

Études

POLITIQUES CULTURELLES

n°14

JUIN 2024

CULTURE ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS

Le parcours d'éducation culturelle et artistique dans l'enseignement maternel en Fédération Wallonie-Bruxelles: observation qualitative

Émilie CAROSIN
Alexandre BOUDART
Anne-Rose GILLARD (Coord.)
Isabelle PAINDAVOINE (Coord.)



OBSERVATOIRE DES POLITIQUES CULTURELLES



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Le parcours d'éducation culturelle et artistique dans l'enseignement maternel en Fédération Wallonie-Bruxelles : observation qualitative

Émilie CAROSIN

Alexandre BOUDART

Anne-Rose GILLARD (Coord.)

Isabelle PAINDAVOINE (Coord.)

Dépôt légal: D/2024/14.336/3 - Éditeur responsable: Jean-Gilles Lowies, 44, boulevard Léopold II (bâtiment E, 6^e étage) à 1080 Bruxelles.

Observatoire des politiques culturelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique)

Tél.: 00 32 2 413 22 22 - www.opc.cfwb.be - opc@cfwb.be

Graphisme et mise en page: Kaos Films

Illustration de couverture: Photo 124710608 © Arissuu1 | Dreamstime.com - traitement infographique: Kaos Films

Relecture: Béatrice Reynaerts

© : Tous droits réservés pour tous pays et par tous moyens que la technologie permet.

Cette publication ne représente pas nécessairement l'opinion de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Les interprétations et les analyses qu'elle contient n'engagent que leurs auteurs.

La version numérique peut être téléchargée au départ du site web de l'Observatoire: <https://opc.cfwb.be> - Demande de renseignements et commandes peuvent être adressées par courriel: info@opc.cfwb.be

AVANT PROPOS¹

L'Observatoire des politiques culturelles (OPC) a développé depuis quelques années déjà un domaine de recherche dédié à la culture et aux systèmes éducatifs.

Il a également, dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, coprésidé la coupole culture-enseignement dont les travaux ont abouti à la proposition d'un Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) pour tous les élèves, depuis leur entrée en maternelle jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire².

En 2018, les résultats d'une première enquête de l'OPC, réalisée simultanément auprès des établissements scolaires et des opérateurs culturels de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), sont publiés³. Cette approche quantitative met en évidence un ensemble de constats qu'il convenait d'approfondir dans le cadre d'une recherche qualitative.

Lancée en septembre 2021, cette recherche qualitative, qui a été confiée à l'Institut d'Administration scolaire (INAS) de l'Université de Mons (UMONS) suite à un marché public, est dédiée à l'observation de l'implémentation du PECA (dans ses premières années de mise en œuvre) au sein de l'enseignement maternel (ordinaire et spécialisé) de la FW-B. Elle poursuivait plusieurs objectifs.

Tout d'abord, il s'agissait d'éclairer les résultats quantitatifs récoltés en 2018 avec des apports qualitatifs recueillis auprès de l'ensemble des acteurs impliqués dans la mise en œuvre du PECA : c'est-à-dire tant auprès des acteurs culturels de la FW-B (les institutions et leurs personnels, les artistes, les compagnies...) que des acteurs de l'enseignement maternel (les directions, les enseignants, les équipes éducatives...) et aussi, si possible, des bénéficiaires (élèves). Le but étant de croiser leurs regards sur leur réalité de terrain, de confirmer ou d'infirmer les tendances dessinées par les chiffres en 2018.

Ensuite, il s'agissait d'apporter des éléments de réponse à divers questionnements : qu'est-ce qu'une activité culturelle et artistique ? Est-elle reconnue, valorisée, avec des moyens adaptés et spécifiques ? Les obstacles et les adjuvants rencontrés par les professionnels de l'enseignement spécialisé se distinguent-ils de ceux de l'enseignement ordinaire ? Comment leur spécificité est-elle considérée/gérée par les opérateurs culturels et les équipes éducatives ?

Enfin, il s'agissait de confronter le terrain, d'une part, aux enjeux liés aux dynamiques urbaines/rurales : existe-t-il des spécificités relatives aux obstacles, besoins, pratiques qui entourent la mise en œuvre et le développement d'une activité culturelle et artistique dans ces différents contextes ? D'autre part, la transversalité du PECA devait être explorée : la transversalité du PECA est-elle explicitement/consciemment perçue et/ou pleinement exploitée partout et de la même manière au sein des écoles ? Existe-t-il une conception partagée par l'ensemble des ensei-

¹ Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin. L'utilisation du genre masculin est adoptée afin de faciliter la lecture et n'a donc aucune intention discriminatoire.

² Avis n°3 du Groupe central, page 101 : <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf> (consulté le 13 mars 2024).

³ Gillard A-R. et Paidavoine, I. (2018) Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles : des dynamiques à l'œuvre, Études n°7.

gnants au sein des établissements scolaires à ce sujet, ou bien est-elle l'apanage de certains profils d'enseignants ?

Pour rencontrer ces objectifs, l'INAS a mis en place un dispositif d'investigation qui repose sur une large consultation des acteurs de terrain (artistes, enseignants, directeurs, délégués aux contrats d'objectifs...) et des élèves. L'OPC remercie l'ensemble des participants aux consultations qui ont contribué bénévolement à cette recherche. Sont également remerciés les référents scolaires, les référents culturels et les acteurs de terrain pour leur aide lors du recrutement des participants aux consultations ainsi que les institutions culturelles qui ont accueilli les chercheurs dans le cadre de ces consultations.

La mise en œuvre de cette recherche a été encadrée par un comité d'accompagnement mis en place par l'OPC⁴. Nous profitons également de l'occasion pour remercier chaleureusement les membres de ce comité dont la motivation et l'implication sont restées intactes tout au long du déroulement de la recherche.

⁴ Celui-ci était composé de représentants des services administratifs concernés (de la culture, de l'enseignement, le service de pilotage du PECA également), des cabinets ministériels de la culture et de l'enseignement, et d'acteurs de terrain (opérateurs culturels, représentants des référents culturels, des Groupements d'opérateurs culturels (anciennement appelés Consortiums) ...).

INTRODUCTION

Compte-tenu des ambitions structurelles associées au PECA et de la nécessité de créer des liens entre le monde de l'enseignement et le monde culturel, la méthodologie proposée dépasse les codes scientifiques usuels et s'ancre dans une approche participative qui ne prend pas seulement en compte les avis des adultes mais aussi ceux des enfants. La méthodologie proposée s'inspire de "*recherches engageant les voix du terrain dans le développement en éducation*"⁵, elle se fonde sur la méthode de *focus group* pour proposer des espaces de paroles (appelés ici consultations) aux différents groupes d'acteurs, pour ensuite ouvrir le dialogue autour des enjeux rencontrés par chacun et identifier des pistes d'actions. Cette méthodologie a pour objectif d'accéder à une profonde compréhension culturelle et sociale qui pourrait également être utilisée par les participants pour agir sur et dans le système éducatif.

Ce dispositif d'intervention se caractérise notamment par l'attention portée à la diversité des établissements scolaires participants (implémentation géographique, réseau d'enseignement, type d'enseignement, niveau d'enseignement), ainsi qu'à celle des opérateurs culturels (centres culturels, théâtres, bibliothèques, musées...) et des disciplines (théâtre, musique, danse...). Il se distingue également par une acuité particulière à l'adresse des premiers bénéficiaires du PECA : les élèves.

Transversale au monde de la culture et à celui de l'enseignement, la présente recherche met à disposition des éléments susceptibles de nourrir la réflexion autour des enjeux et défis que rencontrent aujourd'hui les acteurs impliqués dans les partenariats du PECA, parcours dont le déploiement et la portée doivent encore se poursuivre dans les prochaines années.

Relevons néanmoins le contexte particulier de la recherche.

Tout d'abord, et bien que les consultations se soient passées de mars 2022 à mai 2022, elles se sont penchées sur les activités qui se sont déroulées durant les temps scolaires de l'année 2020-2021, soit durant la période de la pandémie du covid, et de l'année scolaire 2021-2022. Ajoutons à cela, pour ce qui concerne la province de Liège, les inondations de juillet 2021.

Ensuite, le dispositif d'intervention se met en place au moment où, le PECA faisant ses premiers pas dans les écoles, les interlocuteurs scolaires n'étaient pas tous initiés à l'acronyme ou encore aux ambitions éducatives visées pour les élèves.

Ces circonstances n'ont pas manqué de complexifier le processus de recherche et notamment le nombre de personnes rencontrées dans les différentes consultations.

La présente publication se compose de trois parties.

Dans un premier temps, nous présentons les aspects méthodologiques de l'étude et notamment les quatre axes de recherche élaborés à partir des attendus formulés par le comité d'accompagnement. Des précisions

5 Lehtomäki, E., Janhonen-Abuquah, H., Tuomi, M. T., Okkolin, M. A., Posti-Ahokas, H., & Palojoki, P. (2014). Research to engage voices on the ground in educational development. *International Journal of Educational Development*, 35, 37-43.

sont apportées sur les 150 personnes (dont 64 enfants) qui ont participé à l'étude bénévolement. Puis nous exposons le déroulement des consultations (pour chaque groupe d'acteurs) et des métaconsultations (entre représentants des différents groupes d'acteurs). Cette première partie comprend également les impressions recueillies auprès de quelques participants à propos de la méthodologie utilisée.

Dans un second temps, nous présentons les résultats des analyses pour chacun des axes. Une synthèse des propos recueillis est réalisée et lorsque cela s'avère pertinent, des extraits de *verbatim* sont mis en exergue pour enrichir l'analyse. À la fin de chaque axe, une synthèse reprend les différents éléments de l'analyse qui permettent de répondre aux hypothèses énoncées pour chaque axe.

Enfin, une fois l'ensemble des résultats par axe exposés, sont repris en guise de discussion et de conclusion, les éléments essentiels qu'il est possible de dégager de cette recherche.

1.1. DÉFINITION DE 4 AXES DE RECHERCHE

Pour chacun des axes de recherche, des hypothèses ont été formulées. À partir de ces hypothèses, une série de questions ont été utilisées pour conduire les consultations. Elles sont présentées dans la trame de consultation (cf. annexe).

Lors des consultations, les groupes d'adultes ont abordé l'ensemble des questions relatives aux axes 1 à 4. Avec les enfants, ont été abordées celles relatives à l'axe 1 et celles de l'axe 4 concernant les postures de l'enseignant, des artistes et des élèves.

Axe 1. Quelles sont les représentations qu'ont les acteurs des activités ou interventions culturelles et artistiques ?

Le premier axe permet d'introduire le sujet de manière générale et de récolter les représentations des participants sur ce que constitue une activité/intervention (et plus largement une éducation) culturelle et artistique et quels sont ses objectifs.

Pour cet axe, les hypothèses suivantes sont explorées :

Hypothèse 1: les participants distinguent différents types d'activités/interventions culturelles et artistiques.

Hypothèse 2: les participants identifient des objectifs différents selon le type d'activités/interventions culturelles et artistiques.

Hypothèse 3: les participants envisagent les activités/interventions culturelles et artistiques différemment selon que l'établissement scolaire se situe en milieu rural ou urbain.

Axe 2. Comment sont pris en compte les besoins spécifiques des élèves (qu'ils soient issus de l'enseignement maternel ordinaire ou spécialisé) dans les activités/interventions proposées ?

Le deuxième axe permet d'explorer les besoins des élèves par rapport aux activités/interventions culturelles et artistiques. Si le premier axe s'est intéressé aux objectifs de l'éducation culturelle et artistique, le deuxième axe aborde davantage la question des apports ou des effets de cette éducation sur les élèves de l'enseignement maternel.

Les hypothèses qui sont explorées sont les suivantes :

Hypothèse 4: les activités/interventions culturelles et artistiques répondent aux besoins spécifiques des élèves et assurent une égalité de traitement.

Hypothèse 5: l'adaptation des activités/interventions culturelles et artistiques repose principalement sur l'enseignant.

Hypothèse 6: il existe un contraste entre les approches éducatives (destinées aux élèves à besoins spécifiques) des artistes/opérateurs culturels et celles des enseignants.

Axe 3. Quels sont les changements induits (ou pas) dans les activités/interventions, les apprentissages et le suivi/évaluation des élèves depuis la mise en œuvre du PECA ?

Le troisième axe s'intéresse aux changements induits (ou pas) dans les pratiques pédagogiques depuis la mise en œuvre du PECA. Il se focalise sur les nouveaux éléments amenés par le PECA pour soutenir le parcours culturel et artistique des élèves, à savoir : de nouveaux acteurs, un nouveau référentiel (de compétences initiales pour l'enseignement maternel) et de nouvelles ambitions évaluatives (un suivi tout au long de la scolarité).

Dès lors, la discussion avec les participants s'est focalisée sur le recueil des informations pour les hypothèses suivantes :

Hypothèse 7 : les activités/interventions culturelles et artistiques mises en œuvre depuis le début du PECA sont mises en lien avec des activités passées ou futures dans l'optique de créer un parcours pour les élèves.

Hypothèse 8 : les apprentissages visés par les activités/interventions culturelles et artistiques font référence aux référentiels de compétences initiales.

Hypothèse 9 : les activités/interventions culturelles et artistiques sont mises en lien avec et/ou mobilisées par d'autres disciplines.

Axe 4. Quels sont les changements systémiques induits (ou pas) par la mise en œuvre du PECA ?

Le quatrième axe concerne les changements induits (ou pas) au niveau systémique, c'est-à-dire dans les interactions entre les acteurs des différents mondes depuis la mise en œuvre du PECA. Il s'intéresse à la façon dont les différents acteurs sont impliqués dans les initiatives, ainsi qu'aux modes de communication et d'organisation du PECA au sein du territoire.

Pour cet axe, les hypothèses suivantes sont explorées :

Hypothèse 10 : l'implication des nouveaux acteurs du PECA (référents scolaires et culturels) modifie la communication et l'organisation des activités/interventions culturelles et artistiques.

Hypothèse 11 : les directions sont activement impliquées dans l'intégration du PECA au projet pédagogique qui prend en compte le parcours des élèves.

Hypothèse 12 : les nouveaux acteurs du PECA collaborent pour envisager des modalités de suivi-évaluation du PECA au niveau scolaire.

1.2. CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

Un des enjeux majeurs de la réalisation des consultations a résidé dans la constitution d'un échantillon diversifié tant sur le territoire qu'en termes de rôles et fonctions assurés au sein du PECA.

Le contexte dans lequel s'est inscrite cette recherche (covid-19, inondations) a rendu le recrutement des participants extrêmement chronophage et a nécessité le déploiement de différentes stratégies de communication: information auprès des référents scolaires et des référents culturels afin qu'ils assurent le relais auprès des opérateurs culturels et des établissements scolaires, envoi de mails d'invitation aux opérateurs culturels, intervention de l'Administration générale de l'Enseignement qui a sollicité les nouveaux acteurs clés dans le pilotage des écoles, à savoir les directeurs de zone (DZ) et les délégués au contrat d'objectifs (DCO), information via les réseaux informels et les réseaux sociaux, contacts téléphoniques notamment avec des établissements de l'enseignement spécialisé dont le taux de participation spontané (sans prise de contact privilégié) aux consultations était jugé trop faible.

Afin de représenter l'ensemble des acteurs du PECA et de limiter les déplacements des participants, le territoire de la FW-B a été découpé en quatre "grands territoires" constitués chacun de 2 à 3 zones d'enseignement, à savoir :

- Les zones Bruxelles et Brabant wallon;
- Les zones Namur et Luxembourg;
- Les zones Liège, Verviers et Huy-Waremme;
- Les zones Wallonie Picarde, Hainaut Centre et Hainaut Sud.

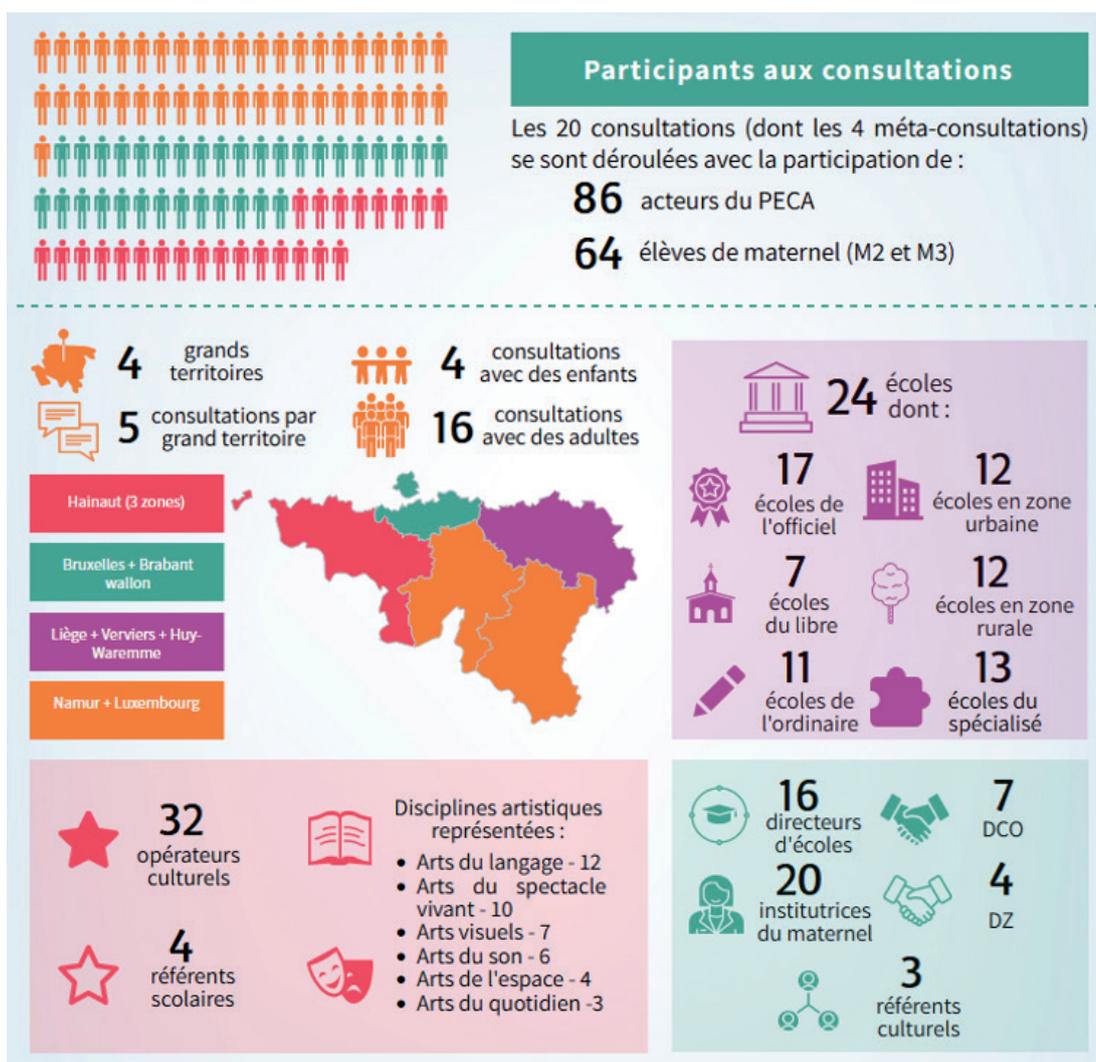
Sur chaque grand territoire, un même dispositif de 5 consultations a été mis en place:

- Une consultation avec les acteurs de l'enseignement maternel ordinaire (directions, enseignants, référents culturels, DCO et DZ);
- Une consultation avec les acteurs de l'enseignement maternel spécialisé (directions, enseignants, référents culturels, DCO et DZ);
- Une consultation avec les acteurs du monde culturel et artistique (opérateurs culturels, artistes, référents scolaires);
- Une consultation avec des élèves d'une classe de l'enseignement maternel (deuxième ou troisième maternel);
- Une métaconsultation avec des représentants de ces différents acteurs (à l'exception du groupe élèves où le représentant était un enseignant).

L'échantillon final se compose de 86 acteurs du PECA (dont 50 acteurs issus du monde scolaire et 36 acteurs issus du monde culturel) et de 64 élèves de l'enseignement maternel ordinaire issus de 2 classes de 2^e maternelle et de 2 classes de 3^e maternelle.

Les principales caractéristiques de cet échantillon sont représentées dans la Figure 1.

Figure 1 - Infographie représentant les caractéristiques majeures de l'échantillon



1.3. DISPOSITIFS DE RÉCOLTE DES DONNÉES

La méthodologie choisie pour les consultations (en ce compris les méta-consultations) avec les adultes est celle des *focus group*. Celle-ci est qualifiée de "semi-structurée", c'est-à-dire qu'elle est menée au travers de questions amenant la confrontation d'idées, de représentations des intervenants⁶. La consultation observée est destinée à recueillir des opinions d'acteurs selon leurs perceptions et expériences et non pour obtenir un consensus sur le sujet. L'objectif de cette méthode⁷ est d'approfondir une situation-problème posée qui correspond, dans la présente recherche, à la nouvelle mesure apportée par l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence, à savoir : l'insertion d'un Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique dans l'enseignement. Les participants sont invités à étayer leurs propos le plus personnellement et subjectivement possible.

6 Fondation Roi Baudouin. (2006). Méthodes participatives Un guide pour l'utilisateur, 1-202.

7 Glenn, J. (2003). Participatory Methods. Futures Research Methodology, 3, 1-48.

Les consultations avec les classes de maternelles, ont, quant à elles, été préparées avec l'enseignant et adaptées en fonction des conditions sanitaires. Afin de faciliter la discussion, nous avons fait référence aux expériences culturelles et artistiques préalablement identifiées avec l'enseignant de la classe. Les élèves ont toutefois été invités à mentionner d'autres expériences qu'ils considéraient comme culturelles et artistiques en début et en fin de discussion.

Les modalités pratiques des consultations de groupe ont été mises à l'épreuve lors d'un test auprès d'opérateurs culturels et d'une classe d'élèves. Cette étape, essentielle, a permis d'ancrer la méthode scientifiquement, de dresser des recommandations pour les chercheurs quant à la préparation et l'animation des consultations et d'identifier des points d'attention relatifs aux différents axes et à l'exploration des questions de recherches avec les participants.

1.4. DÉROULEMENT DES CONSULTATIONS

A) AVEC LES ADULTES

Pour les *focus group* avec les adultes, une durée de 2 heures (incluant le temps de présentation) était consacrée à la récolte des données.

Chaque consultation a débuté par un tour de présentation afin de briser la glace. Ensuite, les objectifs et le processus de consultations ont été présentés en relevant le caractère innovant de la démarche qui permet d'offrir un espace de rencontres et d'échanges entre différents acteurs du PECA. À l'issue de chaque consultation, deux représentants volontaires étaient choisis pour représenter le groupe à la métaconsultation (cf. infra).

Dans chacune des consultations, pour soutenir et garder des traces des échanges, les données récoltées ont pris la forme :

- D'une carte mentale ;
- De notes des échanges ;
- D'un enregistrement audio de la consultation.

Pour servir de base à la construction de la carte mentale, les mots clés ont été inscrits sur des post-it. La coconstruction d'une carte mentale permet de matérialiser sous une forme visuelle la coexistence des différentes représentations des participants. L'utilisation d'une carte mentale permet également de structurer les échanges pour tous les participants et de relancer la discussion si nécessaire.

Les questions ont été abordées dans l'ordre des axes de recherches. Toutefois, lorsque les participants mentionnaient des éléments relatifs

aux autres axes, ceux-ci étaient inclus sur la carte mentale au fil des discussions. En effet, l'objectif du focus group est d'approfondir les différents points en laissant les participants libres de les aborder grâce aux différents échanges d'idées et de perspectives qui surviennent.

À la fin de chaque consultation, la carte mentale a été prise en photo (la Figure 2 en est un exemple) afin de conserver une trace visuelle de la rencontre.

Figure 2 - Exemple de carte mentale construite lors d'une consultation avec des adultes



B) AVEC LES ÉLÈVES DE MATERNEL

Avec les élèves de maternel, les rencontres se sont déroulées au sein des écoles sous la forme de séances de 20 à 40 minutes, avec des questions adaptées à l'âge des élèves.

Rappelons que tous les axes de recherche n'ont pas été abordés. Seules les questions relatives à l'axe 1 et la question de l'axe 4 concernant les postures de l'enseignant, des artistes et des élèves ont été investiguées.

Les consultations avec les élèves de maternel n'ont pas été enregistrées. Les données proviennent des notes prises lors des échanges. De plus, la construction d'une carte mentale avec les élèves n'a pas été jugée utile

lors de la consultation test et représentait une distraction inutile pour conserver l'attention d'enfants de 4 à 5 ans. D'autant plus que ceux-ci n'ont pas encore acquis des compétences de lecture.

Les enfants ne participant pas à la métaconsultation, c'est l'enseignant qui les a représentés.

1.5. **DÉROULEMENT DES MÉTACONSULTATIONS**

Lorsque, au sein d'un grand territoire, les quatre types d'acteurs (soit quatre consultations) ont été rencontrés, une métaconsultation a été organisée avec des représentants de ces différents acteurs (et l'enseignant pour ce qui concerne le groupe élèves).

D'une durée de 2 heures, celle-ci s'est basée sur les cartes mentales et notes de synthèses réalisées pendant et à l'issue de chacune des consultations d'un même territoire. Elle a permis une confrontation des perspectives des différents acteurs.

Les métaconsultations ont été enregistrées et les échanges ont été retranscrits intégralement. Elles se sont déroulées sous la forme de conversations libres et balisées par les questions suivantes qui ont été transmises au préalable aux participants :

- Qu'avez-vous découvert en lisant les synthèses des autres groupes ?
- Qu'est-ce qui vous a étonné/surpris ? Pourquoi ?
- Quels sont les éléments qui vous ont semblé importants ? Pourquoi ?
- Quels sont les freins qui persistent à différents niveaux du PECA ?
- Quels sont les leviers qui existent/ qui peuvent être créés/développés ?
- Comment ces échanges peuvent-ils contribuer à améliorer la collaboration ?
- Quelles sont les pistes d'action que vous voyez ?

À la fin de chaque métaconsultation, les participants ont eu l'occasion d'apporter un retour sur les consultations en général. En voici quelques extraits :

"Je trouve que ces échanges, c'est intéressant, c'est intéressant d'avoir aussi un autre point de vue un peu plus haut, plus méta... oui parce que ce n'est pas la même réalité. Je trouve ça très constructif au final et je suis très heureuse d'avoir été invitée" (directrice dans l'enseignement spécialisé).

“J’ai trouvé ça super riche. Je trouvais très intéressant en fait d’avoir un rendu sous forme de cartes mentales... je suis très visuelle donc ça m’aide beaucoup... et de se rendre compte qu’il y avait des points vraiment concomitants entre les différentes cartes mentales... mais aussi les réalités de chacun, ça transparissait très bien” (enseignante dans l’enseignement spécialisé).

“Je trouve que cette initiative est vraiment très intéressante parce qu’elle permet d’enclencher ce premier lien entre nous, de pouvoir avoir cette entente, ce partage... c’est quelque chose de très positif parce qu’on peut parler de tout ce qu’on propose déjà et des réalités de terrain...” (opérateur culturel).

“Ça m’a fait très plaisir du suivi, très plaisir de rencontrer d’autres acteurs avec qui on va pouvoir travailler... et je sais déjà ce que je vais lancer à mes collègues l’année prochaine” (directrice dans l’enseignement ordinaire).

“Moi, ce que j’apprécie beaucoup dans cette étude, c’est le fait de pouvoir être écouté, mettre le doigt sur les limites que l’on a, les problématiques... mais aussi de parler de tout ce qui va bien... Et on apprend aussi les différences qui existent dans le monde scolaire” (opérateur culturel).

“Je trouve que c’est le processus que vous mettez en place qui est très intéressant, cette neutralité, ce climat de confiance. C’est cette réflexion autour de différents partenaires, des enjeux et de l’aboutissement que vous allez en faire qui est intéressant. Après... qu’est-ce qu’ils vont faire plus haut? C’est là que sont mes questions... Est-ce que ça va réellement aboutir? Voilà on n’en sait rien. En tout cas, l’aspect démocratique du travail est très intéressant. Enfin la prise en compte des différentes synthèses je trouvais ça vraiment bien” (opérateur culturel).

PARTIE 2 : L'ANALYSE DES DONNÉES RÉCOLTÉES

Dans cette seconde partie, les résultats de l'analyse des propos recueillis lors des consultations et métaconsultations sont répartis selon les 4 axes de recherche formulés dans la méthodologie d'intervention.

Pour chacun de ces axes, nous présentons :

- Les principaux éléments issus des consultations ;
- Les approfondissements réalisés lors des métaconsultations ;
- Les conclusions et recommandations eu égard aux hypothèses formulées.

Ne sont repris ici que les éléments ayant un minimum de 3 occurrences. Lorsqu'un élément est mentionné par un seul type d'acteurs, nous le précisons dans le texte. Autrement dit, si rien n'est précisé c'est que l'élément a été mentionné autant par des acteurs du monde culturel que par des acteurs du monde de l'enseignement.

2.1. AXE 1. REPRÉSENTATIONS DES ACTIVITÉS OU INTERVENTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES

2.1.1. PRINCIPAUX ÉLÉMENTS ISSUS DES CONSULTATIONS

A) DISTINCTION ENTRE LES TYPES D'ACTIVITÉS/INTERVENTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES

● Les activités/interventions sont ponctuelles ou durables :

Lorsque les acteurs du PECA parlent des activités/interventions culturelles et artistiques, ils opèrent une distinction entre les activités ponctuelles ou "one shot" et celles qui s'inscrivent plus dans la durée à moyen et long terme. La durée des interventions varie en fonction des projets, des collaborations ou encore de la période de l'année civile et du calendrier scolaire.

● Distinction entre le culturel et l'artistique :

Les activités et interventions mentionnées par les acteurs de l'enseignement et du monde de la culture sont diverses : elles touchent à de nombreuses disciplines artistiques (théâtre, arts plastiques, cirque, danse, littérature, cinéma, musique, etc.) et de nombreux domaines, principalement mentionnés par les acteurs du monde scolaire (architecture, traditions, lieux historiques, vie quotidienne, langues, plats typiques, lien avec la nature, etc.).

La majorité des participants (qu'ils soient issus du monde de la culture ou du monde de l'enseignement) opèrent une distinction entre le culturel et l'artistique. Pour eux, l'artistique peut être considéré comme faisant partie du culturel. L'artistique est plutôt orienté vers la musique, la pein-

ture, l'expression artistique ou encore la recherche d'un produit fini alors que la culture englobe davantage de domaines comme le folklore, le patrimoine ou encore le sport. Pour les participants de l'enseignement spécialisé plus spécifiquement, l'aspect sensoriel et/ou social des interventions fait partie intégrante de la culture (par exemple une sortie au marché ou au supermarché).

● **Les activités/interventions permettent aux élèves de rencontrer des artistes-intervenants et des opérateurs culturels :**

Les activités/interventions sont l'occasion de rencontrer des artistes professionnels ou des collaborateurs par exemple de centres culturels ou de bibliothèques proches géographiquement.

B) LIEUX ET TYPES D'OPÉRATEURS CULTURELS ET D'ARTISTES INTERVENANTS

- Au sein de chaque consultation, les participants ont mentionné les interventions qui se déroulent **au sein de la classe** ou dans les locaux de l'école avec la participation d'artistes-intervenants tels que des auteurs, des musiciens, des illustrateurs, des conteurs, des marionnettistes, des peintres, des sculpteurs ou encore des animateurs de centres culturels. On note la présence d'une petite troupe venue tester gratuitement leur spectacle au sein d'un établissement de l'enseignement spécialisé. Les interventions se déroulent au sein de l'école notamment dans le cadre de projets tels que la Fureur de lire ou Créa-lisons ou d'ateliers en classe. La bibliothèque se déplace également au sein de l'école; les bibliothécaires s'y rendent pour faire découvrir des livres aux enfants via des animations ou des séances de lecture.
- De nombreuses activités/interventions se déroulent dans les **espaces publics et/ou dans des lieux liés au patrimoine** Les activités/interventions se déroulent dans l'environnement proche de l'école que ce soit dans le quartier, dans la ville ou le village en lien avec la découverte du patrimoine architectural ou folklorique (comme par exemple le carnaval). Il est aussi question d'aller découvrir d'autres villes et lieux plus éloignés.
- D'autres activités/interventions se déroulent **chez les opérateurs culturels**: au théâtre, à la bibliothèque, dans des musées, des centres culturels ou d'autres lieux culturels. Elles se déroulent également avec des associations comme les Jeunesses musicales et lors de visites à la ferme aussi bien dans l'enseignement ordinaire que spécialisé.

C) DIFFÉRENCES ENTRE LES INTERVENTIONS SITUÉES EN MILIEU RURAL ET EN MILIEU URBAIN

● **Les opportunités culturelles varient en fonction de la localisation de l'école et de la proximité des opérateurs culturels :**

Selon les participants, il existe une offre culturelle plus variée/importante qui est plus facilement accessible aux établissements scolaires situés dans les zones urbaines que ceux situés dans les zones rurales. De même, ils estiment que les opérateurs culturels collaborent plus facilement avec les établissements à proximité. En outre, ils soulignent que le nombre d'opérateurs culturels en zone rurale est plus faible qu'en zone urbaine.

● **Les déplacements en milieu rural sont difficiles :**

De manière générale, les déplacements avec des élèves de l'enseignement maternel représentent un défi aussi bien en termes de logistique, de coût, de temps, de rythme (notamment à cause des siestes) que de moyens humains. Ce constat est dressé en particulier pour les petites écoles. Dans certains cas, les parents sont sollicités lors de déplacements. À ces contraintes, s'ajoute la longueur des déplacements pour les écoles situées en zone rurale.

Les déplacements des intervenants-artistes au sein des écoles situées en zone rurale représentent également un investissement important en temps. L'accessibilité aux sites scolaires n'est pas toujours aisée pour eux en transport en commun. Il est dès lors parfois difficile pour un intervenant de rentabiliser une prestation en zone rurale : une heure d'intervention nécessite parfois plusieurs heures de déplacements (temps non rémunéré et qui est pris sur le temps consacré à d'autres prestations).

● **Les disparités entre pouvoirs organisateurs (PO) accentuent les différences :**

Dans certaines communes, les écoles du réseau communal peuvent disposer d'autocars/bus mis à disposition par le PO, ce qui n'est pas le cas des écoles relevant d'autres réseaux d'enseignement. Il arrive également que certaines écoles disposent de moyens de transports en propre, notamment lorsqu'elles appartiennent à une structure scolaire plus importante (par exemple, lorsque la section maternelle est rattachée à un établissement de l'enseignement secondaire, notamment dans l'enseignement spécialisé, mais pas uniquement).

● **Un encadrement adéquat est nécessaire pour les déplacements :**

Avec des élèves de l'enseignement maternel, une sortie en dehors de l'école requiert du personnel supplémentaire pour assurer la prise en charge et la sécurité des élèves. En outre, dans l'enseignement spécialisé, certains types de handicap imposent un accompagnant par élève. C'est notamment le cas pour des élèves qui se déplacent en chaise roulante. Ces contraintes rendent plus difficiles encore l'organisation de sorties scolaires.

Relevons également que dans l'enseignement spécialisé, tous les enfants ne peuvent pas se déplacer en raison de leur handicap.

● **Le coût des déplacements est important :**

Bien que peu énoncé en tant que tel dans les consultations, le coût financier des déplacements représente une préoccupation centrale de tous les acteurs du PECA et se retrouve en filigrane dans les difficultés de déplacement détaillées ci-dessus.

D) OBJECTIFS POURSUIVIS LORS DES ACTIVITÉS/INTERVENTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES

Les objectifs relevés lors des échanges avec les acteurs concernent principalement l'épanouissement de l'élève et son ouverture vers d'autres lieux ou pratiques afin de susciter chez lui le désir d'explorer davantage le monde culturel et artistique.

Les élèves rencontrés établissent des liens avec la notion de plaisir au moment de la réalisation des activités/interventions mais également avec le plaisir de partager leur expérience avec leurs amis, frères et sœurs, parents, grands-parents. Ils évoquent également leur fierté à montrer leur travail à leurs parents.

● **Bien-être, épanouissement, estime de soi :**

Les interventions visent le développement d'un sentiment de bien-être chez les élèves, qu'ils puissent s'épanouir. Il est également question de développer un sentiment de fierté, de confiance en soi et d'estime de soi. Cet objectif apparaît aussi bien dans les consultations avec les acteurs de l'enseignement ordinaire que ceux de l'enseignement spécialisé.

● **Prendre du plaisir :**

Que les élèves prennent du plaisir lors des interventions culturelles et artistiques représente un objectif central, et ce, en particulier dans l'enseignement maternel spécialisé où il s'est vu formalisé à de nombreuses reprises.

● **S'approprier les œuvres et les lieux culturels :**

Il est question ici de permettre aux élèves de se sentir légitimes par rapport aux œuvres qu'ils rencontrent et aux lieux culturels visités. Ils doivent oser franchir les portes de salles de spectacles, de musées... pour découvrir ces lieux. Les interventions culturelles et artistiques permettent de "démystifier" les œuvres et les lieux culturels aux yeux des élèves et en particulier ceux issus de milieux défavorisés.

● **Apprendre à se comporter :**

Cet objectif ressort principalement dans l'enseignement spécialisé. Les interventions culturelles et artistiques permettent aux élèves d'apprendre à se comporter avec les autres élèves, dans les moyens de transport, dans la rue, dans un lieu culturel ou pendant un spectacle.

● Apprendre autrement :

En particulier pour les acteurs du monde culturel et artistique, les interventions donnent l'opportunité de transmettre des compétences aux élèves par d'autres moyens que ceux généralement mobilisés dans le cadre des cours enseignés à l'école (mathématiques, français, histoire...) et de dépasser les limites de l'éducation à l'école.

● S'ouvrir au monde et à d'autres univers :

Les interventions permettent à l'élève de s'ouvrir à d'autres univers en dehors de leur milieu familial, de découvrir la diversité du monde dans lequel ils vivent et de pouvoir trouver leur place dans la société.

2.1.2. APPROFONDISSEMENTS LORS DES MÉTACONSULTATIONS

A) FINANCEMENT DES INTERVENTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES

L'aspect financier des interventions culturelles et artistiques est un élément important au cœur des échanges dans toutes les consultations, que ce soit en ce qui concerne le coût des déplacements ou bien celui des interventions elles-mêmes.

"Il y a un élément qui m'a frappé et qui ne revient pas assez en point d'attention, c'est le coût financier qu'impliquent les activités, que ce soit en extérieur ou en intérieur, et pas que pour le spécialisé... Et le problème c'est que de nombreuses activités qui sont proposées par le culturel, c'est souvent cher" (DCO).

Les déplacements avec des élèves de l'enseignement maternel sont difficiles en raison de l'âge des élèves. Cela nécessite un encadrement adapté en termes de moyens humains, le nombre d'accompagnants nécessaires est d'autant plus conséquent pour l'enseignement spécialisé.

Le coût des transports représente un poste très important dans les budgets consacrés aux interventions culturelles et artistiques. Et il concerne toutes les écoles, y compris celles situées en zone urbaine. Le nombre d'opérateurs culturels à proximité directe des écoles maternelles en zone urbaine est souvent limité (en nombre et en termes de disciplines artistiques abordées). Ce nombre est encore plus restreint pour celles situées en zone rurale. Les propos d'une directrice d'un établissement de l'enseignement ordinaire illustrent cette préoccupation et souligne la contrainte financière que peut représenter le coût des transports pour certaines familles :

"Notre grosse difficulté, c'est les transports, parce que les transports, c'est horriblement cher... Pour certaines familles, leur demander trois ou quatre euros c'est assez compliqué au niveau financier... même si ce n'est pas grand-chose, pour certains parents c'est quasi mission impossible".

Les participants mentionnent par ailleurs la possibilité de bénéficier des transports gratuits, notamment grâce au soutien du pouvoir organisateur (sont mentionnées les communes et certaines provinces). Selon les personnes présentes lors des métaconsultations, certaines mesures sont mobilisables par toutes les écoles, d'autres non. Ce qui remet en question le principe d'égalité de traitement des élèves (nous y revenons dans l'axe 2). Par ailleurs, certains établissements scolaires disposent de leur propre bus/camionnette pour le transport des élèves (en particulier dans certaines écoles de l'enseignement spécialisé) et les bus TEC sont gratuits pour les moins de 12 ans. Les participants soulignent la problématique liée à la gratuité des bus TEC: cette gratuité est uniquement valable sur les parcours réguliers, ce qui n'est bien souvent pas adapté à des élèves de l'enseignement maternel.

“Quand je réserve un bus... par exemple un bus TEC, je ne peux pas mettre plus de 30 enfants dans un bus TEC alors que normalement on peut accepter 60 personnes mais il y a des critères, ils ont en dessous de 6 ans... on me dit “les bus TEC pour les enfants, c'est gratuit!”. Oui, c'est gratuit d'arrêt à arrêt mais si vous voulez sécuriser vos enfants en venant vous prendre au pied de l'école et qu'on vous emmène au pied du lieu culturel, ça c'est des suppléments qui ont un coût, ce n'est pas gratuit et à chaque fois c'est payant” (directrice d'une école de l'enseignement ordinaire).

“On vient d'aller au théâtre aujourd'hui... ayant pris un bus TEC, on a emprunté le trajet TEC... J'ai visité toute la région, j'ai passé plus de temps dans le bus qu'à la salle du théâtre parce qu'il doit respecter les arrêts de bus TEC” (enseignante dans l'ordinaire).

Le coût de certains spectacles/représentations représente également un frein. Il existe des possibilités d'offres gratuites mais souvent limitées. Certains musées sont gratuits pour les enfants de moins de 6 ans et proposent des visites guidées gratuites... dans la limite des disponibilités de leur personnel.

La mise en œuvre du PECA suscite des interrogations par rapport aux financements apportés pour les interventions culturelles et artistiques:

“... évidemment qu'un opérateur culturel doit être payé. Maintenant dans le PECA, qu'est-ce qui est prévu? Est-ce que c'est d'office quelque chose de gratuit? Ou bien est-ce qu'on paye quelqu'un? Voilà tout ça, c'est un peu flou” (directrice dans l'enseignement ordinaire).

Les appels à projets représentent un moyen d'obtenir des financements pour la mise en œuvre d'interventions culturelles et artistiques. Soumettre un projet dans ce cadre représente un investissement important en temps pour la rédaction du projet dans le chef de l'enseignant et de l'opérateur culturel/artiste également. Et s'engager dans la procédure

d'appel à projets fait naître des attentes et de l'espoir pour les parties prenantes. Ainsi, le succès de la démarche reste tributaire de l'obtention incertaine du financement relatif à l'appel à projets.

“Avec les appels à projets, ça veut dire que si tu as ton projet c'est merveilleux! Si tu ne l'as pas, c'est de nouveau qui paye quoi? Qui fait quoi? C'est quand même important ce problème d'argent”
(directrice d'une école de l'enseignement ordinaire).

B) MARKETING SCOLAIRE

Des participants ont évoqué le risque d'utiliser les interventions culturelles et artistiques comme moyen de publicité pour promouvoir leur établissement, se démarquer et attirer de nouveaux élèves issus de milieux socio-économiquement favorisés. Cela accentue les différences en termes d'accès à l'art et à la culture et contribue à des inégalités de traitement des élèves. Cela questionne également les motivations derrière le financement des interventions culturelles et artistiques et les résultats attendus de celles-ci (notamment pour les élèves).

C) BIBLIOTHÈQUES : ACTEURS DE PROXIMITÉ ET PARTENAIRES PRIVILÉGIÉS

Comme l'étude de l'OPC portant sur les liens entre culture et école⁸ le soulignait déjà, nous retrouvons dans les partenariats évoqués, les bibliothèques. Partenaires privilégiés des écoles de l'enseignement maternel, notamment du fait de leur proximité géographique, elles éprouvent néanmoins des difficultés pour toucher les écoles dans certains petits villages situés en zone rurale. Dans ce cadre, les bibliobus représentent un véritable atout pour atteindre les écoles les plus isolées. Les bibliothèques sont également des centres de ressources pour les écoles, elles disposent souvent de nombreux outils pédagogiques à disposition des enseignants.

2.1.3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS EU ÉGARD AUX HYPOTHÈSES FORMULÉES

Concernant l'hypothèse 1: **les participants distinguent différents types d'activités/d'interventions culturelles et artistiques**

Les participants opèrent une première distinction entre les interventions ponctuelles (ou activités “one shot”) et celles qui s'inscrivent davantage sur la durée lors de projets construits et dont les effets sont plus durables pour les élèves. Une seconde distinction concerne l'aspect artistique des interventions au regard de l'aspect culturel, où le premier fait partie intégrante du second. Pour d'autres participants, les interventions se divisent

⁸ Gillard A.-R. et Paindavoine, I. (2018) Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles : des dynamiques à l'œuvre, Études n°7.

en deux parties: une partie “culturelle” avec un premier intervenant et une partie “artistique” avec un second intervenant.

Lorsque les participants évoquent des interventions culturelles et artistiques, ils font référence à une diversité de pratiques et de domaines, dont les liens avec les arts et la culture sont plus évidents (la peinture, la littérature, la danse, etc.) que d'autres (la cuisine, les classes vertes, les visites du quartier).

Afin que la mise en œuvre du PECA soit portée par un maximum d'enseignants et plus largement par l'ensemble des équipes éducatives, il y a lieu de ne pas concevoir une acception trop restreinte de ce en quoi peut consister une intervention culturelle et artistique dans le cadre du PECA. En effet, chaque enseignant dispose de sa propre sensibilité à l'art et à la culture et une acception trop restrictive de la notion d'intervention pourrait détourner du PECA certains enseignants. Une acception large (dans un premier temps) peut servir de porte d'entrée pour initier le parcours culturel et artistique, pour ensuite ouvrir des perspectives et l'envie d'aller vers d'autres disciplines.

Concernant l'hypothèse 2: **les participants identifient des objectifs différents selon le type d'activités/interventions culturelles et artistiques**

Les participants identifient deux types d'objectifs pour les élèves: des objectifs communs à l'ensemble des interventions et des objectifs spécifiques liés à certaines disciplines. Les objectifs communs rassemblent des effets plus globaux, à plus ou moins long terme, sur les élèves. Dans les consultations, il a principalement été question du bien-être, de l'épanouissement, de l'estime de soi, apprendre par d'autres moyens, s'ouvrir au monde. Dans l'enseignement spécialisé, il y est également question de prendre du plaisir et d'apprendre à se comporter dans l'environnement urbain et social. Quant aux objectifs d'apprentissage liés à une discipline particulière, ils permettent à l'élève de découvrir et/ou pratiquer ladite discipline.

À noter toutefois que les objectifs poursuivis par la mise en œuvre d'interventions culturelles et artistiques ne concernent pas toujours les élèves (notamment sur les aspects développementaux) et se focalisent parfois davantage sur les objectifs des institutions elles-mêmes (par exemple, toucher un plus large public). Ainsi, les interventions culturelles et artistiques peuvent être utilisées, par les opérateurs culturels, pour les aider à diversifier leur public; par les établissements scolaires, pour attirer des élèves issus de milieux socioéconomiques aisés.

Concernant l'hypothèse 3: **les participants envisagent les activités/interventions culturelles et artistiques différemment selon que l'établissement scolaire se situe en milieu rural ou urbain**

Il y a lieu de distinguer les interventions qui se déroulent au sein de la classe ou de l'école (avec ou sans intervenants) de celles organisées à l'extérieur, les contraintes qui en découlent étant différentes. Les déplacements avec des élèves de l'enseignement maternel impliquent des contraintes pour les équipes éducatives, en raison de l'âge des élèves (voir l'axe 2 - besoins des élèves et des écoles). Hormis pour certaines écoles qui disposent d'opérateurs culturels à proximité directe, les déplacements représentent un frein dans la mise en œuvre d'interventions

culturelles et artistiques pour des questions de logistique et de coût financier. En effet, les déplacements avec des élèves de l'enseignement maternel nécessitent l'utilisation de moyens de transports, y compris pour des trajets de courte distance. Ces contraintes sont en général accentuées pour les écoles en zone rurale où la proximité d'opérateurs culturels est plus faible.

Dans l'enseignement maternel spécialisé, les contraintes logistiques liées aux déplacements sont accentuées par les spécificités liées aux différents types de handicap des élèves. L'éloignement d'écoles en zone rurale limite les déplacements potentiels d'intervenants vers les écoles. En effet, les déplacements des artistes remettent en question la rentabilité de leur intervention en raison du temps de trajet non rémunéré. Enfin, reste à épingleur une disparité de moyens disponibles pour les déplacements en fonction des différents pouvoirs organisateurs.

Il pourrait être intéressant d'approfondir le recensement des établissements scolaires ne disposant pas d'opérateurs culturels à proximité ou difficilement accessibles, dans un délai raisonnable, en transport en commun. Des dispositifs particuliers pourraient s'envisager permettant à certains opérateurs culturels de se rendre dans ces établissements scolaires.

Notamment en raison du coût financier des déplacements, les acteurs de proximité jouent un rôle primordial dans la mise en œuvre du PECA et le développement de partenariats locaux durables. Les bibliothèques représentent souvent des partenaires privilégiés pour les écoles même si certaines éprouvent des difficultés à toucher des écoles très éloignées en zone rurale.

Si l'aspect financier joue un rôle important dans les déplacements, il en va de même pour le financement des interventions en elles-mêmes. La mise en œuvre du PECA fait naître des espoirs chez les participants quant aux budgets alloués pour soutenir les interventions culturelles et artistiques. Au-delà des contraintes administratives, le financement des interventions par appels à projets peut rendre la mise en œuvre de projets culturels et artistiques relativement précaire. Cela soulève la question de la pérennité de la démarche et des possibilités pour l'enseignant/l'équipe éducative d'acquies durablement des compétences liées à la mise en œuvre d'interventions culturelles et artistiques (cet élément sera approfondi dans les axes suivants).

2.2. AXE 2. BESOINS SPÉCIFIQUES DES ÉLÈVES

2.2.1. PRINCIPAUX ÉLÉMENTS ISSUS DES CONSULTATIONS

A) BESOINS ET APPRENTISSAGES DES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

● **Les besoins spécifiques des élèves sont pris en compte s'ils sont définis par les enseignants :**

Lorsque les enseignants définissent au préalable les besoins spécifiques des élèves, ces derniers sont considérés par les opérateurs culturels dans

la mesure de leurs possibilités, que ce soit en termes d'infrastructure ou de personnel adéquat. Cet élément a été mis en avant lors de certaines consultations avec le monde culturel et artistique. Il n'est cependant pas toujours possible de prendre en compte les besoins spécifiques de certains élèves faute de matériel et/ou de personnel compétent, en particulier pour l'accueil d'élèves de l'enseignement spécialisé (par exemple lorsqu'il s'agit d'enfants sourds ou malentendants). La prise en compte des besoins spécifiques représente souvent un investissement conséquent en temps pour les opérateurs culturels ; c'est la qualité de la collaboration des enseignants de l'enseignement spécialisé et leur implication qui sont alors mobilisées.

● **Apprendre à collaborer (élèves, enseignants et intervenants) :**

Selon les participants, les élèves doivent apprendre à collaborer et à travailler entre eux, mais aussi avec les enseignants et les artistes. Il est question d'apprendre à échanger afin de réellement coconstruire des projets (sur la durée). Ce processus concerne toutes les parties prenantes des activités/interventions (et pas uniquement les élèves) dans la mesure où chacun doit apprendre à connaître et à reconnaître l'autre. La qualité des interactions est relevée dans les interventions régulières et qui s'inscrivent dans le temps.

● **S'ouvrir au monde :**

Les élèves ont besoin d'explorer le monde qui les entoure afin de pouvoir en découvrir la diversité (culturelle).

● **Apprendre à se comporter et à participer :**

Les interventions donnent l'occasion aux élèves d'apprendre à se comporter avec les autres, à respecter certaines règles dans les lieux publics ou propres aux différents lieux qu'ils découvrent. Il est intéressant de noter que les participants du monde culturel et ceux du monde scolaire n'ont pas les mêmes attentes en termes de comportements des élèves : les premiers s'attendent à davantage de participation alors que les autres s'attendent à ce que les élèves restent silencieux et disciplinés, notamment dans les musées.

● **Développer les sens :**

Les activités/interventions culturelles et artistiques permettent aux élèves de développer leurs sens, en particulier pour l'enseignement spécialisé.

● **L'élève se crée une identité et se découvre des talents :**

Au contact des artistes-intervenants, les élèves construisent une identité, se découvrent des talents. Ils se projettent dans l'avenir et envisagent (parfois) leur futur métier par l'expérimentation et l'échange avec des artistes-intervenants.

B) ÉGALITÉ DE TRAITEMENT DES ÉLÈVES

● Inégalités liées au milieu social des élèves :

L'accès à la culture des enfants issus de familles précarisées pose question aussi bien dans l'enseignement ordinaire que spécialisé. Certains parents n'ont pas les moyens financiers (mais pas uniquement) pour prendre en charge les activités/interventions culturelles et artistiques.

● Les déplacements sont difficiles :

Dans l'enseignement spécialisé, les déplacements remettent en question l'égalité de traitement des élèves car ils nécessitent nettement plus de moyens financiers et humains que dans l'enseignement ordinaire et varient en fonction du type de handicap. Lors de spectacles, il est souvent prévu une ou deux places gratuites pour les accompagnateurs d'un groupe de 20 ou 25 enfants. Or, dans l'enseignement spécialisé, il arrive fréquemment que le nombre d'élèves soit inférieur à celui des accompagnants.

● Les disparités entre écoles/PO accentuent les inégalités :

Comme déjà signalé en amont, il existe de nombreuses disparités de ressources et/ou d'infrastructures entre les écoles en fonction du réseau auquel elles appartiennent (moyens de transports et moyens financiers). Par exemple, deux écoles situées dans la même rue mais appartenant à des réseaux différents n'auront pas un accès égal aux moyens de transports : certaines communes mettent un car à disposition des écoles communales pour les déplacements.

● Inégalité d'accès aux institutions/opérateurs culturels en rapport avec la taille des groupes :

La taille des groupes influence le traitement que reçoit chaque élève lors des activités/interventions culturelles et artistiques. Les intervenants peuvent mieux prendre en considération les besoins de chacun lorsqu'ils sont face à un petit groupe. Ainsi, par exemple, certaines bibliothèques limitent la taille des groupes qu'elles accueillent. Cette situation restreint les opportunités pour les écoles, et donc pour les élèves.

● Gratuité de l'enseignement :

En théorie cette gratuité devrait permettre une égalité de traitement de tous les élèves. Dans les faits, l'incertitude règne quant à cette égalité de traitement des élèves car tous les réseaux ne sont pas soumis aux mêmes contraintes budgétaires.

C) BESOINS DES ÉCOLES POUR LES ÉLÈVES À BESOINS SPÉCIFIQUES

● Les opérateurs culturels apportent une aide pour la rédaction des projets et/ou fournissent des dossiers pédagogiques :

Lors d'appels à projets, il arrive fréquemment que les opérateurs culturels rédigent eux-mêmes les dossiers ou apportent une aide rédactionnelle aux écoles. Plus familiarisés avec le langage et le processus administratifs d'usage dans ce cadre, ils offrent au projet de meilleures chances de soutien. Les opérateurs culturels fournissent également régulièrement un dossier pédagogique en lien avec l'activité/intervention culturelle et artistique, ce qui permet à la fois de rassurer les enseignants et d'intégrer l'intervention dans d'autres disciplines. À noter que ces éléments n'ont été mis en avant que dans les consultations avec les acteurs de l'enseignement ordinaire.

● Besoin de lieux adaptés et sécurisés pour les élèves :

L'accueil d'élèves de l'enseignement maternel ordinaire ou spécialisé nécessite des infrastructures adaptées à l'âge des enfants, que ce soit dans les musées, les théâtres, les cinémas... Il est notamment question de sanitaires adaptés à la taille des enfants en bas âge, de locaux permettant aux enfants de faire une sieste lors de visites plus longues, de marchepieds pour accéder aux présentoirs des expositions... Ces éléments représentent une logistique importante pour les opérateurs culturels et ils ne disposent pas forcément de l'infrastructure adéquate. Il s'agit également de permettre un accès aisé aux élèves à mobilité réduite.

● Besoin d'un encadrement adapté :

Les sorties scolaires nécessitent un nombre plus élevé d'accompagnants et d'éducateurs formés, en particulier pour s'adapter aux spécificités des élèves de l'enseignement spécialisé.

D) CONTRASTES ENTRE LES APPROCHES ÉDUCATIVES DES ARTISTES/OPÉRATEURS CULTURELS ET DES ENSEIGNANTS

● Les approches sont complémentaires :

La complémentarité entre les 2 approches a davantage été mise en avant lors des consultations avec les acteurs de l'enseignement (ordinaire et spécialisé) que dans celles avec les acteurs du monde culturel. Pour les acteurs de l'enseignement, l'aspect complémentaire est mis en avant par les apports externes fournis par les artistes-intervenants, que cela soit d'un point de vue technique, matériel ou humain. Cette complémentarité donne l'occasion d'améliorer la qualité de l'intervention. Pour les acteurs du monde culturel, des projets sont parfois coconstruits avec certains enseignants motivés.

● La collaboration n'est pas toujours aisée :

Les opérateurs culturels mettent en avant le manque de participation et/ou le manque de préparation des visites dans les classes par certains enseignants. Cela représente un frein dans la mise en œuvre d'une véritable collaboration. Celle-ci devient difficile lorsque les enseignants considèrent l'activité/intervention culturelle et artistique comme "une heure de fourche".

2.2.2. APPROFONDISSEMENTS LORS DES MÉTACONSULTATIONS

A) OFFRE CULTURELLE ET BESOINS DES ÉCOLES

L'offre culturelle à destination du monde scolaire existe mais elle ne répond pas toujours aux besoins des écoles et en particulier ceux de l'enseignement spécialisé. Certains acteurs témoignent de la difficile articulation des préoccupations entre offre et demande culturelles.

"On a organisé une journée de rencontre avec les enseignants et le monde de la culture... donc c'était la journée PECA... On s'est rendu compte, au final, que l'offre était là mais pas la demande. Donc on est passé complètement à côté des enseignants. Les seuls enseignants qui étaient là, étaient ceux qui avaient déjà répondu à des appels à projets" (opérateur culturel).

L'offre culturelle actuelle n'amène que rarement la construction conjointe d'une proposition culturelle et artistique avec les écoles qui en ont le plus besoin. Elle tend plutôt à mobiliser des acteurs déjà convaincus, dont les préoccupations/besoins rencontrent déjà l'offre existante. Il semble important de mettre en place des dispositifs permettant de prendre en compte les besoins d'écoles plus éloignées du monde de la culture dans les interventions proposées. Notamment en instaurant des espaces de dialogues entre le monde culturel et le monde scolaire.

Des initiatives allant dans ce sens sont en cours dans le cadre du déploiement du PECA. De la même manière, il semble essentiel d'envisager une interface qui rende compte des besoins des écoles (par année d'enseignement, par type d'enseignement et de handicap, etc.).

Des opérateurs culturels ont expliqué l'intérêt, selon eux, de proposer des événements "vitrines" sur chaque zone scolaire afin de centraliser la rencontre avec les écoles. Mais au-delà du risque de présenter l'offre culturelle comme un produit de consommation, ces événements pourraient ne pas rencontrer leur public.

Par rapport aux besoins des élèves, les opérateurs culturels représentés aux méta-consultations relèvent, en général, un déficit de connaissance des réalités de ce que peut être l'enseignement spécialisé. Malgré le souhait de collaborer avec l'enseignement spécialisé, ils se sentent souvent démunis lorsqu'ils sont confrontés aux particularités des élèves. Un opérateur culturel travaillant également dans l'enseignement le souligne à propos d'une journée PECA organisée par un groupement d'opérateurs culturels :

“Ce qu’il manquait aux opérateurs du monde culturel c’était vraiment une connaissance de l’enseignement spécialisé, ils cherchaient vraiment des outils, des stratégies pour faire face aux enfants... On sentait qu’eux (les opérateurs culturels), ils généralisaient l’enseignement spécialisé et il leur manquait les outils pédagogiques”.

On note cependant que certains opérateurs culturels disposent d’une offre adaptée mais qui est bien souvent méconnue des écoles de l’enseignement spécialisé. Lors d’une métaconsultation, un opérateur culturel le souligne :

“Il y a des choses qui ne sont pas justes (en faisant référence à une carte mentale des acteurs de l’enseignement spécialisé) ... parce que par exemple “pour l’enseignement spécialisé l’offre d’activités n’est pas adaptée” ... Mais si, elle est adaptée, juste qu’ils ne le savent pas”.

Cet élément rejoint ce qui est évoqué par la suite à propos de la problématique de la communication sur le PECA (voir axe 4).

D’une manière générale, les opérateurs culturels présents aux consultations ont la volonté de travailler avec les établissements de l’enseignement spécialisé, bien entendu dans la mesure de leurs ressources humaines. En effet, l’adaptation des interventions aux besoins spécifiques des élèves représente une charge de travail ainsi qu’une expertise dans le domaine.

B) ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ ET PECA

Dans l’enseignement spécialisé, les équipes éducatives sont confrontées à des réalités très différentes de celles de l’enseignement ordinaire. Et les réalités de chaque école du spécialisé varient également en fonction du type de handicap des élèves : les contraintes ne seront pas du même ordre en ce qui concerne des élèves en chaise roulante, des élèves autistes, des élèves sourds et malentendants ou présentant une arriération mentale.

Les déplacements sont compliqués et nécessitent souvent une logistique conséquente. Dans le cas des élèves à mobilité réduite par exemple, les transports impliquent des véhicules adaptés ainsi qu’un accompagnant par élève. Découvrir un nouveau lieu en sortant du cadre familial de l’école peut également s’avérer contraignant pour des élèves autistes.

Indépendamment des besoins spécifiques des élèves, la taille réduite des classes de l’enseignement spécialisé (comparativement aux classes de l’enseignement ordinaire) représente une véritable problématique en termes de

coût de l'intervention. En effet, il est souvent peu rentable pour un artiste-intervenant de se produire devant un petit nombre d'élèves (5 ou 10), ou pour un opérateur culturel de prévoir une animation pour un petit groupe. Soit le montant des interventions se calcule au nombre de personnes et, dans ce cas, elle devient peu rentable pour l'opérateur culturel, soit le montant est fixé quelle que soit la taille du groupe, et l'intervention devient alors hors de prix pour l'école. À cela s'ajoute à nouveau le coût humain supplémentaire pour l'encadrement si les activités/interventions se réalisent à l'extérieur.

Et pourtant, en dépit de l'obstacle lié au coût de l'intervention, il est plus simple pour les opérateurs culturels de se déplacer dans les écoles de l'enseignement spécialisé que l'inverse, et ce, pour des raisons de confort par rapport aux locaux ou au contenu de l'intervention :

"Pour nous c'est plus facile en fait de faire venir à l'école les artistes parce qu'il y a toutes les installations où les enfants sont bien" (institutrice dans l'enseignement spécialisé).

"Ce qui nous arrange plus, c'est que l'on vienne vers nous, parce que quand on est mélangé aux autres écoles, la durée n'est pas adaptée à nos élèves qui décrochent plus vite. C'est toujours un souci que l'on a quand on va voir une pièce" (institutrice dans l'enseignement spécialisé).

Pour certains types de handicap, des interventions "one shot" ont peu de sens dans la mesure où les élèves ont besoin de plusieurs séances pour connaître l'intervenant et se sentir à l'aise dans ce contexte peu habituel pour eux :

"L'enfant doit s'habituer et comprendre pourquoi il est là. Et ce qu'il se passe. C'est au bout de trois-quatre fois qu'il comprend qu'il doit juste être là pour son plaisir" (enseignante dans le spécialisé).

Une autre particularité est liée au comportement des élèves dont les réactions peuvent être imprévisibles :

"J'ai des enfants autistes, je ne peux pas dire comment ils vont réagir, je ne sais vraiment pas donner une ligne de conduite... Les spectacles sont parfois tellement différents... on peut aller un jour avec eux et ça va bien se passer. Et puis je ne sais pas pourquoi, on retourne dans le même lieu... le spectacle est différent parce que la musique et la lumière sont différentes... c'est tellement compliqué que je ne saurais même pas donner un mode d'emploi parce que des fois, ça peut être l'enfant qui n'est pas bien et ça ne se passera pas bien" (directrice dans l'enseignement spécialisé).

Dans le cadre d'activités regroupant des élèves de l'enseignement ordinaire et spécialisé, le handicap de certains (et les comportements qui en découlent) n'est pas toujours accepté ou compris par les élèves de l'enseignement ordinaire.

À noter que les établissements de l'enseignement maternel spécialisé organisant un enseignement de type 5 (élèves malades ou convalescents) n'ont pas participé aux consultations⁹. Leurs difficultés ont toutefois été évoquées lors d'une méta-consultation par une DCO :

“Il y a un type du spécialisé qu'on a un peu oublié dans toute la discussion, ce sont tous les enfants hospitalisés, où là, c'est plus compliqué qu'ici parce que les enfants qui se retrouvent avec des hospitalisations de longue durée... En dehors du clown à l'hôpital, les portes sont fermées. Et ça veut dire qu'à un moment donné ces enfants, ils se retrouvent exclus des bibliothèques, de tout... donc ceux-là sont souvent encore plus exclus de toutes ces possibilités-là”.

C) PARTENARIATS ET COCONSTRUCTION

La mise en œuvre d'un projet ou la réponse à un appel à projet culturel et artistique représentent un défi, ainsi qu'une charge de travail conséquente. Elles mettent à l'épreuve la motivation de l'enseignant. Les appels à projets en particulier, constituent des opportunités de rencontres entre monde culturel et monde scolaire où chacun possède son propre langage et son mode de fonctionnement bien souvent méconnu de l'autre. Un enseignant, détaché auprès d'un opérateur culturel, relate cette incompréhension mutuelle exposée lors d'un jury d'appels à projets d'un groupement d'opérateurs culturels :

“On a des écoles qui étaient déjà présentes dans le monde culturel, qui répondent à des appels à projets mais avec des mots d'enseignants... Et là, ça m'a choqué... autour de la table, on a vraiment les différents opérateurs culturels et ils ont un langage qui leur est propre, du monde de la culture et la manière de concevoir un projet... Et il y a des projets qui ne sont pas spécialement bien compris parce qu'ils ne sont pas écrits dans le langage de la culture. Alors que moi qui suis de l'enseignement, je me dis ça vaut de l'or ça, c'est hyper constructif et alors l'avis change... ”.

En d'autres termes, “c'est une méconnaissance en fait des deux. L'enseignant qui ne comprend pas le langage des opérateurs culturels et les opérateurs culturels qui ne comprennent pas les réalités de terrain des enseignants” (enseignante dans l'enseignement spécialisé).

⁹ L'unique réponse d'une direction d'un établissement accueillant des élèves de type 5 a été obtenue par email. Cette directrice expliquait qu'il n'y avait qu'un seul élève de maternel présent dans son établissement de manière transitoire et que dans ce cas-là, le parcours n'avait que peu de sens.

Les appels à projets permettent de mettre en œuvre des projets culturels et artistiques d'envergure. Pour y répondre, les enseignants y investissent du temps avec le risque de ne pas être sélectionnés. Ils montent un dossier, un partenariat avec un opérateur culturel ou un artiste. Si le projet n'est pas retenu dans l'appel, qu'en advient-il ? Après quelques essais infructueux, l'enseignant risque de perdre confiance par rapport à l'investissement consenti et de se démotiver. C'est ce qu'expliquent les participants :

“Faire des projets, c'est des mercredis après-midi, des samedis, des soirées... et c'est du boulot hein ! Ça ne se passe pas comme ça sur une demi-heure... ça ne marche pas comme ça ! Alors si on pense que ça marche comme ça on peut oublier. Et quelque part ça peut être épuisant...” (directrice dans l'enseignement ordinaire).

“Le problème des appels à projets... Ils (les enseignants) sont motivés, ils imaginent un projet, alors dans un délai plus ou moins long, là c'est très court. Ils y mettent du leur, ils trouvent un opérateur, ils font tout ce qu'il faut et on leur dit finalement “vous n'avez pas le projet”. Les écoles le font une ou deux fois. Et après...” (opérateur culturel).

“Et les projets, c'est très lourd, les dossiers à compléter, à renvoyer... Pour l'avoir fait dans une autre vie de directrice... Si je n'avais pas quelqu'un qui était là dans un centre culturel et qui m'a aiguillée, je n'y serais pas arrivée. Réunir tout ce qui est demandé pour que ce projet tienne la route, c'est compliqué” (DCO).

Ces témoignages mettent en avant plusieurs contraintes liées aux appels à projets : le délai relativement court pour y répondre, le risque de démotivation des enseignants, la charge de travail administrative qu'ils représentent. A été épinglée à cet égard l'aide que peut apporter un opérateur culturel dans la rédaction de projets, lorsque cet opérateur culturel est aguerri au langage et au processus de conception de projets afin d'en augmenter les chances de sélection.

Ces partenariats entre opérateurs culturels/artistes-intervenants et enseignants/écoles se doivent, pour générer des effets à long terme, d'être coconstruits par toutes les parties prenantes, avec une répartition équilibrée des tâches, et dans un climat de confiance mutuelle. Cette confiance partenariale ne peut se développer que dans un partage et une connaissance des enjeux de chaque partie prenante. Il existe un risque de mettre à mal le partenariat lorsqu'une partie se décharge entièrement de certains aspects du projet. On peut citer l'exemple mentionné par une enseignante lors d'un projet où l'artiste-intervenant s'est chargé seul de la rédaction du projet et en particulier de sa ventilation budgétaire. À l'issue du projet, ce budget a été qualifié de “nébuleux” par l'enseignante, ce qui a conduit à de la méfiance envers cet artiste-intervenant.

Il existe par ailleurs une tension entre, d'un côté, le caractère ponctuel de certains appels à projets et, de l'autre, l'importance de collaborations durables afin d'assurer la qualité des interventions culturelles et artistiques. Une enseignante souligne ceci :

“Il faut vraiment permettre aux enseignants de réfléchir sur le long terme et avoir un projet annuel, quelque chose qui va porter l'école... là, c'est super riche”.

Il est également question de ce que les enseignants peuvent retirer de ces collaborations avec un artiste-intervenant :

“Ce qui est intéressant c'est vraiment d'amener des activités à l'école où les enseignants puissent prolonger après coup et embrayer sans avoir ce soutien-là” (opérateur culturel).

Comme mentionné précédemment, la collaboration avec des artistes sur des temps longs peut permettre un changement de perception des enseignants vis-à-vis de l'art et la culture en général. À un moment ou à un autre, cette collaboration va transformer les enseignants (c'est aussi valable pour les artistes). Et ces enseignants formés ou sensibilisés partageront leurs expériences avec leurs collègues au sein de l'établissement scolaire. Pour mettre en œuvre ces projets “formatifs” pour les enseignants, il importe de concevoir ces projets sur plusieurs années, ils ne suivraient pas la classe mais bien l'enseignant, afin que celui-ci en retire, au fur et mesure du développement du projet, de nouvelles compétences, et les essaime ensuite au sein de l'établissement notamment auprès de ses collègues. La question de la durée nécessaire à un enseignant pour acquérir ces compétences se pose :

“Peut-être un an de soutien puis un suivi... trois ans en phasage. Sans cela, ça sera toujours des projets ponctuels et les enseignants n'en profiteront pas pour se l'approprier et pouvoir le réinvestir l'année d'après... Donner beaucoup de sens et construire les choses avec les enseignants, c'est hyper important. Si on arrive dans une classe où on impose à l'enseignant et qu'il n'y retrouve pas son compte principalement car cela n'a pas été construit avec lui... et bien, ça tombera à l'eau.” (DCO, ancienne directrice dans l'enseignement ordinaire).

D) CONTRASTE ENTRE LES COMPORTEMENTS ATTENDUS DES ÉLÈVES

Il existe un contraste entre ce que les enseignants attendent du comportement des élèves lors des interventions culturelles et artistiques et celui espéré par les opérateurs culturels. En général, il semble que les enseignants attendent de leurs élèves qu'ils se comportent “sagement” (rester silencieux, faire des rangs...), car il y va de l'image de leur école,

alors que les opérateurs culturels souhaitent laisser davantage de liberté aux élèves, leur permettre de s'exprimer librement sans les contraintes du cadre scolaire habituel, même s'il existe bien entendu des contraintes dans certains cas (par exemple ne pas toucher aux œuvres dans les musées ou encore le maintien du silence durant les représentations).

“Ils sont arrivés vers 14h au musée, les gosses, ils sont en maternelle, ils sont claqués, donc s'ils ont envie de rester couchés par terre sur le sol, nous, cela ne nous dérange absolument pas... ça fait partie de l'épanouissement de l'enfant... tant qu'ils ne touchent pas aux œuvres, il n'y a pas de soucis” (opérateur culturel/musée).

“Si les enfants veulent apprécier l'endroit, ils ne doivent pas être bridés, ils doivent se sentir plus libres... S'ils ont envie de rester une demi-heure, assis à regarder une œuvre... même si quelque part on leur propose une visite avec une thématique, nous, on a tendance à les laisser regarder une demi-heure, parce que c'est sa manière à lui, à l'enfant d'appréhender... il n'y a pas de bon élève pour nous en tant qu'opérateur culturel” (opérateur culturel/musée).

2.2.3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS EU ÉGARD AUX HYPOTHÈSES FORMULÉES

Concernant l'hypothèse 4: **les activités/interventions culturelles et artistiques répondent aux besoins spécifiques des élèves et assurent une égalité de traitement** et l'hypothèse 5: **l'adaptation des activités/interventions culturelles et artistiques repose principalement sur l'enseignant**:

Les contraintes administratives et budgétaires auxquelles sont confrontées les écoles en fonction de leur réseau d'appartenance remettent en question l'égalité de traitement de tous les élèves.

L'offre culturelle et artistique à destination des établissements scolaires n'est pas toujours adaptée à l'enseignement maternel ordinaire et encore moins à l'enseignement maternel spécialisé. Il existe souvent une inadéquation entre l'offre culturelle et artistique et les besoins des écoles de l'enseignement maternel. Instaurer davantage de dialogue (et d'espaces de dialogue) entre les opérateurs culturels et les équipes éducatives constitue une piste.

D'un côté, certains opérateurs culturels fournissent des dossiers pédagogiques relatifs aux interventions qu'ils proposent pour aiguiller les enseignants. De l'autre, lorsqu'ils sont transmis par l'enseignant, les besoins sont pris en considération par les opérateurs culturels dans la mesure de leurs possibilités. L'adaptation des interventions culturelles et artistiques repose sur la collaboration entre l'opérateur culturel/artiste-intervenant et l'enseignant. Ce dernier définit les besoins spécifiques des élèves et les transmet à l'opérateur pour que celui-ci adapte l'intervention en fonction de ses possibilités.

L'offre culturelle et artistique n'est en général pas adaptée à l'enseignement (maternel) spécialisé, principalement en raison d'une méconnaissance

sance des réalités auxquelles sont confrontés les enseignants de l'enseignement spécialisé (notamment pour les déplacements des élèves), des spécificités liées aux types de handicap. Ce sont autant d'éléments explicatifs sur lesquels réfléchir pour répondre aux enjeux et aux attendus d'un parcours d'éducation culturelle et artistique dans l'enseignement spécialisé.

Les acteurs issus de l'enseignement spécialisé maternel de type 5, absents des consultations, devraient être consultés à l'avenir, afin d'en faire ressortir les spécificités.

Pour qu'un projet culturel et artistique soit de qualité et présente des effets durables, il doit être coconstruit lors de partenariats entre un intervenant et un enseignant tout en ayant l'adhésion des élèves. Ce partenariat offre la possibilité à l'intervenant et à l'enseignant de développer chacun des compétences au contact de l'autre.

Cependant, l'acquisition de nouvelles compétences issues de ce partenariat demande du temps et une multiplication des rencontres, des échanges. Lors de projets financés sur une année scolaire, comme évoqué précédemment, le temps nécessaire aux parties prenantes pour développer une confiance partenariale, et pour acquérir et "échanger" leurs compétences, est assez limité. Il pourrait être envisagé de mettre à l'épreuve des projets de 3 ans où l'intervenant apporterait un suivi à l'enseignant sur la durée du projet. Ce qui permettrait à l'enseignant de disposer de suffisamment de temps pour acquérir durablement ces nouvelles compétences et de les diffuser au sein de son établissement.

Il serait intéressant d'approfondir le développement de ce genre de projets (et les processus mis en œuvre) comparativement aux appels à projets plus ponctuels. Dans le même ordre d'idée, il pourrait être intéressant d'envisager la création de dispositifs de formation commune aux enseignants et aux artistes-intervenants.

Hypothèse 6: il existe un contraste entre les approches éducatives (destinées aux élèves à besoins spécifiques) des artistes/opérateurs culturels et celles des enseignants.

Les artistes-intervenants et les opérateurs culturels mettent en place des approches qui se focalisent davantage sur le processus que sur la réalisation d'une production. Ce qui importe, ce n'est pas le produit fini mais la démarche et la réflexion mise en œuvre pour y parvenir.

Il existe également un contraste entre ce que les parties prenantes attendent du comportement des élèves. D'un côté, l'aspect comportemental voulu par l'enseignant et, de l'autre, la liberté de mouvement et le lâcher-prise autorisés, voire encouragés par les artistes-intervenants.

Il semblerait intéressant qu'une communication soit proposée aux enseignants en amont des visites et des représentations afin que les différents encadrants (du monde scolaire et du monde culturel) s'accordent sur ce qu'ils espèrent de la part des élèves.

2.3. AXE 3. CHANGEMENTS DANS LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

2.3.1. PRINCIPAUX ÉLÉMENTS ISSUS DES CONSULTATIONS

A) LES DIFFÉRENCES ENTRE LES ACTIVITÉS/INTERVENTIONS AVANT ET APRÈS LA MISE EN ŒUVRE DU PECA

● **Continuité dans les actions menées :**

Pour certains acteurs, le PECA ne représente qu'un changement d'intitulé par rapport à ce qu'ils réalisaient déjà avant sa mise en œuvre.

● **Des nouvelles collaborations sont possibles avec le PECA :**

La mise en œuvre du PECA représente une opportunité de diversifier les collaborations existantes entre le monde scolaire et le monde culturel en multipliant les expériences de manière complémentaire.

● **Le PECA est trop récent pour entrevoir des changements :**

Pour les acteurs de l'enseignement (ordinaire et spécialisé), la mise en œuvre du PECA, au moment des consultations, était encore trop récente que pour avoir intégré cette nouvelle dynamique (et les objectifs qui y sont liés) dans leurs pratiques. Pour le moment, certains acteurs poursuivent la mise en place des interventions culturelles et artistiques sans faire de lien avec le PECA.

● **Des interventions sur la durée :**

Tout en préservant quelques activités ponctuelles, le PECA devrait favoriser la réalisation d'interventions s'inscrivant davantage dans la durée.

B) LIENS AVEC LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES INITIALES

● **L'éveil aux langues et à la diversité culturelle se trouve dans le nouveau référentiel de compétences initiales :**

Le nouveau référentiel de compétences initiales porte sur la sensibilisation et la découverte des langues étrangères et des différentes cultures (élément mis en avant lors de certaines consultations avec les acteurs de l'enseignement ordinaire). Pour l'enseignement spécialisé cependant, cette mise en avant des langues étrangères n'est pas forcément pertinente.

● **Le référentiel n'est pas adapté à l'enseignement spécialisé, il n'existe pas encore de formation pour l'enseignement spécialisé :**

Selon certains acteurs rencontrés, le référentiel de compétences initiales ne prend pas en compte les réalités auxquelles sont confrontés les

enseignants de l'enseignement spécialisé. Certains apprentissages ne s'y retrouvent pas ou ne sont pas adaptés : les acteurs de l'enseignement spécialisé soulignent à titre d'exemple que certains de leurs élèves n'ont pas la capacité motrice de tenir un crayon.

C) SUIVI ET ÉVALUATION DU PARCOURS DES ÉLÈVES

● **Le suivi représente une charge administrative supplémentaire pour les enseignants et la direction :**

Pour les acteurs du monde culturel rencontrés, le suivi du parcours des élèves représente une pression supplémentaire pour les enseignants et les directions.

● **La transmission d'informations entre enseignants et écoles rend le suivi difficile :**

Certaines écoles accueillent des élèves qui changent souvent d'établissements scolaires, parfois même durant une année scolaire. Il est compliqué, pour les équipes éducatives, de recevoir et transmettre les informations relatives à ces élèves et donc d'assurer le suivi de leurs parcours. Un autre élément à considérer est le *turnover* des enseignants. Au sein d'une même école, il n'est pas rare que des enseignants ne restent que quelques mois en fonction avant de devoir changer d'établissement, ce qui complique également le suivi des élèves. Par ailleurs, dans l'enseignement spécialisé, le passage d'une classe à l'autre ne s'opère pas de la même manière que dans l'enseignement ordinaire : les élèves changent de classe en fonction de leur maturité.

● **Garder des traces :**

La question relative à la conservation des traces du parcours conduit à diverses propositions des acteurs rencontrés relatives à leur caractère individuel (celles que l'élève va conserver pour lui), et communautaire (des traces plus collectives et/ou pérennes mais aussi celles que l'école va utiliser pour assurer le suivi du parcours).

Pour que chaque élève conserve des traces tangibles de son parcours, il est question qu'il se matérialise à l'aide d'un "portfolio", d'un "cahier de vie", d'un "carnet de bord" ou dans les œuvres réalisées telles que des bricolages, des dessins, des peintures, des photos...

Pour ce qui concerne le suivi assuré par l'école, les traces se conçoivent davantage d'un point de vue administratif via le dossier de l'élève ou le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) pour l'enseignement spécialisé, en y incluant les activités provenant de l'extra-scolaire. Pour l'aspect collectif, il est question de réaliser des expositions des productions des élèves ou de conserver des traces (photos...) de ce que les élèves ont réalisé collectivement. Cet aspect collectif peut aussi prendre la forme de traces immatérielles : des souvenirs, des émotions, des ressentis, un esprit de solidarité entre les élèves...

Pour l'enseignement spécialisé, il importe néanmoins que ces traces collectives soient différenciées pour chaque élève.

D) LES ACTIVITÉS/INTERVENTIONS CULTURELLES ET ARTISTIQUES SONT MISES EN LIEN AVEC ET/OU MOBILISÉES PAR D'AUTRES DISCIPLINES

● Les liens sont établis au quotidien par l'enseignant :

Des mises en relation entre les différentes matières/disciplines s'établissent quotidiennement de manière transversale. Mais les opérateurs culturels sont dépendants des enseignants pour établir ce lien entre les interventions qu'ils proposent et les autres disciplines : cela va dépendre avant tout de la volonté et de la sensibilité de l'enseignant.

● La formation des enseignants est importante pour établir des liens avec les autres disciplines :

Les enseignants sont en général peu formés à la culture et aux arts et sont par conséquent parfois démunis pour tisser des liens avec les autres disciplines. Les acteurs de l'enseignement ordinaire soulignent l'importance de la formation dans ce cadre. Comparativement aux enseignants récemment formés, les plus "anciens" semblent éprouver davantage de difficultés car les matières étaient plutôt cloisonnées au moment de leur formation.

2.3.2. APPROFONDISSEMENTS LORS DES MÉTACONSULTATIONS

A) PECA, ECA ET FORMATION AU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES INITIALES

Certains participants aux consultations ont souligné la qualité du nouveau référentiel de compétences initiales. Cependant, ils regrettent de ne pas avoir encore reçu de formation. Pour reprendre les mots d'une institutrice de l'enseignement spécialisé :

"Par rapport au nouveau référentiel sorti, moi par exemple, je n'y ai jamais été formée. Et d'autres collègues non plus. Et donc c'est : on nous donne un outil et on ne nous donne pas le temps de s'y former, et on nous demande de l'utiliser... du coup il y a des choses comme l'ECA ou le PECA, on se dit qu'on n'en a jamais entendu parler. En fait, on l'utilise déjà sans le savoir".

Ce manque de formation engendre une série d'inquiétudes et d'incompréhensions chez les enseignants dans la mesure où ils ne connaissent pas encore suffisamment son contenu et ses terminologies :

"J'ai découvert ce qu'était l'ECA puisque je me suis posé la question "Est-ce que ça fait partie du Pacte d'excellence? Est-ce que c'était déjà là? Est-ce que c'est à construire? Voilà, ça c'est une nouvelle dénomination... et puis après, quand tu t'y intéresses, tu te dis que c'est ce qui est déjà fait dans le monde culturel..."

et c'est ce qui est déjà fait chez les enseignants" (enseignant de l'ordinaire).

B) OBJECTIFS DES INTERVENTIONS ET DU PARCOURS

Pour les acteurs de l'enseignement maternel ordinaire ou spécialisé, les objectifs poursuivis lors des interventions culturelles et artistiques et dans le parcours de l'élève sont semblables (parmi ceux mentionnés lors des rencontres on relève: explorer des techniques, découvrir une pratique artistique, passer un bon moment), seuls les moyens diffèrent:

"Les objectifs sont les mêmes, ce sont les moyens d'y arriver qui sont différents... On va utiliser des techniques artistiques différentes, des manières d'aborder l'art différemment en fonction de l'âge, en fonction du type d'enseignement, etc. " (Un opérateur culturel).

"Dans le spécialisé, on rentre dans énormément d'apprentissages par le biais de l'artistique, du culturel... beaucoup plus apparemment que dans l'ordinaire. Pour reprendre une phrase d'un des élèves: "faire des activités comme ça, ça aide à faire quelque chose!" ... C'est une autre façon de rentrer dans l'apprentissage, une autre vision, un autre chemin. Je pense que l'objectif est le même: c'est que l'enfant éprouve quelque chose et en retire un bénéfice quel qu'il soit... Je pense que ça doit être ça, un parcours PECA" (DCO, ancienne directrice dans l'enseignement spécialisé).

2.3.3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS EU ÉGARD AUX HYPOTHÈSES FORMULÉES

Hypothèse 7: les activités/interventions culturelles et artistiques mises en œuvre depuis le début du PECA sont mises en lien avec des activités passées ou futures, dans l'optique de créer un parcours pour les élèves.

Au moment des consultations, la mise en œuvre du PECA est encore récente pour observer des différences notables. Par ailleurs, elle a été affectée par les difficultés engendrées par les conditions sanitaires liées au covid. Des réflexions sont en cours au sein des équipes éducatives sur la signification exacte de la notion de parcours dans le PECA, sur la manière de le mettre en œuvre et d'en garder des traces. On note une volonté de se coordonner autour du PECA au sein des équipes éducatives, même si les moyens pour y parvenir ne sont pas toujours bien définis.

À l'avenir, il serait intéressant de continuer à investiguer davantage l'évolution de la signification de cette notion de parcours pour les différentes parties prenantes et les moyens d'en garder des traces avec l'implémentation progressive du PECA. Les recherches pourraient s'intéresser aux

deux éléments relevés par les participants: d'un côté, les opportunités pour développer de nouvelles collaborations, et de l'autre, la charge administrative que cela représente pour l'équipe éducative.

Hypothèse 8: les apprentissages visés par les activités/interventions culturelles et artistiques font référence aux référentiels de compétences initiales.

Des acteurs de l'enseignement maternel soulignent la qualité du nouveau référentiel de compétences initiales, notamment en ce qui concerne l'intégration des langues étrangères et de la diversité culturelle. Toutefois, celui-ci n'est pas encore utilisé par l'ensemble des acteurs, en raison du manque de temps pour en prendre connaissance et pour y être formé. Le nouveau référentiel de compétences initiales ne semble pas adapté à l'enseignement spécialisé et pour l'instant, il n'existe pas encore de formation adaptée à ses enseignants.

À l'avenir, il pourrait être intéressant d'investiguer plus spécifiquement les éléments des nouveaux référentiels (de compétences initiales et ECA) qui sont visés par les interventions culturelles et artistiques. Ceci en évoquant, par exemple, l'intégration des trois composantes: rencontrer, pratiquer et connaître, dans les parcours des élèves.

Hypothèse 9: les activités/interventions culturelles et artistiques sont mises en lien avec et/ou mobilisées par d'autres disciplines.

En général, les liens avec les disciplines sont établis par l'enseignant en fonction de sa sensibilité et de sa formation à la culture et à l'art. Il semble en effet que cela soit essentiel, d'une part, pour établir des ponts entre les disciplines et, d'autre part, pour donner sens aux apprentissages.

Dès lors, il serait intéressant d'identifier avec les différents acteurs (du monde scolaire et du monde culturel), les formations (initiales et continues) déjà suivies et qui permettent d'établir des liens entre les disciplines et d'ancrer les apprentissages culturellement et artistiquement.

2.4. AXE 4. CHANGEMENTS SYSTÉMIQUES

2.4.1. PRINCIPAUX ÉLÉMENTS ISSUS DES CONSULTATIONS

A) RÔLE ET SOUTIEN DES "NOUVEAUX" ACTEURS DU PECA (RÉFÉRENTS CULTURELS, RÉFÉRENTS SCOLAIRES, ETC.)

● Pas ou peu de contacts avec les "nouveaux" acteurs du PECA :

Certains participants aux consultations connaissent leur existence, d'autres non. Certains ont déjà eu quelques contacts avec les référents culturels ou scolaires, d'autres pas encore. Leurs rôles restent bien souvent méconnus ou peu clairs et les informations les concernant sont limitées.

● **Informer toutes les écoles prend du temps :**

Pour expliquer le peu de contacts avec ces “nouveaux” acteurs du PECA, des participants aux consultations (davantage du côté des acteurs de l’enseignement ordinaire que de ceux du monde culturel et artistique) soulignent le nombre conséquent d’écoles que les référents culturels doivent informer à propos du PECA, dans un délai relativement court.

● **La prise de contact est compliquée :**

À défaut d’information claire, les acteurs du monde scolaire se demandent souvent quelles sont les coordonnées de leurs interlocuteurs et par quels moyens ils peuvent être contactés.

● **Un délégué PECA dans les écoles pour transmettre les informations ?**

L’importance d’avoir un délégué PECA désigné dans chaque établissement scolaire pour pouvoir transmettre les informations pertinentes à l’équipe éducative est évoquée. Notons que lors des consultations, le terme exact n’a pas souvent été employé, même si la fonction décrite correspond à celle du délégué PECA.

B) INTÉGRATION DU PECA DANS LE PROJET PÉDAGOGIQUE DE L’ÉCOLE

● **Les acteurs partagés sur la question de l’intégration du PECA :**

Pour une partie des participants aux consultations, le PECA est intégré, à des degrés divers, dans les projets pédagogiques et/ou les plans de pilotage des écoles. Pour les autres, leur présence aux consultations confirmait leur intérêt, soit de consolider les initiatives existantes liées au PECA, soit d’instaurer un fonctionnement et/ou de nouvelles initiatives qui permettent de l’intégrer.

C) RÔLE ET SOUTIEN DE LA DIRECTION

● **La direction informe les équipes :**

Les directions d’écoles transmettent aux enseignants les informations reçues relatives à l’offre culturelle et aux différents appels à projets et leur font connaître les possibilités. Cependant, les enseignants et directions rencontrés estiment qu’ils reçoivent beaucoup (trop) de sollicitations de la part des opérateurs culturels et que les informations n’arrivent pas toujours jusqu’aux enseignants.

● **La direction motive les enseignants et suscite la collaboration :**

La direction joue un rôle moteur en motivant les enseignants, notamment en assurant la valorisation de leur travail. Elle suscite la collaboration au

sein de l'équipe éducative en amenant des propositions. Ces éléments ont été principalement mis en avant lors des consultations avec les acteurs de l'enseignement ordinaire et spécialisé.

● **La direction coordonne :**

La direction joue un rôle de coordination des projets au sein de l'établissement scolaire, elle permet la concrétisation des projets et en assure la faisabilité d'un point de vue financier et humain. Elle fait le lien avec les titulaires de classes et avec le pouvoir organisateur.

D) SUIVI ET ÉVALUATION DES ACTIVITÉS/INTERVENTIONS PECA

● **Comment évaluer une activité/intervention¹⁰ ? :**

La manière d'évaluer une activité/intervention pose question, que ce soit au niveau de l'apprentissage de compétences, de la qualité de l'intervention ou encore de qui la prendra en charge (l'enseignant ? la direction ? l'artiste intervenant ?). En ce qui concerne l'objet de l'évaluation, il importe pour les participants de se focaliser davantage sur le processus que sur les résultats de l'activité/intervention (par exemple un spectacle, un livre). Dans l'enseignement spécialisé, il peut s'avérer compliqué d'évaluer les compétences acquises par un élève lorsque celui-ci n'a pas la capacité de verbaliser.

● **La stabilité de l'équipe éducative est importante pour assurer le suivi des activités/interventions :**

Le suivi des activités/interventions culturelles et artistiques devient compliqué lorsque l'équipe éducative ne reste pas stable dans le temps que ce soit durant l'année scolaire ou entre les années.

E) ORGANISATION DE LA COLLABORATION AU SEIN DU TERRITOIRE

● **Manque d'information et de visibilité :**

Pour organiser une véritable collaboration au sein de chaque territoire, les acteurs de l'enseignement et les acteurs du monde culturel souhaitent bénéficier de davantage de visibilité, d'informations sur le PECA, les personnes ressources et sur les possibilités existantes en termes de collaboration.

● **Collaboration entre les enseignants et les opérateurs culturels pour élaborer des projets :**

Dans le cadre de certains partenariats, les opérateurs culturels et artistes-intervenants apportent une aide aux enseignants dans la conception et

10 À ce sujet, le lecteur pourra se référer, d'une part, à la publication de l'OPC (Gillard, A-R. et Paindavoine, I. (2024). *Création d'un outil d'observation du PECA*, Cogit'OPC n°12) et, d'autre part, au travail réalisé pour la FW-B par l'équipe de l'INAS-UMONS en collaboration avec l'ULIÈGE et l'UNAMUR (Bricteux, S., Abel, G., Porroweck, W., Carosin, E. (2022). *Évaluation de l'outil d'appui à la réalisation d'un cadastre pour le PECA : la "Ruche"*).

la rédaction de projets. Les délais souvent courts des appels à projets limitent toutefois cette concertation essentielle lors de la conception des projets. Relevons que ce point n'a été mentionné que dans les consultations de l'enseignement ordinaire.

● **Les écoles de l'enseignement spécialisé ne sont pas toujours sollicitées :**

Les écoles de l'enseignement spécialisé souhaiteraient s'investir dans des partenariats et des collaborations avec des opérateurs culturels ou d'autres écoles de l'enseignement ordinaire. Lors de certaines consultations, les acteurs du monde culturel reconnaissent que ces écoles sont bien souvent oubliées, notamment lors des appels à projets. Est également abordé le fait que les financements des groupements d'opérateurs culturels ne seraient pas orientés vers l'enseignement spécialisé ou imposeraient des conditions irréalistes par rapport aux contraintes propres à l'enseignement spécialisé.

● **Un parcours culturel et artistique pour les enseignants ?**

Le manque de formation des enseignants et/ou de sensibilité à la culture et aux arts en général a été évoqué comme étant un frein à la mise en œuvre du PECA (voir axe 3). La mise en place d'un parcours culturel et artistique destiné aux enseignants pourrait pallier en partie cette lacune, notamment en leur offrant une meilleure connaissance et compréhension du territoire et des ressources culturelles et artistiques à disposition, par exemple des éléments du patrimoine architectural, artistique...

2.4.2. APPROFONDISSEMENTS LORS DES MÉTACONSULTATIONS

A) LE PECA, C'EST QUOI ?

Lors des prises de contact téléphoniques avec les participants potentiels aux consultations, l'équipe de recherche a été majoritairement confrontée à cette question : "Le PECA ? C'est quoi ? ". Après quelques éclaircissements à propos du PECA, les réponses fournies par les directions ont révélé deux situations : soit "On fait déjà plein de choses, on faisait déjà le PECA avant le PECA", soit "Ah non ! On n'en fait pas encore dans l'école". La première situation a été confirmée lors de nombreuses consultations. Des écoles mettaient déjà en place une série d'interventions culturelles et artistiques avant l'arrivée du PECA et celui-ci représente une opportunité de diversifier les disciplines artistiques explorées et les partenariats. Pour la seconde, les consultations ont mis en évidence que des directions n'avaient pas toujours connaissance des activités de leurs enseignants en matière d'activités culturelles et artistiques dans leurs classes.

Par ailleurs, les membres des équipes pédagogiques disposent parfois de compétences relatives à l'art et à la culture mais celles-ci sont méconnues de leurs collègues. Pour reprendre les mots d'une directrice d'une école de l'enseignement ordinaire :

“Parfois, on ne connaît pas son équipe et c’est parfois un peu l’expérience... de se dire lors de réunions “Qui est-ce qui joue d’un instrument de musique? ”, des fois, on ne connaît pas son personnel. Par exemple, j’ai découvert une dame (une enseignante) qui jouait du ukulélé... On fait plein de réunions où l’on parle de tellement de choses qui semblent essentielles... qu’on ne pose pas la question de savoir quelles sont les compétences de chacun”.

Le délégué PECA de chaque école pourrait avoir pour mission de recenser ces compétences des membres de l’équipe pédagogique, lesquelles pourraient alors être mobilisées et valorisées dans la mise en œuvre d’interventions culturelles et artistiques.

B) COMMUNIQUER AUTOUR DU PECA ET DES POSSIBILITÉS EXISTANTES

Il est reconnu, par les acteurs rencontrés, que le moyen de communication qui fonctionne le mieux pour mettre en place des interventions culturelles et artistiques de qualité repose principalement sur le bouche-à-oreille et les relations personnelles, parfois fortuites, entre les différents acteurs. Lorsque le bouche-à-oreille ne fonctionne pas ou que les enseignants ne disposent pas de contacts privilégiés avec un opérateur culturel, les enseignants ne savent pas où ni comment trouver des partenaires. Cette absence de repères risque d’alourdir la tâche de l’enseignant volontaire et de le démotiver. Il ressort, de ces consultations, l’importance de la motivation et de l’implication de l’enseignant dans la mise en œuvre de projets culturels et artistiques en milieu scolaire. Il est important de faciliter cette recherche coûteuse en temps, qui ne représente qu’une des premières étapes d’un projet, afin de ne pas démotiver l’enseignant. Après avoir trouvé un partenaire potentiel, l’enseignant doit encore coconstruire le projet avec l’opérateur culturel et trouver des financements, deux étapes chronophages également. Pour reprendre les mots du directeur d’une école fondamentale soulignant l’importance de l’engagement des enseignants :

“Quand on impose en tant que directeur ça ne va pas. Quand un enseignant veut se lancer dans un projet, c’est très lourd... donc ce qu’il faut c’est une communication claire et précise”.

Le manque d’information et de communication à propos de ce qui est attendu des écoles, des opérateurs culturels, des nouveaux acteurs du PECA ou des outils existants, représente un frein majeur souligné lors de toutes consultations et métaconsultations. Il existe une attente réelle pour le PECA dans les établissements de l’enseignement fondamental et chez les opérateurs culturels qui plaide pour une communication claire et accessible. Cette attente, si elle n’est pas comblée, risque fortement de décourager, voire de développer un climat de défiance chez les acteurs du PECA. Il importe donc de combler ce manque d’information facilement accessible et relative aux objectifs du PECA, aux rôles des

nouveaux acteurs, aux possibilités offertes et aux dispositifs existants. Comme le souligne un opérateur culturel :

“Ce qui m’étonne, c’est le flou qu’il y a dans le PECA pour les opérateurs directs... lors de la consultation, il y avait aussi certaines notions floues autour des rôles spécifiques de chaque personne. Et j’ai l’impression que c’est pareil aussi pour les enseignants en réalité. Et qu’au final, on est tous un peu laissés dans le flou de notre côté. Et on doit réfléchir sur des choses qu’on ne connaît pas”.

Pour ce référent scolaire, ce manque d’information impacte le déploiement du PECA au niveau local :

“La grosse difficulté aussi c’est qu’il n’y a pas eu d’infos en FW-B à part deux pages dans le magazine prof de septembre 2021; il n’y a pas eu d’infos sur le PECA, les enseignants et les directions n’avaient jamais entendu parler du PECA... donc c’est compliqué parce que nous, on nous demande d’aller vers les écoles... ”.

C’est également ce que relevait un DCO :

“Ce qui m’a frappé dans la première consultation... il y a énormément de choses qui existent mais les écoles ne sont pas informées de ce qui existe. Dans le groupe, il y avait peu de personnes qui connaissaient la référente PECA. Des participants ont découvert qu’il y avait des référents PECA. Alors comment est-ce que les écoles peuvent faire appel si elles ne savent même pas qu’il y a quelqu’un qui est là pour répondre à leurs appels?”

Parmi les “nouveaux” acteurs PECA, la perception du rôle du délégué PECA est questionnée. Pour certains, il devrait porter des projets culturels et artistiques. Pour d’autres, sa mission devrait uniquement consister en la diffusion et transmission des informations pertinentes à l’ensemble de l’équipe éducative, et non à porter des projets, afin de ne pas trop alourdir sa tâche. Cette asymétrie de l’information quant au rôle du délégué PECA risque d’attiser des tensions au sein des équipes éducatives par rapport à ce que les enseignants peuvent attendre de leur collègue occupant la fonction de délégué PECA. Par ailleurs, il ressort des consultations que la fonction de délégué PECA risque d’être perçue comme une tâche supplémentaire si des heures ne sont pas attribuées à cette fonction dans l’horaire existant.

Enfin, les liens entre les différents systèmes institutionnels sont peu connus. Les acteurs semblent particulièrement démunis pour identifier les interfaces et instances à l’origine des politiques et/ou des appels à projets. Par exemple, un opérateur culturel ayant participé à des réunions d’un groupement d’opérateurs culturels (anciennement appelé

Consortium) n'identifie pas les liens entre les groupements d'opérateurs culturels et la FW-B ainsi que les missions qu'elle leur a dévolu.

Pour résumer, dans la communication autour du PECA, il semble essentiel, selon les acteurs rencontrés :

- De présenter les objectifs du PECA en précisant explicitement ce qui est attendu de la part des équipes éducatives et de la part des opérateurs culturels ;
- De présenter l'écosystème PECA et d'identifier les rôles des nouveaux acteurs PECA (réfèrent culturel, réfèrent scolaire, groupement, plateforme territoriale, délégué PECA...), ainsi que les moyens d'entrer en contact avec eux ;
- Que chaque institution ou organisation qui contribue à l'écosystème PECA soit représentée par des acteurs concrets avec lesquels il est possible de tisser des relations de confiance ;
- D'identifier les possibilités et les sources de financements disponibles (appels à projets...).

En ce qui concerne la communication autour des outils pédagogiques disponibles pour soutenir le PECA, les points suivants sont épinglés :

- Il importe de recenser les outils et dispositifs existants et à disposition des écoles afin de diversifier le parcours des élèves. Par exemple, il existe nombre d'outils pédagogiques, en particulier au sein des bibliothèques, qui demeurent inutilisés car peu connus des établissements scolaires, parfois même des opérateurs culturels. Un représentant de bibliothèque s'est d'ailleurs exprimé en ce sens :

“Pour nous clairement, il y a un enjeu, au travers du PECA, de faire davantage connaître les outils pour tous les enseignants”.

Enjeu également relevé par cette institutrice de l'enseignement spécialisé :

“Si on n'est pas au courant de tout ce qui existe, on va toujours vers les mêmes outils, les mêmes partenariats”.

- L'ergonomie du site enseignement.be pourrait faire l'objet d'améliorations, notamment en centralisant les informations dont les enseignants ont besoin dans la mise en œuvre du PECA :

“Il y a un déficit, que ce soit au niveau culturel ou autre, de communication claire, vous allez sur enseignement.be, ça part dans tous les sens... À un moment donné, mes enseignants sont perdus, ils ne savent plus où aller chercher, ça c'est clair. Au niveau du PECA, il faut aussi faire passer le message qu'au niveau culturel c'est large... il y a une multitude de trucs qui existent... les enseignants et les directions à un moment donné, nous sommes perdus tellement il y a de trucs et on ne sait plus où donner de la tête. Et je pense qu'il faudrait effectivement une boîte à outils”.

- Les groupements d'opérateurs culturels territoriaux bénéficient chacun d'une certaine liberté d'action et inscrivent leur action dans une démarche de recensement de l'offre culturelle à destination du monde scolaire sur leur territoire respectif. Des groupements d'opérateurs culturels s'attachent d'ailleurs à mettre en place des points d'information sous forme de sites internet. Dans un souci de lisibilité et de cohérence, il pourrait s'avérer utile de coordonner le développement de ceux-ci avec le point d'information global relatif au PECA que la FW-B développe à travers le Service de pilotage du PECA.

C) ASPECT TERRITORIAL DES GROUPEMENTS D'OPÉRATEURS CULTURELS

Les groupements d'opérateurs culturels territoriaux (Référénts scolaires) se répartissent par zones d'enseignement: il existe un groupement par zone d'enseignement afin de structurer, sur son territoire d'action, l'offre culturelle à destination des établissements scolaires. Deux points d'attention sont à épinglez dans les échanges: le cas d'écoles ou d'opérateurs culturels situés à la frontière entre deux territoires et le manque de visibilité de ce qui se déploie sur les autres territoires.

Il peut exister une tension entre les territoires administratifs des groupements d'opérateurs culturels et les territoires de vie des élèves ou les territoires d'action des opérateurs culturels. Un premier exemple: une école de village située à la frontière de zones scolaires éprouve des difficultés administratives pour se rendre dans la bibliothèque la plus proche mais qui est située dans une autre province que la sienne. Un second exemple: un opérateur culturel lui aussi situé à la frontière entre deux zones scolaires et dont la zone d'action couvre deux zones scolaires distinctes s'interroge sur la plateforme territoriale qu'il doit investir. S'il choisit de s'impliquer dans les deux zones, l'investissement en temps n'en est que plus important.

Enfin, cette organisation territorialisée de l'offre culturelle présente le risque de cloisonner les possibilités d'un territoire à l'autre (proche ou non) et donc est soulevée la question de la diversité du parcours d'éducation culturelle et artistique. Il est également question, dans cet ordre d'idée, de l'accessibilité et de la découverte du patrimoine belge dans son ensemble (lieux culturels uniques sur le territoire de la FW-B) et des autres Communautés:

“Toute l’offre ne peut pas être cantonnée à une zone géographique. Et c’est là, la richesse justement de pouvoir s’étendre à toute la communauté française, voire toute la Belgique... On sent que culturellement parlant dans notre pays, on a déjà ce côté très sectaire... le Brabant wallon, c’est le Brabant wallon, Namur, c’est Namur, etc. Il y a un risque, qu’avec le PECA, on accentue cela” (opérateur culturel).

2.4.3. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS EU ÉGARD AUX HYPOTHÈSES FORMULÉES

Hypothèse 10 : l’implication des nouveaux acteurs du PECA (référents scolaires et culturels) modifie la communication et l’organisation des activités/interventions culturelles et artistiques.

L’entrée en fonction toute récente des nouveaux acteurs PECA au moment de la réalisation des consultations ne leur a probablement pas encore permis de toucher l’ensemble du public scolaire. Pour réellement percevoir les effets de leur implication sur les dynamiques du PECA, davantage de temps et une communication coordonnée au niveau de la FW-B s’avèrent indispensables. En effet, les référents scolaires sont entrés en fonction depuis une année seulement au moment des consultations, et les référents culturels, en fonction des réseaux, depuis le début de l’année scolaire 2020-2021.

Les travaux autour de la communication PECA sont à l’œuvre en FW-B. Concomitamment, il serait pertinent de multiplier les espaces de rencontre et de dialogue entre toutes les parties prenantes du PECA. En effet, les consultations ont montré le désir des acteurs d’échanger autour de leurs pratiques et de se nourrir des expériences des uns et des autres. Dès lors, il serait intéressant de suivre les processus de développement des communautés de pratiques¹¹ afin de déceler les éléments déterminants pour assurer l’instauration de relations de confiance ainsi qu’une réelle synergie au sein des territoires.

Hypothèse 11 : les directions sont activement impliquées dans l’intégration du PECA au projet pédagogique qui prend en compte le parcours des élèves.

Les directions jouent un rôle indispensable dans la mise en œuvre du PECA au sein de leur établissement : elles informent les équipes éducatives des possibilités d’interventions, suscitent et coordonnent les collaborations au sein des écoles. Cependant, elles dépendent de la motivation et de l’implication de leurs enseignants dans la mise en œuvre d’interventions culturelles et artistiques.

Inciter les directions à identifier et mobiliser les compétences et ressources culturelles et artistiques des membres des équipes éducatives

¹¹ Carosin, E. & Monod-Ansaldi, R. (2018). Aspects fonctionnels dans l’organisation des espaces de travail collectif. *Recherches en Didactiques*, 26, 87-102.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. A social systems view on learning: communities of practice as social learning systems. *Social Learning Systems and Communities of Practice*, 225-246.

faciliterait la réalisation et la portée d'interventions culturelles et artistiques au sein de l'établissement scolaire.

Il pourrait être intéressant d'analyser l'évolution des dynamiques collaboratives au sein d'une équipe pédagogique autour des initiatives culturelles et artistiques mises en œuvre dans l'école, par exemple : quels sont les effets en termes de développement professionnel (percolation de compétences entre collègues¹², transfert de compétences vers d'autres disciplines) et quel est l'impact sur la qualité et la durabilité des activités/interventions culturelles et artistiques ?

Hypothèse 12 : **les nouveaux acteurs du PECA collaborent pour envisager des modalités de suivi-évaluation du PECA au niveau scolaire.**

Comme évoqué précédemment, les participants s'interrogent sur la notion même d'évaluation d'une intervention culturelle et artistique : *que va-t-on évaluer ? Comment ? Qui en est chargé ? ...* Il en va de même sur la notion de parcours : *qu'est-ce qu'un parcours ? De quoi doit-il être composé ? ...* Pour certains participants, le suivi-évaluation du PECA devrait être dévolu à l'enseignant et l'équipe éducative plutôt qu'à l'artiste-intervenant ou l'opérateur culturel... L'évaluation peut concerner des quantités d'aspects, relatifs à la portée individuelle et collective du PECA. Un des aspects du travail pourrait consister, d'une part, à explorer comment les acteurs collaborent pour planifier et mettre en œuvre des parcours d'éducation culturelle et artistique au sein de l'école, et, d'autre part, d'identifier les effets de ces collaborations sur la qualité des activités/interventions PECA proposées.

Il est donc nécessaire d'envisager une réflexion collective de ce que peuvent représenter un/des parcours culturels et artistiques pour des élèves en fonction des objectifs poursuivis par chaque acteur et des spécificités propres à chaque territoire.

PARTIE 3 : SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS ET CONCLUSION

L'avis numéro 3 du Groupe central¹³ formalise les enjeux sous-jacents au PECA comme suit : *“Apprécier, pratiquer et appréhender différentes formations d'expression artistique suppose d'avoir conscience du patrimoine culturel local, national, européen et de sa place dans le monde. Il est essentiel de comprendre la diversité culturelle et linguistique en Europe et dans d'autres régions du monde, ainsi que l'importance des facteurs esthétiques dans la vie de tous les jours. Les aptitudes relèvent à la fois de l'appréciation d'œuvres d'art et de spectacles, et de l'expression personnelle qui est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans diverses situations de vie, y compris professionnelles”*¹⁴.

¹² Coulet, J.-C. (2014). La conceptualisation dans l'activité individuelle et collective. *Revue internationale de Psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XIX (1), 135-158.

¹³ Mis en place dans le cadre des travaux du Pacte pour un Enseignement d'excellence, il est constitué des acteurs de l'enseignement - Organisations syndicales, Fédérations de pouvoirs organisateurs et Fédérations d'associations de parents.

¹⁴ Fédération Wallonie Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N° 3 du Groupe central, p. 49.

Ces ambitions sont portées par un principe de cohésion sociale, “*indispensable à la justice sociale, à la sécurité démocratique et au développement durable*”¹⁵. Elles agissent comme des balises pour guider les différents acteurs dans la planification et la mise en œuvre de ces opportunités, tout au long du parcours scolaire des élèves, voire tout au long de la vie.

Les parcours se nourrissent d’expériences vécues par les élèves dans des espaces-temps donnés, en interaction avec d’autres personnes. Ces différents éléments doivent être considérés d’un point de vue individuel : un parcours s’inscrit dans une histoire personnelle spécifique à chaque élève, à sa famille et au contexte dans lequel il évolue. Il s’inscrit également dans une dimension collective : une époque vécue collectivement avec ses événements et une organisation sociale, économique et culturelle contemporaines¹⁶. Pour faire sens, ces parcours doivent s’inscrire dans l’histoire de l’humanité (et du monde) et donner l’opportunité aux enfants de s’ancrent d’abord, puis de se projeter en tant qu’acteur dans cette histoire¹⁷.

Dans cet ordre d’idées, les expériences culturelles et artistiques portées par le PECA devraient permettre aux élèves (et à leurs accompagnants) d’accéder à leur intériorité, de construire leur identité, et de donner sens à leur capital culturel, pour ensuite ouvrir des perspectives de contribution à la société humaine.

Ces expériences culturelles et artistiques deviennent possibles notamment grâce à la participation à des projets et/ou la mise en œuvre de partenariats, notamment ceux proposés par le service de pilotage du PECA. Ces projets/partenariats engagent de nombreux acteurs à différents niveaux de l’écosystème PECA, et dépendent, entre autres, de l’instauration de relations de confiance entre les personnes, qui se consolident au fil du temps mais qui se consolident aussi par des décisions politiques et/ou des initiatives institutionnelles. Ces relations de confiance, envisagées comme un moyen de coordination entre individus¹⁸, sont possibles dès lors que les responsabilités de chacun sont rendues visibles et qu’elles sont endossées par les différents acteurs. Elles concourent à l’émergence d’un consensus¹⁹ autour d’un objectif commun : faire vivre aux élèves des expériences culturelles et artistiques diversifiées et riches de sens en favorisant :

- La rencontre avec des personnes ou personnages historiques issus du monde culturel et artistique ;
- La construction de connaissances culturelles et artistiques ;
- La découverte de pratiques culturelles et artistiques.

15 Conseil de l’Europe. (2010). Nouvelle stratégie et Plan d’action du Conseil de l’Europe pour la cohésion sociale.

16 Alwin, D. F. (2012). Integrating varieties of life course concepts. *Journals of Gerontology - Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 67 B (2), 206-220.

Elder, G. H. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.

17 Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J. & Rossier, J. (2021a). Developing lifelong guidance and counselling perspective by addressing the interplay between humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.

Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J., & Rossier, J. (2021b). Un modèle développemental collectif de l’orientation. *Questions d’Orientation*, 2 & 3, 9-20.

18 Mangematin, V. (1998). La confiance : un mode de coordination dont l’utilisation dépend de ses conditions de production. Dans D. Harrisson, V. Mangematin et C. Thuderoz (dir). *Confiance et entreprise*, Gaetan Morin, 21 p., 1998.

19 Decoster, D.-P. (2014). Pourquoi faut-il “apprivoiser” la confiance entre tous pour cultiver un processus de développement local durable ? *Global Health Promotion*, 21 (1_suppl), 31 - 35.

Pour permettre aux enfants de vivre des expériences culturelles et artistiques, les interventions doivent être de qualité. Une série de critères reconnus comme indispensables dans les recherches conduites en éducation culturelle et artistique ont déjà été inventoriés²⁰. Par ailleurs, ces critères doivent permettre la construction de parcours riches et diversifiés qui, d'une part, prennent en compte les expériences passées et, d'autre part, anticipent celles à venir.

Ces différents repères conceptuels ont été mobilisés en parallèle aux consultations menées avec les 150 acteurs du monde culturel et artistique et de l'enseignement maternel (ordinaire et spécialisé), parmi lesquels nous comptons 64 enfants. Ces consultations ont permis d'investiguer quatre axes de recherche: les représentations des acteurs au sujet des activités ou interventions culturelles et artistiques, la prise en compte des besoins spécifiques des élèves, les changements induits (ou pas) dans les activités/interventions et enfin les changements systémiques induits (ou pas) par la mise en œuvre du PECA.

Nous livrons ici les principales conclusions de ces différents axes au regard des repères conceptuels.

Le premier axe dédié aux représentations que se font les acteurs impliqués, les consultations ont permis de mettre en lumière une diversité de pratiques que les participants associent globalement à l'éducation culturelle et artistique. Ce qui semble être déterminant pour faire entrer la culture à l'école n'est pas tant les disciplines mentionnées, ni leur inscription dans un ensemble formel (culturel et/ou artistique), mais bien la proximité individuelle qu'entretiennent les acteurs de l'école avec ces disciplines. Cette proximité peut provenir de pratiques expérimentées par l'enseignant lui-même ou peut également se voir initiée par des liens, des rencontres avec des personnes issues du monde culturel.

Les objectifs des interventions visent l'expérimentation par les élèves de disciplines artistiques, mais également à contribuer à leur épanouissement général, que ce soit sur le plan affectif, cognitif ou social. Ces objectifs sont parfois mis au service de projets d'établissements, c'est alors qu'apparaissent les risques d'instrumentalisation de l'éducation culturelle et artistique. Pour éviter ces écueils, il semble essentiel d'aider les acteurs de terrain à ancrer les initiatives dans un patrimoine culturel et artistique et/ou dans l'histoire des élèves et de l'établissement, afin de créer du sens à partir des initiatives proposées. Pour favoriser des initiatives de qualité, ce sens doit être coconstruit par les différents acteurs qui prennent part à l'activité et/ou l'intervention. Ce qui signifie que les interventions doivent s'appuyer sur des processus collaboratifs et des relations de confiance s'inscrivant dans des temps longs. Par ailleurs, une coconstruction des projets contribue à la perméabilité entre les différents mondes, à la percolation de certaines compétences entre les acteurs issus de différentes formations et à la valorisation des processus artistiques (plutôt que des créations qui sont le plus souvent mises en avant). Le facteur temps ne doit donc pas être sous-estimé dans les interventions proposées, il est déterminant pour assurer la qualité des

²⁰ Bricteux, S., Carosin, E., Lahaut, C. & Van Camp, M. (2021). *Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur les interventions de qualité dans le cadre du PECA en FW-B.*

interventions, les effets bénéfiques sur les élèves et sur le développement professionnel des personnes qui les accompagnent.

Le deuxième axe s'intéresse à la prise en compte des besoins spécifiques des élèves (issus de l'enseignement spécialisé ou de l'enseignement ordinaire) dans les activités/interventions proposées. En ce qui concerne l'égalité de traitement, le facteur principal mis en avant (notamment pour les élèves issus de milieux ruraux et de l'enseignement spécialisé) est l'organisation et le coût des déplacements, soit des enfants vers les lieux culturels, soit des artistes-intervenants vers l'école. Les partenaires culturels qui se trouvent à proximité des établissements (souvent les bibliothèques mais aussi parfois des asbl) sont donc à encourager. Par ailleurs, d'autres dispositifs mobiles (tels les bibliobus) le sont également, d'autant plus qu'ils intègrent déjà de par leur nature mobile les aspects budgétaires liés aux déplacements. Les appels à projets semblent être des dispositifs intéressants pour engager les acteurs dans la coconstruction d'interventions à moyen-long terme. Toutefois, la charge de travail supplémentaire engagée pour constituer les dossiers peut se révéler décourageante pour les acteurs (en particulier ceux du monde scolaire qui ne sont pas familiarisés à ces processus). La coconception de projets semble pourtant essentielle pour s'assurer que l'offre des partenaires culturels rencontre les besoins des écoles. En effet, les premiers ne disposent pas d'une vue d'ensemble des besoins spécifiques des élèves, au niveau maternel notamment, car ces publics requièrent un encadrement important lors des trajets, ainsi qu'un rythme, une infrastructure et une scénarisation adaptés à leur âge. Les besoins des élèves des établissements du spécialisé réclament quant à eux un effort supplémentaire aux partenaires culturels qui ne sont pas toujours formés pour y répondre. C'est pourquoi il serait intéressant que les acteurs du monde scolaire puissent communiquer sur leurs attentes afin que les partenaires culturels ajustent leur offre. De la même manière, les acteurs du monde culturel peuvent faire part de leurs espérances auprès des acteurs scolaires, notamment en ce qui concerne la participation des élèves et la façon dont ils souhaiteraient qu'ils s'approprient les lieux culturels. Il ressort avec évidence que c'est un travail de communication qui devrait être initié. Toute démarche en ce sens contribuerait à une compréhension mutuelle des acteurs concernés, avec pour axe de développement les besoins des élèves.

Le troisième axe concerne les changements induits (ou pas) dans les activités/interventions, les apprentissages et le suivi-évaluation des élèves depuis la mise en œuvre du PECA. Du fait du caractère récent du PECA au moment des consultations, les acteurs se réfèrent le plus souvent à la valorisation des pratiques existantes, même si certains reconnaissent les opportunités qu'offrent le PECA en termes de collaboration (au sein de l'équipe éducative et avec les acteurs du monde culturel). Le référentiel de compétences initiales est également mis en avant par les acteurs de l'enseignement ordinaire qui en soulignent la qualité et les éléments relatifs à l'ouverture sur le monde et aux cultures (notamment à travers les langues étrangères). Toutefois certains acteurs du spécialisé se déclarent démunis face à ce référentiel, n'ayant pas bénéficié de formation adaptée. Enfin, selon les participants, le PECA devrait permettre à l'avenir une meilleure transversalité des apprentissages, de manière plus aisée dans

l'enseignement maternel au regard du primaire où les disciplines sont davantage cloisonnées. D'ailleurs, les acteurs du monde culturel relèvent la flexibilité des institutrices du maternel sur ce point. Dans tous les cas, il semble que cette transversalité soit possible grâce aux sensibilités de chacun. Pour les participants, ces sensibilités pourraient être nourries et encouragées dans la construction de parcours culturels et artistiques pour les enseignants.

Le quatrième axe aborde la question des changements de nature systémique induits (ou pas) par le PECA. À ce sujet, les participants soulignent la complexité de l'écosystème PECA avec l'entrée en fonction (parfois différée) de nouveaux acteurs, en particulier les référents scolaires et culturels. Les participants aux consultations se montrent enthousiastes pour la plupart par rapport aux objectifs du PECA, mais ils ne disposent pas de vision claire de l'environnement institutionnel PECA, de ses temporalités, des responsabilités de ses acteurs. Cela peut conduire à une frustration et affecte les relations de confiance entre les partenaires, envers les institutions également. Par ailleurs, les acteurs du monde culturel se sentent fragilisés en raison du manque de visibilité et de l'incertitude liée aux financements futurs. Cela est d'autant plus accentué que les sources de ces financements ne sont pas toujours transparentes pour tous. Il serait donc utile de proposer des supports pour éclaircir ces aspects. Enfin, les relations de confiance ne peuvent s'établir sans relations partenariales durables, incarnées par des personnes. Il est parfois plus efficace de rencontrer un représentant que de parcourir un document. Les consultations organisées dans le cadre de cette recherche illustrent ce propos. Celles-ci se sont révélées être le terreau d'une communauté de pratiques. Ces processus, s'ils se révèlent couteux en ressources humaines et logistiques (l'appel à volontaire a été un défi de taille), peuvent toutefois s'avérer précieux pour développer une synergie au sein de cet écosystème complexe. Dès lors, il semble essentiel d'envisager des espaces-temps de rencontres qui soient structurantes pour les acteurs PECA, par exemple en s'appuyant sur des processus de recherche participative (comme des recherches-actions ou des recherches-interventions²¹).

Enfin, le rassemblement des différents acteurs par grands territoires a permis de souligner la valeur ajoutée des initiatives entreprises au niveau local. Les relations entre les parties prenantes et les interventions culturelles et artistiques y sont facilitées par la proximité géographique et permettent de pallier les freins liés aux déplacements des élèves dans leurs aspects financiers et logistiques (en particulier dans l'enseignement maternel). L'échelon local fait également sens dans la mesure où il permet aux élèves de découvrir l'environnement immédiat dans lequel ils vivent et se construisent.

La singularité de cette recherche tenait en l'attention particulière portée à l'adresse des premiers bénéficiaires du PECA : les élèves. C'est dans cet ordre d'idées qu'il importe de souligner la pertinence de prendre en considération les territoires de vie de ces derniers et pas uniquement les territoires administratifs, en particulier pour les écoles situées à la

²¹ Marcel, J. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, 1, 1-15.

limite de deux groupements d'opérateurs culturels. Le territoire de vie de l'élève constitue son premier lieu de découverte et d'appropriation des savoirs, lieu où lui et sa famille peuvent ancrer une démarche culturelle et artistique, tant individuellement que collectivement.

BIBLIOGRAPHIE

Alwin, D. F. (2012). Integrating varieties of life course concepts. *Journals of Gerontology - Series B Psychological Sciences and Social Sciences*, 67 B (2), 206-220. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr146>

Bricteux, S., Carosin, E., Lahaut, C. & Van Camp, M. (2021). *Appui scientifique à la réalisation d'un cadastre sur les interventions de qualité dans le cadre du PECA en FW-B.*

Bricteux, S., Abel, G., Porroweck, W., Carosin, E. (2022). *Évaluation de l'outil d'appui à la réalisation d'un cadastre pour le PECA: la "Ruche".*

Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J. & Rossier, J. (2021a). Developing lifelong guidance and counselling perspective by addressing the interplay between humanness, humanity and the world. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10775-021-09512-0>

Carosin, E., Canzittu, D., Loisy, C., Pouyaud, J. & Rossier, J. (2021b). Un modèle développemental collectif de l'orientation. *Questions d'Orientation*, 2 & 3, 9-20.

Carosin, E. & Monod-Ansaldi, R. (2018). Aspects fonctionnels dans l'organisation des espaces de travail collectif. *Recherches en Didactiques*, 26, 87-102.

Coulet, J.-C. (2014). La conceptualisation dans l'activité individuelle et collective. *Revue internationale de Psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XIX (1), 135-158. <https://doi.org/10.3917/rips.049.0133>

Conseil de l'Europe. (2010), Juillet. Nouvelle stratégie et Plan d'action du Conseil de l'Europe pour la cohésion sociale.

Decoster, D.-P. (2014). Pourquoi faut-il "apprivoiser" la confiance entre tous pour cultiver un processus de développement local durable? *Global Health Promotion*, 21 (1_suppl), 31 - 35.

Elder, G. H. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57 (1), 4-15.

Fédération Wallonie Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence. Avis N° 3 du Groupe central 7.

Fondation Roi Baudouin. (2006). Méthodes participatives Un guide pour l'utilisateur, 1-202. Fondation Roi Baudouin.

Gillard, A.-R. et Paindavoine, I. (2018). *Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles: des dynamiques à l'œuvre. Études. Politiques culturelles* (Vol. 7).

Gillard, A.-R. et Paindavoine, I. (2024). *Création d'un outil d'observation du PECA*, Cogit'OPC n°12.

Lehtomäki, E., Janhonen-Abuquah, H., Tuomi, M. T., Okkolin, M. A., Posti-Ahokas, H. & Palojoki, P. (2014). Research to engage voices on the ground in educational development. *International Journal of Educational Development*, 35, 37-43.

Mangematin, V., (1998). La confiance: un mode de coordination dont

l'utilisation dépend de ses conditions de production. Dans D. Harrisson, V. Mangematin et C. Thuderoz (dir). *Confiance et entreprise*, Gaetan Morin, 21 p., 1998.

Marcel, J. (2019). Intervention, participation et évaluation dans la recherche en éducation. *La Revue LEeE*, 1, 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.48325/rleee.001.01>

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept A social systems view on learning: communities of practice as social learning systems. *Social Learning Systems and Communities of Practice*, 225-246. <https://doi.org/doi:10.1177/135050840072002>

ANNEXE

TRAME DES CONSULTATIONS

Axe 1 - Quelles sont les représentations qu'ont les acteurs des activités ou interventions culturelles et artistiques ?				
Hypothèses	Groupe enseignement ordinaire	Groupe enseignement spécialisé	Groupe monde culturel et artistique	Groupe élèves
Les participants distinguent différents types d'activités/interventions culturelles et artistiques (Hyp 1)	Pouvez-vous nous donner des exemples d'activités ou d'interventions culturelles, artistiques, culturelles et artistiques ? Faites-vous une distinction entre ces activités/interventions ? Pourquoi ?	Pouvez-vous nous donner des exemples d'activités ou d'interventions culturelles, artistiques, culturelles et artistiques ? Faites-vous une distinction entre ces activités/interventions ? Pourquoi ?	Pouvez-vous nous donner des exemples d'activités ou d'interventions culturelles, artistiques, culturelles et artistiques conduites en milieu scolaire ? Faites-vous une distinction entre ces activités/interventions ? Pourquoi ?	On m'a dit que vous avez fait xx activités l'autre jour (avec le nom de l'intervenant), est-ce que vous pouvez me raconter ce que vous avez fait ?
Les participants identifient des objectifs différents selon le type d'activités/interventions culturelles et artistiques (Hyp 2)	Quels sont les objectifs / À quoi servent ces activités/interventions selon vous ?	Quels sont les objectifs / À quoi servent ces activités/interventions selon vous ?	Quels sont les objectifs / À quoi servent ces activités/interventions selon vous ?	À quoi ça sert de faire ce genre d'activités ?
Les participants envisagent les activités/interventions culturelles et artistiques différemment selon que l'établissement scolaire se situe en milieu rural ou urbain (Hyp 3)	Où se passe ce type d'interventions ? À l'école, dans un local spécifique, dans lieu externe ? Lequel ? Pourquoi (attention rural v/s urbain) ? Est-ce que vous pensez que ce type d'interventions varie selon que l'établissement est situé en milieu rural ou urbain ou elles sont similaires peu importe le milieu ?	Où se passe ce type d'interventions ? À l'école, dans un local spécifique, dans lieu externe ? Lequel ? Pourquoi (attention rural v/s urbain) ? Est-ce que vous pensez que ce type d'interventions varie selon que l'établissement est situé en milieu rural ou urbain ou elles sont similaires peu importe le milieu ?	En général où a lieu ce type d'activités ? Pourquoi ? Est-ce que vos interventions varient selon que l'établissement est situé en milieu rural ou urbain ou elles sont similaires peu importe le milieu ?	Est-ce que vous avez fait cette activité dans la classe ou ailleurs ? Comment c'était ? (Dans la classe) où vous êtes-vous installés ? (Dans un lieu culturel) Comment était le lieu ? Pourquoi c'était important d'aller sur le lieu ou de changer de classe ? Est-ce que vous avez déjà fait d'autres activités comme ça ? Racontez-moi...
Les activités/interventions culturelles et artistiques répondent aux besoins spécifiques des élèves et assurent une égalité de traitement (Hyp 4)	Est-ce que vous pensez que ce type d'interventions varie selon que l'établissement est situé en milieu rural ou urbain ou elles sont similaires peu importe le milieu ? Dans votre expérience, trouvez-vous que chaque élève peut participer/être inclus et bénéficier des activités/interventions au même niveau ? Comment ? Pourquoi ?	Est-ce que vous pensez que ce type d'interventions varie selon que l'établissement est situé en milieu rural ou urbain ou elles sont similaires peu importe le milieu ? Dans votre expérience, trouvez-vous que chaque élève peut participer/être inclus et bénéficier des activités/interventions au même niveau ? Comment ? Pourquoi ?	Est-ce que vos interventions varient selon que l'établissement est situé en milieu rural ou urbain ou elles sont similaires peu importe le milieu ? Dans votre expérience, trouvez-vous que chaque élève peut participer/être inclus et bénéficier des activités/interventions au même niveau ? Comment ? Pourquoi ?	Est-ce que vous avez déjà fait d'autres activités comme ça ? Racontez-moi...
Axe 2 - Comment sont pris en compte les besoins spécifiques des élèves (qu'ils soient issus de l'enseignement maternel ordinaire ou spécialisé) dans les activités/interventions proposées ?				
Hypothèses	Groupe enseignement ordinaire	Groupe enseignement spécialisé	Groupe monde culturel et artistique	Groupe élèves
L'adaptation des activités/interventions culturelles et artistiques repose principalement sur l'enseignant (Hyp 5)	Comment sont adaptées les activités/interventions culturelles pour les élèves à besoins spécifiques ? Comment cela se passe lorsque vous collaborez avec un intervenant ? Tient-il compte des besoins des élèves ? Comment ?	Comment sont adaptées les activités/interventions culturelles pour les élèves à besoins spécifiques ? Comment cela se passe lorsque vous collaborez avec un intervenant ? Tient-il compte des besoins des élèves ? Comment ?	Quelles sont les exigences des écoles (par rapport à certains besoins spécifiques) ? Comment y répondez-vous ? Pourquoi ?	Est-ce que n'importe quel élève peut participer à ce genre d'activités ? Pourquoi ? Comment ?

Il existe un contraste entre les approches éducatives (destinées aux élèves à besoins spécifiques) des artistes/opérateurs culturels et celles des enseignants (Hyp 6)	Lorsque vous travaillez avec des intervenants, est-ce que ce qu'ils proposent est différent de ce que vous faites en classe ? Comment (Qui fait quoi et pour quoi) ?	Lorsque vous travaillez avec des intervenants, est-ce que ce qu'ils proposent est différent de ce que vous faites en classe ? Comment (Qui fait quoi et pour quoi) ?	En quoi ce que vous proposez aux enseignants est différent de ce qu'ils pourraient faire ou font en classe ? Comment partagez-vous les différents rôles/responsabilités avec l'enseignant ?	Quand il y a quelqu'un qui vient en classe (comme <i>nom de l'artiste</i>) pour faire une activité, comment ça se passe ? Que fait la personne ? Que fait madame/monsieur ? Et vous, les élèves ?
--	--	--	---	--

Axe 3 - Quels sont les changements induits (ou pas) dans les activités/interventions, les apprentissages et le suivi/évaluation des élèves depuis la mise en œuvre du PECA ?

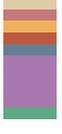
Hypothèses	Groupe enseignement ordinaire	Groupe enseignement spécialisé	Groupe monde culturel et artistique	Groupe élèves
Les activités/interventions culturelles et artistiques mises en œuvre depuis le début du PECA sont mises en lien avec des activités passées ou futures dans l'optique de créer un parcours pour les élèves. (Hyp 7)	Différences entre les activités PECA et les activités culturelles et artistiques avant le PECA Comment ces activités/interventions peuvent-elles contribuer à un parcours (culturel et artistique) pour l'élève/ les élèves ? Comment le suivre ?	Depuis le PECA avez-vous fait des activités/interventions culturelles et artistiques en classe ? En quoi sont-elles différentes de ce qu'il se faisait avant ? Comment ces activités/interventions peuvent-elles contribuer à un parcours (culturel et artistique) pour l'élève/ les élèves ? Comment le suivre ?	Depuis le PECA avez-vous fait des activités/interventions culturelles et artistiques en classe ? En quoi sont-elles différentes de ce qu'il se faisait avant ? Comment ces activités/interventions peuvent-elles contribuer à un parcours (culturel et artistique) pour l'élève/ les élèves ? Comment le suivre ?	Depuis le PECA avez-vous fait des activités/interventions culturelles et artistiques en classe ? En quoi sont-elles différentes de ce qu'il se faisait avant ?
Les apprentissages visés par les activités/interventions culturelles et artistiques font référence aux référentiels de compétences initiales (Hyp 8)	Avez-vous utilisé des éléments du référentiel de compétences initiales pour vos activités/interventions ? Pourquoi ? Comment ?	Avez-vous utilisé des éléments du référentiel de compétences initiales pour vos activités/interventions ? Pourquoi ? Comment ?	Pour construire vos activités/interventions et identifier des objectifs à quoi vous référez-vous ? Connaissez-vous le référentiel de compétences initiales ?	
Les activités/interventions culturelles et artistiques sont mises en lien avec et/ou mobilisées par d'autres disciplines (Hyp 9)	À quel moment/dans quelle discipline intégrez-vous les activités ? Pourquoi ? Y a-t-il d'autres liens qui sont faits avec d'autres disciplines ?	À quel moment/dans quelle discipline intégrez-vous les activités ? Pourquoi ? Y a-t-il d'autres liens qui sont faits avec d'autres disciplines ?	À quel moment/dans quelle discipline intervenez-vous généralement ? Savez-vous pourquoi ? Y a-t-il d'autres liens qui sont faits (par l'enseignant) avec d'autres disciplines ?	

Axe 4 - Quels sont les changements systémiques induits (ou pas) par la mise en œuvre du PECA ?

Hypothèses	Groupe enseignement ordinaire	Groupe enseignement spécialisé	Groupe monde culturel et artistique	Groupe élèves
L'implication des nouveaux acteurs du PECA (référents scolaires et culturels) modifie la communication et l'organisation des activités/interventions culturelles et artistiques (Hyp 10)	Avez-vous interagi/travaillé avec d'autres personnes (référents, etc.) depuis la mise en œuvre du PECA ? Comment ? Qu'est-ce que ça change ?	Avez-vous interagi/travaillé avec d'autres personnes (référents, etc.) depuis la mise en œuvre du PECA ? Comment ? Qu'est-ce que ça change ?	Avez-vous interagi/travaillé avec d'autres personnes (référents, etc.) depuis la mise en œuvre du PECA ? Comment ? Qu'est-ce que ça change ? Avez-vous interagi avec d'autres/plus d'écoles ?	
Les directions sont activement impliquées dans l'intégration du PECA au projet pédagogique qui prend en compte le parcours des élèves (Hyp 11)	Parlez-vous de ces activités/interventions à vos collègues ? À la direction ? Pourquoi ? Comment sont-elles intégrées dans le projet pédagogique de l'école ? Quelles sont les relations envisagées avec les familles des élèves dans le cadre du PECA ?	Parlez-vous de ces activités/interventions à vos collègues ? À la direction ? Pourquoi ? Comment sont-elles intégrées dans le projet pédagogique de l'école ? Quelles sont les relations envisagées avec les familles des élèves dans le cadre du PECA ?	Échangez-vous avec la direction sur les projets ? Dans quels cadres ? Savez-vous si ceux-ci sont intégrés au projet d'école ? Comment ? Pourquoi ? Quelles sont les relations envisagées avec les familles des élèves dans le cadre du PECA ?	
Les nouveaux acteurs du PECA collaborent pour envisager des modalités de suivi-évaluation du PECA au niveau scolaire (Hyp 12)	Comment pensez-vous suivre les activités/interventions qui sont mises en place dans le cadre du PECA ? Avez-vous des outils en tête ? Pourquoi ? Quel intérêt de s'organiser/collaborer au sein du territoire ? Quelles sont les difficultés et opportunités ?	Comment pensez-vous suivre les activités/interventions qui sont mises en place dans le cadre du PECA ? Avez-vous des outils en tête ? Pourquoi ? Quel intérêt de s'organiser/collaborer au sein du territoire ? Quelles sont les difficultés et opportunités ?	Comment pensez-vous suivre les activités/interventions qui sont mises en place dans le cadre du PECA ? Avez-vous des outils en tête ? Pourquoi ? Quel intérêt de s'organiser/collaborer au sein du territoire ? Quelles sont les difficultés et opportunités ?	Quel intérêt de s'organiser/collaborer au sein du territoire ? Quelles sont les difficultés et opportunités ?

TABLE DES MATIÈRES

Avant propos	5
Introduction	7
PARTIE 1: la méthodologie d'intervention	9
1.1. Définition de 4 axes de recherche	9
1.2. Constitution de l'échantillon	10
1.3. Dispositifs de récolte des données	12
1.4. Déroulement des consultations	13
1.5. Déroulement des métaconsultations	15
PARTIE 2: l'analyse des données récoltées	17
2.1. Axe 1. Représentations des activités ou interventions culturelles et artistiques	17
2.1.1. Principaux éléments issus des consultations	17
2.1.2. Approfondissements lors des métaconsultations	21
2.1.3. Conclusions et recommandations eu égard aux hypothèses formulées	23
2.2. Axe 2. Besoins spécifiques des élèves.	25
2.2.1. Principaux éléments issus des consultations	25
2.2.2. Approfondissements lors des métaconsultations	29
2.2.3. Conclusions et recommandations eu égard aux hypothèses formulées	35
2.3. Axe 3. Changements dans les pratiques pédagogiques	37
2.3.1. Principaux éléments issus des consultations	37
2.3.2. Approfondissements lors des métaconsultations	39
2.3.3. Conclusions et recommandations eu égard aux hypothèses formulées	40
2.4. Axe 4. Changements systémiques	41
2.4.1. Principaux éléments issus des consultations	41
2.4.2. Approfondissements lors des métaconsultations	44
2.4.3. Conclusions et recommandations eu égard aux hypothèses formulées	49
PARTIE 3: synthèse des recommandations et conclusion.	50
Bibliographie	56
Annexe	58
Trame des consultations.	58





FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Études n°14 est téléchargeable sur le site
de l'Observatoire des politiques
culturelles à l'adresse <http://www.opc.cfwb.be>

OBSERVATOIRE DES POLITIQUES CULTURELLES

