évaluer la qualité de ce qu'on a fait. C'est le finalisme, où tout doit être évalué en fonction du résultat qui est produit. Au contraire, la création artistique va se centrer non pas sur le résultat mais sur l'acte même. Il y a là une modalité tout à fait originale que l'art possède en propre. Il constitue un acte d'invention exigeant. Il recherche une certaine vision de la perfection et de l'idéal, sur la manière de réussir à faire un saut, un trait, éclairer une scène. Il y a une espèce de tension vers l'inaccessible. C'est aussi une prise de risques et

un perpétuel équilibre entre l'aspiration et la déception.

Enfin, cette invention va être montrée au public et subir l'épreuve de cette confrontation à un regard autre. Les psychologues diront qu'il y a là une décentration, un essai de rentrer dans la peau d'un autre. Cette ouverture à l'altérité fonde des liens sociaux entre ceux qui prennent ce risque collectif d'oser se montrer, qui prétendent être capables.

Le deuxième intérêt est pour l'éducateur. Les jeunes ont en effet alors quelque chose à apprendre. Ils sont alors envisagés autrement que comme apprenant dans le schéma pédagogique traditionnel.

De ces premières interventions, Sabine de Ville retient les mots-clefs suivants : partenariat, subversion positive de la pratique pédagogique, de la relation adulte-jeune, du regard qu'on peut avoir sur le jeune, des ordres et des codes de l'école par les ordres et les codes artistiques.

Parole aux participants

Mathilda Van den Borgh est institutrice maternelle de formation et auteure de deux livres « Agir avec les mains, agir avec les arts plastiques » et « Jouer avec Dada, jouer avec les surréalistes » aux éditions Aden. Elle s'est toujours positionnée dans une situation très difficile entre le culturel et l'enseignant. Pour elle, le rôle de l'instituteur maternel est d'être passeur culturel. L'enfant dès son jeune âge a besoin d'une seule référence. Sur le terrain, il y a une terrible difficulté entre l'intervenant extérieur et l'enseignant. Il faut donc absolument une exigence culturelle pour les futurs instituteurs.

Frédérique Versaen du Service éducatif du Wiels rappelle l'importance et l'enrichissement pour les artistes et leurs pratiques d'entrer à l'école.

Pour un autre participant, l'école sépare les matières, alors qu'à l'extérieur, elles sont mélangées. Les activités artistiques, culturelles, patrimoniales, sont à chaque fois pour les jeunes des occasions de réapprendre à avoir confiance en eux, d'avoir une certaine reconnaissance par rapport aux autres, de réinventer et de créer. Ces deux éléments sont essentiels pour s'adapter dans la vie et se développer.

Pour Jacques Thomaes, directeur de Pierre de Lune, Centre dramatique pour l'enfance et la jeunesse de Bruxelles, la confrontation avec l'art au travers du visionnement de spectacles permet aux jeunes de prendre conscience du sens des choses, de ce qu'ils font, du monde qui les entoure. L'art interroge le monde. Cette prise de conscience passe aussi par la pratique elle-même, la confrontation au plateau, qui vise à favoriser l'expression, parent pauvre de l'enseignement.

Pour Eric Frère, il est essentiel de réfléchir à la qualité de la personne qu'on met devant les enfants. Met-on un artiste, un enseignant, un enseignant un peu artiste? Dans un monde où le métier d'enseignant est extrêmement dévalorisé. Il faut s'interroger sur qui on met devant les enfants? Des personnes peuvent assécher des générations de jeunes.

Pour Sarah Colasse, certains enseignants réalisent eux-mêmes et avec beaucoup de sensibilité des projets artistiques. D'autres font appel à un artiste. L'art est nécessaire à l'école tout autant que l'école est indispensable à l'art. L'école est un microcosme de la société. Pour l'artiste, c'est important.

Pour Marc Brisson, il ne faut pas oublier les parents. Que met-on en place dans l'école

pour reconnaître les parents? Comment des enfants vivent-ils leurs relations avec leurs parents quand ils sont déracinés, séparés ? Quelles sont les valeurs transmises à ce moment là? On en demande beaucoup à l'école. Il faudrait peut-être fermer les écoles et repenser les valeurs.

Pour Thierry De Smedt, cette difficulté de légitimer la place de l'art à l'école par rapport à un ensemble de critères ne semblent pas relever du même ordre d'idées. La culture et la création sont constitutives de la science. Cette soit disant opposition entre les matières du programme et l'acte artistique est une mauvaise compréhension des deux domaines.

Apprendre à retrouver l'urgence du jaillissement d'une idée, c'est être véritablement au cœur de la science. Parce que les enseignants au cœur des disciplines sont mal formés à leur discipline, ils se transforment en bibliothécaires de leur branche, ils la gèrent comme des objets morts coulés dans des formes pédagogiques adéquates. Le jaillissement de l'idée, de la trouvaille a alors disparu. Exactement comme dans une exposition au Palais des Beaux-Arts, le jaillissement de l'acte artistique a disparu car l'art s'est académisé.

Il faut également se méfier de cette idée que l'art remet une bonne ambiance dans l'école, devenue irrespirable. La question est plutôt de retrouver derrière l'acte artistique cette exercice de liberté de penser, de configurer, dans la contrainte de l'expression, du public et de certaines formes plastiques. Où se trouve le jaillissement créatif dans l'accord du participe passé? En cherchant bien il y en a un. Cette orthographe compliquée est déterminée par un certain type de liaison, de connexion de la fin de la phrase. Il en va de même pour définir la surface d'un plan qui est fondamentalement une trouvaille! Et pourquoi ne pas saisir le jaillissement de la pensée créative du type qui a inventé un plan comptable ! Même si bilan d'une comptabilité est triste, l'idée qu'il faut balancer des actifs et des passifs est excellente. Tant que l'art sera utilisé pour corriger les disciplines, il y aura toujours ce problème de légitimité. Les disciplines doivent elles-mêmes se corriger et l'art doit aussi se garder de tout académisme.

2. Où sont les défis majeurs ? Quelles sont les difficultés pour mener à bien ces projets Art/Ecole?

Pour Eric Frère, la tranche d'enseignement 5-8 ans est réellement à repenser en termes d'art, de culture, etc. en mettant l'accent sur l'apprentissage de la langue française. Il s'agit aussi de décroquer un peu l'école pour lui retrouver un sens premier. Enfin, la question de la formation des maîtres, de la sensibilisation des directeurs, du rôle des familles est cruciale.

Pour Sarah Colasse, les deux mots-clefs sont : information et formation. Il ne s'agit pas de fustiger l'école en disant qu'il ne s'y fait rien. L'idée est de travailler pour que il s'y fasse mieux. Pour cela, il faut mettre en avant les expériences positives, les évaluer, les partager, les capitaliser, les transmettre, valoriser les initiatives et les personnes porteuses de ces projets au sein des institutions scolaires. L'information et la formation peuvent avoir un effet boule de neige et toucher ainsi un maximum d'élèves.

L'art a également sa place au niveau des Hautes Ecoles et de l'agrégation pour donner à connaître, partager des références, amener à goûter, à s'approprier un patrimoine commun. L'art permet d'assimiler les apprentissages de base, de développer une vision plus globale et du plaisir. Les futurs enseignants sont parfois étonnés lorsqu'on leur dit qu'ils ont le droit de se faire plaisir.

Si des parents ne comprennent pas que l'art peut amener leur enfant à être prêt à entrer en première primaire, c'est que eux-mêmes ne sont pas informés. Il en va de même pour le collègue, l'enseignant, pour certains chefs d'établissement, pour les pouvoirs publics, les médias, etc.

Il y a là un grand potentiel que pourrait déployer l'information. Il s'agit ainsi de former, d'informer, de rassurer, de mettre en confiance, d'accompagner de mettre en lien, de rassembler et d'en parler le plus possible pour défendre un projet politique et humain.

Enfin, pour Sarah Colasse, les notions de rigueur et d'exigence sont fondamentales pour ces projets.

Pour Marc Brisson, le plus grand défi réside dans la continuité : La continuité au sein d'une équipe, celle qui permet une recherche commune, un projet commun. A force de courir, on rate certaines étapes et rencontres. La formation permanente dans des lieux et avec des gens particuliers permet de donner un souffle nouveau. Il faudrait pouvoir créer des réseaux accessibles à tous sans penser par des démarches compliquées, qui engendrent beaucoup d'abandons, donc de frustrations et donc de critiques sur qui existe déjà et qui est tout à fait valable.

Thierry De Smedt pointe trois dimensions. Tout d'abord, pour s'appropriier l'immense héritage du patrimoine culturel, il faut se poser la question du pourquoi elle a constitué un jaillissement d'un acte créateur. Si le jeune a trouvé ce jaillissement, il faut lui donner les possibilités et les moyens d'être lui-même créateur, producteur d'idées. C'est un acte politique, car il pourra s'inscrire en tant qu'acteur de l'histoire.

Cela est extrêmement important, au vu des politiques qui, à l'heure actuelle, ne s'intéressent pas aux jeunes et leur demandent de ne pas trop s'exprimer. Or ici, il s'agit de lui montrer que la société est en attente de quelque chose qui lui seul peut apporter. Encore faut-il qu'il en ait les moyens. C'est aussi ici une question de personnalité.

Enfin, il s'agit par conséquent de résister à la conception omniprésente dans notre société de l'excellence artistique. Cette conception se base sur une échelle unidimensionnelle de qualité, avec un haut et un bas. C'est le grand miroir aux alouettes de la créativité.

Parole aux participants

Paul Biot, du Mouvement du Théâtre Action, rappelle l'importance de la relation à la dimension culturelle dans les écoles sociales. Au sein de Culture et Démocratie, un groupe rassemblant des formateurs en école sociale réfléchit à nécessité de faire valoir et d'apporter une sensibilisation particulière à la dimension culturelle du travail social. Les travailleurs sociaux sont maintenant des robots qui donnent une réponse à des demandes très profondes qui touchent à l'humain. Comment faire pour que la culture et l'art y soient intégrés ?

Jean-Henri Drèze est inspecteur de l'enseignement artistique, comédien animateur, fondateur du Théâtre de la Communauté et des Ateliers de la Colline à Seraing. Il pose la question : Pourquoi l'art n'est-il pas à l'école? Or, à chaque fois que des projets artistiques se font à l'école, tous les trouvent formidables. Donc, quelle est la volonté qui s'oppose à introduire l'art à l'école? En Autriche, l'enseignement est idéologiquement et politiquement repensé. Et les premiers travaux des commissions aboutissent à l'idée que l'école soit un centre culturel.

Françoise Deville de Renovas, association qui s'occupe de rénovation urbaine, propose un exemple positif. Un projet de création de logo pour le contrat de quartier avait été mis en place dans les écoles de Schaerbeek. La lauréate a été une jeune primo-arrivante. Cet événement a eu une résonance à l'école qui s'apprêtait à la faire passer dans l'enseignement spécial. Pour Françoise Deville, l'art de l'éloquence est aussi à travailler, de même que la valorisation des savoirs des enfants.

Pour Olga Zrihen, sénatrice, actuellement tout ce qui touche à l'art et la culture est considéré comme subsidiaire. Les matières « nobles » demandent silence, rigueur, manque de spontanéité. Or, croire en l'acte culturel et l'éducation permanente dans la construction des individus est fondamental. Le lobby est de faire comprendre à tous les politiques que l'acte de créativité fondamental généré par la culture pourrait amener plus de créateurs dans tous les domaines. Par l'acte créateur, les personnes peuvent s'adapter sans avoir le sentiment de se perdre. Et cela ne demandera pas plus de moyens financiers, car les policiers, éducateurs de rue, etc. seront moins nécessaires.

Pour Sarah Colasse, l'art n'est pas à l'école car intrinsèquement il dérange, il bouscule l'institution. Et il importe de maintenir cette notion là de l'art. Pour Sarah Colasse, beaucoup ne sont pas encore convaincus de bénéfice de l'art à l'école. C'est pourquoi il est indispensable de communiquer, encore et toujours plus, sur le sujet.

Marc Brisson rappelle que l'école est le lieu de rencontres des cultures et qu'elle doit créer des rencontres entre les parents, les enseignants, les enfants et tous les acteurs sociaux, économiques. L'école n'est pas une île perdue dans un quartier. Enfin, l'école et l'enseignement sont un art.

Pour Thierry De Smedt, ce qui a marqué le débat relève d'une crise de l'école et de son mandat dans la société contemporaine. Il s'agit d'une crise plus générale sur la difficulté que la société a à donner du sens à l'école. Quel est le cahier de charges qu'elle veut lui construire ? Il y a donc un besoin d'une certaine refondation, peut-être un peu semblable à celle sur laquelle les autrichiens travaillent. Il importe en tous cas de se questionner sur l'école - héritage du système institutionnel qui montre la crise.

Sabine de Ville ne pense pas que l'art et la culture sont des corps étrangers à l'école. Parce qu'ils apportent l'exigence, le rêve, ... il faut les faire vivre, de manière organique, dans les savoirs scolaires.

En guise de conclusion, Sabine de Ville propose un extrait d'un rapport rédigé en 2005 par Philippe Meirieu intitulé « L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020 » :

« Sauf à confondre l'éducation avec une mise en condition spécifiquement dédiée à des fonctions sociales ou professionnelles, sauf à renoncer à toute véritable éthique éducative, l'école ne peut écarter une réflexion fondamentale sur la dimension culturelle et patrimoniale de ses objectifs. En plus, le développement de l'éducation tout au long de la vie ainsi que la multiplication des offres culturelles supposent une formation scolaire initiale capable de permettre l'accès ultérieur à une vie culturelle librement choisie. Dans ce cadre, le développement de l'éducation artistique sous toutes ses formes doit devenir une priorité de l'école. »

ANNEXE – PORTE-FEUILLE DE LECTURES PREPARATOIRES A LA RENCONTRE

En préparation à la table-ronde, un porte-feuille de lectures, présentant des extraits d'ouvrages en lien avec le sujet, a été réalisé et diffusé auprès des participants quelques

jours avant la rencontre.

***Réflexions en introduction aux tables-rondes sur le thème :
Un enseignement en culture. De l'utopie à la réalité.***

Pourquoi des projets Art et École ?

**Culture et Démocratie
2010**

Avec le soutien de la Communauté française

Table des matières :

A. Réflexions :

Urgence ! :

1. Jean Gabriel Carasso, Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?, p. 3
2. Cornelius Castoriadis, Histoire et Création, p. 3

L'école à repenser :

3. L'école n'est pas toute seule, recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, p. 3-4

L'éducation artistique et culturelle à l'école :

4. Robin Renucci, Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?, p. 5
5. Jean-Marc Lauret et Olivia Jeanne Cohen, Les objectifs de l'éducation artistique et culturelle, p. 5-6
6. Séverine Monniez, L'art à l'école, p. 6
7. Marie Colot, Quel accès à la culture grâce à l'école ?, p. 7
8. Denis Simard, L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale" ?, p. 7-8
9. Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, L'enfant, l'éducateur et la télécommande, p. 8-10

Artistes à l'école :

10. Alain Kerlan, L'école, les savoirs et la culture. L'art pour réenchanter l'école ?, p. 10-11
 11. Didier Lockwood, La transmission, une mission de l'artiste, p. 11
 12. Jean Gabriel Carasso, Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?, p. 11-12
- Artistes, hors de l'école ! :
13. Alain Kerlan, L'art à la Source, deux entretiens avec Gérard et Elisabeth Garouste, p. 12-13

B. Présentation de dispositifs art/école :

- Cellule Culture/ enseignement de la Communauté française, p. 15-18
- Anim'action de la Cocof, p. 19-21
- CDWEJ - Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse, p. 22-23
- Musique Espérance, p. 24

A. Réflexions

Urgence ! :

1.

J'enrage !

J'enrage de voir nos enfants si peu concernés par l'art et la culture. J'enrage de voir les forces de l'argent, si présentes et si efficaces sur le marché de l'imaginaire. J'enrage de voir les jeunes cerveaux disponibles servis, telles des offrandes, aux annonceurs et autres vendeurs de boissons gazeuses. J'enrage de constater que l'Éducation nationale, malgré les efforts de générations successives de militants, artistes et pédagogues, et quelques avancées institutionnelles, reste aussi hermétique à la dimension sensible et symbolique de l'art; J'enrage d'observer la valse hésitation des pouvoirs publics, tantôt je relance, tantôt j'étouffe les initiatives d'éducation artistique et culturelle. J'enrage des moyens dérisoires consacrés (...) aux politiques éducatives de l'art et de la culture. J'enrage du peu de temps et d'espace disponibles dans les horaires d'éducation, pour les aventures artistiques. J'enrage qu'après cinquante années d'efforts, les politiques culturelles demeurent si peu conscientes de l'importance des enjeux éducatifs. J'enrage de la myopie institutionnelle, de la surdité politique, de la futilité des médias, des corporatismes stérilisants qui empêchent toute avancée véritable d'une politique pourtant indispensable.

Jean Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*,  ditions de l'attribut, Toulouse, 2008, p. 11

2.

Elle { La création } pose des déterminations nouvelles. Ces déterminations sont bien entendu cognitives, sont bien entendu aussi «pratiques», mais sont aussi «artistiques», etc. Cela signifie que la création, non pas «réalise des possibilités déjà existante», mais crée de nouveaux possibles (plus exactement les deux à la fois).

Cornelius Castoriadis, *Histoire et Création*, Seuil, p. 99

L' cole à repenser :

3.

- S'agissant de projets de société, il peut être tentant d'aborder l'enseignement comme un moyen. Nous sommes cependant d'avis qu'il faut abandonner une telle approche. En effet, nous ne devons pas oublier que les jeunes passent de nombreuses années sur les bancs de l' cole. Naturellement – et c'est heureux –, durant cette période l' cole n'est ni leur unique souci ni leur seul environnement. Elle est une sphère de vie parmi d'autres, à côté de la famille, du quartier, du mouvement de jeunesse, du cercle d'amis, des médias... Elle est quand même, pendant près d'un quart de leur vie, un milieu déterminant. Il ne nous semble donc pas raisonnable de considérer simplement une si longue phase de l'existence comme un instrument ou un moyen. Nous devons au contraire analyser la possibilité de transformer le temps passé à l' cole en une période de vie valorisée. La signification de l' cole doit se trouver dans l' cole elle-même, et pas seulement dans la formation qu'elle dispense. L' cole doit devenir une  cole de vie, une communauté de vie. (p. 51-52)

- Les médias contribuent à la diffusion d'une nouvelle culture populaire (parfois appelée péjorativement culture de masse). C'est cette culture populaire que la plupart des jeunes connaissent et partagent. Elle leur dispense les cadres de références sociaux, les identifications et les critères qui leur permettent d'appréhender et de comprendre le monde. Le lien étroit entre la culture des jeunes et la culture populaire est naturellement lié à l'allongement de la période durant laquelle ils sont à la fois psychologiquement adultes et socialement dépendants. Cela crée l'espace social nécessaire à une culture jeune qui se nourrit des produits culturels diffusés par les médias et largement axés sur les loisirs et le divertissement. Cette culture jeune n'est au reste pas homogène et elle n'a manifestement nulle peine à se réfracter dans divers styles et sous-cultures. La culture populaire est le plus souvent séparée de la culture scolaire par un fossé profond. A la

lumière des valeurs, des conceptions et des attentes suscitées par les médias, la matière enseignée à l'école semble assez archaïque et peu pertinente. Il est cependant inévitable qu'il y ait un clivage entre la culture scolaire et la culture populaire. L'école doit en effet transmettre, par rapport à toute culture, y compris les sous-cultures des jeunes, tant la capacité de s'impliquer que celle de prendre une distance critique. Cela dit, il semble que cet écart se creuse actuellement, et qu'il tende à devenir une abîme, du fait que la diffusion de ces cultures distinctes est liée à des vecteurs différents : d'un côté l'école, et de l'autre les médias. Sans vouloir vider de ses virtualités techniques la différence entre l'école et les autres vecteurs de culture, il faut combler une partie de ce fossé. Ce que les jeunes apprennent à l'école doit leur sembler pertinent par rapport à leur univers et à la culture populaire. Ils doivent percevoir l'école comme un élément constitutif de la société. Et c'est précisément cet aspect qui est rendu difficile lorsque culture scolaire et culture populaire sont trop étrangères l'une à l'autre. Le fossé entre la culture scolaire et la culture populaire est à maints égards un reflet de la distinction établie entre les formes « supérieure » et « inférieure » de la culture. (...) Autrement dit, il faut considérer le fossé entre la culture scolaire et la culture populaire comme le signe d'un conflit plus vaste, qui se joue au niveau de la valeur, de l'appréciation et de l'organisation sociale des activités culturelles. Ce conflit est étroitement lié aux mécanismes par lesquels les inégalités sociales et économiques sont culturellement reproduites, exprimées et affirmées. C'est également la raison pour laquelle les préférences esthétiques et les aptitudes que les enfants apportent à l'école interviennent dans la relation complexe entre l'enseignement et la problématique de l'inégalité. (p. 51-52)

- Dans la réorganisation du contenu des programmes que nous préconisons, nombre de frontières traditionnelles ont été déplacées ou supprimées. (...) Les frontières entre le cognitif, l'éthique, et l'esthétique doivent être remplacées par une approche plus équilibrée et plus intégrée de notre culture. De même, les frontières entre praxis et théorie, savoir et pouvoir doivent disparaître. L'étude et la pratique doivent confluer davantage, y compris au niveau de la formation générale. La distribution de la connaissance en disciplines doit également être revue, sans totalement disparaître : ces disciplines véhiculent la mémoire collective et les traditions créatrices de certaines formes de savoir et de pouvoir. L'enseignement de base (primaire et secondaire) devrait toutefois être beaucoup moins lié aux disciplines. Il doit s'intéresser beaucoup plus, au travers de différentes branches, à la manière dont les connaissances et les compétences aident à résoudre des problèmes concrets, . Il ne faut, pour autant, pas borner son attention aux problèmes qui se posent dans la sphère de la production économique ou dans l'exercice des professions, mais l'étendre aux problèmes de la vie quotidienne et de la cohabitation dans la société contemporaine. (...) Si l'on veut attirer l'attention sur des compétences dépassant les branches ou les disciplines particulières, l'on peut recourir à plusieurs moyens, comme les thèmes transdisciplinaires. Les objectifs de la formation de base ne peuvent donc pas de poursuivre uniquement par le biais de socles de compétences spécifiques à certaines branches. Le résultat de l'enseignement doit être plus que la somme des compétences atteintes dans les différentes branches. De même, les méthodes d'enseignement doivent s'adapter aux objectifs transdisciplinaires en matière de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes. (p. 118-119)

L'école n'est pas toute seule, recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, De Boeck Université/fondation roi Baudouin, Bruxelles, 1994,

L'éducation artistique et culturelle à l'école :

4.

Nos sociétés proposent aux enfants une éducation qui s'adresse principalement à leur raison, au détriment de leur affectivité et de toutes les richesses qu'apporte un développement plus complet de l'ensemble des facultés humaines. Ce système produit une manière de penser souvent stéréotypée et relativement pauvre, derrière les brillances de l'érudition. L'éducation artistique est trop souvent considérée comme un luxe alors qu'elle est absolument essentielle et devrait faire partie du bagage proposé à tout enfant, qu'il soit talentueux ou non.

La découverte de la correspondance entre geste et une intention, de la beauté d'un mouvement, d'un regard, d'un son, d'une couleur et de son jeu en écho avec une autre couleur, d'une odeur, d'un goût, d'une sensation tactile, de la résonance sensorielle entre toutes ces perceptions, des émotions et des sentiments qui les accompagnent, sont des moments essentiels pour le développement de l'intelligence dans sa globalité. Le travail artistique et la pratique culturelle canalisent les énergies, permettent la découverte des limites, de leur dépassement et la joie que procure l'acquisition de la discipline personnelle. Chaque expérience vécue modifie totalement l'acquisition de toutes les autres connaissances et contribue à la richesse de chaque enfant, car c'est l'expérience qui est à l'origine de la pensée, non le contraire. Les capacités cognitives sont

sous-entendues par la vie affective, les émotions, les échanges. L'expérience de la création artistique partagée multiplie ces richesses. C'est une expérience fondatrice (...). Dès lors, ne pas se préoccuper d'éducation artistique, c'est méconnaître tout ce que nous savons aujourd'hui du développement de l'intelligence humaine.

La prise de conscience, chez les plus jeunes, de la diversité et de la richesse des attitudes culturelles contribue par ailleurs souvent de manière décisive, à la reconnaissance des différences : différences culturelles, sociales, et respect de l'expression des minorités. Contre la violence et l'incivilité, contre les racismes, les arts et la culture peuvent contribuer à créer une école de la tolérance et du respect de l'autre. Les règles de l'art sont également celles de la vie.

Robin Renucci, préfaçant Jean Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Éditions de l'attribut, Toulouse, 2008, p. 7-8

5.

La nécessité d'une éducation artistique et culturelle s'est progressivement affirmée contre l'idée qui a prévalu dans les milieux culturels jusque dans les années 70, selon laquelle l'oeuvre d'art, par sa seule présence, serait susceptible de susciter l'adhésion du public, toute action de médiation étant suspectée d'altérer la relation aux oeuvres. Des décennies d'action culturelle nous ont appris que l'appréhension des oeuvres, la construction du jugement esthétique, la réceptivité aux formes nouvelles d'expressions artistiques se nourrissent de l'apprentissage des codes esthétiques et de la mise en relation des oeuvres et des styles qui ont fait l'histoire des arts.

Cette nécessité s'est également imposée au fur et à mesure que l'on reconnaissait que l'acte de transmission dans le champ de l'éducation artistique et culturelle n'était pas réductible à un enseignement. Au-delà de la transmission d'un savoir, l'éducation artistique et culturelle vise à susciter chez les enfants et les jeunes un regard personnel sur le monde. Elle fait appel pour cela à leur sensibilité et rend nécessaire la mise en place de dispositifs où l'enfant et le jeune adoptent une posture active pour découvrir par eux-mêmes la pluralité des regards singuliers des artistes sur le monde, l'enjeu que constituent la confrontation des imaginaires des uns et des autres et leur questionnement critique.

L'éducation artistique et culturelle s'organise autour de trois approches complémentaires :

- le rapport direct aux oeuvres (représentations de spectacles, concerts, visites d'expositions, lectures,...),
- une approche dite analytique et cognitive (enseignement de l'histoire des arts, mise en relation de la lecture des oeuvres avec les autres champs du savoir...), qui en constitue la dimension culturelle,
- la pratique effective dans le cadre d'ateliers.

La fréquentation des oeuvres, l'approche culturelle et la pratique se nourrissent mutuellement. L'initiation aux processus de production des oeuvres par l'engagement dans une pratique artistique est une source irremplaçable d'apprentissage des langages artistiques. Mais une pratique artistique déconnectée d'un rapport aux oeuvres se limiterait à la mise en jeu de techniques d'expression, de même qu'un rapport aux oeuvres qui n'entrerait pas en dialogue avec une pratique personnelle passerait à côté d'une dimension essentielle de la création artistique. L'approche culturelle déconnectée d'une pratique artistique et ignorante de la fréquentation des oeuvres se priverait de la dimension poétique et sensible qu'apporte une éducation artistique et culturelle pluridimensionnelle. Elle est en revanche ce qui permet d'inscrire chaque oeuvre et les pratiques personnelles de chacun dans un contexte social et historique, et participe en, ce sens à la construction de l'identité culturelle de l'individu.

Jean-Marc Lauret et Olivia Jeanne Cohen, *Les objectifs de l'éducation artistique et culturelle*, Beaux Arts Arts, hors série, L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, 2009, p.8-

6.

Concrètement, il n'y a pas d'art ou de culture à l'école ou hors de l'école sans des enseignants qui, à tous les niveaux de la pratique éducative, soient convaincus de l'intérêt pédagogique de ces expériences pour les avoir pratiquées eux-mêmes, dans leur cursus de formation initiale. Leur implication active, leur compétence et leur collaboration sont indispensables à la réussite de toute entreprise à caractère artistique ou culturel. Il nous semble qu'il y a là beaucoup à faire. Les enseignants peuvent être de remarquables passeurs pourvu qu'on les outille. Dans le domaine artistique et culturel, ils le sont trop peu.

La possibilité de développer des projets créatifs à l'école, à tous les niveaux, dépend du cadre qui lui est réservé : ceci suppose un espace/temps plus souple qui permette de développer des pratiques longues et interdisciplinaires, de nouer avec les opérateurs culturels et les artistes des collaborations enrichissantes, de provoquer la rencontre entre ces compétences distinctes et complémentaires : l'artiste est un créateur, l'enseignant est un pédagogue. C'est de l'articulation de ces deux pratiques dans un espace/temps clairement scolaire que dépend le sens – pour l'école - de cette collaboration.

Pour ce qui est de la fréquentation des lieux et espaces culturels, on remarquera que l'Ecole les arpente depuis longtemps mais qu'elle a à gérer – particulièrement dans le secondaire et le supérieur pédagogique – des contraintes horaires qui freinent considérablement l'investissement des enseignants.

L'école aurait beaucoup à gagner de l'ouverture de plages horaires qui ne seraient dévolues qu'à la mise en œuvre de projets artistiques et culturels. Pour faire sens dans le territoire de l'école, ceux-ci doivent nécessairement être intégrés dans des champs disciplinaires précis, sous peine d'être relégués au rang d'activités sans enjeu pédagogique.

L'information sur l'ensemble de l'offre artistique et culturelle, qu'il s'agisse d'appels à projets, de programmes spécifiques ou d'informations culturelles et artistiques au sens large, devrait être unifiée. Relayée de manière constante et complète par le Ministère de l'Education, en collaboration étroite avec le Ministère de la Culture, elle permettrait aux écoles de se faire une idée globale de ce qui leur est offert et constituerait un encouragement explicite à l'exploration de ces territoires. L'instauration de relais culturels, d'ambassadeurs de la culture et de la création, au sein des écoles, pourrait stimuler la diffusion de cette information dans les établissements scolaires. Trop souvent, c'est un professeur (de français ou d'histoire, le plus souvent) qui en prend, seul, l'initiative...

Séverine Monniez, *L'art à l'école*, Journal de Culture et Démocratie, n°11, 2004

7.

Il n'est possible de créer de réelles conditions d'accès à la culture qu'en s'attachant à la formation des enseignants. Ce n'est que grâce à une motivation constante et à de véritables outils pédagogiques et didactiques qu'ils peuvent espérer sensibiliser le public scolaire. Premiers maillons d'une longue chaîne, ils doivent être convaincus de l'utilité d'une telle approche et recevoir dans leur cursus des clés qui leurs permettront de gérer des activités artistiques dans leurs classes. Tous doivent acquérir la faculté de transmettre mais aussi de faire vivre durablement l'art à l'école.

Pour les aider dans cette tâche complexe, les opérateurs culturels et les artistes doivent, eux aussi, être formés. Devant réellement faire sens pour chacun de ces acteurs, un partenariat entre les différents secteurs doit être mis en place. Une collaboration et une consultation entre écoles et organes culturels permettraient de travailler plus efficacement à l'introduction de l'art à l'école. Elles pourraient également favoriser l'élaboration de projets à long terme.

Afin de tisser davantage les réseaux scolaires, sociaux, culturels et artistiques, un inventaire exhaustif et pratique doit être réalisé dans les plus brefs délais. Il regrouperait de manière précise et systématique tout l'information afin de promouvoir les programmes et les dispositifs qui existent déjà en la matière mais et d'en informer les enseignants.

Si ce n'est pas l'école qui offre l'accès à la culture, quelle est l'institution qui le fera ? Espace de démocratie, elle doit rappeler que la culture est un droit pour tous les élèves. On ne peut admettre qu'un jeune n'ait jamais été mis en contact, au cours de sa scolarité, avec différentes formes d'art. Par conséquent, tous les établissements, tous réseaux confondus, doivent sensibiliser leurs élèves et être soutenus dans des projets pédagogiques axés sur la culture. Idéalement, l'art en milieu scolaire doit pouvoir prendre place dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire afin de sensibiliser les enfants dès le plus jeune âge.

De même, tout le corps enseignant doit être sensibilisé, car la culture peut prendre place dans tous les champs disciplinaires et non uniquement dans le cadre du cours de français. Pour ce faire, il est nécessaire de démontrer que l'approche d'une discipline artistique s'inscrit parfaitement dans les socles de savoirs et de compétences définis dans le Décret Missions de 1997 ainsi que dans les recherches en pédagogie ayant cours aujourd'hui. (...)

Pour permettre à l'école de développer des projets culturels ayant un réel enjeu pédagogique, il est urgent de réinstaurer un espace-temps où ces pratiques pourraient se déployer. Il est déplorable qu'actuellement, les professeurs qui souhaitent s'investir avec leurs élèves dans le domaine artistique doivent le faire hors des heures de cours. De telles expériences sont indispensables pour penser le monde et développer l'esprit créatif de chacun.

Marie Colot, *Quel accès à la culture grâce à l'école ?*, Journal de Culture et Démocratie n°13, 2005

8.

L'éducation, avant d'être technique de préparation à la vie sociale et professionnelle, est appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome. En d'autres termes, parce que le monde dans lequel nous vivons est le résultat de productions humaines, connaître les plus significatives d'entre elles permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. Tel est, en substance, le sens de l'éducation et des études...

Mais au-delà de ce consensus général, des divergences apparaissent dès lors qu'il s'agit de préciser les contenus de culture à transmettre et les moyens à mettre en oeuvre pour faire de l'école un véritable lieu de culture. Comment, en effet, articuler l'école à la culture de nos jours ? Comment penser l'école comme lieu de culture ? Comment raviver la dimension pédagogique et plus largement éducative de la culture ?

Ces questions sont difficiles parce que les réponses habituelles et les notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont devenues problématiques".

Denis Simard, *L'éducation peut-elle être encore une "éducation libérale" ?*, Revue française de pédagogie, INRP, n° 132, juillet/août/septembre 2000, p. 33-34.

9.

(...) Tout citoyen doit pouvoir accéder aux langages qui lui permettent d'entrer en relation avec autrui et de comprendre le monde. Pour moi, ce ne sont pas seulement le langage écrit et oral qui sont en jeu ici, mais aussi, bien sûr, le langage du corps. À ce titre, la danse, le mime et le théâtre devraient trouver toute leur place dans l'institution scolaire car ce sont des moyens de formation extraordinaires. Il y a aussi le langage de l'image qui doit être abordé spécifiquement. Sans oublier, évidemment, le langage mathématique. À côté des langages, et dans leur prolongement direct, il y a tout ce qui relève de la démarche créative. Car, même si une grande partie de notre activité consiste à échanger des informations, nous ne sommes pas des machines computationnelles. Nous sommes aussi des personnes créatrices qui ont besoin de rencontrer d'autres êtres humains à travers des oeuvres et par des oeuvres. L'approche de la démarche créative, que ce soit par le geste, l'écrit, la peinture, la fabrication d'objet relève bien des objectifs prioritaires de l'École. La création n'est pas anecdotique, puisque c'est ce qui permet à l'humain de se dégager de tout ce qui est mécanique en lui. Cela dit, il y a de graves dangers, à mon avis, à isoler les objectifs linguistiques et d'expression, au sens large, des contenus culturels que l'École doit transmettre. Un danger de formalisme : les langages, isolés des savoirs, deviennent des systèmes auto-référencés qui ne désignent rien d'autre qu'eux-mêmes. Un danger pédagogique : les acquisitions en matière d'expression perdent toute signification si elles ne sont pas inscrites dans le projet d'accéder à l'intelligence du monde. Un danger philosophique : les acquisitions linguistiques étant perçues comme les seuls objectifs importants (« Lire, écrire, compter » Mais quoi ? Et pourquoi ?), c'est le triomphe de la communication pour elle-même – la com' – au détriment de la culture partagée. C'est pourquoi ce qui fait la spécificité de l'École, c'est de « tricoter » en permanence les objectifs d'expression avec des objectifs de connaissance référés aux champs de savoirs indispensables pour participer à la vie citoyenne. Non pas les langages avant les savoirs, ni les savoirs avant les langages mais les langages et les savoirs en même temps.

J'aimerais vous entendre plus longuement sur l'éducation artistique à l'École. D'autant que le retour au « lire, écrire, compter » risque de se faire au détriment de cette éducation. D'aucuns considèrent d'ailleurs qu'elle relève de l'extrascolaire avec le risque d'en priver les enfants des milieux populaires.

On peut rappeler les premiers travaux de Bourdieu sur la fréquentation des musées et de tous ceux qui, après lui, ont montré que toute offre culturelle accroît les inégalités puisqu'elle est relative à la capacité de la recevoir. Une société qui se contente d'offrir des spectacles, des

expositions, des livres à ses citoyens adultes ne fait que reproduire massivement les inégalités. Si on veut que l'offre culturelle soit équitable et non élitiste, l'École doit préparer tous les enfants à pouvoir en profiter. Il faudrait que tous les élèves aient rencontré, au cours de leur scolarité, le plaisir d'écouter de la musique, d'aller au théâtre, de vibrer à un beau film. C'est la condition pour qu'il puisse, par la suite, prendre eux-mêmes l'initiative de bénéficier de la vie culturelle. Mais plus profondément encore, défendre l'éducation artistique à l'École, ce n'est pas seulement défendre des disciplines particulières, c'est défendre des pratiques qui sont absolument décisives dans la construction du symbolique. Entendons le symbolique, ici, dans son sens le plus trivial et le plus technique : obtenir un maximum d'effet avec un minimum de moyens. Tout le contraire du spectaculaire qui surcharge indéfiniment et finit par empêcher de penser, tant il englué le sujet dans une débauche de technicité inutile.

J'entends un vers de Baudelaire, quelques notes de Mozart et quelque chose résonne en moi. Une manière épurée et, pourtant, terriblement efficace, de me ramener à l'essentiel. Une façon de toucher ce que j'ai de plus personnel, sans, pour autant, me violer dans mon intimité. Une façon aussi de me relier aux autres. Pudiquement, sans effusions inutiles. Ainsi l'art m'exhause-t-il au niveau de l'universalité sans m'obliger à renoncer à moi-même. Et il me parle de moi-même sans me contraindre à basculer dans le pathos. Mes peurs, mes angoisses, mes rêves et mes cauchemars, mes inquiétudes et mes espérances prennent forme. Je peux les apprivoiser dans le moment même où j'en saisis toute la densité grâce à l'expression artistique qu'il m'est donné de recevoir. Pourquoi un enfant d'aujourd'hui va-t-il être encore passionné par l'histoire du Petit Poucet ? Parce que le Petit Poucet le renvoie à quelques-unes de ses peurs les plus fortes : peur d'être abandonné par ses parents, peur d'être dévoré par un ogre. Que fait l'École en proposant le Petit Poucet ? Elle propose à l'enfant un objet dans lequel il peut se reconnaître sans le violer dans son intimité, ni le rabattre sur la part purement pathologique de lui-même. En même temps, elle le relie aux autres, à la maîtresse, aux copains et à tous ceux qui, dans l'histoire, ont entendu ou entendront ce conte. L'enfant, grâce à l'art, sort de sa solitude. Il accède à l'humanité des hommes, à l'humain dans l'homme.

De manière plus concrète, quelles sont les initiatives que vous invitez à privilégier en matière d'éducation artistique ?

Il est très important de mettre l'enfant en contact avec la démarche de création artistique. Je distingue volontiers trois niveaux. La rencontre avec l'œuvre, d'abord : cela peut se faire tous les jours en écoutant de la musique, en regardant un tableau.... La rencontre avec l'artiste et sa démarche, ensuite : c'est la découverte d'un peintre, d'un sculpteur, d'un écrivain, la démythification de l'œuvre qui apparaît comme une création proprement humaine, une démarche et pas seulement un résultat, une invitation au voyage. Enfin, on doit pouvoir mettre l'enfant lui-même en situation de création artistique. Là, il y a souvent malentendu. On nous accuse de démagogie : « Il ne suffit pas de mettre des grains de riz dans un pot de yaourt et de l'agiter n'importe comment pour faire de la musique contemporaine ». Certes ! Il faut éviter d'entretenir l'illusion que l'enfant produit des « œuvres » par lesquelles il devient l'égal des plus grands artistes ! Mais nous pouvons, néanmoins, lui faire éprouver l'exigence qui est au cœur du geste artistique. Des enfants de huit ans qui collent des bouts de papier colorés ne feront jamais un Matisse, mais ils peuvent parvenir néanmoins à comprendre, par la pratique artistique, après quoi ils courent. Et, donc, après quoi court l'artiste. Rien que cela, c'est une expérience fondatrice. Dans cette démarche, le professeur a, évidemment, un rôle crucial à jouer. Le type de matériau choisi va imposer des contraintes, les manipulations proposées vont permettre d'accéder à des configurations plus ou moins inédites, plus ou moins porteuses d'émotion. Si on donne de la terre à modeler à des élèves, ils vont très rapidement découvrir qu'alors qu'ils voudraient bien recopier le réel, il ne peuvent que le symboliser, plus ou moins bien. Si on travaille en vidéo avec des collégiens, ils vont d'abord vouloir imiter les feuilletons de la télévision ou les grandes productions cinématographiques. Au professeur de leur montrer que cette quête est vaine mais que, pour autant, ils peuvent quand même dire et montrer des choses. Dès lors qu'ils voudront exprimer la peur, la joie ou la douleur, ils vont devoir se resserrer sur l'intention et se faire, en quelque sorte, des « chercheurs de regard » : comment faire voir sans montrer ? On touche ici à ce que la démarche artistique a de plus fort. On entre avec l'enfant dans une économie qui est au cœur de toute démarche artistique, on entre dans la symbolisation.

Au risque d'apparaître provocateur, je voudrais faire l'éloge de la pauvreté – relative, évidemment ! – dans l'éducation artistique. Cette pauvreté est le correspondant pédagogique de l'ascèse dont on sait qu'elle au cœur de la démarche de création artistique même si l'objet créé, finalement, est plutôt baroque et exubérant. L'éducation artistique permet, dans l'École, un travail sur l'épure

que je considère comme complètement nodal dans ses missions. Car c'est là aussi que se joue la résistance au tout médiatique. Un combat essentiel.

Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, *l'enfant, l'éducateur et la télécommande*, Labor, 2006
Artistes à l'école

10.

Alors des artistes à l'école, pour quoi faire ? Je répondrai : afin de permettre à tous les enfants d'entrer par l'expérience de l'art d'entrer dans la conduite esthétique, de vivre une authentique expérience esthétique. Afin que la conduite esthétique enfantine soit accueillie dans la démarche de l'artiste, autorisée et promue dans le sillage de l'artiste et de son travail. Parce que l'expérience esthétique à la source de l'art vaut par elle-même et en tant que telle, comme relation fondamentale au monde, comme modalité première d'être au monde. On voudrait bien sûr que l'éducation esthétique servent les apprentissages. Mais si l'expérience esthétique peut ouvrir à l'enfant les chemins de la lecture et de l'instruction, comme le veut à bon droit l'école, c'est d'abord en lui ouvrant le monde dans sa lisibilité première.

On peut toutefois s'interroger : l'enseignant ne peut-il pas introduire l'enfant à cette expérience, à cette conduite ? Pourquoi y faut-il un artiste ? Erutti, sculptrice en résidence dans une maternelle lyonnaise, répond de façon très directe à cette question :

«Ma réponse va paraître très tranchée : un enseignant seul dans sa classe ne saurait faire entrer des enfants dans une vraie conduite esthétique, voilà mon point de vue. Sauf s'il est lui-même artiste. Parce que pour aller à ce qui est fondamental, il faut être à l'intérieur, l'habiter soi-même. On peut en parler très bien de l'extérieur – certains en parlent admirablement – mais il ne s'agit que de la coquille. On ne peut rendre compte d'une expérience de création sans être pris soi-même dedans. Et puis aussi seule cette intériorité plonge dans le questionnement permanent qui fait le fond du travail artistique. Il s'agit d'ouverture : pas de vérité arrêtée, mais une interrogation ouverte, toujours ouverte, toujours dialogique. Voilà comment je conçois ma propre manière d'être artiste, et je constate que mon travail avec les enfants, ma complicité avec eux, en découlent. Cette expérience intime est la clé de la disponibilité et de l'écoute spécifique dont est capable l'artiste à l'égard des enfants et de leur travail, de leur propre recherche».

La réponse peut en effet sembler abrupte. Elle a toutefois ce mérite d'attirer l'attention sur la singularité de ce couple pédagogique enfant/artiste et de ses apports spécifiques. Cela ne signifie pas que l'enseignant en soi exclu, et qu'il n'ait pas sa part dans cette entrée dans l'expérience esthétique. Trop souvent d'ailleurs, on cantonne cette part à l'après, aux prolongements, à l'exploitation pédagogique : comment reprendre tout cela sur le plan des apprentissages, en français, en langage, en histoire, etc... Le terme même d'exploitation dit assez – et assez vilainement ! – l'instrumentation. Ou bien l'enseignant serait du côté de l'avant, de la préparation. Certes, la préparation est nécessaire. Mais «avant» ou «après», c'est trop souvent «en dehors», en dehors de l'essentiel : en dehors de l'expérience esthétique. Je crois au contraire que l'enseignant doit être dedans, au coeur de l'expérience esthétique. En la vivant pour lui-même et en y accompagnant l'enfant, assurément. Mais il y a plus. Le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique me semble pouvoir orienter le travail de l'enseignant dans ce domaine de l'éducation esthétique dans un sens qui l'accorde au travail de l'artiste : il s'agit, écrit Dewey, «de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les oeuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience», de «rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence».

Alain Kerlan, *L'école, les savoirs et la culture. L'art pour réanchanter l'école ?* in *La culture au coeur de l'enseignement, Un vrai défi démocratique*, Les cahiers de Culture et Démocratie n°2, 2009, p. 37-38

11.

Il faut peut-être dissocier le mode de transmission de l'artiste de celui de l'enseignant. Je crois que ce qui est très important chez l'artiste, c'est la dimension charismatique, sensible ; non l'analyse de l'oeuvre, mais ce qu'elle comporte d'humanité et d'indicible. Le fait de susciter la curiosité chez la personne à laquelle on s'adresse est un principe de base pour la transmission. Et l'artiste est probablement le mieux placé pour déclencher l'étincelle de curiosité qui va faire en sorte que l'enfant, le néophyte découvre autre chose qu'un code. Alors que l'enseignant analyse l'oeuvre, l'artiste véhicule cette dimension sensible qui est extrêmement difficile à analyser.

Didier Lockwood interviewé par Beaux Arts magazine, *La transmission, une mission de l'artiste*, dans Beaux Arts Arts, hors série, L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, 2009, p. 6

12.

- Aussi engagés soient-ils, aussi formés soient-ils à des pratiques élémentaires d'un art, les enseignants ne peuvent couvrir, seuls, le champs complet de l'éducation artistique et culturelle de leurs élèves. Plusieurs partenaires leur sont indispensables et, parmi eux, l'artiste lui-même. (...) {On} a vu apparaître depuis une trentaine d'année cette figure nouvelle de l'éducation artistique et culturelle : l'artiste comme intervenant direct auprès des enfants. Ils sont comédiens, musiciens, plasticiens, auteurs, metteurs en scène ou scénographes, réalisateurs de films ou chorégraphes... Il sont appelés à participer, plus ou moins longuement, à des projets d'éducation artistique et culturelle en collaboration avec les enseignants. (...). Artistes professionnels, ils sont engagés dans un travail de création ou d'interprétation et consacrent volontairement une partie de leurs activités artistiques à l'intervention en milieu scolaire (...). Leur présence au sein de la classe ne remplace pas scelle de l'enseignant. Elle vient en complément, apporter un savoir-faire, une compétence, une exigence particulière mais, surtout, un surcroît de sensibilité, une vision singulière du monde, irremplaçables. La présence physique des artistes auprès des jeunes permet, en outre, une démystification salutaire de la représentation dominante de leur statut. L'auteur qui pousse la porte de la classe démontre que, quoi qu'en dise la tradition scolaire, un auteur n'est pas forcément mort ! Le danseur ou le musicien, qui ébauche un geste ou un son au sein même de la classe, prouvent qu'il existe un vie en dehors des petites lucarnes. Souvent, lors des premiers contacts, les intervenants doivent répondre à de très nombreuses questions sur le métier, les conditions économiques de son exercice, les formations, les techniques, le rapport aux médias. C'est une autre image, réelle, concrète, simplement humaine de l'engagement artistique qui est donné, loin des clichés de la presse people et de la course à la célébrité qui hantent, si tôt, les jeunes esprits. La rencontre directe avec un artiste, fut-elle éphémère, demeure un fait exceptionnel pour la plupart des jeunes et peut-être un moment d'une rare intensité, modifiant à jamais la représentation qu'ils se font de l'art et de ses praticiens. Cela, aucun enseignant, aussi génial soit-il ne pourra l'apporter. (p. 61-63)

- En matière d'éducation artistique et culturelle, ce que l'on désigne aujourd'hui sous le terme de partenariat, c'est avant tout la collaboration directe d'un ou de plusieurs artistes avec un enseignant ou une équipe pédagogique, pour mener conjointement un véritable projet concerté. Cette situation, fruit de l'histoire culturelle et éducative, fait participer de manière singulière une figure artistique au sein même de la structure scolaire : un musicien, un plasticien, un comédien ou un auteur interviennent directement ans une classe, de manière plus ou moins longue (...) Plus que des dispositifs, certes indispensables, ce sont des dis^positions qui s'avèrent nécessaires à la pertinence de ce projet. Au delà d'une simple addition de compétences, le partenariat demande en effet d'assumer un partage de responsabilités, un double engagement au service d'une expérience artistique et éducative commune. Pus qu'une répartition mécanique des tâches – à toi l'artistique, à moi le pédagogique ! -, c'est une dynamique commune de travail qui s'instaure, incitant chacun à être au meilleur de soi-même. C'est l'obligation de négocier ensemble un projet, de trouver sa place dans un couple pédagogique singulier, de faire entendre deux voies distinctes et pourtant concordantes sur un même sujet. C'est la possibilité offerte à tous de s'enrichir des différences de chacun. C'est enfin, conséquence marquante, la nécessité pour l'enseignant comme pour l'artiste de dépasser chacun leur statut professionnel, leurs habitudes, leur confort de travail pour s'investir dans une pratique nouvelle, ouverte, parfois inconfortable mais combien gratifiante lorsqu'elle devient réellement créative. « Le partenariat véritable, c'est lorsque chacun travaille aux objectifs de l'autre ! » : définition limpide de Jean-Claude Lallias, enseignant et militant du théâtre et de l'éducation (...). Pour les enfants et les jeunes, cette situation est une expérience inédite, une aventure pédagogique qui les décale de leur statut habituel d'élève récepteur d'une parole unique, bouleverse leurs représentations à la fois des apprentissages, de la relation maître/élève et de la pratique artistique, soudain validée par le présence directe du praticien. A travers la présence physique de convoqué pour eux, avec ses doutes, ses savoirs, son économie, sa philosophie, son regard singulier sur le monde, sa complexité. Bref, son humanité ! (p.69-74)

Jean Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Éditions de l'attribut, Toulouse, 2008

Artistes, hors de l'école ! :

13.

Gérard Garouste a absolument tenu à ce que la Source soit en dehors de l'école. (...) Il me dit son désaccord avec Claude Mollard qu'il rencontrait au moment du lancement de la Source, au sujet de l'entrée des artistes dans l'école. L'école, l'atelier, c'est, ce doit être autre chose (...)
Mais l'école ? N'est-ce pas la chance d'un recommencement, également ? N'y a-t-il pas place pour l'expérience esthétique (re)fondatrice ? Je voudrais mieux comprendre ce désaccord. Il existe des expériences tout à fait réussies avec des artistes à l'école, Garouste en convient et ne veut pas être systématique, « ce n'est pas blanc ou noir ». Au fond, l'opposition repose sur un fondement tout classique. Ecole, pour (...) Garouste, cela signifie enseignement et culture enseignée. A l'école, « on apprend qui est Léonard de Vinci, on apprend ce que c'est que la poésie, on apprend des poèmes... Mais on apprend pas à être des artistes à l'école, on apprend pas à être des poètes à l'école. A l'école, on apprend à se servir des outils. Et si l'on veut savoir ce que c'est que la poésie, c'est dans la rue que cela se passe, c'est dans les ateliers, c'est dans les usines, (...) »
Mais n'est-ce pas condamner l'école qu'à ne connaître la culture qu'au passé ? (...) Est-ce donc la culture au présent de l'artiste vivant qui serait à l'école hors saison ? Quand il vient dans une école, explique Garouste, l'artiste est mal à l'aise, et, littéralement, « déplacé » : le lieu même est comme une antithèse de l'atelier, un lieu « propre » et rangé, quand le désordre souverain règne à l'atelier ! La culture à l'école serait-elle désespérément propre ? (...) Quelle est donc cette liberté propre à l'art et à l'atelier ? Une corde tendue entre l'ordre et le chaos. C'est comme si, schématiquement, poursuit Garouste, il y avait d'un côté l'ordre et, de l'autre, le chaos : « Pour un enfant, il est bon de pouvoir aller de l'ordre au chaos, du chaos à l'ordre ; éclatement, explosion, et puis restructuration, réorganisation. C'est comme une douche écossaise qui vivifie les méninges ! mais cette hygiène là, ce n'est pas l'affaire de l'école, ce n'est ni le lieu, ni la fonction. »

(...) Comment toutefois ne pas pressentir qu'autre chose passe dans notre entretien : l'idée, l'image que chacun d'entre nous se fait ou plutôt s'est faite de l'école ? (...) Ce que l'artiste apporte du point de vue de l'éducation, ce n'est pas une assurance, ce ne sont pas des règles, ni des normes pour une société où les enfants seraient prétendument privés de repères ; à l'inverse, selon lui { Garouste }, l'artiste apporte une déstabilisation, qu'il qualifiait même de « salutaire et nécessaire ». (...) La meilleure part d'un artiste, c'est ce qu'il ne maîtrise pas. C'est pourquoi il faut apprendre à un enfant à rêver, lui apprendre à oser être déraisonnable.

Tout ne passe pas par la raison exclusive. Voilà peut-être l'irremplaçable leçon de l'art et de l'artiste, le cœur de leur vertu éducative : l'artiste construit des formes et de l'ordre, « mais à l'intérieure de cette structure, il tente de se discipliner en intégrant quelque chose qui touche à l'incohérence, quelque chose qui est de l'ordre de l'échec. »

Alain Kerlan, *L'art à la Source, deux entretiens avec Gérard et Elisabeth Garouste*, dans *Des artistes à la maternelle*, CRDP de l'académie de Lyon, 2005, p. 53, 56-58

B. Présentation de dispositifs art/école :

- Cellule Culture/ enseignement de la Communauté française
- Anim'action de la Cocof
- CDWEJ - Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse
- Musique Espérance

Les Missions de la Cellule Culture-Enseignement

Au sein du Secrétariat général du Ministère de la Communauté française, la Cellule Culture-Enseignement a pour mission d'encourager les synergies entre les mondes de l'Ecole, de la Culture et des Arts.

En assurant la mise en application du Décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en oeuvre, la promotion et le renforcement des collaborations entre la Culture et l'Enseignement ;
En développant des initiatives qui favorisent les contacts écoles-opérateurs culturels-artistes et sont susceptibles d'éveiller la créativité des élèves, leur imaginaire et leur curiosité ;
En mettant à la disposition des enseignants des outils et informations utiles leur permettant de développer des activités culturelles et artistiques dans leur classe.

Activités menées par la Cellule Culture-Enseignement

1) Collaborations durables et ponctuelles

Par l'adoption, le 24 mars 2006, du Décret relatif à la mise en oeuvre, la promotion et le renforcement des collaborations entre la Culture et l'Enseignement, la Communauté française s'est donné comme objectif de favoriser le développement d'activités culturelles et artistiques dans les écoles de l'enseignement obligatoire, tous réseaux confondus, notamment par le biais d'un financement de diverses initiatives.

Le décret prévoit les axes d'intervention suivant :

Les « collaborations durables » (projets menés sur une année scolaire sur base d'une convention de partenariat) entre une école, un opérateur culturel et/ou un établissement d'enseignement partenaire ;

Les « collaborations ponctuelles » entre une école et un opérateur culturel sur base d'une convention de partenariat;

Les collaborations mises en oeuvre par la Communauté française et s'inscrivant dans les objectifs du décret ;

2) Collaborations fondées sur des partenariats privilégiés

Ces partenariats privilégiés, dont le rayon d'actions couvre dans la plupart des cas l'ensemble du territoire de la Communauté française, font chacun l'objet d'une convention de partenariat.

Le Gouvernement de la Communauté française a conclu un partenariat privilégié avec les opérateurs culturels ci-dessous:

ASBL Promotion Théâtre (Théâtre)

ASBL Les Grignoux (Cinéma)

ASBL L'Atelier de Lecture (Ecriture)

ASBL Les Ateliers de la Colline (Théâtre)

ASBL Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (Théâtre Danse)

ASBL Pierre de Lune (Théâtre Danse)

ASBL Centre Audiovisuel de Liège (Cinéma)

Festival international du Film francophone Namur

3) Activités organisées en « régie directe » par la Cellule Culture- Enseignement

Lis-nous une histoire

Cette opération qui s'articule autour d'un partenariat avec les asbl « Ligue des Familles », « Atoutage », « Contalyre » et « La Gerbe », permet aux écoles maternelles et aux classes du premier degré de l'enseignement primaire implantées en Communauté française d'accueillir des personnes du troisième âge pour lire des histoires aux jeunes enfants.

Sur demande de la communauté éducative et en cohérence avec le projet et les pratiques pédagogiques de chaque établissement, ces bénévoles (qui bénéficient d'une formation et d'un

encadrement spécifiques) offrent une partie de leur temps libre aux enfants afin de stimuler leur envie de lire au travers de lectures actives d'ouvrages soigneusement sélectionnés en concertation avec l'équipe pédagogique.

Prix des lycéens de Littérature

Comme l'indique la devise de ce Prix bisannuel – « Du plaisir de lire au délice d'élire » - il s'agit avant tout de susciter le plaisir de lire chez les élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire auxquels il est proposé de découvrir six romans récents d'écrivains belges et d'élire leur favori sur base de critères qu'ils auront déterminés en classe. C'est aussi l'opportunité de rencontres avec les auteurs qui se rendent dans les classes, ainsi qu'avec d'autres jeunes ayant partagé les mêmes lectures. L'occasion aussi de mettre en oeuvre des activités créatrices : débats, travaux d'écriture, illustrations, etc.

Prix des lycéens du Cinéma

Notre Communauté produit un cinéma de qualité reconnu internationalement et primé dans les grands festivals. C'est la conviction que cette vitalité et ce talent méritaient d'être mieux connus des jeunes qui a motivé la création de ce Prix bisannuel. Parce qu'on aime bien ce que l'on connaît bien, la Cellule Culture-Enseignement mise sur l'éducation du jeune spectateur au travers d'une activité tant ludique que participative. Ainsi, sur le même principe que le Prix des lycéens de Littérature, les élèves des classes terminales de l'enseignement secondaire sont invités à visionner cinq films belges récents et à élire leur favori sur base de critères qu'ils auront établis en classe.

Tournoi de théâtre « Sur les planches »

Tournoi annuel de théâtre scolaire destiné aux élèves des classes de 4e, 5e et 6e année de l'enseignement secondaire des écoles de la Communauté française, tous réseaux confondus. Le principe : les écoles candidates travaillent en ateliers animés par des comédiens professionnels en vue de présenter sur le plateau d'un grand théâtre professionnel une scène extraite d'un spectacle à l'affiche, dans son décor original. Lors d'une finale publique, un jury composé de professionnels du spectacle, de journalistes et d'enseignants attribuent des prix aux meilleures prestations. Les classes qui le demandent peuvent en outre rencontrer le metteur en scène du spectacle de référence, les acteurs, les techniciens, vivre la vie des coulisses, etc.

La Bataille des livres

Cette initiative de promotion de la lecture pour les élèves de 8 à 12 ans s'étend sur une année scolaire. Elle met en compétition des écoles issues des quatre coins de la Francophonie (7 pays y sont associés, parmi lesquels la Communauté française de Belgique). Les écoles qualifiées se rencontrent lors d'une demi-finale publique à la Foire du Livre de Bruxelles et, via Internet, au Salon du Livre de Genève pour la finale. Sont également proposées diverses activités comme des ateliers d'écriture en ligne, des visites d'auteurs en classe, etc.

Les Quartz de la Chanson

Ce concours propose aux classes des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire d'explorer l'univers musical, en particulier celui de la chanson d'expression française. Il s'agit non seulement de leur faire mieux connaître les auteurs et interprètes, de notre Communauté en particulier, en leur permettant d'élire leur favori parmi une présélection de 5 artistes et de 3 titres par artiste, mais aussi de susciter leur créativité. Ainsi, outre la remise du Prix « Quartz de la chanson » à l'artiste interprète lauréat, un Prix « Quartz pochette » est décerné au meilleur projet de pochette de disque créé par une classe et un Prix « Quartz pédagogique » est décerné à un enseignant pour une exploitation originale de sa participation au concours avec sa classe. L'accompagnement pédagogique du concours aborde les secteurs de la création musicale, de la production et de la diffusion, les problématiques liées aux droits d'auteurs, etc., via notamment la venue en classe de professionnels du secteur et la mise à disposition des enseignants d'outils pédagogiques spécifiques.

Journalistes en herbe

« Journalistes en herbe » est un concours de journaux (presse écrite) qui s'adresse aux classes de 6^eme primaire et du premier degré de l'enseignement secondaire.

En parfaite complémentarité avec l'opération « Ouvrir mon quotidien » et « Journalistes en classe », le concours « Journalistes en herbe » apporte une dimension créative à l'exploitation de la presse écrite dans le cadre scolaire, en invitant les classes inscrites à réaliser leur propre journal et à se familiariser ainsi avec les exigences du média et du métier de journaliste : mise en page, graphisme, typologie, choix d'un « bon titre », approche des différentes manières de traiter un sujet (interviews, reportages, articles de fond,...), règles d'écriture, choix d'une bonne illustration, etc. Il s'agit de donner la parole aux élèves, d'éveiller leur esprit critique, de leur permettre de réaliser un projet collectif mettant notamment à l'épreuve leur créativité, leur capacité de réflexion, d'analyse et de synthèse, leur capacité d'écriture, leur curiosité. Le partenariat avec l'asbl Gouvernance et Démocratie et les JFB (Journaux francophones de Belgique) permet d'offrir aux classes participantes des ateliers animés par des journalistes professionnels, un kit pédagogique et des quotidiens.

4) Processus d'information, de coordination et de collaboration

Internet

www.culture-enseignement.cfwb.be

Soucieux de refléter le dynamisme et la créativité des échanges culture-école et de répondre au mieux aux attentes des enseignants, le site de la cellule Culture-Enseignement reste en perpétuelle évolution.

Outre les différentes rubriques consacrées aux activités et publications. Le site s'est enrichi de deux nouvelles rubriques :

Echanges d'expériences pédagogiques : la parole est donnée aux enseignants qui intègrent des activités culturelles et artistiques dans leur pratique pédagogique et souhaitent échanger leurs expériences. Via cette nouvelle rubrique, la Cellule Culture-Enseignement espère mettre à la disposition des enseignants un « réservoir d'idées », voire un moteur de pratiques pédagogiques novatrices, témoignant de la créativité et du dynamisme du secteur scolaire en Communauté française.

Formations et ateliers : informations sur les formations, séminaires, rencontres, etc., consacrés au thème de l'art et de la culture à l'école, et destinés aux enseignants et futurs enseignants.

Publications

- La Brochure « Chemins de Traverse » esquisse des voies qui s'ouvrent aux enseignants désireux de nouer des liens entre leur école et les différents services ou associations culturels organisés ou soutenus par la Communauté française. On y trouve entre autres une présentation de projets durables et ponctuels réalisés par les écoles en partenariat avec un opérateur culturel dans le cadre du Décret Culture-Ecole.

- « Au bonheur de lire » est une sélection de livres récents qui peuvent séduire des élèves de 4e, 5e et 6e année de l'Enseignement secondaire. Les titres sont classés en fonction de leur niveau de lisibilité, donné à titre indicatif. Une signalétique apposée dans la marge indique les « coups de coeur » ou les oeuvres gagnant à être présentées par le professeur en « lecture accompagnée » afin de faciliter leur compréhension. Les fascicules 2 et 3 intègrent également des nouvelles et des essais.

- La « Circulaire d'informations générale » envoyée mensuellement à tous les établissements scolaires, informe de l'actualité culturelle au sens large.

- « La brochure de la Cellule », qui présente le Décret Culture-Ecole et toutes les activités de la Cellule. Elle est distribuée lors des Salons et des journées de mise en valeur des activités de la Cellule.

Partenariats particuliers

La Cellule Culture-Enseignement aide logistiquement certaines asbl ou institutions.

ASBL Ortho+ « Dictée du Balfroid »

Les Niouzz de la RTBF

Le Soir « Prix Rossel »

« Sciences en scène » en collaboration avec le CAL.

Anim'action¹

Cette année, le programme «Anim'action et projets d'écoles» célèbre ses dix ans d'existence. L'occasion de faire le bilan de ce dispositif de la Commission communautaire française (Cocof) qui encourage la dissémination de projets culturels et artistiques dans les écoles bruxelloises. Anim'action s'est donné pour ambition de stimuler les pratiques culturelles et créatives dans les écoles francophones en Région bruxelloise. Pour ce faire, ce programme implique l'organisation de partenariats entre écoles et organisations socioculturelles. Concrètement, la Cocof soutient des ateliers ou animations culturels et artistiques se déroulant durant les heures de cours et dispensés par un partenaire extérieur à l'école.

Le programme s'adresse aux établissements de l'enseignement maternel jusqu'au supérieur de type court, tous réseaux confondus. Les organismes impliqués sont de différente nature : associations de diverses tailles, oeuvrant dans des domaines artistiques ou d'éducation permanente, centres culturels, musées, compagnies de théâtre, cinémas, etc. Les initiatives soutenues doivent s'inscrire dans l'un des trois axes de travail – lecture, culture, éducation permanente - décrits comme tels dans le règlement. Le premier axe vise « le développement du plaisir de lire chez les élèves dans ses aspects relationnels et créatifs ». Le deuxième axe concerne la pratique de l'expression créatrice des élèves liée à la rencontre d'oeuvres artistiques ou culturelles en relation directe avec l'orientation du projet. Cet axe « culture » représente plus de la moitié des projets subsidiés et embrasse divers champs disciplinaires. Cela va des disciplines les plus classiques telles que le chant et la musique, le théâtre, les arts plastiques, en passant par la photo, la danse ou encore les arts du cirque ou audiovisuels. Sans parler des ateliers qui mobilisent différentes techniques artistiques tout au long d'un même projet. Le dernier axe envisage le développement chez les élèves d'une citoyenneté active et de la pratique de la démocratie par l'ouverture de l'école à son environnement (social, culturel, ...).

Parmi les projets retenus, il y a la découverte et la promotion du patrimoine du quartier; mais sont aussi abordés des enjeux plus globaux comme l'environnement, les relations intergénérationnelles, l'Europe et la citoyenneté, l'alimentation et le développement durable, ...
Partenariat, participation et créativité

Le partenariat entre écoles et associations (une des conditions pour la subvention des projets) repose sur la complémentarité des compétences et missions de l'enseignant et de l'artiste-animateur. D'ailleurs, cette collaboration est à la base de l'action, et sa qualité détermine la réussite du projet. Néanmoins, cela demande du temps et de l'énergie que de parvenir à un réel partenariat. Dans le cadre d'Anim'action, celui-ci démarre dès la conception du dossier et part d'une réflexion partagée : cela permet aux deux protagonistes de se mettre d'accord sur différents aspects du projet (objectifs, méthodologie), sur le rôle, les engagements, les attentes de chacun et l'organisation concrète des interventions. Cette étape préalable de concertation est essentielle, d'autant plus qu'il s'agit de faire travailler harmonieusement et efficacement à un même projet deux mondes – scolaire et culturel- dont les logiques, les valeurs et les impératifs peuvent parfois sembler opposés. Cela est loin d'être évident et chacun des deux intervenants est amené à prendre des risques.

Le tout est donc de trouver un équilibre entre les attentes pédagogiques de l'enseignant et les aspirations esthétiques de l'artiste. Toutefois, il importe que tous deux gardent à l'esprit la motivation réelle du partenariat, à savoir l'éveil et le développement des capacités créatives des élèves.

En effet, la créativité est une valeur chère à la philosophie qu'Anim'action tente d'insuffler dans les écoles par l'intermédiaire de ces ateliers. Dès le départ, le programme a été conçu comme un espace d'expérimentation. La recherche créative y est valorisée et comme dans toute démarche de recherche, il apparaît normal de procéder par essai et erreur. Se tromper n'est pas donc une fatalité, ce qui contraste avec l'esprit du système scolaire tel que nous le connaissons à l'heure actuelle, où, bien trop souvent, on condamne l'erreur et celui qui la commet. De façon générale, il peut sembler saugrenu de vouloir promouvoir la créativité à l'école alors que le cadre

scolaire n'est pas le plus propice à une telle démarche notamment si l'on considère les contraintes matérielles imposées (horaires, locaux,...).

C'est pourquoi le dispositif mis en place par Anim'action insiste sur la nécessité de laisser la liberté aux élèves de rechercher dans ce qu'ils ont appris au cours des ateliers ce qui fait sens pour eux par rapport à ce qu'on leur demande. Ils doivent pouvoir trouver un rôle d'acteur au sein du projet, notamment en se réappropriant les techniques acquises dans un climat bienveillant sur lequel veilleront les encadrants. Pour ces derniers, il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances et des savoir-faire, mais bien de rendre possible une expérience vivante pour les élèves.

La créativité des élèves n'est envisageable que si leur participation dans le projet est effective. Ce qui implique pour les encadrants, qu'ils soient enseignants ou artistes-animateurs, de faire confiance dans les compétences et dans les intuitions des élèves.

Le chemin est le but

C'est la raison pour laquelle la Cocof privilégie le processus de création sur le résultat final. Par exemple, dans le cadre d'un atelier de photographie, on mettra moins l'accent sur le cliché final que sur tout le travail de prise de vue, de développement en laboratoire mais aussi sur le fait d'avoir abordé une forme artistique nouvelle, sur la compréhension de son fonctionnement, sur le travail effectué en commun, sur l'exercice de la créativité, sur les erreurs éventuelles, etc. Le cliché final, en dehors de ses éventuelles qualités esthétiques, ne reflétera pas nécessairement tout le chemin parcouru par les élèves et les partenaires du projet. Le processus renvoie à une idée de cheminement ponctué d'étapes franchies, mais aussi de détours pris pour parvenir aux objectifs du projet. Le chemin nous semble plus important que la destination, car il représente l'expérience vécue, les savoir-faire et les savoir-être accumulés tout au long des rencontres et des ateliers qui pourront être mobilisés plus tard dans sa vie. Cela précisé, force est de reconnaître que le résultat final, qu'il s'agisse d'une oeuvre matérielle ou d'un spectacle, peut aussi avoir son importance car il permet de valoriser le travail accompli.

Finalement, Anim'action est un programme qui se révèle ambitieux et exigeant pour les partenaires amenés à mettre en oeuvre des projets sur le terrain. Pour les aider dans leur mission, la Cocof a prévu l'accompagnement des projets par deux structures indépendantes et spécialisées - La Fondation Marcel Hicter et l'asbl Éducation populaire. Elles ont pour mission de suivre et d'assister les partenaires sur tout le déroulement des projets, pour leur permettre d'affiner les contenus, d'orienter le cas échéant et de faire évoluer de manière constructive les projets.

Depuis le lancement du programme, 559 projets ont été subsidiés, impliquant plus de 40 000 élèves. La répartition des projets est assez représentative de la diversité bruxelloise mais avec une proportion plus importante que la moyenne d'écoles en discrimination positive et d'écoles d'enseignement spécialisé. Le programme s'adresse donc particulièrement aux écoles et aux élèves qui en ont le plus besoin. Même si l'on doit se garder de ne limiter la culture qu'à un outil ; outil qui, de plus, ne serait utilisé que par les écoles dont les élèves présentent des difficultés scolaires.

Au delà de nombreux succès, Anim'action présente des limites à trois niveaux. Tout d'abord, le risque est grand que ce type de programme prêche les convertis. Ce sont souvent les enseignants déjà convaincus de l'importance de la culture et des bienfaits du travail en projet qui se lancent dans Anim'action. Ensuite, il y a les limites inhérentes à la conception du programme. Anim'action reste un programme annuel. Les projets doivent être présentés au jury chaque année. Cela veut dire qu'il n'y a pas de garantie pour un projet d'être financé d'année en année. Cela ne favorise donc pas toujours l'installation de partenariat entre école et association dans la durée. Troisième limite : le programme ne vaut que ce que valent les projets qu'il permet de financer. Or, si nombreux sont les projets qui répondent aux attentes, certains rencontrent des obstacles qui les font échouer. Parmi ceux-ci, on citera la difficulté d'établir des partenariats équilibrés et efficaces, le rôle parfois trop important donné au résultat final, l'instrumentalisation de l'association par l'école ou, inversement, des élèves par les artistes et l'investissement pour des enseignants parfois mis sous pression par leur direction ou leurs collègues. De plus, tout artiste, aussi talentueux soit-il, n'est pas forcément compétent pour mener des animations auprès d'enfants et d'adolescents.

Pour conclure, l'enjeu politique d'Anim'action se situe à la fois au niveau du droit à la culture et au niveau de la pédagogie scolaire. En premier lieu, le programme vise à promouvoir le droit à

la culture pour tous. Mais ce qui est encouragé, ce n'est pas seulement que chaque élève ait un accès à la culture comme spectateur mais également qu'il puisse se considérer légitimement comme un producteur de culture. C'est dans ce sens que s'explique l'importance donnée par le programme à la créativité des élèves. Au niveau pédagogique, le programme vise une double fonction. À l'heure où certains recommandent que l'enseignement se recentre sur les apprentissages de base et remettent en cause les apports de nombreux pédagogues en souhaitant revenir aux « bonnes vieilles méthodes traditionnelles » qui auraient fait leur preuve, d'une part, Anim'action encourage le travail à l'école sur des domaines prétendument moins importants tels que les disciplines artistiques et, d'autre part, démontre que l'on peut très bien travailler les apprentissages de base en passant par l'intermédiaire de projets culturels. À cet égard, laissons les mots de la fin aux accompagnateurs qui suivent les projets sur le terrain : « Autoriser les enfants à s'engager eux-mêmes dans un acte de création en exprimant ce qui est vivant à l'intérieur d'eux (émotions, rêves et représentations personnelles du monde), donnera du sens aux apprentissages scolaires, les épanouira socialement et leur fera comprendre que les autres et les savoirs les aident à grandir.»

Stéphane Aujean & Loubna Ben Yaacoub
Commission communautaire française, Secteur Enfance et Éducation à la Culture
Pour plus de renseignements : www.cocof.be/animation

Focus sur l'opération art à l'école du CDWEJ²

« Art à l'Ecole » est une opération de l'asbl CDWEJ.

Le CDWEJ est une association qui travaille depuis 28 ans au rapprochement entre monde de l'éducation et monde artistique. Elle dépend des Pouvoirs publics qui en garantissent son fonctionnement : Communauté française (Culture et Enseignement), Région wallonne, Ville de La Louvière (son lieu de résidence), Provinces... Elle constitue une plate-forme d'opérateurs culturels (« Points de chute ») avec lesquels elle collabore.

Pour œuvrer aux synergies art/école, elle assure la diffusion de spectacles jeune public et mène l'opération « Art à l'Ecole » sur tout le territoire wallon : résidences d'artistes dans les classes, projets avec des jeunes, de la crèche à l'université. « Art à l'Ecole » concerne cette saison (2009-2010) quelque 1600 personnes (élèves, étudiants, enseignants, artistes et médiateurs culturels). Ateliers, formations, Rencontres sont les maîtres mots de l'opération dans sa forme. Partenariat, recherche, projet, processus, singularité, ouverture, curiosité sont les maîtres mots de l'opération dans son fond.

Pour les établissements scolaires qui souhaitent introduire une demande d'atelier artistique pour la saison 2010-2011, un appel à candidatures est téléchargeable sur le site www.cdwej.be (onglet « Art à l'Ecole »).

Vous pouvez également obtenir des informations supplémentaires en contactant directement le CDWEJ au 064/66 57 07 ou par mail à info@cdwej.be.

Présentation de la structure CDWEJ – Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse

Créé en 1982, le CDWEJ oeuvre au rapprochement entre le monde de l'éducation et le monde artistique, à l'établissement de nouveaux rapports entre les arts de la scène et les publics. Ces rapprochements, le CDWEJ les envisage par le biais de la rencontre et du partenariat en travaillant sur deux axes :

La diffusion de spectacles :

Une saison de spectacles jeune public à Strépy-Bracquegnies, en scolaire et en tout public. De multiples activités organisées autour de la programmation pour accompagner les jeunes spectateurs et les enseignants : animations, rencontres avec les compagnies, débats philosophiques, bancs d'essais...

Un festival international tous les 3 ans. Le 7e Festival International Jeune Public « Turbulences » s'est déroulé en novembre 2009 à Namur.

L'opération "art à l'école" :

Initier les bébés, enfants et adolescents à la pratique artistique et former les puéricultrices, enseignants, médiateurs culturels et les artistes à cette démarche.

Cette opération se décline en 5 modules : « Théâtre à l'Ecole », « Danse à l'Ecole », « Ecriture à l'Ecole », « Art et Petite Enfance » et « La marionnette chez les tout-petits ».

Ateliers, formations et Rencontres Interrégionales sont organisés au sein de chacun de ces modules.

Ateliers artistiques dans les écoles (de la maternelle au secondaire) : des artistes y travaillent en partenariat avec des enseignants pour mener conjointement des projets. Ces résidences d'artistes se déroulent dans toute la Wallonie, en partenariat avec les partenaires culturels Points de chute du CDWEJ.

Formations :

Le CDWEJ met en place et coordonne différentes formations ayant trait à l'art à l'école. Celles-ci s'adressent aux enseignants, artistes et médiateurs culturels qui développent (ou

souhaitent initier) des ateliers artistiques en milieu scolaire et s'appuient sur la philosophie du partenariat.

En parallèle, cet axe formation est également développé au sein des Hautes Ecoles afin de sensibiliser les étudiants futurs instituteurs et futurs éducateurs ainsi que leurs enseignants. Rencontres Interrégionales : les participants (élèves, enseignants, artistes et médiateurs culturels) ont l'occasion de faire se rencontrer le fruit des différents ateliers dans un contexte professionnel et particulièrement étudié pour que priment la rencontre et le véritable échange. La « Semaine Art à l'Ecole » (du 26 au 30 avril) a réuni près d'un millier de participants à Charleroi.

Descriptif des activités de Musique Espérance à l'école Saint Pierre.

L'école Saint Pierre et l'asbl Musique Espérance ont mis en place, depuis déjà 12 ans, des ateliers musicaux et d'expression artistique, dans les deux implantations de cette école de l'enseignement fondamental à Anderlecht.

Au grès des subventions obtenues les ateliers se succèdent et soulèvent l'enthousiasme, à des degrés différents, des enseignants. Peu à peu, les projets se structurent, pour mieux répondre aux besoins, exprimés fort clairement, des enfants et des instituteurs. Ainsi le projet initial - qui était de 2h de musique par semaine dans 2 classes d'une école - grandit. Les contes viennent rejoindre la musique et se mélangent de plus en plus harmonieusement au cursus scolaire des enfants. L'équipe d'animation et l'équipe enseignante réinventent leurs activités pour amener les enfants à une maîtrise plus importante des moyens de communication et d'expression. Actuellement 10 ateliers musicaux et artistiques fonctionnent régulièrement depuis 4 ans dans les 2 implantations de l'Ecole Saint Pierre.

Dans une des deux implantations, avec une population de 300 enfants, les ateliers sont subventionnés par la COCOF dans le cadre de son programme Anim'Action. Les projets présentés par l'Ecole Saint Pierre et l'asbl Musique Espérance dans les axes Lecture et Culture sont régulièrement choisis par le jury. Ces projets bénéficient, soit les classes d'accueil (3 maternelles et P1 et P2 dans l'axe lecture) soit les P3, P4, P5 et P6 dans l'axe Culture.

Plusieurs projets ont ainsi vu le jour avec des retombées très positives : création d'une bibliothèque, échange de contes (par les institutrices, sans intervenant extérieur), créativité de plus en plus importante des élèves et des enseignants (engagement d'une enseignante à temps partiel pour des activités peinture et sculpture) et les exemples pourraient se multiplier.

Dans l'autre implantation, avec une population d'env. 130 enfants, grâce à la Fondation Reine Paola pour son programme L'Ecole de l'Espoir, nous bénéficions depuis 4 ans d'une subvention qui nous a permis de mettre en place des ateliers de musique et d'expression orale et artistique depuis la première année de maternelle jusqu'à la sixième primaire, à raison de 2h/semaine et par classe. Ce programme étendu sur 5 ans permet d'effectuer un travail plus en profondeur et progressif, être plus à l'écoute des besoins de chaque intervenant, et rencontrer les attentes des acteurs du projet : élèves, enseignants, animateurs, parents. Le projet fait partie du projet éducatif de l'école car, développer l'imagination est aussi important que développer la pensée et dès lors, l'expérience artistique devient complémentaire de l'expérience intellectuelle pour contribuer, ensembles, harmonieusement, au développement social et cognitif de l'enfant.

Avec le soutien logistique apporté par la Fondation Reine Paola, sous forme de Forums de travail avec des intervenants qualifiés, des rencontres avec les autres lauréats, et aussi avec des exigences qui nous ont permis de porter un regard critique sur notre démarche, nos actions et nos résultats (auto-évaluation) nous avançons. Et si bien le résultat est parfois en dessous de nos attentes, cela motive l'équipe pour aller de l'avant, être plus créateur, se remettre en question. Ici aussi les retombées, même si quelques objectifs sont en cours d'évaluation, sont positives. Quelques exemples : la qualité musicale des nos élèves surprend les observateurs extérieurs, la diminution de la violence à la cours de récréation est frappante, la qualité de l'expression orale des élèves est en nette amélioration, leur comportement social (attitude en rue, solidarité et collaboration lors des travaux en commun, etc.) s'est amélioré de façon palpable, etc. etc. Et sur le plan individuel les exemples d'un réel changement dans le comportement de certains élèves, sont nombreux.

Faut-il attribuer ces changements à la seule présence de ces activités artistiques à l'école ? On serait tenté de le faire, mais des études plus approfondies devraient être menées pour répondre sérieusement à cette question. Pour le moment réjouissons-nous de ces résultats qui nous encouragent à continuer sur cette voie.

[1](#) Article publié dans L'Agenda interculturel n° 279, janvier 2010

[2](#) En 2010, l'opération « Art à l'Ecole » du CDWEJ s'est vue primée lors du Forum des Innovations en Education de SCHOLA ULB : elle a reçu un trophée dans la catégorie « Ecole et culture »