

Résidences d'artistes à l'école en 2016-2017



Les carnets
d'observation
artistes-enseignants :
analyse

Observatoire
des politiques
culturelles



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

Résidences d'artistes à l'école en 2016-2017

Les carnets d'observation
artistes-enseignants : analyse

Isabelle PAINDAVOINE
et Anne-Rose GILLARD
Michel GUÉRIN (coord.)

Crédits photos

Couverture fond: © Direction Communication - Jean Poucet

Couverture de haut en bas:

© Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

© Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

© Direction Communication - Jean Poucet

© Direction Communication - Jean Poucet

Page 7 : © Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

Page 14 : © Direction Communication - Jean Poucet

Page 15 : © Direction Communication - Christian Deblanc

Page 19 : © Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

Page 63 : © Direction Communication - Jean Poucet

Dépôt légal: D/2018/14.336/2

Observatoire des politiques culturelles (OPC)

Boulevard Léopold II, 44 - 1080 Bruxelles - Belgique

Éd. Resp: Michel Guérin - Boulevard Léopold II, 44 - 1080 Bruxelles

Graphisme et mise en page: Kaos Films - Étienne Mommaerts

TABLE DES MATIÈRES

1. ÉLÉMENTS DE CADRAGE	7
1.1. Contexte politique de l'analyse.....	7
1.2. Mise en œuvre des résidences, procédure et budget.....	9
1.3. Apports théoriques et hypothèses de recherche.....	10
2. OUTIL DE RÉCOLTE DES DONNÉES:	
LES CARNETS D'OBSERVATION	14
3. OUTIL D'ANALYSE DES DONNÉES:	
LA GRILLE D'OBSERVATION	15
4. ANALYSE DES CONTENUS	19
4.1. Volet quantitatif.....	20
4.1.1. Carte d'identité des projets: quelques caractéristiques.....	20
4.2. Volet qualitatif.....	21
4.2.1. Analyse des effets.....	21
4.2.1.1. Effets à l'égard de l'élève.....	21
4.2.1.2. Effets à l'égard de la classe.....	33
4.2.1.3. Effets à l'égard de l'école.....	39
4.2.2. Le journal de bord.....	48
4.2.2.1. Analyse des interactions entre la proposition artistique et le programme scolaire.....	48
4.2.2.2. Les facteurs favorisants et les difficultés rencontrées.....	52
4.2.2.3. Le développement de la relation artiste-enseignant.....	57
5. CONCLUSIONS	63
5.1. Quelques éléments conclusifs.....	63
5.2. Éléments conclusifs relatifs aux outils de récolte (carnets d'observation) et d'analyse (grilles d'observation) des données, au regard du PECA.....	66

BIBLIOGRAPHIE	68
ANNEXE 1: Circulaires “appel à projet”	70
ANNEXE 2: Grille de PIPA LORD.....	82
ANNEXE 3: Grille d’ALAIN KERLAN (Grille de progression des élèves).83	



1

ÉLÉMENTS DE CADRAGE

1.1.

Contexte politique de l'analyse

Depuis plusieurs années, le thème du lien entre la culture et l'école traverse deux programmes politiques d'envergure en Fédération Wallonie-Bruxelles. L'un concerne la réforme du monde de l'enseignement, l'autre celui de la culture.

Du côté de la culture, le programme **“Bouger les Lignes”**¹ met en œuvre plusieurs actions, notamment une nouvelle “alliance Culture-École”², dont un des objectifs est de placer l'artiste et la création au centre du déploiement d'une nouvelle offre culturelle (“Artistes au centre”).

Du côté de l'enseignement, les travaux initiés dès 2015 dans le cadre du **“Pacte pour un enseignement d'excellence”**³ partent du constat selon lequel “L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires en Belgique, moins importante que dans la plupart des pays développés. En outre, pour l'essentiel, la confrontation de l'élève à l'art et à la culture durant son parcours scolaire dépend de l'intérêt manifesté par les pouvoirs organisateurs (PO) et/ou les équipes éducatives pour les disciplines artistiques ; de sorte que la réalité, la qualité et l'intensité de cette confrontation varient très fortement d'un élève à un autre ”⁴. En réponse à ce constat, le gouvernement a adopté la proposition de création, de manière structurelle, d'un Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique

1 <http://www.tracernospolitiquesculturelles.be/wp-content/uploads/2017/05/BLL-Plan-dactions-culture-FWB-FINAL.pdf> (consulté le 5 mars 2017).

2 Il s'agit de l'action 27 du programme “ Bouger les Lignes - Tracer nos politiques culturelles pour le XXI^e siècle ”, p. 15 et p. 21.

3 http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf (consulté le 5 mars 2017).

4 *Idem*, p.101.

(le PECA) en FW-B. Ce parcours est un ensemble à trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec les œuvres et les artistes. Au-delà de l'introduction de périodes spécifiquement dédiées aux arts et à la culture dans le programme scolaire, le parcours d'éducation culturelle et artistique a une dimension transversale. Il suppose de mettre au jour, dans toutes les disciplines, la dimension culturelle des savoirs.

C'est dans cette perspective que la ministre de la Culture (Madame Alda GREOLI) et la ministre de l'Enseignement (Madame Marie-Martine SCHYNS) ont décidé conjointement, en 2016, de lancer un appel à projet pour proposer des résidences d'artistes dans des écoles fondamentales de l'enseignement ordinaire et spécialisé de la FW-B. Ces résidences d'artistes, appelées "Artistes à l'école", se sont déroulées durant l'année scolaire 2016-2017. L'appel à projet a été renouvelé pour l'année 2017-2018.

À travers ce dispositif, l'Observatoire des politiques culturelles souhaite documenter un outil de suivi et d'évaluation du PECA, lequel s'implémentera dans les écoles de la FW-B dès septembre 2020. Cette analyse, ainsi que sa dimension évaluative, s'intègrent dans l'axe de recherche "culture et systèmes éducatifs"⁵. Au sein de ce PECA, les résidences d'artistes constituent, entre autres, une formule de collaboration entre artistes et enseignants. Les outils d'analyse des effets de ces mesures sont à construire, afin de cerner leurs impacts non seulement sur les élèves mais aussi sur l'ensemble des acteurs impliqués : artistes, enseignants, et la communauté éducative. Ces expériences en FW-B sont porteuses d'enjeux artistiques, éducatifs et démocratiques. Il s'agit en effet d'observer des mesures susceptibles d'encourager un accès égal de tous les

5 Observatoire des politiques culturelles, Rapport biennal d'activités, Bilan janvier 2016- décembre 2017 et Perspectives janvier 2018 - décembre 2019, p. 74. <http://www.opc.cfwb.be/index.php?id=3826> (consulté le 14 juin 2018).

élèves à la culture et de rendre accessibles des pratiques et contenus culturels aux enfants et aux jeunes.

1.2.

Mise en œuvre des résidences, procédure et budget

En ce qui concerne la mise en œuvre concrète des résidences d'artistes, les lignes qui suivent présentent la procédure de l'appel à projet relatif à l'année scolaire 2016-2017, procédure qui a fortement évolué dès l'année scolaire suivante, notamment pour la constitution des binômes "artistes-enseignants". En effet, lors de la première édition de l'appel à projet, artistes et enseignants introduisaient séparément leurs projets. L'année scolaire suivante, ces deux partenaires impliqués dans la résidence ont dû entrer en concertation, en amont de la remise de leur dossier de candidature afin de le déposer conjointement.

En 2016, l'appel à projet a été simultanément adressé aux écoles, via circulaire ainsi qu'aux artistes, via les réseaux culturels et artistiques existants (voir Annexe 1). Le niveau et le type d'enseignement concernés par l'appel à projet étaient l'enseignement fondamental, maternel et/ou primaire, ordinaire et/ou spécialisé subventionné ou organisé par la FW-B. Artistes et enseignants ont été invités à constituer un dossier de candidature à l'aide de documents mis en ligne sur le site de la FW-B.

La sélection des artistes et des enseignants candidats s'est déroulée en deux étapes : la première a consisté pour eux à remettre un dossier de candidature marquant leur intérêt pour la résidence et donnant quelques informations préliminaires. Ensuite, une commission ad hoc a procédé à une pré-sélection des projets en prenant en compte des paramètres visant un échantillonnage représentatif de l'enseignement de la FW-B (zone géographique, type d'enseignement, réseaux, taille des écoles...). Elle a ensuite analysé les différents projets artistiques (notamment les disciplines artistiques mobilisées) et les a

confrontés aux demandes formulées par les établissements sélectionnés. Les écoles définissaient un cadre et une demande d'intervention plus ou moins précise. Elles renseignaient également les coordonnées de l'artiste avec le(la)quel(le) elles souhaitaient travailler.

La seconde étape consistait à former les binômes artiste-enseignant en formalisant les échanges avec les établissements scolaires, afin de définir précisément la nature et les modalités du projet de résidence, dans une démarche de co-construction entre un enseignant et un artiste.

En termes de budget, une enveloppe de 200.000 euros a été mise à disposition pour l'année scolaire 2016-2017, le montant d'intervention étant limité à 10.000 euros par école. Parmi les candidatures, 30 projets ont été retenus dont 27 ont réellement été mis en œuvre.

Un minimum de 60% de la subvention devait être consacré aux prestations artistiques. Le solde pouvait être affecté à l'achat de matériel (investissement très variable selon le champ disciplinaire), à des visites, des rencontres culturelles extérieures en lien avec le projet. L'intervention dans la rémunération des prestations de l'artiste, tant lors des activités menées que lors des réunions de coordination et d'évaluation, s'élevait à 45 euros maximum par heure.

La participation des élèves était gratuite pour toutes les activités (intérieures et extérieures).

1.3.

Apports théoriques et hypothèses de recherche

Observer les résidences d'artistes constitue une démarche rare en FW-B. Peu d'études publiées à ce jour ont été réalisées sur des expériences menées dans les écoles.

Malgré l'abondante littérature qui vante les effets bénéfiques d'une éducation culturelle et artistique sur les élèves, de nombreux acteurs peinent encore à percevoir l'utilité de travailler sur la dimension sensible des apprentissages. À titre d'exemple, certaines études⁶ démontrent les effets bénéfiques de l'écoute ou de la pratique musicale sur des performances cognitives non musicales. Des liens significatifs ont été établis entre les activités dirigées vers la musique et les autres compétences mentales. Jouer ou écouter de la musique peut requérir différents aspects de la cognition (attention, mémoire, mémoire de travail), de la perception (auditive, voire spatiale), de la motricité, ainsi que du réseau émotionnel. En stimulant ces différentes activités cérébrales, la musique a la possibilité d'améliorer le fonctionnement de celles-ci, y compris dans des tâches non musicales.

Des thèmes comme la créativité, le plaisir, la motivation, la fierté sont peu pris en examen dans les recherches, alors qu'ils sont des composantes essentielles du développement humain.

Afin de construire le parcours d'éducation culturelle et artistique, l'Observatoire a mis en place deux outils d'analyse qui visent à confronter les points de vue des acteurs de ces résidences : les carnets d'observation des enseignants et des artistes (*cf infra*) qui sont analysés dans cette publication et les focus groupes (méthode d'analyse en groupe) qui ont déjà fait l'objet d'une publication⁷.

C'est dans cette perspective que se range cette analyse. Son objectif est de cerner "ce qui se passe", en termes d'effets escomptés (attendus) et d'effets observés (obtenus) de la part

6 MOUSSARD, A., ROCHETTE, F., BIGAND, E. (2012/3), "La musique comme outil de stimulation cognitive", L'Année psychologique, Vol. 112, pp. 499-542. <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-3-page-499.htm> (consulté le 7 mai 2018).

7 Cette publication est disponible à l'adresse suivante : <http://www.opc.fwb.be/index.php?id=18591> (consulté le 4 juillet 2018).

des acteurs impliqués dans le dispositif “Artistes à l’école”. La question centrale étant la suivante : qu’est-ce qui se joue dans le travail que les artistes et les enseignants mènent ensemble dans le cadre de ces résidences d’artistes ?⁸

La réponse à cette question doit se concevoir en considérant les cultures professionnelles des artistes et des enseignants : ceux-ci évoluent et mettent en œuvre un projet à l’intersection de mondes obéissant à des logiques propres. Travailler ensemble dans le cadre d’une résidence d’artistes implique pour ces acteurs de confronter leurs représentations et leurs systèmes de valeurs, compétences, pratiques... À quoi font-ils référence lorsqu’ils s’engagent ensemble dans l’expérience artistique d’une résidence d’artistes à l’école ?

Ce questionnement s’inspire notamment des travaux sur la sociologie de la justification de Thevenot et Boltanski “*De la Justification : les économies de la grandeur*”⁹ lesquels définissent des registres, des principes de justification correspondant à différents modèles de mondes, des “cités”.

Dans le contexte d’une éducation culturelle et artistique à l’école, plusieurs auteurs dans le domaine des sciences de l’éducation, ont déjà mobilisé ce cadre¹⁰, attribuant initiale-

8 Nous renvoyons le lecteur à la question des objectifs et des finalités de l’éducation artistique et culturelle développée par Alain KERLAN; KERLAN A. (2016-2017), “L’évaluation des politiques d’éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective”, in *Les artistes à l’école : fin d’une illusion ou utopie en devenir?*, page 86.

9 BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard ; BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

10 DUPONT N. (2010), “Les partenaires écoles/institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires?”, *Les sciences de l’éducation – Pour l’ère nouvelle 2010/4 (Vol.43)*, pp. 95-121.; RUPPIN V. (2012) “Transmission et appropriation des pratiques artistiques : compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire”, Biennale internationale de l’éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.; RUPPIN V. (2014), “De l’art que l’on dit à l’art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à

ment aux artistes et aux enseignants une, voire plusieurs cités : **l'artiste** se voit souvent rattaché au monde de l'inspiration (créativité, imagination, développement, épanouissement...) ou encore à la cité par projet (partage, transmission, autonomie, flexibilité)¹¹, **l'enseignant** quant à lui, est relié au monde industriel (production, contrainte temporelle, évaluation), ainsi qu'à la cité domestique (hiérarchie, autorité, bienveillance)¹². Mais les résultats de ces recherches s'inscrivent dans une analyse visant à comprendre et à expliciter les attentes et les actions de l'enseignant, sans approfondissement du discours de l'artiste¹³, ou alors ces recherches consultent ces deux acteurs en isolant un seul secteur culturel¹⁴.

L'analyse qui suit confronte les regards des artistes et ceux des enseignants dans 27 projets mobilisant diverses disciplines artistiques et sur base d'un échantillonnage représentatif des établissements scolaires de la FW-B.

Ces projets se sont déroulés durant l'année scolaire 2016-2017.

l'école primaire", *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), pp. 489-512.

Les résultats sont tirés d'une étude de cas (sept classes à projet artistique et culturel d'écoles primaires françaises), avec pour méthodologie des observations de situations et des entretiens avec les professeurs des écoles en amont et en aval des séances menées avec un intervenant artistique, le but étant de cerner l'écart entre le dire et le faire de l'enseignant.

11 BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, nrf essais.

12 Alain KERLAN, quant à lui, à l'intersection de la philosophie de l'éducation et de la philosophie de l'art, fait référence à un monde scolaire, saisi par les arts. Il envisage l'hypothèse d'une "cité artiste", ou "cité esthétique", mais tout de même régie par la cité civique (la liberté est la valeur supérieure, l'égalité) dans KERLAN A. (2007), "L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne", *Éducation et société*, 2007/1, n°19.

13 RUPPIN V. (2014), "De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire", *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), p. 508.

14 Notamment avec les musées dans DUPONT N. (2010), "Les partenaires écoles/institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires?", *Les sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle* 2010/4 (Vol.43), pp. 95-121, Université de Caen.



2

OUTIL DE RÉCOLTE DES DONNÉES : LES CARNETS D'OBSERVATION

Préalablement à la mise en œuvre de leur projet artistique, tous les artistes et les enseignants impliqués dans le dispositif “Artistes à l'école” ont reçu un carnet à compléter¹⁵. Ils étaient invités à y renseigner deux types d'informations : des données quantitatives relatives au projet (une “carte d'identité” de leur projet identifiant les co-responsables du projet, les disciplines artistiques explorées, le nombre d'élèves, de classes bénéficiaires, d'heures de présence de l'artiste avec les élèves...) ainsi que des éléments de connaissance qualitative relative à la mise en œuvre du projet. Artistes et enseignants devaient également faire part de leurs intentions, c'est-à-dire de ce qu'ils entendaient obtenir lors de cette expérience artistique partagée (en termes d'**effets attendus**). Ces attentes, ou effets présumés, en amont de l'expérience, devaient être formulés non seulement à l'égard de l'élève (cfr. 4.2.1.1.) mais aussi en ce qui concerne la classe (cfr. 4.2.1.2.) et l'établissement scolaire dans son ensemble (cfr. 4.2.1.3.). Pour ces trois “bénéficiaires”, artistes et enseignants ont également été invités, à l'issue de cette expérience (en aval) et au regard des effets attendus, à rendre compte des effets concrètement observés (**effets obtenus**). Outre l'observation des effets sur l'élève, la classe et l'école, artistes et enseignants devaient également tenir un “journal de bord” défini dans le carnet comme “*un outil personnel mis à disposition pour exprimer les réflexions et impressions sur le dispositif*”. Il s'agissait de récolter des informations sur les principales étapes du projet, le développement de la relation artiste/enseignant, les obstacles rencontrés, d'éventuelles recommandations pour les années futures...

Enfin, ce dispositif de récolte des données était assorti d'une grille destinée à évaluer les effets de l'expérience artistique sur les élèves, considérés individuellement. Chaque élève a

¹⁵ Les carnets “Artistes” et “Enseignants” sont consultables à l'adresse <http://www.opc.cfwb.be/index.php?id=18591>

donc fait l'objet d'une évaluation individuelle à l'aide d'une grille baptisée "**grille de progression des élèves**" (cfr. 4.2.1.1. h).



OUTIL D'ANALYSE DES DONNÉES : LA GRILLE D'OBSERVATION

La méthodologie proposée relève d'une analyse qualitative¹⁶ des écrits contenus dans les carnets d'observation. En effet, le corpus d'informations qui sert à l'analyse du dispositif "Artistes à l'école" repose sur des données chiffrées mais surtout des observations, des appréciations que les acteurs impliqués ont renseignées dans leur carnet.

Il importe donc de préciser que, outre les données quantitatives (nombre d'élèves, de classes, d'heures...), les perceptions de ces acteurs, notamment en termes d'effets attendus et obtenus sont, par nature, subjectives. Elles appellent à la précaution dans l'interprétation des résultats lorsqu'il s'agit de décrire le réel. En effet, *toute réalité est le fruit d'un regard posé et d'une interprétation manifestée à partir de représentations personnelles et collectives d'un phénomène*¹⁷.

Une grille d'analyse a été utilisée afin d'examiner les propos recueillis dans les carnets. Elle a servi à objectiver le plus judicieusement possible l'ensemble des expériences perceptives des artistes et des enseignants, l'objectif étant de dégager des tendances.

La grille sert à observer les effets de l'expérience artistique, dans une première phase, en rendant compte des regards des enseignants et des regards des artistes considérés séparément.

¹⁶ Cette analyse s'inspire des travaux méthodologiques de MAROY C. (1995), " L'analyse qualitative d'entretiens", in ALBARELLO L. et al. *Méthodes et pratiques de recherche en sciences sociales*, Paris, A. COLIN, pp. 83-110.

¹⁷ SAINT-LYR TRIBBLE D., SAINTONGE L. (1999), "Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements", *Recherches qualitatives*, Vol. 20, pp. 113-125.

Ensuite, l'analyse consiste en une approche comparée dans laquelle ces regards sont croisés, confrontés, en amont et en aval de l'expérience. Le plan suivant se dessine :

- a) Observation des effets attendus côté enseignants ;
- b) Observation des effets obtenus côté enseignants ;
- c) Observations comparées entre "l'attendu" et "l'obtenu" chez les enseignants ;
- d) Observation des effets attendus côté artistes ;
- e) Observation des effets obtenus côté artistes ;
- f) Observations comparées entre "l'attendu" et "l'obtenu" chez les artistes ;
- g) Observations comparées artistes-enseignants.

Sur base des questions qui leur sont soumises, les observations que font artistes et enseignants en amont et en aval de leur vécu font l'objet d'une écriture dans la grille, laquelle comporte deux niveaux d'analyse : le premier niveau contient des effets regroupés sous des thèmes génériques. Nous utiliserons le terme "domaine" pour les désigner. Le second niveau décline ces domaines en thèmes/mots clés cités par les artistes et les enseignants. Chaque propos qui a été exprimé par les artistes et les enseignants a été relié à un thème/mot clé et un domaine. La seconde étape a consisté en un traitement quantitatif de la fréquence des termes caractérisant l'effet attendu et obtenu.

Cet outil d'analyse s'inspire très largement de la grille d'observation élaborée par Pippa Lord (Royaume-Uni)¹⁸ et expérimentée par Alain Kerlan (France)¹⁹ pour tenter de mesurer les effets éducatifs sur les élèves d'une expérimentation de "classe artistique".

18 LORD P. (2008), "Le projet *Arts and Education Interface*. Effets sur les élèves et sur les jeunes", in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, p.81 sq., éditions La Documentation française/Centre Pompidou, Paris.

19 KERLAN A., CARRAUD F., CHOQUET C., LANGAR S. (2015), *Un collège saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*, éditions de l'attribut, Toulouse.

Pippa Lord observe les effets de l'éducation culturelle et artistique sur des jeunes en difficultés d'apprentissage. Sa recherche porte sur 15 interventions et 600 interviews d'un public d'élèves de 6 à 16 ans scolarisés en primaire et secondaire, de 2001 à 2005. La pluralité des champs d'investigation (danse, arts visuels, art dramatique, arts plastiques, musique) permet de diversifier le repérage des impacts sur les jeunes, les professeurs et les artistes soumis au programme. **Onze catégories d'impacts ont été identifiées** – (voir Annexe 2) : les résultats émotifs (plaisirs immédiats), joie et bonheur physique, capacité de pouvoir interpréter, développement social et estime de soi, développement personnel, empathie et socialisation. Également peuvent se lire, le développement créatif (savoir prendre des risques), le changement de regard sur l'art, l'intérêt retrouvé dans la vie de tous les jours et la capacité à trouver un emploi ; les connaissances sociales et culturelles, la capacité de réflexion, de communication et facultés d'expression. L'impact sur le développement en termes de valeur ajoutée s'est traduit par une meilleure qualité de la pédagogie, plus adaptée et plus sensible, la possibilité donnée de se "plonger dans l'histoire", le transfert possible des méthodologies à des publics plus âgés. La capacité de chacun de pouvoir conduire son activité à son propre rythme donne une valeur ajoutée à l'adaptabilité sociale.

Alain Kerlan utilisera les items de la grille d'analyse de Pippa Lord, laquelle sera ajustée, adaptée, pour évaluer durant quatre ans (de 2011 à 2014), les effets éducatifs de l'art sur des élèves du collège des Escholiers-de-la-Mosson, dans un quartier sensible de Montpellier²⁰ (voir Annexe 3).

Il a semblé pertinent pour l'Observatoire de recourir à cette

²⁰ Outre le rapport référencé plus haut, le lecteur trouvera un résumé des effets constatés en termes d'acquis sur les élèves, sur les pratiques des enseignants, sur l'école/l'établissement sur le site <http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=7703> (consulté le 29 mars 2018)

grille, notamment en raison de ses items, identifiés à l'issue d'un dispositif d'envergure, mis en œuvre sur des temps longs (4 ans au Royaume-Uni avec Pippa Lord), et éprouvés ensuite dans le cadre d'un programme de recherche dont l'objectif était d'améliorer la réussite scolaire et éducative des élèves grâce à l'art, dispositif d'une ampleur importante lui aussi, implémenté sur plusieurs années (4 ans en France avec Alain Kerlan). Par ailleurs, en dépassant les cadres théoriques habituels, ces deux auteurs sont les seuls à proposer de manière pragmatique un outil d'analyse (une grille) opérante pour le monde de l'enseignement, conférant à la démarche d'observation d'un dispositif tel que "Artistes à l'école" un contenu concret et précis.

En FW-B, dans le cadre du dispositif "Artistes à l'école", le contenu de la grille proposée par Pippa Lord, et utilisée par Alain Kerlan, a été utilisé à deux niveaux :

1 - **Les carnets d'observation** - Dans le cadre de l'analyse qualitative des carnets d'observation (complétés par les artistes et enseignants), les items de la grille de Kerlan ont été utilisés mais aussi étoffés, détaillés (surtout au second niveau d'analyse), au fur et à mesure du dépouillement des propos recueillis. Les items de la grille de Kerlan ont donc contribué dans une large mesure à la construction de la grille d'analyse "Artistes à l'école".

2 - **La grille de progression des élèves** - La grille de Kerlan a été utilisée telle que conçue par Kerlan afin de procéder à une évaluation individuelle des élèves. Cette grille était jointe en annexe aux carnets d'observation adressés aux enseignants afin qu'ils la complètent à l'issue de l'expérience artistique, seul, ou avec l'artiste partenaire au projet, et/ou avec les élèves. L'Observatoire a intitulé cette grille "**Grille de progression des élèves**" (voir Annexe 3)²¹;

21 Les résultats de l'analyse de ces grilles de progression des élèves ont été intégrés au présent rapport au point 4.2.1.1. Effets à l'égard de l'élève, h)



ANALYSE DES CONTENUS

Pour l'année scolaire 2016-2017, 27 projets ont été mis en œuvre.

Un projet pouvait, selon les cas, être mis en place dans une ou plusieurs classes. Dans ce dernier cas, il pouvait être porté par un ou plusieurs professeurs et s'adresser à des élèves de niveaux d'enseignement différents.

Il a été demandé à chaque enseignant ainsi qu'à chaque artiste de compléter un carnet d'observation par classe impliquée dans le dispositif. Dans la plupart des cas, l'Observatoire a reçu un seul carnet pour l'ensemble des classes concernées. Cette situation limite la possibilité d'affiner les observations par niveau d'enseignement. Par ailleurs, plusieurs écoles n'ont pas donné suite à la demande de l'Observatoire. Une hypothèse explicative tient en la lourdeur administrative du dispositif : remplir les carnets exigeait du temps et (en principe) une concertation artiste/enseignant, notamment afin de compléter la carte d'identité du projet.

L'Observatoire a pu récolter 51 carnets d'observation (24 carnets artistes et 27 carnets enseignants) permettant ainsi l'analyse de 23 projets sur les 27 ayant bénéficié d'un soutien durant l'année scolaire 2016-2017.

Ces 23 projets ont permis à 70 classes, dont 24 de l'enseignement maternel et 46 du primaire, de vivre une expérience de résidences d'artistes.

4.1. Volet quantitatif

4.1.1. Carte d'identité des projets : quelques caractéristiques

Répartition des classes bénéficiaires par niveau d'enseignement	
Accueil	4
1 ^{re} maternelle	7
2 ^e maternelle	5
3 ^e maternelle	5
2 ^e et 3 ^e maternelle	1
Classe verticale (tous les niveaux de maternelle regroupés)	2
Total pour la maternelle	24
1 ^{er} cycle du primaire	6
2 ^e cycle du primaire	22
3 ^e cycle du primaire	17
Classe verticale (des élèves de niveaux d'enseignement différents ont été regroupés)	1
Total pour le primaire	46

Sur les 23 projets analysés, un seul s'est déroulé dans un établissement scolaire de l'enseignement spécialisé.

Les résidences d'artistes ont concerné 1.151 élèves, dont 390 de l'enseignement maternel et 761 du primaire. Mais ce nombre est sous-évalué dans la mesure où l'Observatoire ne disposait de l'information "nombre d'élèves concernés par la mesure" que pour 60 des 70 classes renseignées dans les carnets d'observation. Avec le calcul d'une moyenne de 19 élèves par classe (1.151/60), il est possible, par extrapolation, de porter à 1.330 le nombre d'élèves bénéficiaires de la mesure pour les 23 projets analysés.

Comme l'indique le tableau ci-dessous, si certaines disciplines²² ont été peu, voire pas du tout explorées, les résidences d'artistes ont surtout mobilisé les arts plastiques, visuels et de l'espace, les arts de la scène et enfin, l'expression musicale.

Disciplines artistiques (plusieurs choix étaient possibles)	Nombre de projets ayant exploré la discipline
Les arts de la scène (théâtre, danse)	11
L'expression musicale (musique, chant, mouvement)	10
Les lettres en ses différentes expressions	6
Les arts plastiques, visuels et de l'espace (métiers d'art, peinture, dessin, photographie, création textile, recherches graphiques et picturales...)	14
L'architecture	1
Le patrimoine culturel	6
Les arts audiovisuels (cinéma, médias)	6
Les arts numériques	0
L'artisanat d'art	3
Les arts forains du cirque et de la rue	1
Les activités culturelles liées aux sciences	1
Autres	3

²² Les disciplines mentionnées dans le tableau sont celles qui ont été définies dans la circulaire n°5.690 du 26/04/2016 relative à l'appel à projets pour les résidences d'artistes.

Les résidences d'artistes ont représenté, sur l'année scolaire 2016-2017, 1.075 heures de présence des artistes dans les écoles, soit une moyenne de 16 heures²³ par classe.

Sur le plan budgétaire, cette mesure de soutien a coûté, pour les 23 projets analysés, 161.090 euros soit une moyenne de 121 euros par élève (161.090/1.330).

²³ La moyenne est calculée sur les 68 classes pour lesquelles nous disposons de l'information.

1 ^{er} niveau d'analyse	Domaine affectif	Développement personnel	Sociabilité
2 ^e niveau d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> *Plaisir/goût/envie/implication/investissement/intérêt/motivation/enthousiasme *Fierté *Sentiment de réussite 	<ul style="list-style-type: none"> *Estime de soi *Confiance en soi *Épanouissement/enrichissement personnel/se découvrir *Développement moteur *Autonomie *Gestion du stress *Patience *Apprentissage par l'erreur 	<ul style="list-style-type: none"> *Travail en équipe *Conscience des autres/respect/écoute *Entraide/solidarité *Cohésion (créer du lien) *Passage d'un intérêt personnel vers un intérêt collectif *Échange avec le prof ET OU l'artiste/complémentarité

4.2. Volet qualitatif

4.2.1. Analyse des effets

4.2.1.1. EFFETS À L'ÉGARD DE L'ÉLÈVE

La grille ci-dessous a servi au dépouillement puis à l'analyse des effets attendus et obtenus à l'égard des élèves. Les items du 1^{er} niveau d'analyse sont approfondis par les items du second niveau d'analyse, présentés sans ordre de priorité, c'est-à-dire sans tenir compte des fréquences avec lesquelles ils ont été cités par les artistes et les enseignants.

Créativité	Compétences cognitives	Compétences en expression et communication	Connaissances et compétences artistiques liées au dispositif
*Thème général *Développer son imagination *Expérimentation d'idées nouvelles/ découverte/ *Attitude/ perception créatrice (confiance en ses capacités créatrices)	*Concentration (développement de l'attention/ être à l'écoute) *Observation et analyse (esprit critique) *Réflexion et jugement *Mémorisation	*Expression linguistique (prise de parole/vocabulaire enrichi/ diction/déclamation/expression orale) *Expression corporelle *Expression émotionnelle *Expression (en général)	*Connaissances artistiques *Compétences artistiques

a) Observation des effets attendus côté enseignant

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

Les effets les plus généralement attendus par la majorité des enseignants concernent les compétences à acquérir en expression et en communication. (Remarque : attention, cette observation devrait être mise en lien avec le type de projet, certains étant peut-être plus propices au développement de ces compétences²⁴). Les connaissances et compétences artistiques liées au projet mis en place font également partie des effets les plus attendus, ainsi que la créativité. Il en va de même des compétences cognitives.

- 2^e niveau d'analyse

Éprouver du plaisir est l'effet attendu le plus souvent renseigné par les enseignants²⁵. La notion de plaisir recouvre des termes tels que l'envie, l'enthousiasme, mais aussi l'implication, l'investissement personnel, l'intérêt, la motivation.

Sont également attendues les compétences artistiques, ainsi que ce qui touche à l'expression "linguistique" (celui de l'expression orale, dont la prise de parole, la diction...). Les enseignants espèrent aussi, dans une moindre mesure, l'expérimentation d'idées nouvelles ainsi que le développement de la confiance en soi.

24 Nous renvoyons ici aux travaux de Pippa LORD selon qui l'activité théâtrale est l'activité artistique susceptible de produire le plus large éventail d'effets éducatifs. Cfr. LORD P. (2008), "Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes", in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, page 81, Éditions La documentation française, Centre Pompidou, Paris.

25 Au sujet du plaisir à l'école, le lecteur est invité à lire l'ouvrage collectif de MEIRIEU P. (2014), *Le plaisir d'apprendre, Manifeste*, Éditions Autrement. Cet auteur, intéressé par les questions reliant la culture à l'école, a publié plus d'une trentaine d'ouvrages dont *Apprendre... oui mais comment ?*, ESF éditeur, 1987 - 17^{ème} édition, 2012, et *La Machine-école*, Gallimard-Folio, 2001. Il est également l'auteur d'une série d'émissions diffusées sur France 5, L'éducation en questions.

b) Observation des effets obtenus côté enseignant

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

À l'issue de l'expérience artistique, et au premier niveau d'analyse, les effets observés par les enseignants touchent surtout au domaine affectif et au développement personnel. Les domaines relatifs aux connaissances et compétences artistiques liées au dispositif, et aux compétences en expression et communication sont également fréquemment identifiés.

- 2^e niveau d'analyse

Les analyses faites par les enseignants à l'issue de l'expérience valident la notion de plaisir comme principal effet obtenu.

Du côté du développement personnel, c'est la confiance en soi qui est relevée.

Enfin, pour ce qui concerne les connaissances et compétences artistiques liées au dispositif, ce sont les compétences plus que les connaissances qui sont mentionnées par les enseignants.

c) Observations comparées entre “l'attendu” et “l'obtenu” chez les enseignants

Trois écarts peuvent être soulignés.

- Un des contrastes les plus significatifs concerne le domaine de la créativité, qui, si elle fait naître des espoirs importants en amont du dispositif pour pratiquement la moitié des enseignants, est peu mise en évidence en termes d'effets obtenus. Comment expliquer ce contraste ? Les enseignants ont-ils omis de renseigner cet effet a priori “évident” dès lors que le processus artistique est mis en œuvre ? Des hypothèses explicatives mériteraient d'être creusées car la créativité est un thème récurrent dans les contributions et apports théoriques abordant les effets de l'éducation culturelle et artistique. Au fond, “Qu'est-ce qu'un enfant créatif?”, “Qu'est-ce qu'une activité créative?”, “la créativité peut-elle s'enseigner ? se trans-

mettre? se développer?”, “Comment se mesure-t-elle?²⁶”. Le fait que les enseignants n’identifient pas cet effet à l’issue de l’expérience artistique est-il lié au manque d’outil pour la repérer? La mesurer? D’un autre côté, est-il possible que les élèves n’aient tout simplement pas fait preuve de créativité, qu’ils se soient cantonnés au mimétisme, à la répétition d’actions, au “copiage”, sans faire preuve d’originalité, d’imagination...

- La même tendance se dessine pour les compétences cognitives, très présentes en “attendus” mais moins souvent remarquées en “obtenus”. Un point saillant de l’analyse se dessine : l’enseignant n’observe pas d’effets relevant de la dimension cognitive, sans doute parce qu’il éprouve des difficultés à baliser des éléments cognitifs à partir d’une expérience artistique.

- Enfin, les enseignants envisagent peu le développement personnel de l’élève en amont du projet, alors qu’il est un des effets majeurs obtenu. Toujours en ce qui concerne le domaine du développement personnel, des items apparaissent en “effets obtenus” alors qu’ils ne faisaient pas partie des effets attendus. En effet, les mots “estime de soi”, “épanouissement personnel” ou encore “l’apprentissage par l’erreur” apparaissent lorsque les enseignants font le bilan de leur expérience artistique.

Outre ces écarts, une tendance s’accroît : les effets sur le plan des résultats affectifs, déjà souvent mentionnés en effets attendus, le sont davantage encore en effets obtenus.

26 Sont à épingle sur ce thème les apports d’auteurs qui se sont penchés sur cette question de la mesure de la créativité chez l’enfant : BESANCON M., LUBART T. (Dir.) (2015), *La créativité de l’enfant : Évaluation et développement*, pp. 37-64, Wavre, Belgique. Dans cet ouvrage, la créativité est définie comme un concept flou, impossible à mesurer.

d) Observation des effets attendus côté artiste

Les artistes impliqués dans le dispositif, bien que moins nombreux que les enseignants, s'expriment plus volontiers, quantitativement, quant aux effets qu'ils envisagent et obtiennent à l'endroit des élèves²⁷.

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

En termes d'effets attendus, une égalité est relevée entre les domaines des compétences et connaissances artistiques propres au dispositif et la créativité; ils sont mentionnés par trois-quarts des artistes. Les effets relevant des domaines du développement personnel, de la sociabilité et des compétences cognitives sont également attendus. Notons enfin, toujours au premier niveau d'analyse, que les effets affectifs sont envisagés par seulement un tiers des artistes.

- 2^e niveau d'analyse

Épinglons la confiance en soi qui vient considérablement gonfler le nombre des effets attendus dans le domaine du développement personnel. En ce qui concerne la créativité, les effets attendus se déclinent, d'une part par le développement de l'imagination, d'autre part par l'expérimentation d'idées nouvelles. En ce qui concerne les connaissances et les compétences artistiques, les effets attendus s'affirment davantage en termes de compétences.

e) Observation des effets obtenus côté artistes

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

Les effets obtenus le plus souvent exprimés par les artistes touchent le domaine de l'affectif. Viennent ensuite, le développement personnel, ainsi que la sociabilité et les compétences/connaissances artistiques liées au dispositif.

²⁷ 95 résultats attendus côté artiste pour 74 recensés du côté enseignant.

- 2^e niveau d'analyse

C'est à nouveau la notion de plaisir qui est le plus souvent mentionnée. Les compétences artistiques sont également présentes, mais de manière moins prégnante.

f) Observations comparées entre “l’attendu” et “l’obtenu” chez les artistes

Le plaisir, initialement envisagé par un tiers des artistes, est fréquemment signalé en effets obtenus.

Un écart important est à signaler : à nouveau, la créativité est très attendue mais peu renseignée en effets obtenus.

Le nombre de citations relatives aux connaissances et compétences artistiques liées au dispositif régresse; cette tendance s’observe également pour les compétences cognitives.

g) Observations comparées artistes-enseignants

Sur base des observations exprimées par les artistes et les enseignants, plusieurs éléments convergent : la notion de plaisir, qui était fortement attendue de part et d’autre, est unanimement reconnue comme un des effets majeurs de l’expérience artistique et culturelle²⁸. Il en est de même pour les connaissances et compétences artistiques avec toutefois une attente plus récurrente du côté des artistes. Enfin, la créativité, pourtant très attendue de la part des enseignants, et davantage encore des artistes, est finalement peu énoncée dans les effets réellement observés dans le cadre de l’expérience artistique.

À l’inverse, des divergences se dessinent dans les résultats attendus et/ou obtenus. Ainsi, les artistes ont davantage tendance à attendre de l’expérience artistique et culturelle un développement personnel des bénéficiaires. Celui-ci est d’ailleurs confir-

²⁸ Pour approfondir la notion de plaisir dans les apprentissages scolaires, nous renvoyons à l’ouvrage de MEIRIEU P. (2014), *op. cit.*

mé comme un des effets obtenus de l'expérience. Par contre, bien qu'il soit aussi reconnu comme un des effets obtenus de l'expérience, il était, en amont, peu attendu par les enseignants. Les éléments liés à la sociabilité comme par exemple le respect, l'écoute, la tolérance, le passage d'un intérêt personnel à un intérêt collectif...sont peu formulés du côté des enseignants alors que pour les artistes il s'agit d'effets fortement attendus et d'ailleurs obtenus. Toujours en lien avec ce domaine, relevons enfin que seuls les artistes formulent, parmi les résultats obtenus de l'expérience, l'échange, le partage, la complicité avec l'artiste et/ou l'enseignant.

h) Analyse des grilles de progression des élèves

Comme mentionné au point 3, les carnets d'observation des enseignants contenaient une grille, appelée par l'Observatoire "grille de progression des élèves", identique à celle utilisée par Alain Kerlan dans le cadre de son évaluation d'une classe artistique expérimentale au Collège des Escholiers-de-la-Mosson.

Il était demandé aux enseignants d'évaluer, sur une échelle de 1 à 5 (1 = très faible; 2 = faible; 3 = moyenne; 4 = élevée; 5 = très élevée), la progression (= un niveau de départ et un niveau d'arrivée) de chacun de leurs élèves sur une série d'items.

Pour rappel, les 23 projets analysés ont permis à 1.151 élèves (1.330 par extrapolation) de bénéficier d'une résidence d'artistes.

L'Observatoire a récolté 624 grilles de progression des élèves²⁹; 160 concernent des élèves de l'enseignement maternel et 464 de l'enseignement primaire. Plus de la moitié (57%) des grilles de progression pour l'enseignement primaire concernent des élèves du 3^e cycle (5^e et 6^e primaires).

²⁹ Ces grilles de progression concernent 34 classes sur les 70 ayant bénéficié d'une résidence d'artistes dans les 23 projets analysés.

Les évaluations individuelles réalisées par les enseignants dans les grilles de progression des élèves corroborent-elles les déclarations des enseignants et des artistes quant aux effets obtenus à l'égard des élèves pris dans leur ensemble ?

- Résultats affectifs

Sur les trois thèmes proposés, à savoir, le plaisir, la fierté et le sentiment de réussite, la part des élèves en progression est très importante; elle se situe respectivement à 89,1%, 93,0% et 88,1%.

Pour plus de 60% des élèves, l'écart de progression (différence entre le niveau d'arrivée et le niveau de départ) est de minimum 2 échelons. Ainsi, à l'issue de la résidence d'artistes, le niveau 5 sur l'échelle de progression est atteint par 50,4% des élèves pour ce qui concerne le plaisir, 46,9% pour la fierté et 46,3% pour le sentiment de réussite.

Ces résultats sont en totale adéquation avec les observations des enseignants et des artistes qui avaient mis en évidence les résultats affectifs comme principaux effets obtenus à l'égard des élèves.

- Développement personnel

La progression des élèves est ici aussi soulignée; 87,1% des élèves sont en progression sur l'estime de soi et 88,3% sur la confiance en soi.

L'écart de progression est également de minimum 2 échelons pour plus de la moitié des élèves.

Comparativement aux résultats affectifs, à l'issue de la résidence d'artistes, le niveau 5 sur l'échelle de progression est atteint par un nombre moins élevé d'élèves : 34,0% pour l'estime de soi et 37,5% pour la confiance en soi.

Néanmoins, il s'agit là de résultats qui confirment ce qui a été mentionné par les enseignants et les artistes, à savoir que le développement personnel est un des principaux résultats obtenus à l'égard des élèves.

- *Sociabilité*

Les effets sur le plan de la sociabilité ont davantage été relevés par les artistes que par les enseignants.

Les grilles de progression montrent néanmoins que les enseignants estiment qu'il y a bien des effets positifs de la résidence d'artistes, tant sur le plan du travail en équipe (84,0% des élèves sont en progression) que de la prise de conscience des autres (83,8% des élèves sont en progression).

- *Créativité*

Les enseignants et les artistes ont souligné l'importance de ce thème dans les effets attendus; il est ensuite peu relevé dans les effets obtenus.

Les grilles de progression des élèves indiquent qu'en amont de la résidence d'artistes, la part des élèves qui se situent au niveau 1 (très faible) ou 2 (faible) est plus importante sur ce thème que sur la plupart des autres thèmes. En effet, elle est de 60,3% pour la capacité à penser de manière originale, 61,8% pour l'expérimentation d'idées nouvelles et de 61,9% pour l'attitude/perception créatrice.

À l'issue de la résidence d'artistes, plus de 60% des élèves se situent au minimum à 4 (élevé) sur l'échelle de progression sur chacun de ces items.

Il apparaît donc très clairement au travers des évaluations individuelles que les élèves ont bien fait preuve de créativité et que, de plus, leur progression sur ce thème est significative. On

peut alors à nouveau s'interroger sur les raisons pour lesquelles ce thème n'a été que peu mentionné dans les résultats obtenus.

- *Compétences cognitives*

À l'instar de la créativité, ce thème très présent dans les effets attendus est au final peu mentionné dans les effets obtenus (l'écart est cependant moins élevé que pour la créativité).

Les grilles de progression indiquent que la part des élèves qui n'ont pas progressé sur ce thème est plus élevée que pour la plupart des autres thèmes. Ainsi, la part est de 18,9% pour la concentration, 17,0% pour la réflexion et le jugement et 14,6% pour l'observation et l'analyse.

- *Compétences en expression et communication*

Ce thème est davantage relevé par les enseignants dans les effets obtenus.

Les grilles de progression des élèves vont dans le même sens : 83,2% des élèves sont en progression dans le domaine linguistique et 86,9% dans le domaine artistique. Pour trois élèves sur quatre, l'écart de progression est au maximum de 1 à 2 échelons.

- *Connaissances et compétences artistiques liées au dispositif*

Les grilles de progression indiquent qu'aucun élève n'est en régression sur ce thème ; la part des élèves en progression est de 89,6% pour les connaissances artistiques et de 86,7% pour les compétences artistiques.

Ce résultat est significatif dans la mesure où en amont de la résidence d'artistes, la part des élèves qui se situent au niveau 1 (très faible) ou 2 (faible) est importante : 65,2% pour les connaissances artistiques et 60% pour les compétences artistiques.

- *Changement d'attitude vis-à-vis de l'art en général*

Les enseignants et les artistes n'ont pas mentionné ce thème dans les résultats attendus ou obtenus.

Les grilles de progression des élèves attestent pourtant qu'il y a bien un changement d'attitude vis-à-vis de l'art qui se manifeste : alors qu'en amont de la résidence d'artistes, 20,2% des élèves se situent au niveau 1 (très faible) ou 2 (faible), à l'issue de l'expérience, 77,3% des élèves atteignent au minimum le niveau 4 (élevé).

4.2.1.2.

EFFETS À L'ÉGARD DE LA CLASSE

1. S'agissant de l'outil de récolte des données : les carnets d'observation

À l'instar de ce qui a été observé dans la partie dédiée aux élèves, les artistes ont tendance à s'exprimer davantage que les enseignants. Notons cependant qu'artistes et enseignants s'expriment moins en ce qui concerne la classe que lorsqu'il s'agit des effets à l'égard des élèves.

2. S'agissant de l'outil d'analyse des données (la grille)

La grille d'analyse utilisée pour rendre compte des effets à l'égard des élèves a été également utilisée pour rendre compte des effets à l'égard de la classe. Mais cet outil d'analyse a cependant fait l'objet d'adaptations. Apparaissent ainsi les nouveaux items suivants :

Dans les résultats affectifs :

- Il s'agira d'éprouver du plaisir "ensemble", "en groupe".

Dans le développement personnel :

- "Trouver sa place" en classe, par l'expérience artistique, a été signalé à plusieurs reprises. C'est pour l'élève, la possibilité de

“se situer” dans le groupe, de pouvoir exister, d’être accepté par ses pairs, et aussi par ses enseignants. Aspect essentiel semble-t-il. L’enfant prend conscience de son importance et de son rôle dans le groupe;

- “Le calme”;
- “Prendre ses responsabilités”; la dimension organisationnelle a été évoquée. Vivre (ou construire) une expérience artistique en classe implique parfois pour les élèves de se voir confier des tâches et d’en rendre compte à l’ensemble du groupe (importance rôle/fonction).

Dans la sociabilité :

- L’entraide et la solidarité se voient complétées par les mots “collaboration/partage/échange d’opinions”. Ce sont les attributs du “vivre ensemble” qui viennent enrichir plus amplement la notion de sociabilité;
- Les “affinités/complicités ” entre élèves forment un nouvel item. L’expérience artistique permettrait un “rapprochement” entre enfants qui ne se côtoient pas habituellement. Des ententes, des “connivences” voient le jour entre certains élèves et renvoient par la même occasion à la découverte de l’autre dans son altérité. L’expérience artistique invite à travailler à plusieurs, à accepter les idées d’autrui, à faire des concessions, à trouver un terrain d’entente...;
- “S’ouvrir aux autres”.

Dans la créativité :

- Il en va de même pour “éveil des vocations/des talents”.

Dans les compétences en expression et communication

- L’expression linguistique est complétée avec le thème de “l’improvisation”;

La **“valeur travail”** se précise avec les mots “expérimentation de la difficulté/la persévérance”.

Enfin, deux autres items sont ajoutés en premier niveau d'analyse :

- Quelques enseignants et artistes ont confondu résultat(s) attendu(s) en termes de “savoir être”/“savoir-faire” et le **produit fini** (dans le sens produit délivrable, comme un spectacle par exemple, ou une exposition...), ce qui est dommage et peut-être dû à un manque d'explication de ce qui était demandé de la part de l'Observatoire. Ceci étant, et bien que cela ne soit pas l'effet à décrire au sens de l'Observatoire, plusieurs acteurs ont manifesté leur satisfaction à présenter aux parents, à l'institution et parfois en externe à l'établissement, le résultat fini de l'expérience artistique.
- Une préoccupation consistait à **“Faire quelque chose de différent”** dans le sens “ hors cadre scolaire”. Se découvrir “autrement” que dans le contexte de la classe traditionnelle est un des effets (bénéfique) renseigné explicitement par deux enseignants. Faire quelque chose d'inhabituel souligne l'aspect “novateur” de l'expérience artistique. Par ailleurs, certains enseignants, de l'enseignement spécialisé notamment, soulignent l'importance de cet aspect dans la construction du rapport à “la normalité”. Ils précisent *“Cela (l'expérience artistique) participe à la normalisation des activités typiques et donc à l'inclusion sociale”*.

a) Observation des effets attendus côté enseignants

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

Au regard de l'adaptation de l'outil d'analyse (la grille), le thème de la sociabilité se déploie; il remporte le plus grand nombre d'observations/occurrences tant dans les effets attendus qu'obtenus. Ce thème forme avec la créativité et le transfert le trio de tête des résultats attendus de la part des enseignants.

- À l'inverse, d'autres items du premier niveau d'analyse "s'éteignent" : les compétences cognitives et les connaissances et compétences artistiques liées au dispositif ne contiennent pratiquement plus d'observations (que ce soit aussi bien en termes d'effets attendus qu'observés). Donc à l'échelle de la classe, des catégories d'impacts, dont celles de la cognition et de l'acquisition de connaissances, tendent à s'effacer au profit d'effets qui mobilisent le rapport à l'autre et au groupe, soulignant ainsi la dimension collective, communautaire (dans le sens "partagé") et participative de l'expérience artistique.

- La notion de transfert, qui n'apparaît que très peu dans les effets à l'égard de l'élève progresse une fois qu'il s'agit de la classe. Les enseignants attendent en effet de "sortir du cadre scolaire" habituel et remarquent plus souvent un transfert des connaissances acquises par le dispositif artistique vers les autres cours à contenu strictement scolaire (exemple : élément d'optique abordé dans le cadre du cours de physique/mathématique qui prend appui sur une exposition photos).

- *2^e niveau d'analyse*

Cinq grands items viennent étoffer la sociabilité qui rassemble le plus grand nombre d'effets attendus : ce sont les mots entraide, solidarité, qui sont renseignés le plus souvent par les enseignants, avec la cohésion de groupe, le passage d'un intérêt personnel à un intérêt collectif (création d'une "œuvre collective"), les affinités et le travail en équipe. Les résultats affectifs très prégnants en ce qui concerne l'impact sur les élèves, sont peu signalés ici. La notion de plaisir, la plus importante en termes d'effets à l'égard de l'élève, ne semble pratiquement plus exister en tant que telle à l'échelle de la classe.

b) Observation des effets obtenus côté enseignants

- *1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)*

Les chiffres confirment très clairement les effets attendus dans le cadre de la sociabilité. La créativité quant à elle régresse.

- 2^e niveau d'analyse

Pour le thème de la sociabilité, les enseignants renseignent surtout un effet obtenu en termes de prise de conscience des autres et du passage d'un travail ou d'un intérêt individuel à une œuvre collective. Ce passage de l'individuel au collectif génère très souvent un phénomène de dynamisation de la classe : *“les élèves ont aimé.../apprécié.../sont enthousiastes...”*. Le chemin de la création collective sur lequel les classes se sont engagées transforme les élèves en “collaborateurs” attentifs à autrui (cfr. Les mots implication/investissement/intérêt/motivation/enthousiasme...).

Notons qu'aucune observation n'a été formulée par les enseignants à l'endroit des connaissances et compétences artistiques liées au dispositif.

c) Observations comparées entre “l'attendu” et “l'obtenu” chez les enseignants

Au premier niveau d'analyse et pour ce qui est réellement observé, la sociabilité est confirmée, voire renforcée. En seconde catégorie d'impact, la conscience des autres se renforce également. Il en va de même pour le passage au collectif.

Les effets sur le développement personnel sont faibles en termes d'attendus, et le demeurent du côté de ce qui est obtenu.

d) Observation des effets attendus côté artistes

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

La sociabilité est très prégnante, avec les connaissances et compétences artistiques.

La mise en évidence du “produit fini” est également présente chez les artistes.

- 2^e niveau d'analyse

L'item de la sociabilité se décline surtout par l'entraide/la solidarité/la collaboration, puis par la conscience des autres et le travail en équipe.

e) Observation des effets obtenus côté artistes

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques) et 2^{ème} niveau d'analyse

L'effet le plus souvent obtenu concerne toujours la sociabilité, laquelle se décline au travers de notions telles que l'entraide et la cohésion.

f) Observations comparées entre “l'attendu” et “l'obtenu” chez les artistes

Au sein de la sociabilité, le travail en équipe perd en puissance, au profit de la cohésion. Probablement parce que le travail en équipe relève d'un effet qui pourrait s'envisager plus volontiers comme un effet “escompté”, mais qui, une fois effectivement mis en œuvre, est “naturellement” générateur de “cohésion”, plus facilement repérable en effet observé.

Globalement peu d'écart est à observer entre “l'attendu” et “l'obtenu” chez l'artiste, si ce n'est les compétences artistiques qui régressent.

g) Observations comparées artistes-enseignants

Les effets attendus et obtenus par les artistes à l'égard de la classe convergent avec ceux formulés par les enseignants : par l'expérience artistique se jouent la sociabilité et la socialisation des élèves. Pour les deux acteurs impliqués (artistes et enseignants), les impacts prennent le virage de la collectivité, du partage, de la collaboration. L'unité du groupe s'en voit renforcée, l'action commune se déploie. Les élèves interagissent entre eux, sont amenés à travailler leur adaptabilité,

leur conscience des autres et à intégrer un ensemble de valeurs collectives.

4.2.1.3.

EFFETS À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE

1. S'agissant de l'outil de récolte des données : les carnets d'observation

Une observation doit être formulée en ce qui concerne l'aspect rédactionnel des contenus du carnet : les propos dédiés aux effets à l'égard de l'école sont plus concis que lorsqu'il s'agit de rendre compte des effets à l'égard des élèves et de la classe. Les espaces dédiés à la rédaction des réponses sont nettement moins fournis, voire complètement vides. En tout, douze acteurs (artistes et enseignants confondus) n'ont renseigné aucun effet (attendu ou obtenu) à l'égard de l'école. Ce nombre important de partenaires restés muets pose question. Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être formulées : les acteurs se sont surtout attachés à rendre compte des effets à l'égard des élèves dans la mesure où, parallèlement aux travaux dans les carnets, leur était fournie une grille détaillée pour évaluer les élèves, laquelle se prêtait plus facilement à l'observation du sujet "élève", qu'à celui d'un établissement en tant que "système". Par ailleurs, s'agissant de l'ordre des questions soumises aux acteurs dans le carnet, les premières concernaient la carte d'identité du projet, puis les effets sur les élèves, puis sur la classe, puis enfin sur l'école. Il est possible que la lourdeur du questionnaire conduise à l'essoufflement des acteurs impliqués. La troisième hypothèse tient au fait qu'artistes et enseignants avaient sans doute plus de difficulté à percevoir les effets de l'expérience artistique à l'égard de l'établissement scolaire dans sa globalité ainsi qu'à l'égard des retombées potentielles d'une expérience artistique avec l'environnement extrascolaire. Bien sûr, certains propos rendent compte de projets ayant engagé la communauté environnante (une asbl par exemple, une maison de repos, une institution comme la Commune, etc.) mais les descriptions de ces par-

tenariats restent minoritaires dans les carnets. Bon nombre d'établissements scolaires se sont vu valorisés à l'extérieur, mais cette valorisation se joue par l'expression d'un produit fini, et essentiellement dans le regard des parents. Par ailleurs, rien n'est indiqué en ce qui concerne les éventuelles retombées sur les instances participatives internes à l'établissement, comme le P.O (Assemblée générale ou Conseil d'administration), les organisations de parents d'élèves...

Peut-être enfin est-il pertinent d'imaginer qu'artistes et enseignants ne se sentent pas concernés par cette question, laquelle étant davantage considérée comme étant du ressort de la direction par exemple...

2. S'agissant de l'outil d'analyse des données : la grille

La plupart des items de la grille d'analyse sont restés peu, voire pas du tout mobilisés pour rendre compte des effets à

1 ^{er} niveau d'analyse	EFFETS EN INTERNE A L'ÉTABLISSEMENT	
2 ^e niveau d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> * Valorisation du travail (individuel et collectif) des enseignants/ des élèves/ des artistes * Reconnaissance 	<ul style="list-style-type: none"> * Transversalité * Cohésion et création du lien entre acteurs internes * Rencontre avec les autres classes, avec les autres implantations

l'égard de l'école : en effet, les acteurs qui se sont exprimés à l'égard de l'élève dans un premier temps (en tant qu'individu), de la classe dans un second temps (en tant que groupe), ne poursuivent pas les mêmes objectifs et ne s'expriment pas de la même manière lorsqu'il s'agit de décrire les effets à l'égard de l'école ou de l'établissement scolaire dans son ensemble, notamment parce qu'il s'agit d'un système structuré et complexe, au sein duquel interagissent les élèves et les classes.

C'est pourquoi, la plupart des effets attendus et obtenus à l'égard de l'établissement scolaire ont pu être regroupés et structurés en deux nouveaux domaines principaux : les effets internes à l'établissement scolaire d'une part, les effets externes d'autre part. Ces deux domaines sont venus s'ajouter à la grille. Les items du second niveau d'analyse ont été reconstitués à partir des propos recueillis et sont repris ci-dessous sans ordre de priorité, c'est-à-dire sans tenir compte des fréquences avec lesquelles ils ont été cités par les artistes et les enseignants.

EFFETS EXTERNES A L'ÉTABLISSEMENT			
<ul style="list-style-type: none"> * Conscientisation des élèves/ des collègues/de la direction * Découvrir ou faire découvrir aux autres * Idée d'ouverture d'esprit 	<ul style="list-style-type: none"> * Création de liens sociaux (avec le voisinage, des personnes âgées, la commune...) 	<ul style="list-style-type: none"> * Rencontre avec les parents 	<ul style="list-style-type: none"> * Image positive de l'établissement à l'extérieur (partenaires institutionnels, tissu associatif...)

Les résultats se sont polarisés autour de ces effets internes/externes à l'école, les autres items de la grille pouvant être considérés comme périphériques en termes de résultats.

Notons toutefois, et c'est là la seconde observation majeure relative à la grille d'analyse relative à l'école, que la réalisation d'un spectacle, d'une exposition, d'un concert... déjà mentionnée comme effet attendu et obtenu à l'égard de la classe, apparaît ici davantage comme un des principaux effets dans l'expérience artistique des résidences d'artistes observé à l'échelle de l'école. Même si les acteurs impliqués dans le projet ne l'expriment pas systématiquement et explicitement comme un but en soi, les propos recueillis indiquent que ce "produit fini", ce "délivrable", constitue souvent l'aboutissement de l'expérience artistique.

3. S'agissant des effets

Par rapport à ce qui a pu être observé à l'égard des élèves et des classes, artistes et enseignants ont tendance à s'exprimer beaucoup moins lorsqu'il s'agit des effets à l'égard de l'école.

a) Observation des effets attendus côté enseignants

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

Comme l'indiquent les deux nouveaux domaines génériques introduits dans la grille d'analyse, les effets de l'expérience artistique par rapport à l'école renvoient à la notion d'ouverture. Les effets les plus généralement attendus par la majorité des enseignants impactent l'établissement scolaire en interne, beaucoup plus que les éventuels effets externes : il importe en effet dans un premier temps de mettre en relation les classes au sein même de l'école, ou bien avec des classes relevant d'une autre implantation.

Pour un peu plus d'un tiers des enseignants, l'expérience artistique doit aboutir à une représentation, un spectacle, une expo,

un concert, une œuvre collective... En effet, les enseignants vont souvent exprimer des effets attendus et observés par rapport à un “produit fini”. Apparaît dès lors le thème de la valorisation de cette proposition artistique, notamment devant un public.

Notons enfin que 6 enseignants n'ont pas du tout exprimé d'effet attendu par rapport à l'école.

- 2^e niveau d'analyse

En interne, c'est la transversalité qui est la préoccupation enseignante la plus marquée. Les enseignants espèrent rassembler les classes autour d'un même projet, faire découvrir leur projet aux autres, rencontrer les collègues. En externe, la rencontre avec les parents est envisagée. Dans le cadre de celle-ci, la présentation du travail accompli apparaît comme essentielle, surtout du côté des enseignants (aucun artiste n'a évoqué la rencontre avec les parents). En assistant à une proposition artistique construite par leur(s) enfant(s), la présentation du travail devient pour les enfants une expérience constructive dans laquelle le rôle des parents est de les soutenir, les encourager et les valoriser. C'est l'occasion de leur faire prendre confiance en eux, quel que soit leur rôle dans l'évènement, et de reconnaître l'importance qui leur est donnée. Le “produit fini” vient clore un travail artistique dans lequel les enfants se sont investis. Un des points positifs à retenir pour une enseignante est la “*grande et belle découverte de la part des parents au niveau de la production, de l'investissement et du savoir-faire de leur(s) enfant(s)*”. Un artiste précise que le spectacle “*a donné (aux parents) un autre regard sur l'artistique, et pour certains, sur leurs enfants*”.

Les enseignants espèrent également des résultats dans le domaine affectif : éprouver du plaisir tous ensemble, plus uniquement au niveau d'une classe. Il importe pour eux de donner l'envie aux autres classes de se lancer dans l'aventure.

b) Observation des effets obtenus côté enseignants

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

Selon les enseignants, l'expérience artistique a produit des effets en interne, principalement en termes de transversalité et de création de liens. Des effets externes ont également pu être observés. Pour presque la moitié des enseignants, un des effets obtenu consiste en un spectacle et pour certains, il est l'unique effet obtenu! La notion de transfert, aux apprentissages à l'école, a été peu évoquée.

- 2^e niveau d'analyse

En interne, l'expérience a permis "*d'effacer les hiérarchies*", entre élèves et enseignants. L'un d'entre eux écrit : "*Complicité avec les enseignants, les artistes et les enfants (plus de "hiérarchie" entre l'enseignant et ses élèves)*". Le projet a également favorisé l'émergence d'une culture commune transversale à l'ensemble de l'école : "*Du fait de proposer un temps et un espace commun à chaque classe maternelle, nous avons créé une culture commune à tous!*". Les mots "joie", "bonheur" sont à signaler, tandis que la dimension cognitive (conscientisation des élèves par rapport à un thème, la découverte) n'a fait l'objet d'aucune inscription de la part des enseignants dans le cadre des effets observés pour l'école.

c) Observations comparées entre "l'attendu" et "l'obtenu" chez les enseignants

Globalement, effets attendus et obtenus sont concordants, avec une tendance au renforcement des effets observés en externe à l'établissement scolaire : l'image positive de l'établissement à l'extérieur du cadre scolaire a pu être constatée alors qu'elle n'était pas forcément envisagée initialement comme un effet potentiel. Dans ce cadre, nombre d'enseignants ont relaté le regard bienveillant et admiratif des parents ("retours positifs"). C'est ainsi que la notion de plaisir s'étend à la dimension parentale. À noter cependant qu'à l'issue de l'expérience artis-

tique, si le rôle des parents en tant que “public” est essentiel, il est arrivé que ceux-ci soit directement impliqués et sollicités dans la mise en œuvre même de certains projets.

Toujours dans le cadre de l’élaboration d’un “produit fini”, l’interaction avec d’autres associations et institutions émerge également (partenaires institutionnels comme la commune, une maison de repos, le tissu associatif aussi, un média...). Par exemple, une proposition artistique a été reproduite hors cadre scolaire lors d’une inauguration.

d) Observation des effets attendus côté artistes

- 1^{er} niveau d’analyse (domaines génériques)

Les effets attendus de la part des artistes concernent essentiellement deux domaines : il s’agit tout d’abord de produire des effets en interne à l’établissement : ils souhaitent que “*l’expérience artistique (et aussi humaine) rejaillisse sur d’autres classes et fasse naître de nouvelles envies, d’autres projets, créatifs, citoyens...*”. Les artistes espèrent ensuite opérer un travail en termes de sociabilité.

Notons également que certains artistes expriment très clairement la production d’une œuvre artistique comme aboutissement de l’expérience.

- 2^e niveau d’analyse

À l’intérieur de l’école, les artistes espèrent la valorisation du travail artistique. Ils sont à la recherche de visibilité, de reconnaissance. Mais ils souhaitent surtout les découvertes et une prise de conscience : prise de conscience des élèves au sujet d’un thème, comme l’intergénérationnel par exemple, prise de conscience également de la part des parents et de l’école de l’importance des enjeux que leur démarche globale sous-tend. Ce que l’artiste attend, c’est une sensibilisation accrue des enseignants, des directions, des parents, par rapport à l’expé-

rience artistique : *“que les adultes (directions, profs, parents...) soient convaincus de cette richesse et de cette nécessité”*.

Des effets sont également attendus en termes de sociabilité mais de manière différente de celle envisagée à l'endroit des élèves : ici, elle concerne le rapport que l'artiste entretient avec l'enseignant : le développement du rapport “artiste/enseignant”, les modalités d'accomplissement du projet (répartition des rôles, tâches, attitudes...) sont des préoccupations récurrentes, explicitement exprimées ou non par les artistes. Ils ont par ailleurs exprimé le souhait d'être “accompagnés”, “soutenus”, “encadrés” par l'établissement scolaire. Ce qui est logique : l'artiste en résidence intègre un monde qui n'est pas le sien. L'analyse des interactions entre l'expérience artistique et le programme scolaire (cfr. infra) montre une adaptation de l'artiste à l'enseignant, et pas l'inverse.

e) Observation des effets obtenus côté artistes

- 1^{er} niveau d'analyse (domaines génériques)

Les artistes ont pu observer des effets surtout en interne à l'établissement scolaire.

- 2^e niveau d'analyse

Les artistes se sont effectivement sentis valorisés et reconnus. Ils expriment leur satisfaction par rapport aux “retours positifs” : *“l'exposition a été très appréciée par les collègues instituteurs, les parents, les élèves; la philosophie du projet, la qualité des œuvres, la joie et le dynamisme que celles-ci dégagent sont communicatives”*.

f) Observations comparées entre “l'attendu” et “l'obtenu” chez les artistes

Globalement, effets attendus et obtenus sont concordants pour l'artiste. Ils concernent essentiellement la valorisation du travail accompli et impactent l'établissement scolaire en interne.

g) Observations comparées artistes-enseignants

Les effets les plus généralement attendus par les artistes et les enseignants se rejoignent et impactent essentiellement l'établissement scolaire en interne, plus que les éventuels effets externes. Pour l'artiste, la valorisation et la reconnaissance par le monde scolaire sont essentielles. Ils sont en attente de soutien, d'encadrement, d'estime de la part des acteurs du champ scolaire. En somme, il s'agit pour les artistes *"de se sentir respecté en tant qu'artiste"*. En termes de résultats obtenus, les enseignants ont plus volontiers reconnu un impact externe à l'école, notamment par la rencontre avec les parents, et bien que cela soit exprimé plus timidement, par le développement de liens avec des partenaires extérieurs.

La réalisation "d'un produit fini" est plus prégnante chez les enseignants que chez les artistes. Ces derniers y font allusion surtout dans la satisfaction qu'ils retirent des "retours positifs" mais l'expriment moins souvent, moins explicitement aussi que les enseignants, lesquels le signalent la plupart du temps comme le seul aboutissement de l'expérience artistique. Par ailleurs, certains artistes ont plus volontiers exprimé leurs regrets (s'agissant du matériel et/ou des infrastructures peu exploité(e)s au sein de l'école). Ils ont également plus facilement tendance à décrire les difficultés rencontrées ainsi que le comportement de leur partenaire de l'autre monde (l'enseignant) : l'entente cordiale entre ces deux acteurs n'était pas forcément toujours au rendez-vous (voir 4.2.2.1.c sur les obstacles à ces interactions et à la résidence d'artistes en général).

Quoi qu'il en soit, les observations formulées dans le cadre des effets à l'égard de l'école indiquent que le processus artistique au sein des écoles est éminemment interactif.

Le dispositif “Artistes à l'école” supposait qu'un dialogue s'établisse entre artistes et enseignants, de manière formelle ou informelle. L'Observatoire souhaitait récolter des informations relatives aux modalités de mise en œuvre de ces échanges par l'intermédiaire d'un journal de bord. La tenue de ce journal invitait les acteurs à s'interroger et à répondre à plusieurs questions dont celles relatives aux interactions avec le programme scolaire, le développement de la relation artiste/ enseignant, les obstacles et difficultés rencontrés.

ANALYSE DES INTERACTIONS ENTRE LA PROPOSITION ARTISTIQUE ET LE PROGRAMME SCOLAIRE

En soumettant aux artistes et enseignants la question des interactions (attendues et obtenues) entre la proposition artistique et le programme scolaire, l'Observatoire souhaitait récolter des éléments d'information sur la dimension transversale de la culture, sa transdisciplinarité, eu égard aux contenus scolaires. Qu'est-ce que l'expérience artistique a apporté, non seulement pour les cours en eux-mêmes (de français, de mathématique, de sciences...), mais aussi par rapport à l'ensemble des “contenus scolaires” dispensés ? Pour ce faire, en amont de l'expérience artistique, la question suivante a été soumise aux artistes et aux enseignants : “Quel(s) type(s) d'interaction(s) **envisagez-vous de construire** *entre la proposition artistique et le programme scolaire* ?”. En aval de l'expérience artistique, la question était formulée comme suit : “Quel(s) type(s) d'interaction(s) **avez-vous pu établir** *entre la proposition artistique et le programme scolaire* ?”. Cette question essentielle supposait qu'une réflexion sur la dimension transversale de la culture soit présente à l'esprit des acteurs bien avant de se lancer dans l'aventure de l'expérience artistique, ce qui semble loin d'être évident.

Globalement, sur cette question, deux constats peuvent être dressés :

- Même si pratiquement tous les acteurs se sont exprimés dans la partie dédiée aux interactions (parmi les artistes et enseignants, seulement 2 ne se sont pas exprimés du tout), les données récoltées convergent vers un même constat : que cela soit en amont comme en aval de la résidence d'artistes, les acteurs n'ont pas souvent pu définir un "type" d'interaction et ont procédé dans la plupart des cas à un descriptif de l'activité artistique, en la reliant avec la discipline scolaire a priori concernée. Exemple : les élèves apprennent à lire une carte, ils acquièrent des connaissances sur les points cardinaux, l'activité est automatiquement reliée au cours de géographie.

- Si les réflexions relatives aux interactions et aux enjeux de ces interactions sont plutôt rares, force est d'observer que cette dimension transversale de la culture ne trouve pas à s'exprimer (encore) ni chez les artistes, ni chez les enseignants, en tout cas dans la première édition du dispositif "Artistes à l'école". Et lorsque la réflexion semble s'amorcer, elle reste vague : un artiste écrit : "*Tous les exercices pratiqués lors des ateliers rejoignent les compétences du programme scolaire. Les enseignants acquièrent au fur et à mesure le matériel que je mets à leur disposition (chants, textes, musiques, exercices...) avec des pistes pour des liens vers d'autres branches*".

a) Interactions attendues en amont de l'expérience artistique

22 artistes sur 24 se sont exprimés sur les interactions en amont du dispositif, ainsi que 22 enseignants sur 27.

En termes d'interactions, plus de la moitié des artistes (12) entend travailler sur différentes compétences, dont les plus fréquemment citées sont l'expression écrite et orale, ou

bien des connaissances, historiques et géographiques par exemple. Leurs réponses à la question des interactions font très souvent état d'un lien direct, voire simple, entre l'activité artistique et une discipline scolaire. Quelques enseignants (3) expriment toutefois des ambitions plus transversales, et expliquent qu'au travers de leur travail, *“L'élève sera amené à stimuler sa curiosité intellectuelle (éveil culturel et artistique), à faire appel à ses capacités psychomotrices (“travail manuel”) (...), à développer son imagination, à écouter les consignes, les appliquer et, grâce à la pratique artistique, y trouver son chemin, à apprendre de ses erreurs, à persévérer, à remettre plusieurs fois l'ouvrage sur le métier, à prendre confiance en lui, à faire appel à ses capacités de concentration, à apprendre à se relaxer, à prendre du recul pour ensuite remobiliser son attention, à faire des choix (formes, lignes, couleurs ...), à acquérir de l'autonomie au sein de l'atelier. À accueillir l'autre, la personne en situation de handicap mental par exemple : tolérance, capacité d'écoute, de dialogue, d'adaptation : ouverture d'esprit”*.

Quelques artistes souhaitent également que leurs activités artistiques soient intégrées à la vie en classe, ou plus largement à l'école tout entière. Il faut “faire coïncider” son travail et celui de l'enseignant. Parfois, cette intégration va de soi. Un artiste explique : *“Le projet s'inscrit dans un projet plus large mené par 7 écoles (Le Livre à 100 mains), dont le but est de donner aux enfants le goût de la lecture”*. Il importe pour eux de participer à une réalisation collective, de participer à un projet. Les préoccupations des artistes en amont du dispositif sont parfois clairement orientées vers l'autre (3), c'est-à-dire l'enseignant, les élèves : *“Ma résidence fait écho au projet global de l'enseignant. Elle s'appuie (se greffe) et renforce aussi des moments clés du programme préétabli par l'enseignant”*. Ils visent également la réalisation de quelque chose de différent (3) : *“Adapter les besoins et désirs des enfants et enseignants. Travailler sur des sujets impromptus, plus ludiques”*. L'enseignant s'adapte à l'environnement : *“Je suis un improvisateur donc je n'avais*

pas une proposition rigide à faire. Je voulais m'insérer dans ce qui se faisait et juste être là et ajouter une dimension de sacré à ces jeux psychomoteurs".

Les enseignants vont plus volontiers faire référence aux interactions avec le programme officiel et restent très attachés au cadre scolaire : savoir lire, parler, écrire, écouter. Ils semblent avoir plus de mal à imaginer et attendre des interactions d'un autre ordre, affranchies des caractéristiques, contraintes ou habitudes du cadre scolaire. Le travail de l'artiste semble s'inscrire "en continuité" de ce qui se fait en classe.

b) Interactions obtenues en aval de l'expérience esthétique

À l'issue de l'expérience, les propos des artistes restent conformes à ceux exprimés en amont : les interactions qu'ils observent sont souvent reliées "naturellement" à une discipline scolaire³⁰. Notons cependant que plus de la moitié des artistes (14) ont exprimé des interactions avec l'expression orale et écrite, soulignant ainsi les interactions "naturelles" liées à l'usage de la langue française (non seulement lire, écrire, parler, écouter, mais aussi la mobilisation d'un répertoire lexical différent).

Les enseignants, quant à eux, se sont davantage exprimés en aval de l'expérience artistique mais continuent néanmoins leur rapprochement avec les disciplines scolaires, en s'appuyant sur le programme officiel. Ils semblent cependant percevoir plus concrètement la richesse des interactions dans leur dimension transversale : *"Au-delà des compétences artistiques et spatiales, les enfants ont développé d'autres aptitudes : la colla-*

30 À titre d'exemple, épinglons un projet dans lequel l'enseignant écrit :

- *L'observation de la carte du village : GEO;*
- *Raconter des histoires du village, enquête sur le village au fil des générations : HISTOIRE;*
- *Atelier d'écriture du journal de la résidence. Rédaction et interview, savoir parler : FRANÇAIS;*
- *Traduction de mots : NEERLANDAIS;*
- *Découverte de la nature : SCIENCES.*

boration, la précision, l'acceptation de difficultés nouvelles et l'envie de les dépasser” ou encore “Elles (les interactions) sont nombreuses. Elles nous ont permis de développer essentiellement les quatre grandes compétences dans le programme de langue française (Lire, Écrire, Écouter et Parler). Les élèves ont également développé toute une série de compétences transversales comme être curieux, réaliser des recherches, traiter l'information. De nombreux liens avec la géographie, l'histoire et le numérique ont été proposés tout au long du projet”.

c) Les obstacles à ces interactions et à la résidence d'artistes en général

Artistes et enseignants devaient identifier d'une part, les freins et les leviers spécifiques aux interactions entre activité artistique et programme scolaire, et d'autre part, les obstacles entravant la mise en œuvre et/ou le développement de la résidence d'artistes tout entière. Nous proposons de rendre compte de leurs réponses ici en regroupant les deux questions. Nous classons obstacles et leviers en trois cadres et nous les distinguons selon qu'il s'agit de l'artiste ou de l'enseignant.

4.2.2.2.

LES FACTEURS FAVORISANTS ET LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Les leviers	
Artistes	Enseignants
<i>Cadre matériel et environnemental</i>	
L'existence d'un atelier permanent dans l'école	Le lieu où l'activité se déroule
	Le contenu de la proposition artistique
	Le thème de l'année scolaire
	Le matériel mis à disposition

Cadre temporel et organisationnel

La présence de deux coordinateurs pour organiser et encadrer le projet (soutien logistique)	L'inscription du projet dans le programme des matières et la grille horaire dès le début de l'année.
La culture du projet déjà présente dans l'école	Les débriefings réguliers après les journées d'ateliers
	La possibilité de co-construire le projet avec l'artiste

Cadre relationnel³¹

La motivation et l'ouverture d'esprit des enseignants (enseignants "à l'aise" avec les projets artistiques)	Le professionnalisme, la rigueur et la qualité de l'artiste
La bonne entente avec et entre les enseignants	L'implication de l'artiste
La définition claire des rôles de chacun aux yeux de tous, y compris des enfants	La collaboration et les échanges efficaces entre l'artiste et tous les intervenants de l'équipe pédagogique
La disponibilité des enseignants (aménagement des grilles horaires et intégration du projet dès le début de l'année scolaire)	La capacité d'adaptation et la souplesse de l'artiste (notamment dans l'enseignement spécialisé, par rapport aux enfants porteurs d'un handicap)
L'implication des enseignants	Solidarité (voire "harmonie") entre collègues
L'investissement des enfants, leur envie d'apprendre, leur enthousiasme, leur soif d'expérimenter	Connaissance préalable de l'artiste du milieu scolaire (artiste détenteur du diplôme d'instituteur/trice primaire)
La confiance élèves/artistes	La motivation (et plaisir) des élèves

31 Un artiste signale que ce qui peut apparaître comme un frein peut devenir une force,

La confiance de la direction	La motivation des parents
L'attitude générale positive de toute l'équipe pédagogique	

Les freins

Artistes	Enseignants
<i>Cadre matériel et environnemental</i>	
L'environnement et/ou le matériel inadaptés (difficulté d'insonoriser une salle de sport par exemple, nettoyage du matériel d'une classe d'art plastique rendu difficile vu le nombre et la taille des lavabos...)	L'absence de local adapté aux diverses activités, qui doivent dès lors se dérouler en classe
Les enfants ne disposent pas tous du même soutien à la maison : <i>"manque d'investissement de certains parents"</i>	Les enfants ne disposent pas tous du même soutien à la maison : <i>"manque d'investissement de certains parents"</i>
Le nombre (trop important) d'enfants/de classes	
L'absence de connexion internet : <i>"Pas de connexion internet dans la classe. Besoin du net pour montrer certaines œuvres. J'utilise des livres à la place. C'est bien mais c'est plus lourd et plus compliqué à trouver même en bibliothèque"</i>	
Pas assez de budget pour du matériel créatif, les sorties ...	

un levier : *"Le processus artistique mis en place est interactif. Il tire profit des situations rencontrées pour les transformer en nouvelles occasions de remise en jeu. Ainsi, les changements d'enseignants (maternité, remaniement de l'équipe ...), certaines lenteurs de communication, le grand nombre d'élèves, ont été autant de leviers pour rassembler le projet tout au long de l'année... et m'ont permis de lui donner au final une plus grande envergure".* À épinglez un regret du côté d'un enseignant : *"On a parfois été trop centré sur l'objectif de réalisation à atteindre et pas assez sur le vécu de chaque élève".*

Cadre temporel et organisationnel

Le manque de temps des enseignants	Le nombre d'élèves/la répartition des élèves (souhait de plus petits groupes)
Le manque de temps de la direction	L'organisation en général
Le temps scolaire ("saucissonnage")	L'horaire des classes
Le manque de disponibilité des opérateurs culturels pour la répétition générale	Le temps : cela demande un fort travail de concertation qui n'est pas toujours prévu dans les plages horaires d'un enseignant
Les longues périodes d'interruption (vacances, période d'examen)	La préparation des séquences qui représente une charge de travail
Le cadrage des enfants en l'absence de l'enseignant	La surveillance des élèves pour l'enseignant pendant que l'artiste s'occupe de certains élèves
La différence de niveau et de rythme des enfants (travail avec plusieurs classes de niveaux différents, donc difficile d'adapter le projet à toutes les classes)	La difficulté de trouver des temps de concertation avec l'artiste.
Le manque de disponibilité des opérateurs culturels pour la répétition générale	
Les longues périodes d'interruption (vacances, période d'examen)	
Le cadrage des enfants en l'absence de l'enseignant	
La différence de niveau et de rythme des enfants (travail avec plusieurs classes de niveaux différents, donc difficile d'adapter le projet à toutes les classes)	

Le fait de devoir s'intégrer dans le projet préexistant de l'école: "Les deux propositions ne dialoguent pas : droits de l'enfant et peinture d'argile. Les enfants sont tout à fait différents qu'en atelier argile. Associer les deux "cours" de cette manière n'a pas fonctionné plastiquement"	
Absence de coordination au sein de l'école	
Absence de communication au sein de l'école (lors des visites à l'extérieur entre autres)	
Posture critique de l'enseignant à l'égard du travail de l'artiste	
Les mouvements des membres du personnel au sein des écoles (changement d'institutrice en congé de maternité, congé de maladie...)	
Cadre relationnel	
Le manque de considération/ de reconnaissance du corps enseignant pour le travail artistique	<i>Les rôles et les positions de chacun difficiles à délimiter</i>
Les rapports de force artistes/ enseignants	L'âge des élèves
Le stress de l'enseignant " <i>par rapport au processus de création artistique qui n'envisage pas un résultat rapide et directement structuré</i> ", ou bien " <i>stress d'une enseignante par rapport à la non connaissance du lieu de visite...</i> "	

Le stress et la fatigue que la période d'examens engendre aussi bien pour les enseignants que pour les enfants	
Le travail sur le produit fini qui l'emporte sur les processus : <i>“Légère impression d'échec : n'a-t-on pas privilégié la réussite d'un spectacle au détriment de l'enrichissement personnel de chaque élève ?”</i>	
La spécificité de certains enfants autistes	

4.2.2.3. LE DÉVELOPPEMENT DE LA RELATION ARTISTE-ENSEIGNANT³²

Les résidences d'artistes peuvent être étudiées comme des lieux où l'enseignant expérimente une relation nouvelle à l'autre, en l'occurrence l'artiste. Il en va de même pour ce dernier, qui est celui qui “va vers” l'école, l'établissement. Par ailleurs, l'artiste intervient lors de quelques séances, alors que l'enseignant est présent tout le temps avec les élèves et durant toute l'année scolaire. Ceci n'est pas sans effet sur les modalités qui entourent leur collaboration³³.

³² En complément des observations présentées ici, nous renvoyons à l'évaluation participative, *Résidence d'artistes à l'école en 2016-2017*, réalisée par le Réseau MAG, à la demande de l'Observatoire des politiques culturelles, et dont la deuxième hypothèse de recherche portait sur la collaboration entre professionnels issus de mondes différents. Cet ouvrage est disponible à l'adresse suivante : <http://www.opc.cfwb.be/index.php?id=18591> (consulté le 20 juin 2018).

³³ de BODT R. (2013), “Fonctions des arts et de l'enseignement dans une démocratie inégalitaire”, ARTS & ALPHA, p. 27-29.

En posant la question du développement de leur relation, l'Observatoire entendait récolter des informations sur les modalités d'ajustement des positions de chacun dans la mise en œuvre et le vécu de l'expérience artistique, sur le plan professionnel, mais aussi personnel. Comment la concertation s'est-elle déroulée ? À quel rythme ? Quel contenu ? Pour rappel, la méthodologie qualitative adoptée avait pour objectif de mettre en valeur les points de vue croisés artiste/enseignant. Signalons toutefois que 7 enseignants et 2 artistes ne se sont pas du tout exprimés sur la question du développement de la relation.

De part et d'autre, les notes révèlent essentiellement des contenus descriptifs des étapes et des modalités organisationnelles qui entourent le projet (lieu, durée, fréquence...). Peut-être en raison du titre du chapitre dédié à cette question : "Développement de la relation entre artistes et enseignants (moments de concertation, fréquences, contenus...). En exemplifiant de la sorte dans l'intitulé, l'Observatoire a probablement orienté les acteurs vers ce type de considérations. Il arrive cependant, que certains propos fassent état d'un point de vue critique, d'une prise de recul, ou encore d'un sentiment de satisfaction.

Dans ce chapitre, pour rendre compte du développement de la relation, l'Observatoire avait également organisé l'espace de réponse à l'aide de dates, ce qui a pu enfermer les acteurs dans un rapport de type "agenda", où le questionnement global avait peut-être moins de chance d'émerger...

Quelques observations peuvent toutefois être formulées, la plupart étant de nature organisationnelle. Nous les présentons en sept points :

1. Des temporalités et des modalités de concertation qui varient d'un projet à l'autre.

- Un premier échange peut se dérouler en amont de la période de résidence, avant "l'entrée en scène" de l'artiste dans

l'école³⁴. C'est le moment des présentations, l'occasion des premières prises de contact artiste/enseignant, voire artiste/direction, ou encore artiste/collègues. C'est l'artiste qui va vers l'école, il importe donc de faire connaissance, de lui faire découvrir l'environnement : certains artistes expliquent avoir pu bénéficier de "séance d'information", d'un "accueil", durant lesquels leur était présenté le projet de l'école (projet d'établissement, projet pédagogique). Dans ces cas-là, la résidence d'artistes participe au projet global de l'établissement/de l'école. Un artiste écrit : *"Ancrer le projet dans le projet d'école puisque la visite fait partie de leur thématique EAU"*. À plusieurs reprises l'idée "d'intégration" de la résidence d'artistes est explicite.

- Les moments de concertation revêtent des formes diversifiées ; les échanges sont tantôt formels (comme un compte-rendu écrit après chaque entrevue, et transmis à la direction), tantôt informels par téléphone, petits entretiens, et/ou mise à disposition d'un serveur où les documents de travail sont logés et où chacun des acteurs peut intervenir, notamment en raison de la distance géographique qui sépare les deux acteurs.

2. Des résidences d'artistes ponctuées par différentes activités.

Les résidences d'artistes se composent d'ateliers, de sorties, de rencontres, etc. Les temps de concertation (préparation et/ou débriefing) sont propres à chaque projet, ils peuvent trouver place en amont, pendant et après ces activités :

- En amont : pour ceux qui se rencontrent pour la première

³⁴ Les modalités de mise en œuvre des résidences ont évolué depuis. En effet, lors de la première édition de "Artistes à l'école", enseignants et artistes ont souvent été amenés à travailler ensemble alors qu'ils ne se connaissaient pas du tout. Pour l'année scolaire 2017-2018, les deux acteurs devaient introduire conjointement leur dossier, ce qui supposait déjà une rencontre et des échanges en amont.

fois, il faut faire connaissance. Ensuite, se mettre d'accord sur le rythme des ateliers par exemple, leur objets, les conditions matérielles de travail... C'est dès cette étape que des considérations organisationnelles apparaissent et forment l'essentiel des propos recueillis. La plupart du temps, l'expérience artistique vient "coller" au projet d'établissement, ou s'adosser à un thème. Mais plus important encore, il faut définir les rôles, chose importante davantage formulée par les artistes.

- Il est à noter que de nombreux acteurs ont précisé, sans toutefois systématiquement émettre un commentaire, que les moments d'échange, ou de débriefing se sont déroulés durant la récréation, ou bien l'heure du repas. Dans la plupart des cas, force est de constater que ces étapes ne trouvent pas place dans un espace-temps spécifiquement dédié. Il faut composer avec les contraintes scolaires. Une enseignante écrit en ce sens : *"Les temps de concertation sont courts ! Nous profitons du temps de la récréation des enfants, entre deux ateliers résidence pour discuter de l'organisation, ajuster l'atelier, faire le "feedback"*.

- Après l'activité, il n'est pas rare que des mises au point trouvent place, sur les acquis, les réactions des enfants, l'amélioration des conditions, le sentiment d'efficacité (par exemple mise en difficulté des enfants ou bien réelle opportunité de créativité).

3. L'importance des premiers échanges artistes/enseignants.

Ceux-ci sont déterminants car c'est là que chacun cerne l'autre, ses préoccupations, ses objectifs. C'est là aussi que s'esquisse un cadre commun de travail au sein duquel des décisions importantes sont arrêtées en termes de forme, de rythme, d'objet, de but.

4. La disponibilité des enseignants fait souvent l'objet de remarques de la part des artistes, certains enseignants en font état également : une enseignante écrit "*On n'a pas assez le temps de se voir mais on se concerte rapidement*". Les choses semblent se compliquer surtout lorsque la fin de l'année scolaire approche. Une artiste écrit "*Fin de l'année sur les chapeaux de roue. X (l'enseignante) est très occupée à préparer les évaluations. On a moins de temps pour se voir. Je suis un peu seule pour faire avancer le projet. Pour pallier ce problème, on décide de commun accord de collaborer jusqu'à la fin de l'année scolaire et d'ajouter des jours pour terminer le plan géant et le livre*".

5. Un leadership partagé.

Le partage des responsabilités entre artistes et enseignants, les moments d'implication, évoluent en fonction des besoins et des contraintes scolaires mais il ne semble pas y avoir de délégation totale de l'un à l'autre, ou, au contraire, de prise en charge exclusive du projet ou de la décision. Pour un cas, l'analyse montre des situations de recherche et d'expérimentation artistiques constructives, des articulations entre les différents partenaires qui nourrissent, en alternance ou en complémentarité, le projet qui évolue. Artistes et enseignants insistent sur la notion de co-construction. Le leadership, en termes de pilotage, peut passer d'un acteur à l'autre en fonction du stade de développement du projet ; leadership de l'enseignant en termes d'interface aussi, avec les autres collègues, la direction.

6. La capacité d'adaptation des artistes.

Les propos des enseignants à l'égard des artistes font état d'une **grande souplesse**. Un d'entre eux écrit à propos d'un artiste "*X a intégré l'équipe éducative et commence déjà à faire partie des meubles*";

7. Le soutien et la considération vis-à-vis de la résidence d'artistes.

La posture des écoles et de leur équipe éducative varie d'un établissement à l'autre, leur niveau d'implication également (en termes de mise à disposition des ressources, par exemple). Un artiste écrit : *“La directrice a mis une coordinatrice de projet à disposition, à savoir, un professeur en disponibilité quelques heures par semaine. Pour l'organisation de la logistique du projet”*. Ce cas semble être le seul.

Toujours en termes d'attitude de l'école, des contrastes s'observent : certaines écoles s'engagent avec l'artiste dans une réflexion sur **les processus**, d'autres se mettent en projet avec pour seule perspective **un projet fini** (une expo, une œuvre, un spectacle...).



5

CONCLUSIONS

5.1.

Quelques éléments conclusifs

Sur les 27 résidences d'artistes soutenues durant l'année scolaire 2016-2017, 23 d'entre elles ont pu être analysées par l'Observatoire. La récolte des données a été réalisée à l'aide d'un carnet d'observation qu'artistes et enseignants étaient invités à compléter à différents moments du déroulement de leur projet. Dans un premier temps, l'analyse des effets attendus permettait de cerner, en amont de l'expérience artistique, les intentions de ces deux partenaires. Ensuite, la comparaison entre ces effets attendus et les effets obtenus, observés par les partenaires, a renseigné sur l'évolution des projets lors de leur mise en œuvre effective. C'est sur base des déclarations des artistes et des enseignants que sont dressés les constats suivants :

En ce qui concerne les effets à l'égard des élèves, les principales attentes formulées par les enseignants relèvent du domaine de l'expression et de la communication, de la créativité aussi. En aval du dispositif, ce qu'ils ont pu observer se situe essentiellement dans le domaine des résultats affectifs, en insistant sur la notion de plaisir. Le développement de la créativité est aussi une des premières préoccupations des artistes en amont, avec l'acquisition de connaissances et de compétences artistiques liées au projet, ainsi que le développement personnel des enfants. Les résultats qu'ils observent à l'issue de l'expérience rejoignent les constats des enseignants, en termes de plaisir, d'envie et d'investissement des élèves. Ces notions sont au croisement du monde des artistes et du monde des enseignants. Mais les deux acteurs ne semblent toutefois plus percevoir la dimension créative du projet en aval de sa réalisation. Elle s'efface au profit de bénéfices observés dans le domaine affectif et celui de l'épanouissement personnel des élèves, comme l'estime de soi par exemple.

À l'échelle de la classe, les attentes des artistes et des enseignants visent essentiellement le domaine de la sociabilité, laquelle est effectivement observée par les deux partenaires à l'issue du projet.

Les attentes des enseignants relatives à l'école considérée dans son ensemble concernent la transversalité en interne de l'établissement ainsi que la production d'un produit fini. L'artiste espère lui aussi cette transversalité, par la reconnaissance et la valorisation de son travail au sein de l'établissement qui l'accueille, mais il semble moins préoccupé que l'enseignant par la réalisation d'un produit fini.

L'analyse des observations comparées artistes-enseignants entre en résonance avec d'autres travaux qui décrivent la relation entre ces deux acteurs³⁵, notamment à l'aune du cadre théorique de la sociologie de la justification proposé par Thevenot et Boltanski³⁶ et par la suite complété par Boltanski et Chiapello³⁷. L'ensemble des appréciations exprimées par les artistes et les enseignants est façonné par leur identité, leur trajectoire, leur environnement, mais aussi par des représentations, des valeurs et des logiques qui traversent leur univers. Dans notre analyse, l'enseignant est centré sur sa mission pédagogique d'apprentissage. Il est essentiel pour lui de transmettre un savoir, de répondre au prescrit d'un "programme scolaire". Plus que l'artiste, il est confronté à un fonctionnement pédagogique qui accorde de l'importance à un résultat formel, un aboutissement, spécifique au monde scolaire, et moins à l'action en elle-même, à son processus. Du côté de l'artiste, l'analyse présentée montre que les résidences ne se cantonnent pas à la transmission de contenus rationnels : elles se composent de désirs, de plaisir, de notions plus "intuitives", liées à la sensibilité, à l'imaginaire,

35 DUPONT N. (2010), *op.cit.*, RUPPIN V. (2012), *op.cit.*

36 BOLTANSKI L., THEVENOT L., *op.cit.*

37 BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris.

(l'émotion, la joie...). L'action de l'artiste se situe dans un autre "monde de référence", sans doute plus dégagée des contraintes inhérentes au cadre scolaire. Par rapport au cadre théorique et à l'instar de ce que constate V. Ruppin³⁸, les attentes formulées par les enseignants relèvent "du monde domestique, civique et industriel", celles des artistes appartiennent davantage "au monde de l'inspiration et à la cité par projet".

Deuxièmement, l'analyse indique que certains effets à l'égard des élèves sont beaucoup moins observés en aval du dispositif alors qu'ils forment l'essentiel des attentes les plus fréquemment citées en amont : c'est le cas de la créativité. À l'inverse, certains effets sont plus volontiers observés en aval, par les enseignants notamment, alors qu'ils n'étaient pas attendus en amont, c'est le cas du développement personnel des élèves, par exemple. En effet, les mots "estime de soi", "épanouissement personnel" ou encore "apprentissage par l'erreur" apparaissent lorsque les enseignants font le bilan de leur expérience artistique.

Troisièmement, en ce qui concerne plus particulièrement le déroulement des projets, certains objectifs initialement prévus pour la résidence d'artistes sont à revoir à la baisse, en raison d'obstacles, de freins, de difficultés, souvent liés au cadre spatial, environnemental, temporel. Les propos des enseignants et des artistes renvoient, pour nombre d'entre eux, aux modalités organisationnelles du système scolaire en FW-B (pas le temps, d'espaces dédiés...). Mais force est d'observer qu'une des difficultés majeures tient en la dimension relationnelle de la résidence d'artistes, qui est une expérience au cours de laquelle des partenaires doivent apprendre à se connaître, se reconnaître dans leur sphère de compétences, où la confiance doit pouvoir s'établir, des liens se tisser. La description des obstacles et des leviers par les acteurs impliqués dans le dispositif "Artistes à l'école", indique que les deux partenaires sont ame-

38 RUPPIN V. (2014), *op.cit.*

nés à travailler ensemble alors qu'ils évoluent habituellement dans des sphères possédant leur propre logique. Ils s'ajustent. La tendance à l'ajustement est plus aisément perceptible chez l'artiste.

Quatrièmement, d'autres acteurs influent sur les effets d'une résidence d'artistes, voire plus largement d'un "Parcours d'éducation culturelle et artistique". Dans les commentaires, la question de la participation parentale a souvent été évoquée, surtout dans le cadre des effets à l'égard de l'école. Celle-ci interagit avec les parents. Eux aussi ont leurs attentes à l'égard de l'établissement et développent leurs propres perceptions en termes d'effets sur leur(s) enfant(s).

Enfin, l'analyse permet de cerner la disparité des projets, des modalités organisationnelles qui les entourent, la diversité de leur réception au sein des établissements scolaires aussi, et des ressources qu'ils mettent à disposition de la résidence pour lui donner ses meilleures chances de réussite. Ceci atteste du caractère "inégalitaire" des situations en cette matière en FW-B.

5.2.

Éléments conclusifs relatifs aux outils de récolte (carnets d'observation) et d'analyse (grilles d'observation) des données au regard du Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA)

La grille d'évaluation proposée par Pipa Lord et utilisée par Alain Kerlan a pu fournir des éléments opérants pour observer les effets des résidences d'artistes surtout à l'égard de l'élève, mais aussi de la classe, voire du cadre scolaire tout entier. Cependant, si plus de deux tiers des artistes et des enseignants ont fait parvenir leurs carnets complétés à l'Observatoire, plusieurs d'entre eux ont souligné la lourdeur administrative du dispositif : compléter les carnets d'observation et les grilles de progression des élèves exigeait du temps. Ils gagneraient à être allégés.

Dans une perspective d'évaluation d'un PECA, les items de la grille d'évaluation rendent compte de dimensions importantes de la vie scolaire des enfants, complémentaires de celles apportées par des évaluations classiques des performances scolaires. Elle aborde des thèmes nouveaux pour la recherche, comme "le plaisir", "la fierté", "l'estime", "l'apprentissage par l'erreur", constitutifs de leviers potentiels, par exemple pour réconcilier les élèves dont le lien avec l'école est tendu.

La grille d'analyse pourrait par ailleurs être complétée, sur des dimensions plus spécifiques aux élèves (leurs rôle et place dans le cadre d'un PECA notamment) ou non interrogées ici (la satisfaction des élèves par rapport au PECA par exemple), elle gagnerait aussi à être complétée autant par les artistes que par les enseignants.

Mais plus généralement, d'autres travaux seront nécessaires pour comprendre comment évoluent les élèves au cours de leur PECA, lors du passage entre le maternel et le primaire par exemple, entre les deux premiers niveaux du secondaire, notamment pour déterminer l'impact sur leur bien-être, sur leurs performances scolaires...progresser du maternel vers le primaire présente des défis importants pour l'enfant, tant sur le plan des apprentissages cognitifs que des apprentissages sociaux.

Enfin, la dernière conclusion à laquelle invite cette analyse est qu'il est possible de procéder à une évaluation qui se distingue de l'évaluation par cotation, sanctionnante. Un des objectifs de la grille de progression des élèves devant notamment consister en la valorisation des compétences des élèves plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs. Elle pourrait également aider au travail avec les élèves sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes, et sur leur espérance de réussite, avec des conséquences positives sur la suite de leur trajectoire scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

BESANCON M., LUBART T. (Dir.) (2015), *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*, pp. 37-64, Wavre, Belgique Mardaga.

BOLTANSKI L., THEVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

DUPONT N. (2010), "Les partenaires écoles/institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires? ", *Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle* 2010/4 (Vol.43), p. 95-121., Université de Caen.

KERLAN A. (2007), " L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne", *Éducation et société*, 2007/1, n°19.

KERLAN A., CARRAUD F., CHOQUET C., LANGAR S. (2015), *Un collège saisi par les arts, Essai sur une expérimentation de classe artistique*, éditions de l'Attribut, Toulouse, juin 2015.

KERLAN A., LANGAR S. (2015), *Cet art qui éduque*, Éditions Fabert, Bruxelles.

LAURET, J-M. (2016-2017), "L'évaluation des politiques d'éducation artistiques et culturelles, approche critique et prospective", in *Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir*, Éditions Fondation Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 85-99.

LORD, P. (2008), "Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes", in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, p 81, Editions La documentation française, Centre Pompidou, Paris.

MAROY, C. (1995), "L'analyse qualitative d'entretiens", in L. ALBARELLO et al. *Méthodes et pratiques de recherche en sciences sociales*, Paris, A. COLIN, pp 83-110.

MEIRIEU, P. (2014), *Le plaisir d'apprendre, Manifeste*, Éditions Autrement, en partenariat avec La Ligue de l'enseignement, Paris, Autrement.

MOUSSARD, A., ROCHETTE, F., BIGAND, E. (2012/3), "La musique comme outil de stimulation cognitive", *L'Année psychologique*, Vol. 112, pp. 499-542.

Observatoire des politiques culturelles (2017), *Résidences d'artistes à l'école en 2016-2017 - Évaluation participative*, étude réalisée par le Réseau MAG.

RUPPIN, V. (2012), "Transmission et appropriation des pratiques artistiques : compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire", Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.

RUPPIN, V. (2014), "De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire", *Revue des sciences de l'éducation*, 40(3), pp. 489-512.

SAINT-LYR TRIBBLE, D., SAINTONGE, L. (1999), "Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative : quelques questionnements", *Recherches qualitatives*, Vol. 20, pp. 113-125.

Sites internet

http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf

<http://www.tracernospolitiquesculturelles.be/wp-content/uploads/2017/05/BLL-Plan-dactions-culture-FWB-FINAL.pdf>

ANNEXE 1 : CIRCULAIRES APPEL À PROJET



Objet : Résidences d'artistes à l'école – Appel à destination des artistes (année scolaire 2016-2017)

Madame, Monsieur,

Les résidences d'artistes à l'école sont à la croisée des préoccupations du « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » et de l'opération « Bouger les Lignes ». Soucieuse de répondre aux recommandations de la coupole « Artistes au centre », mais aussi d'initier de nouvelles expériences dans le champ scolaire, j'ai réservé une nouvelle enveloppe de 200.000 € destinée à des projets exploratoires.

Cette nouvelle enveloppe sera consacrée à des projets qui permettront de tester et de définir de nouvelles articulations renforcées entre l'école et la culture, où les questions culturelles et artistiques sont abordées comme matière, mais aussi comme dimension sensible.

Les initiatives sélectionnées seront innovantes et destinées à l'enseignement fondamental, maternel et/ou primaire, ordinaire et/ou spécialisé.

Tout artiste intéressé et motivé à se lancer dans un projet artistique en immersion scolaire est invité à remplir le formulaire en ligne, avant le 30 mai 2016.

→ www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=15387

Afin de vous permettre de constituer votre dossier de candidature, je vous invite à prendre connaissance des informations contenues dans le dossier ci-joint, en attirant plus particulièrement votre attention sur la procédure informatique requise et sur les échéances à respecter. La sélection des artistes candidats se fera en deux étapes. La première consiste à soumettre un simple formulaire de candidature marquant votre intérêt pour une résidence et mentionnant quelques informations préliminaires. Une commission établira une pré-sélection afin de constituer un échantillon représentatif. La seconde étape consistera à formaliser les échanges avec le(s) établissement(s) scolaire(s) afin de définir précisément la nature et les modalités du projet de résidence, dans une démarche de co-construction entre un instituteur et un artiste.

En espérant avoir suscité votre attention et votre enthousiasme, je vous prie de croire, Madame, Monsieur, en l'expression de mes sentiments les plus sincères,

Aida GREOLI



Aida GREOLI
Vice-Présidente de Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Éducation permanente

Dossier Résidences d'artistes à l'école (année scolaire 2016-2017) APPEL A CANDIDATURE A L'ATTENTION DES ARTISTES

Contextualisation

Depuis juin 2015, un groupe de travail mixte culture/enseignement réfléchit à la structuration d'un parcours culturel et artistique au sein de l'enseignement obligatoire. Ce groupe est intégré aux réflexions du « Pacte pour une Enseignement d'Excellence » et de « Bouger les Lignes ».

L'idée principale est la construction d'un parcours éducatif culturel et artistique de l'élève, structurel et obligatoire, à l'instar de ce qui se fait en France et dans d'autres pays. Ce parcours est compris comme un ensemble à trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec des œuvres et des artistes. Il aborde non seulement des questions d'ordre artistique, esthétique, d'histoire de l'art, mais aussi la dimension culturelle de toutes les autres matières, notamment la contextualisation des connaissances.

Cet appel à projet s'intègre pleinement dans ces préoccupations comme laboratoire destiné à donner corps au parcours culturel et artistique de l'élève et à mettre en place des instruments de mesure pour en évaluer les retombées.

Des résidences à la croisée d'enjeux artistiques et pédagogiques

L'école accueille un artiste en ses murs durant une période déterminée, continue ou discontinue, en vue d'une expérience artistique partagée. Celle-ci peut donc être organisée sur une période compacte (par exemple, deux semaines entièrement dédiées à la résidence) ou selon des modules espacés dans le temps scolaire, l'ensemble devant représenter un **minimum de 60 heures ou périodes de cours**. Si plusieurs classes sont impliquées, la résidence doit comporter un minimum de 30 heures ou périodes de cours par classe. Complémentairement aux activités menées en classe, la résidence peut inclure des activités extérieures, liées à ses objectifs : visites, participation à des événements artistiques... La résidence peut concerner une classe ou un ensemble de classes.

Objectifs visés par une résidence, supposée s'inscrire dans la dynamique pédagogique de l'établissement :

- Initier les enfants à l'art et à la culture à travers la découverte d'un univers artistique, la démarche de création d'un artiste, un processus de création et/ou d'expression ;
- Générer une relation complice et des apports mutuels entre les enfants et un artiste ;
- Mettre en relation la pratique artistique et culturelle avec les autres champs du savoir (dans le cadre d'une pédagogie transversale) ; offrir une alternative aux formes

2



Aide GREOLI
Vice-Présidente du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Éducation permanente

traditionnelles d'apprentissage, en stimulant les facultés sensorielles, la curiosité, l'imagination, la créativité, l'expression ;

- Développer le jugement esthétique de l'élève ;
- A travers un tel projet limité dans le temps, quoique réitérable, viser la dimension formative des enseignants par rapport à des disciplines artistiques moins connues ; concomitamment, la résidence devrait avoir un impact positif sur les pratiques artistiques de l'artiste, sur l'apprentissage de l'enfant et les pratiques d'enseignement ;
- Valoriser le potentiel créatif et expressif des enfants ;
- En contrepoint de la résidence elle-même, prévoir la rencontre avec des œuvres et des projets culturels, artistiques et/ou créatifs. La résidence se conçoit donc dans un espace triangulaire : l'institution scolaire, l'artiste, et le monde extérieur (lieux culturels, patrimoine, cadre de vie...).

La résidence implique la participation active, tant des enfants que des enseignants censés notamment fournir une expertise pédagogique. A cet égard, il est utile d'insister sur le fait que l'artiste ne se substitue d'aucune façon à l'enseignant durant toute la conduite du projet.

Description du projet et liens vers les formulaires à destination des enseignants et des artistes sur <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=15389>

Types de résidences

Dans le cadre d'une création : L'artiste travaille à une création dans les murs de l'école (résidence in situ) ou en atelier (les élèves se déplacent) ; l'artiste et les élèves créent ou construisent une œuvre commune.

Dans le cadre d'une production : Un des objectifs de la résidence est d'aboutir à une production artistique (nouvelle, ou existante, ou à mi-chemin entre les 2) : scénique, chorégraphique, théâtrale, musicale...

Dans le cadre d'une formation : Un artiste conduit un projet fondé sur un processus (artistique et pédagogique) et non sur un résultat de création ou de production.

Un mixte ou une proposition alternative

Les résidences d'artistes auront un impact sur l'ensemble de l'école. Les artistes devront pouvoir travailler avec plusieurs classes pour ancrer une nouvelle dynamique au niveau du projet de l'école, à partir de cette expérience artistique, intra et extra muros

L'effet rebond doit aussi agir pour l'artiste dans sa propre création. A cet égard, les enveloppes définies permettent une immersion totale de l'artiste, de l'auteur ou du créateur.

Appliquée au milieu scolaire, la résidence se déroule dans un espace triangulaire : institution scolaire, artiste et monde extérieur (lieux culturels, patrimoine, cadre de vie...).

Qui peut répondre à cet appel ?

Deux personnes physiques, un enseignant et un artiste, portent la candidature et sont co-responsables du projet. Ils s'associent d'autres ressources éventuelles, mais restent les interlocuteurs des résidences.

L'appel à projet est donc adressé, simultanément aux écoles, via circulaire, et aux artistes, via les réseaux culturels et artistiques existants. Un communiqué de presse sera également diffusé à partir du Cabinet de la Ministre.

Les projets existants ne peuvent être déposés pour cet appel exploratoire.

Niveau scolaire concerné

Le niveau fondamental (maternel et primaire), ordinaire et spécialisé.

Montant des subventions

L'enveloppe globale est de 200.000€, pour l'année scolaire 2016-2017, à répartir entre 20 à 40 projets de maximum 10.000€.

Un minimum de 60% de la subvention doit être consacré à des prestations artistiques. Le solde budgétaire peut être affecté à l'achat de matériel (investissements très variables selon le champ disciplinaire), à des visites/rencontres culturelles extérieures en lien avec le projet...

La participation des élèves est gratuite, pour toutes les activités (intérieures et extérieures).

Constitution de l'échantillonnage

Sélection des artistes :

Diffusion de l'appel auprès des artistes (personnes physiques) à travers les canaux publics habituels (mailings, réseaux sociaux...).

Première sélection sur base du CV et des paramètres suivants :

- La/les discipline(s) explorée(s)
- La tranche d'âge concernée
- Le nombre de classes
- La zone géographique
- Le type de résidence (création, co-création, restitution, processus)
- La description succincte du contenu de la résidence
- Les possibilités de rencontres avec des œuvres hors de l'école
- Les connections avec le tissu culturel et artistique local

4



Aide GREFOL
Vice-Présidente de Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Éducation permanente

- Le minimum et le maximum horaire artistique (min. 60h)
- Les infrastructures et équipements nécessaires dans et hors de l'école
- Les expériences artistiques et pédagogiques antérieures
- Les étapes obligatoires du projet
- Le budget et les différents postes (max. 10.000€)
- ...

L'artiste a toujours la possibilité de s'entourer d'un collectif et/ou d'une structure tierce pour la logistique et l'accompagnement du projet, sachant que 60% du budget doit être affecté à des prestations artistiques et que la participation des élèves est gratuite (voir plus haut).

Mise en connexion enseignant-artiste :

Sur base des étapes de sélection, un ou plusieurs artistes seront proposés aux écoles par une commission spécifique. Le projet se construit ensuite entre l'artiste et l'instituteur.

Tous les participants, artistes et enseignants, s'engagent à :

- participer à la 1/2 journée, en début de processus, avec l'Observatoire des Politiques Culturelles pour préparer l'évaluation de ce projet exploratoire (discuter les objectifs à poursuivre, baliser le processus, et anticiper l'évaluation) ;
- participer à la journée d'évaluation du processus à son issue (dégager des enseignements utiles par rapport au projet) ;
- mettre en œuvre le projet entre septembre 2016 et juin 2017.

Ces éléments doivent être pris en compte dans la rédaction et la mise en œuvre du projet.

Cadre administratif

Décret « Culture – Ecole » du 24 mars 2006.

CONTACT

Nicolas Van de Velde - Cellule Culture-Enseignement du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Tél : 02/ 413.34.59 - Fax : 02/600.05.94

www.culture-enseignement.be

Mélanie De Grootte - Coordinatrice de l'opération « Bouger les Lignes »

bougerleslignes@gov.cfwb.be

0474/36.14.04

5



Aïda GREOLI

Vice-Présidente du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministre de la Culture, de l'Enfance et de l'Éducation permanente



Circulaire n°5690 du 26/04/2016
RESIDENCES D'ARTISTES – APPEL A PROJETS

Réseaux et niveaux concernés <input checked="" type="checkbox"/> Fédération Wallonie- Bruxelles <input checked="" type="checkbox"/> Libre subventionné <input checked="" type="checkbox"/> libre confessionnel <input checked="" type="checkbox"/> libre non confessionnel) <input checked="" type="checkbox"/> Officiel subventionné <input checked="" type="checkbox"/> Niveaux : enseignement obligatoire maternel, primaire, fondamental	Destinataires de la circulaire - Aux Pouvoirs organisateurs des établissements d'enseignement maternel, primaire et fondamental subventionné, ordinaire et spécialisé ; - Aux chefs d'établissements d'enseignement maternel, primaire et fondamental organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ordinaire et spécialisé. <u>Pour information :</u> - A Monsieur l'Administrateur général de l'Enseignement ; - Aux membres des Services de l'inspection de l'enseignement fondamental et de l'enseignement spécialisé ; - Aux organisations représentatives d'associations de parents ; - Aux fédérations des Pouvoirs organisateurs ; - Aux Directions des CPMS organisés ou subventionnés ; - Aux Gouverneurs de Province ; - Aux Bourgmestres ; - Aux organisations syndicales.
Type de circulaire <input type="checkbox"/> Circulaire administrative <input checked="" type="checkbox"/> Circulaire informative	
Période de validité <input type="checkbox"/> A partir du <input type="checkbox"/> Du au	
Documents à renvoyer <input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Date limite : <input checked="" type="checkbox"/> Voir dates figurant dans la circulaire	
Mot-clé : culture-ecole / culture-enseignement / appel à projets	

Signataire Ministres / Marie-Martine SCHYNS - Alda GREOLI Administration :		
Personnes de contact Service ou Association :		
Nom et prénom	Téléphone	Email
Eric Frère	02/413.23.54	eric.frere@cfwb.be
Nicolas Van de Velde	02/413.34.59	nicolas.vandevelde@cfwb.be
Service ou Association :		
Nom et prénom	Téléphone	Email
Cellule Culture-Enseignement	02/413.23.54	culture-enseignement@cfwb.be

Le « Fédération Wallonie-Bruxelles » est responsable des parts suivantes : Comité régional d'enseignement de la « Circulaire »

Mesdames, Messieurs,

Nous avons le plaisir de vous annoncer une nouvelle initiative durant la prochaine année scolaire : des **résidences d'artistes en milieu scolaire**, plus précisément dans l'enseignement fondamental, maternel et primaire, ordinaire et spécialisé.

L'accueil d'un artiste à l'école permet aux élèves à la fois la découverte de nouveaux horizons, la rencontre avec un artiste et son univers, la participation à un travail d'expérimentation, d'expression, de création ou de co-création.

Ces résidences cristallisent des réflexions en cours au sein de « *Bouger les lignes* », débat qui vise à adapter les politiques culturelles aux réalités du XXI^{ème} siècle, en articulation avec celles du « *Pacte pour un enseignement d'excellence* ». A cet effet, les projets sélectionnés feront l'objet d'un suivi particulièrement rapproché en vue d'en tirer des enseignements pour le futur. Structurellement, elles relèvent du décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des collaborations entre la Culture et l'Enseignement, décret offrant l'opportunité de développer, par le biais de la mise en place de **partenariats entre opérateurs culturels et établissements scolaires**, l'organisation d'activités destinées à mettre les élèves en contact avec des expressions, des productions, des œuvres ou des créations, culturelles ou artistiques tous domaines confondus, dans le cadre scolaire.

Afin de vous permettre de constituer votre dossier de candidature, nous vous invitons à prendre connaissance des informations contenues dans l'annexe ci-jointe, en attirant plus particulièrement votre attention sur la procédure informatique requise et sur les échéances à respecter. **La sélection des écoles candidates se fera en deux étapes.** La première consiste à soumettre un simple formulaire de candidature marquant votre intérêt pour une résidence et mentionnant quelques informations préliminaires dont le choix éventuel d'un artiste ou d'une discipline particulière. Une commission établira une pré-sélection prenant en compte des paramètres visant à un échantillonnage représentatif de notre enseignement. La seconde étape consistera à formaliser les échanges avec le(s) partenaire(s) culturel(s) afin de définir précisément la nature et les modalités du projet de résidence, dans une démarche de co-construction.

Nous souhaitons à vos équipes éducatives ainsi qu'à tous les « passeurs » d'art, de culture et de connaissances, la concrétisation de nouvelles perspectives d'enrichissement mutuel à travers des démarches de création, de découvertes et d'expressions.

La Ministre de la Culture

La Ministre de l'Éducation

Alda GREOLI

Marie-Martine SCHYNS

Décret Culture-Ecole	
QUI ?	Tout établissement organisant un enseignement maternel, primaire ou fondamental, ordinaire ou spécialisé, organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.
QUOI ?	Un projet de résidence d'artiste.
AVEC QUI ?	Obligatoirement en partenariat avec un/des artiste(s)
QUAND ?	Remise des candidatures avant le 20 mai 2016 .
COMMENT ?	Au moyen du formulaire électronique disponible sur l'adresse : http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=15385
SUBVENTION	10.000 € maximum en fonction du type de résidence et du nombre de classes impliquées (voir point 4 de l'annexe).
OU ?	Le formulaire de candidature, signé, doit être adressé à : Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles – Secrétariat général Cellule Culture-Enseignement A l'attention de Monsieur Nicolas Van de Velde Bureau 6A021 Boulevard Léopold II, 44 1080 BRUXELLES

ANNEXE à la circulaire n° du/03/2016
Conditions relatives à l'introduction d'un projet de résidence d'artiste

1. Cadre général

Projet de résidence d'artiste sous forme de partenariat entre une école et un artiste, à titre exploratoire durant l'année scolaire 2016-2017. Le concept n'étant pas neuf, le terme exploratoire doit être entendu comme une phase d'observation et d'évaluation permettant d'en tirer des enseignements utiles pour la suite.

Base décrétole :

Décret du 24 mars 2006, relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des collaborations entre la Culture et l'Enseignement.

Secteurs visés :

- Les arts de la scène (théâtre, danse),
- L'expression musicale (musique, chant, mouvement),
- Les lettres en ses différentes expressions,
- Les arts plastiques, visuels et de l'espace (métiers d'art, peinture, dessin, photographie, création textile, recherches graphiques et picturales,...),
- L'architecture,
- Le patrimoine culturel,
- Les arts audiovisuels (cinéma, médias),
- Les arts numériques,
- L'artisanat d'art,
- Les arts forains du cirque et de la rue,
- Les activités culturelles liées aux sciences.

Concept, objectifs, implications

L'école accueille un artiste en ses murs durant une période déterminée, continue ou discontinue, en vue d'une expérience artistique partagée. Celle-ci peut donc être organisée sur une période compacte (par exemple, deux semaines entièrement dédiées à la résidence) ou selon des modules espacés dans le temps scolaire, l'ensemble devant représenter un **minimum de 60 heures ou périodes de cours**. Si plusieurs classes sont impliquées, la résidence doit comporter un minimum de 30 heures ou périodes de cours par classe. Complémentairement aux activités menées en classe, la résidence peut inclure des activités extérieures, liées à ses objectifs : visites, participation à des événements artistiques... La résidence peut concerner une classe ou un ensemble de classes.

Objectifs visés par une résidence, supposée s'inscrire dans la dynamique pédagogique de l'établissement :

- Initier les enfants à l'art et à la culture à travers la découverte d'un univers artistique, la démarche de création d'un artiste, un processus de création et/ou d'expression ;
- Générer une relation complice et des apports mutuels entre les enfants et un artiste ;
- Mettre en relation la pratique artistique et culturelle avec les autres champs du savoir (dans le cadre d'une pédagogie transversale) ; offrir une alternative aux formes traditionnelles d'apprentissage, en stimulant les facultés sensorielles, la curiosité, l'imagination, la créativité, l'expression ;
- Développer le jugement esthétique de l'élève ;
- A travers un tel projet limité dans le temps, quoique réitérable, viser la dimension formative des enseignants par rapport à des disciplines artistiques moins connues ; concomitamment, la résidence devrait avoir un impact positif sur les pratiques artistiques de l'artiste, sur l'apprentissage de l'enfant et les pratiques d'enseignement ;
- Valoriser le potentiel créatif et expressif des enfants ;
- En contrepoint de la résidence elle-même, prévoir la rencontre avec des œuvres et des projets culturels,

artistiques et/ou créatifs. La résidence se conçoit donc dans un espace triangulaire : l'institution scolaire, l'artiste, et le monde extérieur (lieux culturels, patrimoine, cadre de vie...).

La résidence implique la participation active, tant des enfants que des enseignants censés notamment fournir une expertise pédagogique. A cet égard, il est utile d'insister sur le fait que l'artiste ne se substitue d'aucune façon à l'enseignant durant toute la conduite du projet.

Types de résidences

Selon le champ disciplinaire et les objectifs visés, la résidence peut se concevoir sous différentes formes :

- Dans le cadre d'une création, selon deux démarches possibles : l'artiste travaille à une création dans les murs de l'école, ou l'artiste et les élèves créent ou construisent une œuvre commune.
- Dans le cadre d'une production : un des objectifs de la résidence est d'aboutir à une production artistique (nouvelle, ou existante, ou à mi-chemin entre les deux) : scénique, chorégraphique, théâtrale, musicale, circassienne...
- Dans le cadre d'une formation : un artiste conduit un projet fondé davantage sur un processus (artistique et pédagogique) que sur un résultat de création ou de production.
- Proposition mixte ou alternative.

Partenaires concernés

ENSEIGNEMENT

Les établissements d'enseignement organisant un enseignement fondamental, maternel ou primaire, ordinaire ou spécialisé, organisé ou subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

ARTISTE

Toute personne physique reconnue attestant de compétences artistiques professionnelles et d'une expérience en situation scolaire. Si l'artiste ne bénéficie pas encore d'une reconnaissance officielle, il sera invité à produire un dossier d'expérience et de notoriété culturelle et pédagogique sur base duquel la Ministre de la Culture statuera.

2. Procédure et critères de sélection des projets

La sélection des projets se fera en deux étapes.

1. Tout établissement intéressé par l'organisation d'une résidence d'artiste introduit une demande via le formulaire disponible sur le site www.culture-enseignement.be (voir lien au point 3 ci-après).

Ce formulaire se limite à quelques informations relatives à l'établissement et à la mention éventuelle d'options souhaitées : discipline, artiste, objectifs spécifiques.

Une commission effectuera une présélection prenant en compte un équilibre entre

- les zones géographiques
- les réseaux
- le type d'enseignement, ordinaire ou spécialisé
- les tranches d'âges
- de petites, moyennes et grandes écoles
- les secteurs artistiques représentés

Parallèlement, les artistes de la Fédération Wallonie-Bruxelles seront sensibilisés à cette démarche et pourront remettre un projet de résidence via un formulaire spécifique également disponible sur le site www.culture-enseignement.be.

2. Ensuite, la Commission analysera les différents projets artistiques et les confrontera aux demandes formulées par les établissements présélectionnés. Ensuite, ceux-ci recevront une ou plusieurs propositions de résidence. S'ensuivra une phase d'échanges « école – artiste » afin de finaliser le projet, d'en préciser les aspects artistiques, pédagogiques et administratifs, de le co-construire en véritable partenariat.

En septembre (date à déterminer), les partenaires seront invités à une ½ journée de rencontre. Il en sera de même à la clôture des projets lors d'une journée complète d'échanges et d'évaluation.

3. Modalités d'introduction d'un projet

Quand ?

Formulaire de présélection à transmettre pour **le 20 mai 2016 au plus tard**.

Où ?

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles – Secrétariat général
Cellule Culture-Enseignement,
à l'attention de Monsieur Nicolas Van de Velde
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles

Par qui ?

Par l'établissement scolaire

Le projet doit être approuvé :

- par le chef d'établissement en ce qui concerne l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles
- par le pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En vue de faciliter la gestion administrative, il est nécessaire que le responsable de la gestion quotidienne du projet (en principe l'enseignant) soit clairement identifié. Si plusieurs enseignants sont impliqués, un seul sera l'interlocuteur privilégié de la Cellule Culture-Enseignement durant tout le déroulement du projet. Il en sera de même du côté de l'artiste pouvant s'entourer d'un collectif et/ou d'une structure tierce pour la logistique et l'accompagnement du projet.

Comment ?

Seule la procédure suivante pourra être utilisée :

1. Vous accédez au formulaire électronique que vous pouvez compléter en direct via le lien suivant :

<http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=15385>

2. Vous validez le document ainsi complété pour qu'il soit enregistré électroniquement par la Cellule Culture-Enseignement et ce **au plus tard pour le 20 mai 2016**.

3. Vous imprimez ce document qui doit ensuite être revêtu des signatures ad hoc et vous l'adressez, dûment signé, au :

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles – Secrétariat général
Cellule Culture-Enseignement,
à l'attention de Monsieur Nicolas Van de Velde
Boulevard Léopold II, 44
1080 Bruxelles

4. Subvention

Plafonnement de la subvention et de la rémunération de l'artiste

Afin d'une part, de rester dans les limites de l'enveloppe budgétaire prévue et d'autre part, de soutenir un maximum d'initiatives, une répartition sera faite entre des projets nécessitant un faible budget (par exemple dans une petite école à classe unique) et ceux envisagés dans toutes les classes d'une école importante. **Quel que soit le type de projet, le montant d'intervention est limité à 10.000 euros par école.**

La part du budget consacrée aux activités menées avec les classes **doit représenter au moins 60% du montant de la subvention sollicitée.**

L'intervention dans la rémunération des prestations de l'artiste lors tant des activités menées que des réunions de coordination et d'évaluation s'élève à **maximum 45 euros par heure (de 60 minutes).**

La résidence doit exclure toute participation financière des élèves.

Modalités de liquidation

La subvention sera liquidée en deux tranches : une 1^{ère} tranche de 80 % en début de projet et le solde à son échéance sur base des pièces comptables et du respect de l'arrêté de subvention. Le bénéficiaire de la subvention pourra être, soit l'établissement scolaire, soit l'artiste, l'un fixant avec l'autre les modalités pratiques de la gestion financière.

5. Autres renseignements

Vous souhaitez des précisions supplémentaires ?

Adressez-vous à
la Cellule Culture-Enseignement du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles

Tél : 02/ 413.34.59

Fax : 02/600.05.94

www.culture-enseignement.be

ANNEXE 2 : GRILLE DE PIPA LORD

EFFETS SUR LES ÉLÈVES ET LES JEUNES	1. Résultats affectifs	2. Connaissances et compétences artistiques	
		Plaisir immédiat / effet thérapeutique	Connaissances artistiques
	Réussite, satisfaction et joie	Bien-être physique	Compétences techniques artistiques
		Compétences interprétatives	
		Capacité à émettre des jugements esthétiques	
3. Savoir social et culturel	4. Autres connaissances et compétences	5. Compétences cognitives	
Questions sociales et morales	Savoir, analyse et compétences associés à des contenus non artistiques	Concentration	Résolution de problèmes
Environnement et entourage			
Cultures, traditions et diversité culturelle			
6. Développement créatif	7. Compétences en communication et en expression	8. Développement personnel	
Imagination	Communication et expression	Conscience de soi	Estime de soi
Expérimentation		Compétences en communication générale	Confiance en soi
Capacité à prendre des risques		Confiance en ses capacités artistiques	Qualités personnelles
9. Développement de la sociabilité	10. Changement d'attitude vis-à-vis de la participation à une activité artistique	11. Transfert au-delà de l'activité artistique	
Travailler en équipe	Attitudes vis-à-vis de l'apprentissage de la forme artistique	Vie à l'école	
Relations sociales	Image positive de la capacité en art	Vie courante hors de l'école	Vie et travail futurs
Conscience sociale des autres	Participation et comportement pendant l'activité artistique		
	Participation à l'art hors de l'école		
	Attitudes vis-à-vis des carrières artistiques		

Transférabilité

I	Résultats affectifs
II	Connaissances, analyses et compétences artistiques
III	Savoir social et culturel
IV	Savoir, compétences et analyse au-delà des arts
V	Compétences cognitives
VI	Développement de la créativité
VII	Compétences en communication et en expression
VIII	Développement personnel
IX	Développement social
X	Changements d'attitude et participation à l'art
XI	Transfert au-delà du domaine artistique

ANNEXE 3 : GRILLE D'ALAIN KERLAN (Grille de progression des élèves)

Fiche évaluation élève classe artistique expérimentale (CAE)

Prénom de l'élève :

Classe :

Nom, prénom de l'enseignant / l'artiste :

Discipline :

Date :

Résultats affectifs							
	Plaisir	1	2	3	4	5	
	Fierté	1	2	3	4	5	
	Sentiment de réussite	1	2	3	4	5	
Développement personnel							
	Estime de soi	1	2	3	4	5	
	Confiance en soi	1	2	3	4	5	
Sociabilité							
	Travail en équipe	1	2	3	4	5	
	Conscience des autres	1	2	3	4	5	
Créativité							
	Capacité à penser de manière originale	1	2	3	4	5	
	Expérimentation d'idées nouvelles	1	2	3	4	5	
	Attitude/perception créatrice	1	2	3	4	5	
Compétences cognitives							
	Concentration	1	2	3	4	5	
	Observation et analyse	1	2	3	4	5	
	Réflexion et jugement	1	2	3	4	5	
Compétences en expression et communication							
	Domaine linguistique	1	2	3	4	5	
	Domaine artistique	1	2	3	4	5	
Connaissances et compétences artistiques							
	Connaissances artistiques	1	2	3	4	5	
	Compétences artistiques	1	2	3	4	5	
	<i>Quelles compétences artistiques? Commentaires et exemples (éventuellement)</i>						
Connaissances et compétences au-delà des arts							
	<i>Connaissances non artistiques acquises grâce à la CAE</i>	<i>Quelques exemples</i>					
	<i>Compétences non artistiques acquises grâce à la CAE</i>	<i>Quelques exemples</i>					
Changement d'attitude vis-à-vis de l'art							
	<i>Appréciation sur l'ensemble des quatre années</i>	1	2	3	4	5	
	<i>Quelques exemples</i>						
Savoir social et culturel							
	Domaine social	1	2	3	4	5	
	Domaine culturel	1	2	3	4	5	

	Exemples	
Transferts		
	De l'art à la vie (Un exemple marquant) <i>Un exemple marquant</i>	
	Aux apprentissages à l'école <i>Un exemple marquant</i>	
	Hors de l'école <i>Un exemple marquant</i>	
Appréciations et commentaires complémentaires		
<p><i>Cette rubrique vous permet de compléter librement votre évaluation, en signalant des éléments d'appréciation que la fiche standard n'aurait pas permis de prendre en compte</i></p>		

