Les actes.

Table des matières

1. Introduction par M. Benoit Parmentier, administrateur général de l'ONE 2

2. Introduction par M. Marc Vainsel, administrateur général honoraire du Fonds Houtman président du comité d'accompagnement des projets 3

3. Comment prendre en compte la diversité des cultures ? 4

« Ma maison ambulante » : un projet du Théâtre Océan Nord et des Amis d'Aladdin présenté par Mathilde Lesage et Elen Sylla Grollimund 4

« A la découverte de la culture » : un projet de la Maison de quartier d'Helmet présenté par Florence Azama 4

Echanges avec la salle 5

4. Comment sensibiliser et partager avec les parents ? 9

« La culture est un voyage » : un projet réalisé par le centre culturel de Stavelot et l'AMO Cap Sud présenté par François Colinet 9

« Enfants acteurs et passeurs de culture » : un projet réalisé par ékla présenté par Sarah Colasse et Isabelle Limbort-Langendries 9

Echanges avec la salle 10

5. Comment l'école peut-elle faire une place aux diverses formes de cultures ? 14

« Devenir 'acteur' de son émancipation culturelle » un projet de l'école communale du Val présenté par Isabelle Malempré, Marie Goor et Michel Arets 14

« Philosophes et chercheurs d'art » un projet de PhiloCité présenté par Denis Pieret et Alexis Filipucci 14

6. Conférence de M. Michel Guérin, directeur de l'Observatoire des politiques sociales « Le Parcours d'éducation culturelle et artistique, pour combiner plaisirs, découvertes et connaissances … ou comment favoriser l'accès à la culture pour l'enfance ? » 16

7. Le mot de la fin par M. Benoit Parmentier, administrateur général de l'ONE 29

1. Introduction par M. Benoit Parmentier, administrateur général de l'ONE

Cette journée est consacrée à la culture comme vecteur d'inclusion et d'émancipation des enfants. Cette thématique n'est pas banale et elle rejoint bon nombre de thématiques développées par le Fonds Houtman au cours des années. Celles-ci sont nombreuses et je voudrais en citer quelques-unes qui démontrent combien le Fonds Houtman investit dans son objet, le soutien à l'enfance en difficulté.
Des études et des recherches-actions ont été menées sur le soutien aux victimes d'abus sexuels, des enfants pris dans des actes de maltraitance ; sur la lutte contre les mutilations génitales féminines, et le travail de l'ONE avec le GAMS ; sur le soutien à la parentalité, qui nous a permis de créer le référentiel pour les professionnels : enseignants ou éducateurs, dans les secteurs de l'Aide à la jeunesse, du handicap, culturels et sportifs ; sur les enfants mineurs non accompagnés ; sur les enfants de parents détenus, et les visites accompagnées par le projet Itinérance ; sur l'inclusion des enfants en situation de handicap et notamment des projets liés à l'accessibilité dans les écoles ; sur la qualité des milieux d'accueil, un sujet qui a conduit à la création des fonctions de conseillers pédagogiques au sein de l'ONE ; sur la lutte contre la pauvreté et la précarité ; sur la grande prématurité…

Aujourd'hui nous abordons le thème des cultures et des enfants. Ce thème mérite amplement l'attention qui lui est accordée. Comme nous le rappelle quotidiennement l'actualité, notre société traverse de profondes crises qui fragilisent une part toujours plus importante de la population et mettent à mal le vivre ensemble. Dans un tel contexte, la cohésion et le développement social restent des enjeux cruciaux auxquels il faut pouvoir apporter des réponses adaptées.
C'est sur base de ces réflexions que le Fonds Houtman a fait le choix de soutenir des projets qui mettent l'éducation culturelle et artistique au cœur de leurs actions. En aidant ainsi les plus jeunes à se construire et à développer leur propre identité, ceux-ci favorisent l'émergence d'adultes responsables capables d'appréhender le monde dans sa diversité et dans ses nuances. C'est en cela que les initiatives qui vont être présentées maintenant prennent tout leur sens.
Nous avons pu mesurer combien le travail de ces équipes était déterminant en particulier pour les enfants et les familles qui se trouvent en situation d'isolement social, économique ou culturel. Nous devons donc encourager l'action culturelle sur le terrain, en faire la promotion et surtout lui donner les moyens de rêver. Nous souhaitons donner toute la résonnance possible à des projets qui démontrent que la culture est un levier incontournable de l'apprentissage de la citoyenneté. Il s'agit assurément d'un investissement gagnant pour notre avenir à tous.

2. Introduction par M. Marc Vainsel, administrateur général honoraire du Fonds Houtman président du comité d'accompagnement des projets

Quelques propos sur la Culture.
Nous traversons une crise morale caractérisée par une perte de repères et de sens.
Le monde aujourd'hui connaît des dérèglements multiples, entrainant une perte de repères et de sens dans la gestion de sa responsabilité : dérèglements d'ordre financier et économique, dérèglements géopolitiques, intellectuel et moral, éthique et climatique : des millions d'êtres humains de par le monde dans le dénuement le plus profond sont jetés sur les routes et les mers perdant la vie par milliers. Face à ces catastrophes humaines, les gouvernements semblent dépassés par l'ampleur des phénomènes à affronter et sont incapables de faire émerger des politiques concertées adaptées à la complexité des dérèglements. Notre espèce n'aurait-elle pas atteint son seuil d'incompétence morale ?
Peut-on oublier l'image de ce bébé rejeté sur la plage, mort comme un vulgaire déchet ?
Le ministre Hulot en France a renoncé à son portefeuille après peu de temps quand il a été amené par ses responsabilités gouvernementales à réduire son niveau d'exigence éthique.
L'histoire est jalonnée de tragiques égarements, de conflits dévastateurs et de crimes contre l'humanité qui ne sont pas des exemples à suivre pour réduire les dérèglements actuels.
Continuer à croire que l'argent est le critère principal de réussite, la base de tout pouvoir, finira par déchiqueter, si ce n'est déjà fait, le tissu moral de notre société. Dans cette nouvelle phase, tout doit être réinventé pour gérer notre société et nos ressources.
Sortir par le haut du dérèglement qui affecte le monde exige de devoir adopter une nouvelle échelle de valeurs basée sur la primauté de la Culture. Considérer la Culture comme un phénomène parmi d'autres ou comme un moyen d'agrémenter la vie, c'est se tromper de siècle, de millénaire.
Aujourd'hui le rôle de la Culture c'est de fournir aux citoyens les outils intellectuels, matériels et moraux qui nous permettent de survivre, de gérer la diversité des Cultures...
Il n'y a pas d'objectif plus crucial que comprendre qu'on doit accorder à la Culture et à l'enseignement la place prioritaire qui leur revient. Il pèse sur la Culture une sorte de timidité et de retrait sans doute en raison de l'impossibilité d'enfermer ce concept dans des définitions restrictives, vu son caractère pluriel. La Culture ouvre à l'apprentissage à tous les âges de la vie. Elle a la capacité de gérer la diversité humaine et l'épanouissement dans la rencontre de l'autre. Elle n'est pas réservée à une élite.
On devrait encourager dès l'enfance et tout au long de la vie à se passionner pour une Culture autre que la sienne comme socle d'acquisition des relations humaines plus fraternelles et de respect des valeurs de la démocratie pour nos consciences éprises de citoyenneté responsable.
Paraphrasant la célèbre formulation de Malraux sur la religion, Amin Maalouf déclare que le XXIe siècle sera sauvé par la Culture ou bien il sombrera.
La Culture incite de rentrer de plain-pied dans une nouvelle phase de l'aventure humaine. Inventer un nouvel art de vivre auquel nous convie la Culture et qui soit adapté aux changements sociétaux loin de tout passéisme.
Le Fonds Houtman exprime sa satisfaction sur sa décision de soutenir des actions et recherches-actions sur le thème combien actuel de la Culture qui s'est traduit dans le chef des chercheurs par un véritable enthousiasme, le nombre de demandes dépassant les 130 dossiers, un des records depuis sa fondation.
Merci à tous les chercheurs pour la qualité des travaux déposés.

3. Comment prendre en compte la diversité des cultures ?

« Ma maison ambulante » : un projet du Théâtre Océan Nord et des Amis d'Aladdin présenté par Mathilde Lesage et Elen Sylla Grollimund

Résumé

Le théâtre est un moyen de voir son environnement de vie différemment et de rêver à partir de son quotidien. En donnant des outils artistiques aux enfants, ils pourront trouver un moyen de se construire une maison où se sentir en sécurité, même si celle-ci est ambulante… puisque, grâce au jeu, ils auront la possibilité de changer positivement leur rapport à l'espace, aux autres et au temps.

Deux acteurs chapeautent ce projet d'ateliers à Schaerbeek. Le Théâtre Océan Nord, lieu de création contemporaine, fait du travail de médiation culturelle auprès des enfants et habitants du voisinage le cœur de sa mission. Il développe également des ateliers pour amateurs, des stages et des activités pour enfants dont l'accès est gratuit. Les Amis d'Aladdin est une maison d'enfants dont la particularité réside dans la diversité des actions proposées à un public interculturel et intergénérationnel : accueil quotidien des 0-3 ans pour les familles en insertion sociale et/ou professionnelle, accueil extrascolaire pour les 2,5-6 ans, actions co-éducatives de rencontres et d'échanges, actions de quartier menées dans une logique de développement communautaire. Les Amis d'Aladdin organisent aussi des ateliers langage visant un accompagnement social et pédagogique d'enfants rencontrant des difficultés avec la langue française orale ou écrite.

Quatre stages de théâtre ont été proposés durant les vacances scolaires, accueillant à chaque fois une douzaine de primo arrivants âgés de 8 à 12 ans. *« Le théâtre est encore perçu comme un art élitiste, intello, qui présuppose une maîtrise du langage,* constate Mathilde Lesage, chargée des relations avec le public scolaire et associatif au Théâtre Océan Nord. *Nous avons voulu faire découvrir aux familles que c'est un outil de cohésion sociale, de développement de la confiance en soi et une source infinie de plaisir. »* Le théâtre permet aux enfants de s'exprimer corporellement, d'explorer un rapport à l'espace dans un monde où la notion de corps est souvent niée ou pervertie et où la relation à l'espace est problématique. *« Pour beaucoup, ces enfants sont passés d'un milieu de vie rural à un cadre de vie très urbanisé et surpeuplé. Cela crée des tensions dans leurs corps et dans leurs esprits. »* S'associer au théâtre voisin semblait donc la recette idéale pour offrir aux enfants une garantie artistique et un cadre professionnel. Mais pas qu'à eux. Le projet visait aussi leurs familles, en leur faisant découvrir un lieu culturel proche et dont ils peuvent bénéficier des autres activités. Tisser des liens, ouvrir une porte en quelque sorte et entamer un processus qui les conduira plus facilement vers d'autres institutions par la suite, les rendre progressivement autonomes dans leurs découvertes culturelles.

« A la découverte de la culture » : un projet de la Maison de quartier d'Helmet présenté par Florence Azama

Résumé

Mieux comprendre ce qu'est la culture et son importance, accéder à des événements culturels pour un mieux vivre ensemble, aller à la rencontre de formes d'art qui ouvrent sur des dimensions citoyennes, sur la créativité et sur le collectif : c'est ce qu'a offert la maison de quartier d'Helmet à des enfants et à leurs familles.

Culture des peuples, culture des savoirs, culture de la terre, culture artistique… *« Nous avons déployé la découverte des cultures en proposant d'y associer les parents ou les familles à des moments précis afin qu'ils intègrent, au fil du temps, l'importance de la culture dans le développement et l'émancipation de l'enfant »,* explique Florence Azama, responsable du secteur enfance de la maison de quartier d'Helmet. Ces activités se sont déroulées les mercredis après-midi. Huit enfants âgés de 6 à 12 ans ont pu participer à chacun des modules, ponctuellement rejoints pas un membre de leur fratrie.

Ils ont visité des musées, parcs et bibliothèques, visionné des documentaires, ils ont débattu et participé à des animations créatives. Ils se sont aussi fabriqués un « cahier d'explorateur de la culture », dans lequel relater leurs découvertes et les illustrer de dessins, de photos prises lors des sorties. Ils ont aussi mené des recherches sur internet. *« Ils se sont intéressés à d'autres cultures que celle dont ils sont issus et en ont découvert certaines spécificités dans l'écriture, l'alimentation, l'habitat, les tenues vestimentaires et l'art »,* résume Julien Derossi, l'animateur qui a initié ce projet. *Ils ont appris qu'une œuvre nécessitait du temps et de la concentration. »* Leurs réalisations ont été exposées au centre culturel de Schaerbeek, à la bibliothèque Sésame et à la maison de quartier. *« Les enfants se sont sentis valorisés*, constate l'animateur. *Ils ont aussi eu le sentiment d'être reconnus et écoutés au sein de leur famille du fait notamment de la présence de leurs parents à des sorties dans lesquelles ils les ont entraînés. »*

Les familles ont découvert des lieux culturels facilement accessibles en termes de prix et de mobilité. De petites graines ont été plantées, dont la croissance peut se poursuivre de manière indépendante, car tous les lieux explorés ont été situés sur une carte qui permettra aux familles d'y retourner aisément et à d'autres d'en faire la découverte.

Echanges avec la salle

Quelques questions d'organisation adressées principalement à Ma maison ambulante : Vous avez réalisé une vidéo dans laquelle on voit une dizaine d'enfants. Avez-vous demandé l'autorisation de les filmer ? C'est un public qui côtoyait déjà les Amis d'Aladdin ? Quel était le nombre de participants par semaine de stage ? Comment avez-vous fait votre publicité ? Comment les familles en ont-elles entendu parler ? S'agissait-il de quatre semaines d'affilée pendant l'été ?

> **MMA :** Les stages se sont déroulés pendant les congés de carnaval et de Pâques, deux en 2017 et deux en 2018.
> L'association Les Amis d'Aladdin demande toujours l'autorisation de filmer aux parents en début d'année. Les parents signent alors un document nous permettant de filmer et de prendre des photos. On ne diffuse pas les images sur les réseaux sociaux et le film est accessible aux parents via un mot de passe.
> **MQH :** A la MQH, lors de l'inscription, les parents signent un document autorisant ou non l'usage, la publication de ces images. Lors du vernissage et des différentes expositions, les parents étaient très fiers de venir voir le travail de leurs enfants et les photos.
> **MMA :** Les Amis d'Aladdin, c'est une école de devoirs qui propose des ateliers langage. Au début on avait proposé des stages pour les 6-12 ans, mais on s'est vite rendu compte que c'était mieux de réduire l'écart, et on les a proposés aux 8-12 ans. Nous étions trois animateurs et nous avions limité la taille du groupe à une douzaine d'inscrits pour qu'ils aient tous suffisamment l'espace pour s'exprimer.
> L'objectif du partenariat était de toucher les enfants qui fréquentaient Les Amis d'Aladdin. La communication était plutôt simple : elle est passée par les animateurs qui étaient déjà en contact avec les enfants dans le cadre des ateliers langage. Pour les projets qui s'inscrivent dans la continuité de la Maison ambulante, qui sont des stages que l'on veut ouverts à tous, mais pour lesquels on propose toujours la gratuité aux Amis d'Aladdin, la communication passe toujours par l'association pour ceux qui la fréquentent. Pour les autres, on communique via différents réseaux jeunesse et en distribuant des flyers dans le quartier.

Les stages étaient-ils gratuits ?

> **MAA :** Oui. L'idée était la gratuité et la continuité. Grâce au Fonds Houtman, on a réussi à monter quatre semaines de stage. Et avec un autre subside obtenu par la suite, on continue, toujours gratuitement pour les Amis d'Aladdin.
> **MQH :** A la maison de quartier d'Helmet, les stages ne sont pas gratuits. La participation financière est de 25 euros pour une semaine par enfant et de 20 euros pour le suivant d'une même famille. Mais cela ne doit pas être un frein à la participation. Quand une famille n'en a pas les moyens, on lui demande une participation symbolique, on demandera par exemple à l'un des parents de nous accompagner pour encadrer une sortie. On les informe aussi de toutes les possibilités d'aide : intervention du CPAS, de certaines mutuelles…

A propos du rapport à la langue, à la maitrise de la langue française et à l'expression d'un vécu et d'une pensée propre. On a trop souvent tendance à lier la possibilité d'exprimer une pensée propre avec la maitrise technique de la langue, française en l'occurrence, et ce que je trouve remarquable ici c'est de s'appuyer sur des moyens d'expression divers. Est-ce que vous voyez une évolution dans le rapport à la langue ? Et dans une éventuelle libération de ce qui peut être un frein parce qu'on ne maitrise pas techniquement la langue ? Considérer qu'il faut

d'abord maitriser la langue française avant de pouvoir se mettre à penser est peut-être un piège dans lequel certaines pédagogues ou éducateurs tombent…

MMA : Les Amis d'Aladdin ont cette connaissance-là de l'enfant et de son rapport au langage. On a vu au fil des stages des enfants évoluer dans leur rapport à l'expression, que ce soit de la langue ou du corps. Un garçon en décrochage scolaire a eu un coup de cœur pour la vidéo et il s'est ouvert par l'intermédiaire de ce médium. Il a aussi compris qu'il pouvait s'intéresser à la langue et à l'apprentissage de la langue pour réussir à faire des choses qui n'étaient pas que scolaires : la langue n'était pas l'enjeu principal, donc ce n'était pas un frein. C'était plutôt un outil pour arriver à faire ce qu'il avait envie de faire.
Le théâtre c'est la langue bien sûr, mais c'est aussi l'expression corporelle. Les enfants se sont aussi exprimés par le dessin, du coup ça n'a jamais été un frein. Au contraire, on a ouvert cet espace : *« ici, c'est de l'expression totale, vous nous parlez de vous ou vous nous dessinez votre vie. »* Lors d'une séance, on leur avait demandé d'apporter un objet : *« cet objet c'est chez vous, qu'importe où vous avez pu voyager, où vous avez pu être, c'est votre maison ».* Certains l'ont juste posé et ont dit qu'ils n'avaient rien à dire – et ça disait déjà tout. D'autres ont voulu parler. D'autres encore ne parlaient pas du tout le français et ça n'a rien enlevé à ce qu'ils ont pu produire. Ça n'a jamais été un frein.
MQH : Pour la maison de quartier d'Helmet c'est pareil, la non-maitrise de la langue ne doit pas être un frein pour participer aux activités. On accueille des primo arrivants, on fait de l'alphabétisation… La plupart des parents ne maitrisent pas du tout le français, mais la culture va au-delà de la langue. On utilise différents moyens pour favoriser l'expression.

Est-ce que les enfants, et les parents qui ont aussi parfois assisté aux activités, sont revenus par la suite ?

MQH : Ce sont des familles que l'on accueille depuis pas mal d'années, qui sont assez régulières. On les voit aussi le mercredi à l'école des devoirs, mais c'est sûr que le projet a créé un lien plus particulier avec ces familles-là. C'est plus facile de communiquer avec elles, quelque chose s'est créé.
MMA : L'idée n'est pas de s'arrêter à ces stages. On a eu la chance de voir les parents lors de la dernière semaine, ils étaient beaucoup plus nombreux à la dernière représentation. Ils reviennent aussi vers nous pour savoir si d'autres activités sont prévues. Les parents sont demandeurs pour leurs enfants, mais pas encore pour eux. Ce sera une étape supplémentaire, et ça ne nous empêche pas par ailleurs de travailler avec le public d'autres associations, de le toucher par d'autres activités qui ne sont pas destinées aux enfants.

Concernant l'implication des parents à la maison de quartier d'Helmet, pouvez-vous expliquer en quoi cela consistait ?

MQH : Notre idée était que les parents participent à certains moments aux activités, aux sorties surtout. On les a invités à aller au musée et à des activités manuelles, mais on s'est vite rendu compte que le mercredi après-midi ce n'était pas simple pour les familles. On leur a proposé le weekend et là on s'est aperçu qu'ils étaient plus disponibles. Quelques-uns nous ont accompagné au musée des instruments de musique et au musée des enfants. Ce qui fonctionne bien dans le quartier, c'est quand on organise des repas. On a préparé un banquet avec les enfants et les parents nous ont aidé à cuisiner. Ils ont aussi participé à la fin du projet, certains sont venus lire des contes et des légendes dans leur langue d'origine que l'on a traduits ensuite en français. On

invitait aussi les parents au vernissage des expositions pour qu'ils puissent voir les différents travaux réalisés par leurs enfants.
Au musée des instruments de musique seuls des papas sont venus (d'habitude c'est plutôt les mamans). Ils ont pris plaisir à jouer de quelques instruments et à les manipuler lors de la visite guidée. Ça a créé quelque chose entre eux et leurs enfants, un moment privilégié.

Pour Ma Maison ambulante : vous aviez envie de documenter le projet et vous avez utilisé la vidéo pour cela. Je voulais savoir si les enfants étaient filmés en permanence et comment ils réagissaient au fait d'être filmés.

MMA : Ils étaient filmés en permanence et ils ont même participé au tournage dès la deuxième semaine de stage. Ça ne les a pas dérangés et le fait de pouvoir filmer eux aussi était même un plus. Etre devant et derrière la caméra. On a ajouté ça à partir de la deuxième semaine de stage.

J'aimerais souligner le rôle de médiateur culturel que vous avez joué. Vous avez réussi avec les parents et les enfants à casser peut-être certains stéréotypes, en tout cas à leur permettre d'entrer dans des lieux où ils ne seraient pas allés, ce qui n'est pas gagné d'avance. Soit parce qu'ils ont peur de rentrer, soit parce qu'il n'en connaissent pas les codes. D'après ce que j'ai entendu, je pense que vous avez réussi cette étape. Cette petite graine que vous avez plantée, en avez-vous un retour ? Ces parents, ces familles, ces enfants, poussent-ils la porte d'autres associations, théâtres ou musées ? Seuls ou en famille ?

MMA : Ca a été une grosse difficulté d'aller au Brass, à Forest. Je ne m'y attendais pas du tout, mais les enfants étaient très fatigués de faire le trajet depuis Schaerbeek. Le lendemain, ils étaient exténués. Dans le cercle de parole le matin juste avant de commencer le stage, l'avis de tous c'était « plus jamais ! on ne prendra plus jamais le tram ! ». Pour eux c'était un grand voyage. Du coup j'estimais qu'on s'était trompé, mais dans leurs créations par la suite, on a vu qu'ils avaient imprimé tout cela.
Je sais que quatre ou cinq enfants ont continué les activités proposées, autres que le théâtre, de la danse et de la radio, toujours au théâtre Océan Nord. Pour le reste, je sais que ça les a poussés à aller au cinéma. En cours de stage, car c'était tout de même les vacances, il y avait des projections de courts-métrages. Ils sont sortis un peu, mais j'avoue qu'il y a encore une grosse difficulté à les sortir.
MQH : On peut voir que de petites graines ont germé, on a vu que les enfants se sont réinscrits à nos ateliers. On se rend compte qu'on a plus d'enfants aux ateliers parce que notre école des devoirs affiche complet dès le départ. Pour la plupart des familles, le plus important c'est l'école, il faut que les enfants réussissent. Les ateliers passent toujours en second plan. Et on voit que les familles qui ont participé à notre projet reviennent et acceptent enfin que leurs enfants participent à nos ateliers. On voit aussi que les enfants commencent à amener des copains. Tout doucement, même s'ils ne vont pas encore très loin, ils commencent à sortir, à s'intéresser à la culture.
Ces enfants seront les futurs adultes qui peut-être iront davantage découvrir la culture, les cultures. C'est difficile de vérifier si les parents vont maintenant avec eux au musée. On pourrait le leur demander. Je ne suis pas sûre, je pense que ce sont plutôt les enfants qui auront cette possibilité plus tard en grandissant.

Comment avez-vous présenté les stages de Ma Maison ambulante ? S'agissait-il d'un projet de quatre semaines ou de quatre stages indépendants ? N'est-ce pas compliqué d'accueillir les nouveaux inscrits en quatrième semaine dans la mesure où on imagine qu'il y a tout un travail de libération de l'expression qui a déjà été

entrepris ? Est-ce que l'enfant qui arrive en cours de route trouve aussi bien sa place que celui qui a participé à tous les précédents stages ?

MMA : On n'a pas obligé les enfants à participer aux quatre semaines. La relation de confiance avec les parents est quelque chose qui se travaillait sur la durée. Les stages ont été conçus pour permettre à chacun d'arriver en cours de route. Ça nous paraissait important de permettre cette liberté-là aux enfants. En revanche, on leur a expliqué qu'il était important d'être présent tout au long du stage pour travailler ensemble, mais rien ne devait être forcé ni contraint. Il y en a donc qui n'ont participé qu'à une semaine, d'autre à toutes… et parfois à quelques jours seulement parce qu'ils avaient des problèmes de santé. En arrivant en cours de route, il n'y a pas de retard à rattraper, chaque jour était différent. Il y a aussi cette idée que, même si la plupart des enfants venaient des Amis d'Aladdin, certains ne se connaissaient pas, certains venaient d'arriver en Belgique. Ils ont réussi à s'inclure grâce à l'effet de groupe, ils ont été captés par ce qui se passait.

4. Comment sensibiliser et partager avec les parents ?

« La culture est un voyage » : un projet réalisé par le centre culturel de Stavelot et l'AMO Cap Sud présenté par François Colinet

Résumé

Le Centre culturel de Stavelot et l'Amo Cap Sud ont emmené des familles à la découverte du pays, de ses musées et de sa gastronomie. Une cinquantaine de personnes dont une trentaine d'enfants ont participé à l'aventure.

Quatre excursions ont été préparées par les participants eux-mêmes, programmes, horaire des expositions et des trains compris. « *Leur implication est la clé de voute de sa réussite,* souligne Ingrid Maudoux, animatrice. *Enfants et parents sont moteurs et acteurs. »* En route donc pour Liège, Bruges, Bruxelles, Durbuy et le Fourneau Saint-Michel !

Quelques semaines après chaque escapade, le groupe se retrouvait pour un atelier. *« Chacun a pu se replonger dans ces journées, notamment en visionnant les photos et les vidéos de notre périple,* ajoute l'animatrice. *Et pour que chacun puisse aussi exprimer la façon dont il l'a vécu, nous avons à chaque fois créé une fresque collective. »* Ces animations créatives sont essentielles pour les organisateurs. Elles leur permettent de sentir la cohésion du groupe, la place de chacun. C'est aussi l'occasion d'apprendre en famille des techniques artistiques, de s'enrichir de ces nouvelles compétences.

Pour la clôture, une ultime balade est prévue. *« Il s'agit d'une balade culturelle dans les ruelles de notre propre ville*. *Nous souhaitons donner une visibilité maximale à ce projet et mettre en valeur les œuvres et les créations des enfants et de leurs parents. Nous proposons au public de voyager dans Stavelot en quatre étapes, à l'instar nos quatre lieux d'escapade, en leur proposant des dégustations typiques, des animations et une exposition. »*

« Enfants acteurs et passeurs de culture » : un projet réalisé par ékla présenté par Sarah Colasse et Isabelle Limbort-Langendries

Résumé

En combinant deux dispositifs, une résidence d'artiste en classe et un parcours de jeunes spectateurs, ce projet entend démocratiser la culture et toucher les parents.

« L'innovation réside dans l'inclusion des parents, explique Isabelle Limbort, coordinatrice de projet à ékla. *Des séances d'atelier parents/enfants sont intégrées au dispositif ainsi que la découverte d'un spectacle professionnel en famille. »* ékla souhaite œuvrer à une éducation artistique et culturelle globale des enfants/élèves : voir, pratiquer, émettre une pensée réflexive/interpréter. L'association parie aussi sur le fait que les enfants, une fois devenus acteurs de culture, en seraient de valeureux passeurs, de brillants agents de la démocratie culturelle. *« Ce qui fut le cas ! »,* ajoute-t-elle.

L'art à l'école est un levier de l'épanouissement et de l'émancipation. C'est aussi une démarche sollicitant la mise en projet et l'engagement : il ne s'agit pas d'atteindre un résultat connu à l'avance, mais d'expérimenter, d'inventer, de s'ouvrir à la multitude des possibles. L'art change l'école, ses valeurs, ses pratiques. Il invite à repenser la pédagogie et la place de l'enfant. Les projets artistiques et culturels peuvent aussi générer de nouvelles relations entre l'école, les familles et la culture. *« C'est ce décloisonnement, cette ouverture, cet enrichissement mutuel que nous avons pu observer »,* note Isabelle Limbort.

Quatre classes de quatre écoles différentes de la région de La Louvière en ont bénéficié. Le projet tient en trois volets. Une résidence d'artiste tout d'abord, qui, avec l'enseignant, développe un atelier de théâtre ou de danse. Les élèves vivent l'expérience d'un processus de création. Des séances sont organisées dans chaque classe ainsi que deux ateliers parents/enfants en dehors du temps scolaire pour que les enfants puissent partager avec leur famille l'expérience de la recherche artistique et le langage abordé. Les enfants ont ensuite assisté à trois spectacles en temps scolaire, avec un accompagnement assuré par ékla en classe avant et après le spectacle. Chacun a également reçu une invitation, pour lui-même et pour un parent, à venir découvrir un spectacle à ékla. *« Une fois devenus acteurs culturels, les enfants devenaient passeurs en invitant leur famille à prendre part au projet, à découvrir un spectacle jeune public en séance tout public et à vivre des ateliers parents/enfants en lien avec la résidence d'un artiste dans leur l'école »,* explique Isabelle Limbort.

La réussite de ce type de projet repose sur un travail de communication et sur un lien de confiance qui se tisse au fil des rencontres. C'est pourquoi le travail de médiation de l'organisme culturel est essentiel : il garantit un cadre sécurisant tant pour l'enseignant et l'artiste que pour l'enfant et le parent, il révèle le sens de l'expérience dans des échanges formalisés (réunions de parents) ou dans des discussions informelles, il offre la continuité et crée d'autres perspectives. Le médiateur pose aussi le regard extérieur qui génère les traces.

Echanges avec la salle

Mener des actions culturelles à l'école ou ailleurs induit un changement de rapport, un brouillage des rôles préalables, du rapport enfant/adulte, du rapport enfant/parent, du rapport élève/enseignant, prestataire de service/bénéficiaire… Au départ je voulais simplement mettre cela en évidence parce que ça nous nourrit, et en même temps j'ai entendu le regain d'espoir de ékla… Est-ce que ce brouillage des fonctions préétablies (qui est un effet de notre action et auquel on tient, car ça fait découvrir d'autres potentialités pour chacun et pour le collectif concerné), est-ce que c'est une bulle momentanée ?

> **IL :** Est-ce que ça veut dire que ça se passe juste durant le projet et puis qu'on passe à autre chose ? J'ai l'impression que non parce qu'une fois qu'on a découvert, je parle pour l'enfant, l'adulte autrement, l'adulte apprenant, alors qu'il est censé tout savoir, être dans les certitudes, ce rapport-là bascule. Je pense que c'est quelque chose qui reste, qui fait partie de l'ordre du possible et qui peut asseoir ce sentiment de confiance, en tout cas l'ancrer. Le fait pour l'enfant d'avoir davantage confiance en lui va de toute façon faire bouger les choses à long terme.
> **SC :** J'ai le souvenir d'une puéricultrice d'une cinquantaine d'années qui venait de suivre une formation de trois jours à peine de théâtre pour bébé, elle s'était mise en mouvement de processus artistique et elle nous avait dit : « le bébé, je ne vais plus jamais le voir de la même manière », parce que son rapport avait complètement changé sur ce bébé en tant que personne. On sentait vraiment un déconditionnement et un reconditionnement d'autre chose. Et ça, pour moi, c'est du long terme.
> **IL :** Je ferai aussi un lien avec la discussion philosophique. De la même façon, le processus en atelier est un processus de recherche. Évidemment on invite les participants, enfants, jeunes ou adultes à bouger, à se mettre en mouvement et donc à bouger les repères. On montre qu'ils peuvent se déplacer. Parfois ça peut créer des chocs. Il faut montrer qu'autre chose est possible et c'est l'enfant ou l'ado qui va grandir et se mouvoir avec cette possibilité de lui-même déplacer ses propres repères, qui en fera ce qu'il veut en toute autonomie.

Pour « La culture est un voyage », vous disiez qu'à la suite de ce projet il y avait eu un changement de posture qui était de voir comment maintenant les parents pouvaient vous mobiliser, vous sensibiliser et plus l'inverse. Je voulais voir comment vous vous y êtes pris et s'il y a eu effectivement des propositions de la part des parents.

> **FC :** Les parents nous sollicitent pour le démarrage d'un autre projet, oui. Et on a eu des demandes très claires : *« c'est quand que ça recommence ? ».* Là, on pense à relancer un projet, mais sans fonds particuliers donc il faudra sans doute qu'il y ait un autre investissement pécuniaire des associations partenaires. Ce qui coute cher, ce sont les déplacements. Pour faire une corrélation, les assistantes sociales du CPAS ne les voient plus de la même manière et vice versa, ils ont une autre relation.

Une question aux deux projets concernant les adolescents. Quand on a quinze ans, on a peut-être moins envie de faire un atelier avec son papa ou sa maman. Qu'est-ce qui peut être dit par rapport à ce public et ce type d'activités ?

SC : Notre opération concerne toute la Wallonie et les écoles secondaires donc les ados, mais au niveau de la diffusion de propositions de spectacles (le « parcours jeunes spectateurs ») par contre, ça concerne uniquement le fondamental, maternel et primaire. C'est donc pour des raisons pragmatiques que nous nous sommes tournés vers quatre écoles de l'enseignement fondamental. Mais on a veillé à toucher des âges très différents. Il y avait une classe maternelle verticale, de la première à la troisième, une classe de première primaire, une classe de troisième et quatrième primaire, et une classe de préados de sixième.
IL : Est-ce qu'il serait possible de faire des ateliers parents/enfants avec des ados ? La question n'est pas déplacée. Je pense qu'il faudrait déjà beaucoup partager avec les ados avant de les amener à partager avec leurs parents. L'adolescence est une certaine phase… mais avec les préados c'est super. Ils ont déjà ce côté adolescent tout en gardant un côté enfant. Il s'est passé des choses très simples comme de choisir la chanson de la famille, d'aller chercher celle qu'on entend à tous les mariages. Des points comme celui-là sont gais à partager, même au sein d'un collectif et ils ne décrédibilisent pas l'enfant ou le préado par rapport au groupe. Il est encore dans sa famille, il est encore un enfant et je pense que l'on reste un enfant très tard. Cette reliance je pense qu'il faut la travailler différemment en fonction des adolescents.

Une question pour ékla. Quand on arrive dans un milieu scolaire, on n'a pas un projet défini de A à Z, le projet artistique se développe avec les enfants. Si on le leur impose, on dénature complètement la création artistique, on est dans autre chose, on se base sur une utilisation de l'art pour d'autres buts et on n'est pas là pour créer avec les enfants. Est-ce qu'une ouverture vers les arts plastiques est envisagée par ékla ou est-ce une volonté de rester dans les arts de la scène ?

SC : Il y a des raisons historiques à cela : ékla émane du décret théâtre pour jeune public, donc théâtre et écriture dramaturgique. Chemin faisant, la danse prend autant de place que le théâtre… Il y a aujourd'hui aussi un décloisonnement des arts et on est attentif à cela. Ça nous arrive de travailler avec des artistes plasticiens, cette ouverture a déjà eu lieu par le biais des projets que nous avons en petite enfance, en crèche entre autres, et avec les petits de maternelle. C'est une ouverture qui peut s'amplifier. Ce sont parfois les enveloppes budgétaires qui sont très cloisonnées, et la réalité institutionnelle fait que décloisonner peut être un peu compliqué.

Une question pour l'AMO de Stavelot. J'ai l'impression que ce projet a apporté beaucoup, sinon plus à l'équipe. Je voulais savoir si vos partenaires étaient aussi de Stavelot ou si vous dépassiez les limites communales. Aussi, comment se passait le travail avec les parents ? Le rythme des réunions, le nombre de parents impliqués ? Ce qui est difficile, c'est de faire sortir les parents de la consommation pure et de les faire devenir acteur du projet…

FC : Ce sont des associations de Stavelot, mais on est ouverts à des personnes en dehors de la commune. C'est plus facile de réunir des gens avec qui on a l'habitude de travailler.
Pour le rythme de réunions, ça dépendait des agendas et de la temporalité des projets. Au début on a beaucoup appelé, rappelé, les parents. Nous, on est dans un cadre de travail, il faut que ça avance, et eux ils sont dans leur vie. Il faut s'accorder à cela, s'adapter à eux et non l'inverse, faire des réunions plutôt en soirée...
Comment on a fait pour faire participer les parents ? A la première réunion, on leur a dit : *« ce projet vous appartient ! ».* Notre but était qu'eux choisissent où ils voulaient aller, ce qu'ils voulaient faire. « On vous aidera », on a mis une sorte de cadre, financier notamment. Je crois que ça leur a plu, on les considérait vraiment comme des

partenaires. Le lien tissé au préalable par l'école de devoirs et l'AMO est très important… Sans ce lien, on n'aurait pas pu faire ce qu'on a fait. Il faut les investir de notre confiance, car ils sont pleins de ressources !

Les associations ont beaucoup de difficultés à faire participer les parents aux activités. La nourriture est une bonne accroche, mais, au-delà de ça, comment avez-vous fait pour les attirer ? Pour qu'ils s'intègrent dans un projet ? Les parents sont fort pris dans les difficultés de la vie de tous les jours, ce n'est pas un public facile, il y a la barrière de la langue… Dans vos projets, j'ai été touchée par ce qui peut se développer entre parents et enfants lors des mises en situations inhabituelles. On sort du train-train, on est dans un rapport différent avec son enfant.

IL : Comment toucher les parents ? Par les enfants. Dans le cadre du projet « enfant acteur et passeur », avec l'artiste en résidence dans leur classe, les enfants sont fondamentalement engagés, ils sont porteurs d'enthousiasme. De la même façon, en tant que spectateur ils viennent au minimum trois fois chez nous voir un spectacle. Ils sont porteurs du projet culturel. Ils mobilisent leurs parents.
Il y a aussi le fait d'aller là où les parents se trouvent. Ma relation avec les parents a commencé lors des réunions de parents ou de présentations du projet pédagogique dans l'école. A ce moment-là, il faut parler la langue de l'autre, c'est-à-dire comprendre ce que les parents attendent de l'école, mais aussi du projet culturel, les rassurer pour les emmener vers un ailleurs. C'est un peu de connu pour de l'inconnu. C'est accepter de *pédagogiser* un peu le discours pour ramener après l'artistique et le *désinstrumentaliser*. C'est les rassurer, car quand on leur annonce un projet de danse contemporaine, ils s'imaginent des tutus ! Ils ont aussi beaucoup de présupposés. C'est assez simple aussi : c'est être sympathique, jovial, promettre des moments de plaisir. C'est le café, le petit déjeuner que je prévois, les goûters. Et des moments privilégiés : les parents sont nos spectateurs VIP, ils vont toujours pouvoir rencontrer l'artiste sur le plateau. Quand ils viennent voir les spectacles en famille, les modalités sont déterminées avec l'école et l'enseignant : une école souhaitait une sortie de toute la classe, ça doit être une fête. Une autre voulait pousser les familles à l'autonomisation, à choisir elles-mêmes dans le programme ce qu'elles allaient aller voir, donc à comprendre un programme, les âges visés, les horaires… Il y a un travail d'information sur tous les plans. C'est donc chronophage. Ils me rencontrent aussi dans l'établissement scolaire. L'animation autour des spectacles et ma présence parfois lors d'ateliers font qu'ils me croisent. Je les apprivoise et la culture devient un tiers pour réparer le lien avec l'école ; mais l'école est aussi notre terrain tiers pour toucher les parents, être plus proches.
Un truc qui marche aussi, à utiliser avec prudence et douceur, c'est le moment où l'enfant passe sur le plateau. La petite forme, une courte représentation à la fin d'un atelier, c'est hyper mobilisateur. Pour le premier atelier, j'avais 20 personnes, pour le dernier 150. On avait pourtant bien annoncé un atelier d'une heure et demie pour une présentation de cinq minutes ! Il y a un effet de palabres entre les parents. Les meilleurs ambassadeurs, ce sont les participants.
FC : Les enfants, c'est le meilleur vecteur pour amener les parents. Oui, ça nous a apporté énormément de choses. C'est comme ça en fait que l'on évite le burn out : en regardant les gens autrement. En donnant du sens à ce qu'on fait, à sa pratique.

Est-ce quelque chose qui est régulièrement proposé ? Je ne vois pas souvent ce type d'offre, si ce n'est avec des tout-petits.

SC : Est-ce qu'il existe d'autres ateliers ? Sans doute pas assez. Sans doute pour des raisons budgétaires : il faut engager les artistes. J'insiste aussi : les lieux culturels nous appartiennent, ils appartiennent aux citoyens. Libre à chacun d'aller frapper à la porte du centre culturel ou du théâtre ou du musée à côté de chez lui et de suggérer ce type

d'idées qui ne demandent tout de même pas tant de moyens que cela. Dans notre cas ici, le fait d'avoir partagé l'expérience avec d'autres partenaires culturels, grâce au Fonds Houtman, a permis une forme de contamination positive. Je témoigne aussi que je n'ai jamais vu autant d'enfants le dimanche emmener leurs parents au spectacle chez nous. C'est la magie de l'enfant qui fait découvrir un lieu à ses parents qui viennent pour la première fois dans un lieu culturel ! Si les programmateurs culturels entendent cela, qu'ils entendent aussi l'impact positif que cela peut avoir, et qui fait aussi partie de leurs missions.

Une dernière question à ékla. Quelles étaient les réactions des enfants et des parents par rapport à la notion de cadre qui libère ? Dans un contexte où on n'arrête pas de nous dire que les enfants n'ont pas de limites et les parents non plus…

IL : Je n'ai pas accompagné l'ensemble des ateliers (au niveau de la résidence d'artistes, c'est onze séances), mais j'étais fortement présente simplement parce que nous avions aussi promis ces petits outils que sont les carnets distribués à tous les participants, pour être ce regard extérieur et glaner de la matière documentaire, photographique. Ma présence au sein de la résidence est plutôt effacée- comme je suis derrière mon appareil photo ils m'oublient – mais ils savent que je suis là. C'est une présence qui valorise parce que je leur fais un petit retour à la fin de tout ce que j'ai vu, ce que j'ai trouvé de remarquable. C'est une présence qui permet de dénouer des situations. Je me souviens d'un atelier de première primaire avec 33 élèves, un atelier de danse assez énergique donc. Les deux classes ne se réunissaient qu'au moment de l'atelier et cette joie de se retrouver était très difficile à canaliser par les enseignants et par l'artiste. Le fait qu'il y ait un adulte de plus permettait de mobiliser les enfants dans une autre énergie, parfois plus calme. L'appareil photo permettait aussi de donner une place autre à un enfant. L'un d'eux était particulièrement débordant, il fallait le faire sortir un peu de l'atelier pour mieux l'y faire rentrer. Ce jour-là, l'artiste travaillait la confiance au travers du toucher : un enfant en accueillait un autre sur un coussin, qui devait se laisser aller en arrière vers le sol. Ce petit garçon est venu s'asseoir à côté de moi, intéressé par l'appareil. On a commencé à regarder les photos et à identifier les critères de la confiance : c'est lui qui choisissait celles que je gardais ou que je ne gardais pas. L'enseignante l'a découvert posé, dans un mode de réflexion où elle ne l'avait jamais vu. Le processus de ce qui fait confiance a ensuite été questionné en classe et s'est retrouvé dans les petits carnets. L'artiste a ensuite travaillé l'interdépendance. Donc parfois on est là juste pour écouter.
À côté de cela, on les accompagne voir les spectacles chez nous. Avant et après, il y a de la médiation culturelle. On part dans beaucoup de discussions philosophiques avec les enfants, ils sont dans un espace où ils comprennent que je n'attends pas de bonne réponse. Donc ils sont libres dans le cadre du respect de la politesse, de l'écoute, de développer une pensée tant que cette pensée est développée au sein d'un collectif et que l'on arrive à coconstruire ensemble. Ils sont accoutumés à notre présence dans les ateliers et dans des spectacles ou lors des activités d'animation. Ils nous aident puisqu'ils connaissent nos pratiques. Dès que l'on retourne vers un temps de parole, ils savent que c'est en cercle, par exemple, que je ne suis pas en demande d'une réponse particulière, qu'ils sont libres. Je pense que cela permet aussi que les parents comprennent les processus pédagogiques qu'il y a derrière les moteurs de recherche artistique, derrière ces espaces qui semblent libertaires, mais qui sont un cadre qui permet la construction de l'autonomie en fait.

5. Comment l'école peut-elle faire une place aux diverses formes de cultures ?

« Devenir 'acteur' de son émancipation culturelle »
un projet de l'école communale du Val
présenté par Isabelle Malempré, Marie Goor et Michel Arets

Résumé

Le théâtre fait partie intégrante du projet d'établissement de l'école communale du Val, à Vaux-sous-Chèvremont (Chaudfontaine). Ce n'est pas une activité parallèle et tous les enfants y ont accès.

Le théâtre est considéré comme un objet d'apprentissage et aussi – surtout – comme un outil pédagogique. *« Pour nous, il est primordial que tous les enfants de l'école soient impliqués sur l'ensemble de leur parcours, tant pour assurer la pérennité de ses effets que pour pouvoir les évaluer avec rigueur et objectivité »,* explique Isabelle Malempré, directrice, qui collabore avec plusieurs intervenants : compagnies théâtrales, bibliothèques, centre d'expression et de créativité… *« L'apport de chaque secteur est source de découverte et d'enrichissement »,* ajoute-t-elle. Une ouverture qui se matérialise aussi géographiquement, car les enfants voyagent.

L'école communale du Val bénéficie d'un encadrement différencié et d'un financement supplémentaire en raison des caractéristiques socio-économiques difficiles du quartier. Elle accueille un nombre croissant d'élèves issus de familles dans des situations précaires. *« Les loisirs ou les sorties culturelles, quelles qu'elles soient, sont loin de leurs préoccupations quotidiennes,* constate la directrice*. La plupart de ces enfants passent leur temps libre à la maison. »* L'équipe éducative de l'école du Val sait qu'il lui appartient de leur proposer, non pas des modèles de société idéale selon sa vision à elle, mais des outils pour rebâtir un monde suivant leurs aspirations à eux. *« Mais nous savons aussi que ces aspirations demeureraient vagues et incohérentes si les professionnels de l'éducation ne contribuaient pas à former leur jugement, à propulser leur imagination créatrice, à développer leur capacité à construire leur avenir et à évoluer socialement »*. Mener une telle action dans l'école permet d'installer chez ces enfants une approche structurelle de la culture, de l'art, et du théâtre en particulier « L*e supra-objectif est de donner aux enfants les moyens de se construire en acteur de la société, en individu particulier et citoyen, en être critique et constructif agissant pour le maintien ou l'émergence d'une démocratie effective. Mais il est aussi fondamental que la présence de l'art, de la musique, du théâtre, de la danse et des arts plastiques soit perçue comme un moment de pur plaisir. »*

L'activité est organisée à partir de la troisième maternelle, notamment par le travail sur des créations collectives qui laissent la possibilité à chacun de trouver sa place en fonction de ses compétences personnelles. *« Nous leur donnons l'occasion se rencontrer, de s'évader du quotidien, de créer ensemble, de s'exprimer et de jouer »,* dit Marie Goor, animatrice. Et jouer, c'est agir : le jeu théâtral permet d'évoluer d'un état passif à une attitude active et créative ; il permet à chacun d'explorer et de découvrir son propre sens artistique et sa créativité. C'est une activité en groupe qui offre à tous l'occasion d'être unis, solidaires et responsables. Ce sont aussi les représentations publiques et les applaudissements, l'occasion de développer les sentiments de confiance en soi et d'estime de soi*. « Ils font parfois cruellement défaut à nos enfants face aux difficultés scolaires, entre autres,* ajoute la directrice. » En résumé, le théâtre permet d'acquérir savoir-être et savoir-faire, des valeurs essentielles dans la vie en général et dans le parcours scolaire en particulier.

Les enseignants élaborent le projet avec les artistes. Durant tout son déroulement, ils travaillent ensemble et simultanément lors de chaque séance. De l'une à l'autre, les enseignants assurent le suivi du travail en classe pour faire évoluer les enfants en fonction des besoins définis avec les artistes et en fonction des seuils de compétence à atteindre. Les évaluations sont ensuite menées avec l'ensemble des intervenants (et avec les élèves, selon le degré). Le projet est transversal. Il consiste également à amener tous les élèves, l'équipe éducative et les artistes à assister ensemble et suivant les niveaux à des spectacles, concerts et expositions en dehors de l'école.

« Philosophes et chercheurs d'art »
un projet de PhiloCité
présenté par Denis Pieret et Alexis Filipucci

Résumé

Une pratique réflexive – une transformation du rapport au savoir – transforme-t-elle les rapports qu'une personne entretient avec elle-même, avec les autres et avec le monde ? Quelles sont les répercussions d'un atelier-philo suivi régulièrement ? Les animateurs de PhiloCité en organisent depuis 2012 à l'école communale Les Erables, à Liège. Ils livrent les résultats de leurs nombreuses observations.

« Ce n'est pas en écoutant quelqu'un penser que l'on apprend à penser soi-même. » C'est le postulat des Nouvelles Pratiques Philosophique (NPP), dans lesquelles s'inscrivent ces ateliers. Leur spécificité est d'initier des réflexions orales et collectives. *« Pour couper court à l'idée que l'on ne pense qu'en parlant ou en écrivant, nous y mêlons des pratiques artistiques »,* explique Alexis Filipucci, animateur et formateur. Ce principe tient compte de la maîtrise du français des élèves. Mode d'expression et de pensée, la pratique artistique donne une prise aux enfants qui le parlent moins facilement. Pour qu'une personne s'intègre,

il lui faut aussi parfois franchir un cap affectif, ce que facilite également le travail artistique. L'atelier philo-artistique permet ainsi un travail plus fondamental : faire advenir et stimuler une pensée créative, originale et indépendante. *« En outre,* ajoute-t-il, *les productions artistiques et philosophiques rendent possible leur exposition à des acteurs extérieurs de l'école, elles permettent de prolonger la réflexion en l'étendant au-delà de la classe. »*
Cette année, les ateliers-philo se sont construits sur la thématique de la narration : « le fil de l'histoire ». Les réflexions initiées par les discussions philosophiques ont permis aux enfants d'imaginer et de créer leur propre histoire, d'étoffer les personnages, d'alimenter le récit et ses rebondissements, de clarifier les valeurs en jeu. *« Bref, d'offrir à leur histoire un fond solide, recherché, problématisé et argumenté, qui a du sens pour eux et pour leurs futurs spectateurs »,* résume l'animateur.
Philosopher, c'est une transformation de rapports. *« Cette définition que nous donnons de la philosophie constitue en elle-même un double enjeu,* poursuit-il. *Intellectuellement, la réflexivité constituerait le cœur de toute pratique philosophique. Socialement, la philosophie serait un vecteur de transformation et non une discipline venant consacrer des identités personnelle ou sociale figées. »* Ces deux dimensions sont éminemment liées : se transformer, c'est prendre de la distance avec ce qu'on a été, c'est considérer qu'on peut changer seul et collectivement. *« Ce sont ces transformations que nous avons cherché à observer »,* dit-il. Transformations par rapport à soi, par rapport au groupe et par rapport au monde… Les témoignages concordent quant à un surcroît d'attention et d'implication des enfants. *« Cette culture de l'attention entraîne chez eux une plus grande présence à soi et à ce qui se passe dans la classe »,* résume Alexis Filipucci.
Le plaisir est aussi présent à chaque atelier. Il est un évident moteur de l'investissement et une conquête précieuse, car il ne va pas de soi qu'on prend plaisir à philosopher ensemble dès l'âge de six ans !

Echanges avec la salle

Il n'y a pas eu d'échanges avec la salle, faute de temps…

6. Conférence de M. Michel Guérin, directeur de l'Observatoire des politiques sociales « Le Parcours d'éducation culturelle et artistique, pour combiner plaisirs, découvertes et connaissances … ou comment favoriser l'accès à la culture pour l'enfance ? »

Aujourd'hui, les notions de plaisir, de découverte et de connaissances ont beaucoup été évoquées et a priori on ne penserait pas cela de l'école traditionnelle…
Je vous propose de resituer dans son contexte de parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) en commençant par la question de l'accessibilité à la culture, en la resituant aussi dans un environnement international.
Je revendrai aussi à la structure même du Pacte pour un enseignement d'excellence et aux débats qui ont eu lieu et sur la proposition d'un tronc commun dans lequel prendra place ce parcours. Je donnerai les balises auxquelles nous avons pensé et ensuite j'évoquerai les recherches que l'Observatoire des politiques culturelles a menées dans ce cadre-là. Je dis « nous », car en 2016-17 j'ai eu la chance de présider, pour la partie culture, la phase 2 du Pacte qui a rédigé les grandes orientations de la réforme par domaines d'apprentissage.

La question de l'accès à la culture

Comment favoriser l'accès à la culture ? Cette question fondamentalement ancrée dans les politiques culturelles au travers de la notion de « démocratisation de la culture », notion qui, avec celle de démocratie culturelle, a servi de référentiel originel aux politiques culturelles. Cette question reste un enjeu et un défi majeur de nos politiques culturelles et a initié un certain nombre d'actions et de dispositifs dont l'objet sera d'élargir la participation culturelle vers les populations éloignées de la culture. Cette approche sera reprise dans les objectifs de pratiquement toutes les politiques culturelles et « mise en œuvre » par les opérateurs culturels : on pense aux centres culturels, à l'éducation permanente, aux centres d'expression et de créativité, aux centres de lecture publique, aux musées, etc. Ces actions et dispositifs peuvent aussi se situer dans des registres soit de « rattrapage » (article 27) ou dès le plus jeune âge (ONE) ou encore dans le PECA.

De la pertinence de la culture à l'école

Depuis des années, les organisations internationales et européennes se penchent sur la pertinence de la culture à l'école.
En 2006, suite aux délibérations de la conférence mondiale sur l'éducation artistique, l'UNESCO édite une « Feuille de route pour l'éducation artistique » dans laquelle elle rappelle que « *la volonté de faire de l'éducation artistique une partie intégrante et même obligatoire des programmes éducatifs de tous les pays découle principalement du droit de chaque enfant et de chaque adulte d'accéder à l'éducation et aux moyens leur garantissant un épanouissement complet et harmonieux et la participation à la vie artistique et culturelle* »[1].
En mars 2009, Le Parlement européen adopte[2] de son côté une Résolution sur les études artistiques dans l'Union européenne dans laquelle se trouve la recommandation d'un enseignement artistique obligatoire et présent à tous les niveaux de la scolarité.
Si la politique de nombreux pays est plutôt favorable au rapprochement du monde de la culture et de celui de l'enseignement, soutenant leur étroite complémentarité (« *l'école est un lieu de*

[1] UNESCO, Feuille de route pour l'éducation artistique, Lisbonne, 6-9 mars 2006, 29 pp.
[2] http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2009-0153+0+DOC+XML+V0//FR (consulté le 10 mars 2015).

culture et réciproquement, la culture est une source de savoirs et d'apprentissages[3] »), notons que la force du lien culture-école peut varier d'un Etat à l'autre, car ce lien dépend du contexte, de l'environnement politique, social et culturel dans lequel il s'inscrit[4]. En effet, les objectifs gouvernementaux justifiant la mise en œuvre et le développement du lien peuvent tenir à caractères éducatifs et scolaires, culturels, sociaux, politiques, mais aussi religieux ou tout simplement humains, c'est-à-dire relatifs au développement et à l'épanouissement personnel des enfants et des jeunes.

Le réseau européen Eurydice (regroupant 36 pays) fournit de l'information sur les systèmes éducatifs des pays d'Europe et analyse les orientations politiques qui découlent de ces différents systèmes. Ce réseau a réalisé en 2009 une étude comparative sur l'éducation artistique dans 30 pays. Couvrant l'enseignement primaire et secondaire inférieur, les données recueillies (année de référence 2007-2008) concernent les domaines suivants : arts plastiques, musique, art dramatique, danse, arts médiatiques, artisanats. L'étude s'intéresse à plusieurs aspects de la thématique : les niveaux de pouvoir qui élaborent les programmes d'éducation artistique et culturelle, l'organisation de ces programmes, les initiatives et recommandations pour le développement de l'éducation artistique et culturelle, l'évaluation des élèves ainsi que la formation des enseignants en matière artistique. Il en ressort plusieurs constats, dont ceux-ci :

- l'élaboration des programmes est très majoritairement du ressort d'un pouvoir centralisé qui, dans certains cas, a également la culture à gérer ;
- dans le secondaire, des enseignants « spécifiques » sont plus volontiers sollicités (parfois des artistes à la base) ; dans le primaire, ce sont souvent des enseignants « généralistes » qui enseignent les matières artistiques. Se pose donc pour ces derniers, la question de leur formation initiale, thème étudié dans plusieurs recherches[5] ;
- en Belgique, des disparités existent entre les trois communautés, notamment en ce qui concerne le champ des matières artistiques figurant dans les programmes d'études. Exemple : l'art dramatique est obligatoire en Flandre, à option en FW-B, et absent des programmes en Communauté germanophone[6] pour le primaire et le secondaire inférieur.

« Pacte pour un Enseignement d'Excellence » et « Bouger Les Lignes », lancement de deux opérations conjointes par la ministre J. Milquet

Cette opportunité d'intégrer la dimension culturelle et artistique s'est présentée lors du lancement de ces deux opérations en 2016, lorsque la ministre, en compétence de ces deux matières, a souhaité ouvrir le débat dans l'enseignement en FW-B en déployant une méthodologie qui associait étroitement l'ensemble des acteurs institutionnels de l'école. En parallèle, s'ouvrait un autre chantier ambitieux dont l'objectif était également de réinterroger l'organisation et le fonctionnement des politiques culturelles. Ces chantiers se conduisaient au départ de manière indépendante à l'exception d'une petite fenêtre ouverte dans « Bouger les lignes » qui questionnait son rapport l'école. Il devenait dès lors possible d'envisager un élargissement de cette question aux acteurs de l'école.

---

[3] Québec, MCCCF et MELS, *Programme la culture à l'école 2006-2007 : description du programme et modalités relatives à la présentation de projets d'activités*, 2006, p. 4.

[4] Nous renvoyons ici aux travaux d'A. BAMFORD, « L'éducation artistique dans le monde. Une étude internationale », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Centre international d'études pédagogiques (CIEP), 2006, 13 pp ; BAMFORD A., "The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education", Waxmann Verlag, Berlin, 2009, 178 pp. (étude commanditée par l'UNESCO concernant la thématique dans plus de 60 pays dans monde entier).

[5] E., CRAMER, *op.cit.* ; Culture et Démocratie, *Rapport de la table-ronde*, *« Pourquoi des projets Art/École ? » ;* A., BAMFORD, « *l'Éducation artistique dans le monde* », Revue internationale d'éducation de Sèvres, 42, septembre 2006, 14 pp.

[6] *Idem.*

Un groupe de travail a été créé au sein même de la mécanique du PACTE, composé de la même manière que les autres groupes de travail : acteurs institutionnels scolaires, réseaux, syndicats, associations de parents et administration pour moitié, et acteurs culturels représentatifs de différents secteurs et sensibilités artistiques pour l'autre moitié. La question de la culture et de l'art à l'école s'inscrivait alors comme une thématique de discussion avec la même importance que les disciplines classiques de l'école telles que le français, les mathématiques ou les sciences…

Une refonte systémique de l'école avec les acteurs : Réseaux, organisations syndicales, associations de parents, administration générale de l'Enseignement.
Pacte pour un enseignement d'excellence : renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves, réduire le redoublement… Equité de l'enseignement : traitement juste et impartial quelle que soit l'origine de l'élève, égalité d'accès et de résultats/ égalité sociale/réduction des inégalités/ efficacité et efficience du système scolaire.
Bouger les Lignes : une nouvelle offre culturelle, en phase avec les artistes, les institutions et le public.

LE PACTE

GROUPES THÉMATIQUES AUTOUR DES ENJEUX IDENTIFIÉS

La création d'un tronc commun et les 7 domaines d'apprentissage

Le Pacte définit sept domaines d'apprentissage et a fixé pour chacun d'eux un certain nombre de visées. En d'autres termes, il dit ce qu'un élève au cours de sa formation commune – avant une spécialisation dans l'enseignement qualifiant ou de transition – doit maîtriser. L'approche étant : « qu'est-ce qu'on doit absolument y mettre pour assurer une citoyenneté minimale par rapport aux enjeux du moment ? ».
Ces sept domaines répondent à une demande fondamentale : passer d'une formation générale très logico-verbale (le français, les langues) et scientifique (les maths, les sciences) à une

formation qui garde évidemment ces bases, mais qui s'intéresse aussi, et de manière égale, aux arts, à la culture, à l'éducation physique, à la créativité, à l'esprit d'entreprendre, aux technologies, au numérique, aux sciences humaines… Ceci tout au long du parcours entre trois et quinze ans.

PACTE ENSEIGNEMENT EXCELLENCE

LES 7 DOMAINES D'APPRENTISSAGE

5 domaines spécifiques

LANGUES	EXPRESSION ARTISTIQUE	SCIENCES ET TECHNIQUES
> Français > Langues modernes > Langues anciennes	> Dimension culturelle > Disciplines artistiques	> Mathématiques > Sciences > Géographie physique > Compétences manuelles, techniques et technologiques

SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES	ACTIVITÉS PHYSIQUES
> Histoire > Géographie > Sciences économiques et sociales > Philosophie et citoyenneté	> Aptitudes physiques > Bien-être corporel et émotionnel

6

PACTE ENSEIGNEMENT EXCELLENCE

LES 7 DOMAINES D'APPRENTISSAGE

2 domaines transversaux

CRÉATIVITÉ, ENGAGEMENT ET ESPRIT D'ENTREPRENDRE	APPRENDRE À APPRENDRE
> Organisation et gestion de projets > Gestion de groupes	> Tirer des enseignements de ses expériences > Identifier ses affinités et ses projets de vie

Dans d'autres pays

Au Québec, le lien culture-école est au cœur d'un renforcement des partenariats interministériels (culture et enseignement)[7]. La genèse du lien culture-école date de 1992, lorsque le gouvernement adopte sa politique culturelle, laquelle institue le lien entre éducation et culture comme objectif primordial. L'école, quant à elle, y est reconnue comme « *voie privilégiée de démocratisation et d'accès à la culture* »[8].

[7] Évaluation du programme « La culture à l'École », Ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, 2008, 103 pp.
[8] G., BOUCHARD, C., VALLIÉRES, C., RAYMOND, *La Culture, toute une école*, « *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* », Québec, 2003, 49 pp.

Cet énoncé induit surtout des changements dans les programmes de l'enseignement primaire et secondaire. En effet, l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines y est explicitement prévue et ce, pour éviter que celle-ci soit exclusivement dépendante de l'initiative personnelle des enseignants. L'enseignement des arts est obligatoire dès la première année et est centré sur la musique et les arts plastiques.
La formation initiale et la formation continue du personnel enseignant sont, quant à elles, également prises en compte, parce que considérées comme des éléments indispensables à la mise en œuvre progressive des changements apportés. Cette collaboration interministérielle conduit, en 2003, à la publication d'un document intitulé « *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* ». Il est présenté comme un outil de référence pour accompagner/guider/orienter le personnel enseignant soucieux d'assurer une présence qualitative de la culture à l'école.

En France, le lien est également placé au premier plan des politiques publiques, avec l'arrivée à la présidence de François Hollande (2012) qui fait de l'éducation artistique et culturelle une de ses priorités. C'est dans cette perspective que la ministre de la Culture et de la Communication met en place en novembre 2012 une consultation nationale[9], qui sera complétée par un état des lieux des dispositifs existants en la matière ainsi que par la visite sur le terrain des acteurs de l'éducation artistique et culturelle. Pour asseoir cette volonté politique, la France introduit le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école[10]. Ainsi, l'article 10 stipule que : « *L'éducation artistique et culturelle contribue à l'épanouissement des aptitudes individuelles et à l'égalité d'accès à la culture. Elle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés* ».
Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication, justifie le choix de l'école comme lieu à privilégier pour mettre les enfants au contact de la culture, car « *tous les jeunes passent par l'école. C'est un espace d'égalité républicaine où les jeunes peuvent acquérir le plaisir du contact avec les arts et la culture* »[11].
Enfin, la formation des enseignants est également mise en débat en France ; lors d'une conférence de presse, en 2013, la ministre de la Culture et de la Communication identifie comme mesure à prendre, parmi une série de douze décisions-clés, « *l'intégration de l'éducation artistique et culturelle dans la formation des enseignants au sein des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation, dans les écoles supérieures Culture et les pôles d'enseignement artistique*[12] ». Du côté de la formation continuée, l'éducation artistique et culturelle fait partie intégrante du plan national de formation[13].

---

[9] J., BOUËT, Consultation sur l'éducation artistique et culturelle, "*Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture*", Ministère de la Culture et de la Communication, Janvier 2013, 33 pp.
[10] http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984#LEGIARTI000027679258 (consulté le 26/02/2015).
[11] A., FILIPPETTI, « Donner le goût et la curiosité de l'art » *in* Pignot L., Saez J-P. (coord.). *Education artistique et culturelle : pour une politique durable*, l'Observatoire, La revue des politiques culturelles, n°42, 2013, pp. 11 à 17.
[12] A., FILIPPETTI, « Un grand projet pour l'éducation artistique et culturelle. Une priorité pour la jeunesse », Conférence de presse, 16 septembre 2013, page 4.
[13] http://www.education.arts.culture.fr/n-1/formation-continue-des-enseignants/plan-national-de-formation/actions-de-formation.html (consulté le 25/02/2015).

Le plan d'action mis en place autour de l'éducation artistique et culturelle n'entend pas *de facto* renier les projets existants. Au contraire, il s'articule, entre autres, autour de ces projets tout en cherchant à assurer une certaine cohérence.
En décembre 2014, le Conseil supérieur des programmes adopte, pour les écoles primaires et les collèges, un projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle[14]. Ce projet est réalisé dans la continuité des initiatives précédentes.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, la pertinence du lien entre la culture et l'école fait l'unanimité, que la réflexion soit issue du réseau associatif[15] ou qu'il s'agisse d'apports à caractère scientifique[16]. Pour les responsables politiques d'aujourd'hui, ce rapprochement est de plus en plus essentiel, notamment en raison des enjeux démocratiques que la thématique sous-tend[17].

« Alliance culture-école » : balises du PECA

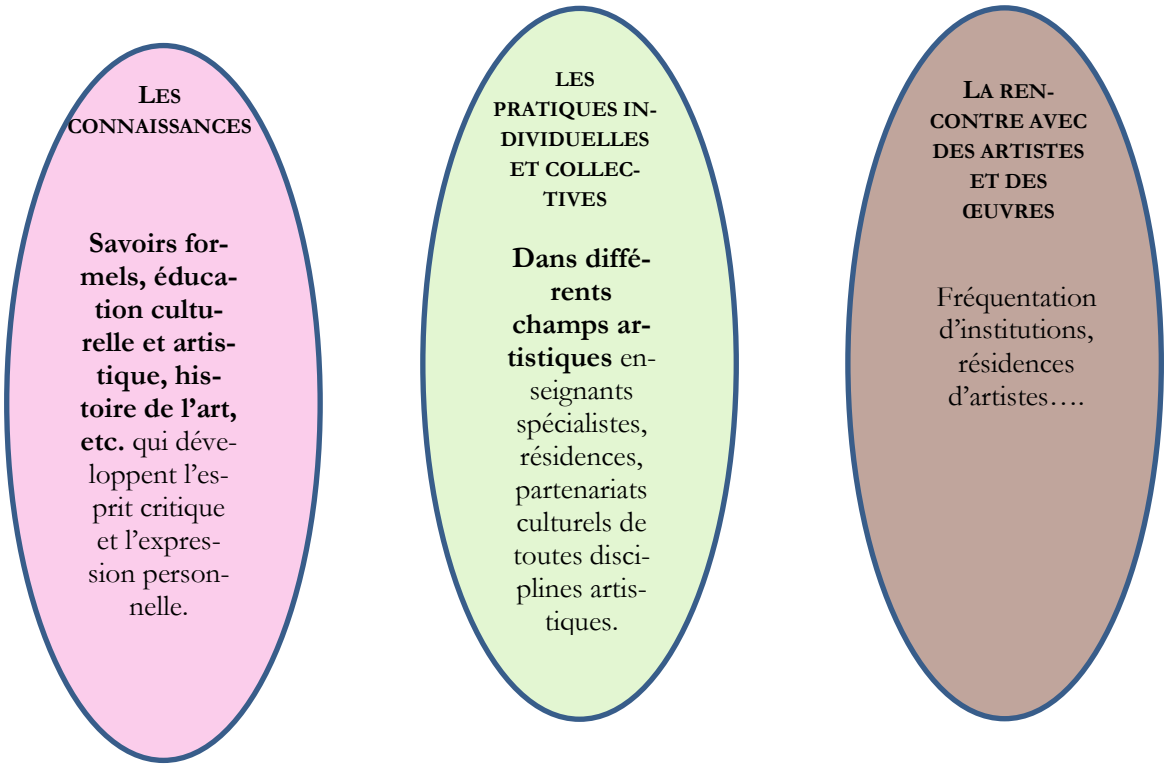
I. Le PECA doit concerner tous les élèves.
   Tous les plans de pilotage des écoles devront dès lors obligatoirement comporter un volet dédié à cet objet.

II. Le PECA devra s'étendre du maternel à la fin du secondaire et constituer un trajet construit et articulé qui assure la continuité des apprentissages.

III. Le PECA est fondé sur trois champs.
   Les connaissances (savoirs formels, éducation culturelle et artistique, histoire de l'art, etc.) qui développent l'esprit critique et l'expression personnelle ; le développement de pratiques individuelles et collectives dans différents champs artistiques (enseignants spécialistes, résidences, partenariats culturels de toutes disciplines artistiques…) et la rencontre avec des artistes et des œuvres (fréquentation d'institutions, résidences d'artistes…).

[14] Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Conseil supérieur des programmes, « Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle – école primaire et collège », 18 décembre 2014, 20 pp.
[15] *Rapport de la table-ronde*, *« Pourquoi des projets Art/École ? »,* organisé par la Culture et Démocratie asbl, 10 mai 2010, à la Communauté Française, 32 pp.
[16] E., CRAMER, *Rapport Art et École – Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec les artistes, des institutions et des opérateurs culturels*, Université libre de Bruxelles, 1er décembre 2003, Bruxelles, 67 pp.
[17] Déclaration de politique communautaire 2009-2014, *Une énergie partagée pour une société durable, humaine et solidaire*, et antérieurement la Déclaration du Gouvernement, Parlement de la Communauté française, Session extraordinaire de 2004, Séance du mardi 20 juillet 2004, Compte rendu intégral dans *Les politiques culturelles selon les accords et déclarations du Gouvernement présentés devant le Parlement de la Communauté française 1979-2004* , A., ZAJEGA (Dir. M., JAUMAIN), Observatoire des politiques culturelles, Ministère de la Communauté française, septembre 2006, p. 266 ;Voir également la nouvelle Déclaration de politique communautaire 2014-2019, *Fédérer pour réussir*.

LES TROIS CHAMPS DU PECA



IV. Le PECA se définit de manière transversale à l'ensemble des savoirs et compétences composant le cursus scolaire.

Il concerne donc tous les cours. L'éducation culturelle ne se limite en effet pas à l'éducation artistique, mais l'inclut. Elle s'entend comme éducation « à » et « par » la culture et les arts, pour leurs apports et effets intrinsèques, mais aussi extrinsèques en raison de leur impact positif tant sur le développement de la personnalité que sur l'appréhension des autres matières. Par le biais des arts et de la culture, tant la créativité que la pensée complexe et l'interdisciplinarité à finalité citoyenne peuvent en particulier se développer. Il faut distinguer d'une part, la dimension culturelle du domaine (pour l'essentiel prise en charge par l'ensemble des disciplines scolaires, y compris l'EPC) et, d'autre part, l'éducation à et par des disciplines artistiques (arts plastiques, musique…) qui requiert des moments d'apprentissage et de pratique spécifiques. Concrètement, ce domaine s'incarnera dans un cours spécifique tout au long du tronc commun dont le volume horaire reste à déterminer dans les grilles horaires de celui-ci. Tant au niveau maternel que primaire, ce cours doit être pris en charge par l'instituteur (trice).

V. Le cours sera complété par des « rencontres », sous forme de visites, et par des heures de « pratique », éventuellement menées en interdisciplinarité.

Un nombre d'heures alloué aux rencontres et à la pratique serait prédéterminé, et utilisable dans des modalités souples, en fonction des besoins des classes/ établissements. En concertation avec l'équipe pédagogique et le référent culturel, l'enseignant organise des rencontres d'œuvres, d'artistes et de créateurs, d'institutions culturelles et/ou artistiques, de lieux de création au sens large en relation étroite avec les contenus du cours ou les objectifs des projets envisagés. Ces rencontres se font dans l'espace

scolaire ou en déplacement. Des référentiels de compétences adéquatement articulés devront être rédigés pour les savoirs et compétences à acquérir durant ce parcours de manière à en assurer la cohérence tout au long de la scolarité de l'élève. Les référentiels du futur tronc commun devront également prendre en compte la dimension transversale du PECA.

VI. Le parcours devra être construit par les directions et équipes éducatives de chaque école (en partenariat avec le monde artistique et culturel) et être intégré au plan de pilotage de l'école.

Sa conception et sa mise en œuvre s'inscrivent pleinement dans les nouveaux principes de gouvernance du système scolaire évoqués infra (autonomie et responsabilisation, leadership distribué, pratiques collaboratives et participatives, etc..).

VII. La conception et la mise en œuvre du PECA ancrée prioritairement sur l'expérience, les projets et les intérêts des enseignants. La mise en œuvre du PECA doit être prise en compte dans la réforme de la formation initiale des enseignants et dans leur formation continuée.

VIII. La mise en œuvre du PECA nécessite la désignation de « référents », tant du côté des établissements scolaires que chez les opérateurs culturels.

Les référents assurent, notamment, un rôle d'animation, d'information et de mise en réseau. Les référents des opérateurs culturels sont désignés au sein de leur personnel. Il est proposé de désigner un nombre déterminé de référents culture par zone scolaire du côté des établissements scolaires. Dans un souci de mutualisation des ressources, ces référents pourront soit être désignés au sein des réseaux, soit au sein d'un ou plusieurs établissements scolaires parmi les enseignants expérimentés. Dans cette dernière hypothèse, ils joueront le rôle de référent culture pour tous les établissements du réseau concerné dans le bassin concerné. Le référent culturel désigné(e) du côté du monde scolaire constitue la ressource essentielle au fonctionnement du PECA. Il aura pour mission de rassembler les informations et d'assurer le rôle d'intermédiaire entre les associations culturelles, de préférence locales si le « terreau » le permet et les enseignants.

IX. Le PECA s'élabore par des partenariats entre acteurs du monde de l'école et du monde de la culture.

Le parcours nécessite l'ouverture de chaque établissement scolaire aux partenaires et compétences reconnues, qui enrichissent les ressources des institutions scolaires et des institutions culturelles. Une priorité est donnée aux opérateurs culturels reconnus par la FW-B et faisant partie de la Zone (ou bassin) scolaire de l'établissement. La possibilité d'initiatives extérieures au bassin scolaire doit toutefois rester possible en tenant compte des opportunités et du caractère mouvant de la vie culturelle et artistique, de la diversité de l'offre dans chaque bassin ou de choix spécifiques déterminés par l'établissement scolaire. Une collaboration privilégiée doit être envisagée avec les académies en fonction des disciplines proposées.

X. L'information et la communication sont des clés essentielles pour la conception et la mise en œuvre d'un parcours d'éducation culturelle et artistique.

Elles forment les conditions de réussite des partenariats existants et futurs entre monde de l'école et monde de la culture (leur implémentation et leur valorisation). En ce sens, l'information relative au rapprochement de ces deux mondes devra être centralisée. La cellule culture-enseignement du Ministère pourrait voir son organisation et ses missions adaptées dans ce cadre. Pour réaliser les missions décrites ci-dessous, elle devrait pouvoir se baser sur une instance d'avis composée de manière équilibrée de représentants des mondes culturels et de l'enseignement.
En tant que centre de ressources documentaires, elle serait chargée de veiller à la mise en œuvre annuelle d'un répertoire des ressources. Il importe également pour assurer le succès des PECA de rassembler et diffuser les bonnes pratiques existantes.
En tant que cellule administrative, elle veille à la mise en œuvre et le suivi du PECA en étroite collaboration avec les administrations de la FW-B concernées par cet objet. Elle globalise et organise le fonctionnement de l'ensemble des soutiens et programmes existant à ce jour.

Ce parcours est un ensemble à trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec les œuvres et les artistes. Ces composantes sont intégrées pour former un parcours désignant, pour chaque élève, un trajet construit et articulé qui assure la progression et la continuité des apprentissages savoirs et compétences au sein du tronc commun. Il suppose une plus importante intégration dans le cursus scolaire de langages jusqu'ici négligés : langages du corps, de l'image et des sons. Au-delà des cours spécifiquement dédiés aux arts et à la culture, la dimension transversale du parcours d'éducation culturelle et artistique est centrale. Elle suppose de mettre au jour et en œuvre, dans toutes les disciplines, la dimension culturelle des savoirs. Cette approche fait partie intégrante du PECA.

La dimension culturelle du PECA vise le questionnement des cultures (dans l'esprit de la Déclaration de Mexico) et la découverte du patrimoine culturel local, national, européen et mondial. L'éducation « à » et « par » la culture suppose une réflexion critique sur les formes et expressions de ce patrimoine, sur les conditions de son émergence et sur sa place dans les sociétés humaines. L'appréhension et le questionnement de la diversité culturelle en Europe et dans le monde constituent une composante essentielle de la formation culturelle assurée par le PECA.

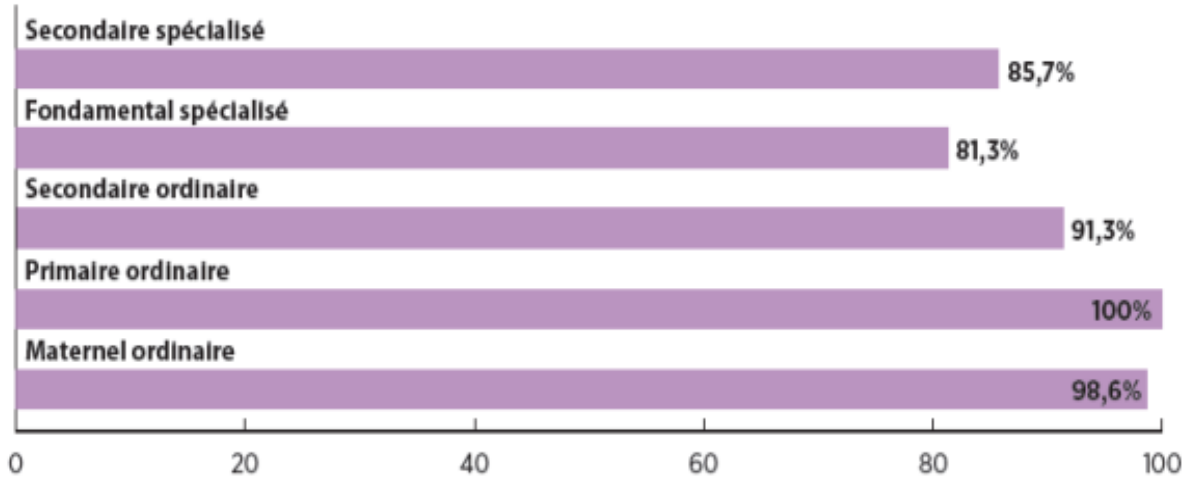
La dimension artistique du PECA a trait à la construction de savoirs et de compétences spécifiques : percevoir, apprécier, pratiquer et appréhender les différentes formes d'expression artistique (musiques, danse, arts de la parole et du spectacle, arts graphiques et visuels, littérature, etc.). Elle suppose la connaissance et la découverte critique des courants esthétiques y compris les contemporains des créateurs, des œuvres ou des productions qui servent aujourd'hui de références. Ses objectifs relèvent à la fois de la connaissance, de l'appréciation et de l'expression personnelle ou collective. Elle requiert une pratique artistique régulière. Celle-ci peut s'ouvrir à toutes les formes artistiques définies dans le décret Culture École du 24 mars 2006. Elle est organisée dans le temps scolaire, à l'école et dans des lieux extérieurs à celle-ci. Elle implique également la fréquentation régulière et critique des lieux culturels et artistiques (au sens le plus large). Le PECA développe chez l'élève une compréhension approfondie de sa culture et des autres cultures. Ouvrant à la diversité des formes d'expression culturelle et artistique, il contribue ainsi, à l'instar de toutes les autres disciplines, à l'éducation à la citoyenneté.

Autour de ces trois champs, les modalités sont nombreuses. Nous pensons que la dimension culturelle et artistique traverse tous les savoirs et qu'il serait utile que l'ensemble des autres enseignements y soit sensible. C'est le moins simple à penser et à mettre en œuvre. Les savoirs ne sont pas neutres : ils émergent de contextes économiques, culturels, à des époques et dans des pays différents et sont marqués de ces environnements, ils évoluent et ne sont que des représentations… Ce sont des savoirs politiques en quelque sorte, situés. Retravailler la dimension culturelle des savoirs, c'est aussi prendre distance par rapport à ces disciplines, par rapport à son savoir, et être en capacité de les repenser et de les mettre en discussion. Cela pose aussi la question de la formation des maitres. On ne peut pas penser le PECA et l'ensemble du Pacte sans l'articuler à la question de la formation. A l'évidence, c'est un nouveau type d'enseignants que l'on attend, un nouveau type d'enseignement.

Autres travaux menés
Que se passe-t-il aujourd'hui entre l'école et les opérateurs culturels ?

Cette enquête a été administrée en ligne auprès de 2.648 établissements scolaires et 1.842 opérateurs culturels. Avec des taux de réponse de 27% et 33%, l'échantillon peut être considéré comme représentatif.

Figure 1. Part relative[26], par niveau d'enseignement, des établissements scolaires ayant réalisé pendant le temps scolaire, des activités culturelles et artistiques avec/auprès d'un opérateur culturel durant l'année scolaire 2015-2016



Les réponses positives sont très élevées. Il se passe donc beaucoup d'activités culturelles. Musées, patrimoine, bibliothèques, centres culturels, théâtres, etc. Parmi les langages artistiques mentionnés, on remarque une relativement bonne distribution.

Tableau 3 : Lieux culturels fréquentés par les élèves durant l'année scolaire 2015-2016

	Musée	Site ou monument historique	Bibliothèque	Centre culturel	Théâtre	Association de jeunesse	Cirque	Centre d'expression et de créativité (CEC)	Cinéma	Opéra	Centre dramatique	Autre	Aucun, toutes les actions de diffusion se sont déroulées au sein de l'école
Maternel ordinaire	36,8%	15,1%	60,0%	46,3%	47,7%	1,4%	9,8%	3,5%	33,3%	1,8%	0,4%	20,7%	11,2%
Primaire ordinaire	69,9%	58,9%	65,9%	50,8%	51,8%	2,0%	7,0%	5,7%	52,8%	10,7%	1,7%	21,1%	7,0%
Secondaire ordinaire	95,0%	88,8%	61,3%	56,3%	80,0%	13,8%	2,5%	2,5%	81,3%	10,0%	5,0%	36,3%	7,5%
CEFA	0,0%	0,0%	25,0%	25,0%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%
Fondamental spécialisé	57,7%	38,5%	65,4%	53,8%	65,4%	3,8%	23,1%	3,8%	73,1%	15,4%	0,0%	15,4%	3,8%
Secondaire spécialisé	90,0%	70,0%	60,0%	40,0%	40,0%	0,0%	10,0%	10,0%	100,0%	20,0%	0,0%	50,0%	10,0%

Etude sur les résidences d'artistes

Il n'y a pas d'outils structurés pour mesurer les effets d'une intervention d'artiste dans les écoles. Pour cette étude nous avions trois hypothèses de travail :

- La mise en œuvre d'une pédagogie alternative comme levier pour provoquer du changement chez les acteurs concernés.
  Extrait des échanges : *« Artistes, enseignants et parents ont tendance à dire que des enfants se transforment dans cette expérience de résidence d'artiste et en même temps constatent que le regard de l'adulte sur l'enfant a changé et s'est élargi. »*
- La collaboration entre professionnels issus de mondes différents permet de réinventer et d'enrichir les pratiques professionnelles des uns et des autres.
  « Le cadre de travail instauré est inédit et engage les professionnels à adapter leurs pratiques habituelles. C'est une structure d'apprentissage nouvelle. »
- Envisager la culture et les arts comme des matières transversales à l'ensemble des disciplines scolaires contribuent à donner du sens aux apprentissages.
  « Le plaisir et l'émotion apparaissent comme un vecteur central, capable d'opérer un transfert d'apprentissages globaux, de compétences humaines et cognitives. Les transferts en termes de compétences scolaires ont lieux à divers degrés selon les enfants et enseignants bien qu'il soit difficile d'en évaluer l'importance. En termes de compétences sociales, les valeurs de dialogue, de respect, d'écoute, de solidarité, d'expression des enfants et de confiance en soi ont été observées en situation. Ces observations et constats ouvrent un champ des possibles que bon nombre d'enseignants souhaitent continuer à explorer. »

Analyse au départ des carnets d'artistes et d'enseignants

L'outil pour mesurer l'effet des résidences d'artistes sur les élèves a été élaboré à partir de la grille A. Kerlan. Il s'agit d'une approche comparée des regards de 27 enseignants et 20 artistes

en amont et en aval d'une résidence, d'une observation des effets attendus et obtenus lors de 23 résidences (soit 70 classes). Les différentes disciplines étaient les arts plastiques, les arts de la scène et l'expression musicale, avec une moyenne d'intervention artistique de 16 heures par classe.
On y retrouve une série de termes utilisés ce matin…

1er niveau d'analyse	Domaine affectif	Développement personnel	Sociabilité	Créativité	Compétences cognitives	Compétences en expression et communication	Connaissances et compétences artistiques liées au dispositif
2ème niveau d'analyse	*Plaisir/goût/envie/ implication/ investissement/ intérêt/motivation/ enthousiasme *Fierté *Sentiment de réussite	*Estime de soi *Confiance en soi *Epanouissement/ enrichissement personnel/se découvrir *Développement moteur *Autonomie *Gestion du stress *Patience *Apprentissage par l'erreur	*Travail en équipe *Conscience des autres/ Respect/écoute *Entraite/solidarité *Cohésion (créer du lien) *Passage d'un intérêt personnel vers un intérêt collectif *Échange avec le prof ET OU l'artiste/ complicité	*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 enrichit/diction/ déclamation/ expression orale) *Expression corporelle *Expression émotionnelle *Expression (en général)	*Connaissances artistiques *Compétences artistiques

Avant l'activité, la question posée était : « Quels objectifs poursuivez-vous avec cette résidence, pour vos élèves, pour votre classe, pour votre école ? » Et au terme de celle-ci : « Que pensez-vous avoir obtenu vis-à-vis des élèves ? ».

- On voit que ces résidences d'artistes touchent tous des domaines évoqués dans la partie transversale du Pacte.
- Les effets attendus ne sont pas toujours les effets obtenus, des résultats arrivent là où on ne les attend pas et il y a de bonnes surprises. L'apprentissage par l'erreur en est un exemple.
- La créativité est très attendue. Or ni l'artiste ni l'enseignant ne savent expliquer ce que c'est exactement. Comment dire qu'un enfant a été créatif ? C'est une notion souvent évoquée dans le monde culturel et dont on a un peu de difficulté à rendre compte.
- Imaginer que l'on va fabriquer des petits artistes, ça ne marche pas. Il peut y avoir des attentes assez fortes, mais ce n'est pas là l'enjeu.
- Tous les élèves progressent. Est-ce le regard des enseignants qui change, y a-t-il une véritable perception. Probablement un mélange des deux.

Pour conclure

Des travaux se poursuivent pour la mise en œuvre du Pacte. Les référentiels sont en cours de rédaction, la philosophie du Pacte doit être traduite. Des travaux sont menés autour de la médiation culture-école et autour de l'évaluation. Comment va-t-on évaluer ce PECA ? L'idée est que l'élève lui-même puisse apprécier son propre trajet du maternel à la fin du secondaire. Avec quel outil pour analyser son regard sur le monde artistique et culturel ? Des questions se posent.

C’est une longue marche, car il y a longtemps qu’on parle de tout cela, mais en quatre ans le principe est passé et en 2020 les premières opérationnalisations auront lieu en maternelle et dans les deux premières années du secondaire. C’est assez rapide finalement… On ne part pas non plus de rien, il y a des expériences, des bonnes pratiques dans des écoles qu’il faudra valoriser dans le centre de documentation.
Un gros enjeu reste la mise en système, il faudra que chacun des acteurs s’y retrouve. Et des enjeux importants aussi en matière de formation.
La dimension culturelle et artistique ne vient pas suppléer des manquements de l’école ; elle a une valeur intrinsèque. En elle-même elle a du sens.

7. Le mot de la fin par M. Benoit Parmentier, administrateur général de l'ONE

C'est présomptueux de ma part de conclure ces travaux d'une richesse particulière. Je vous avoue que dans le temps qui m'est imparti en tant qu'administrateur général de l'ONE, c'est rare de pouvoir participer toute une journée à un colloque et j'en ai profité pleinement aujourd'hui tant le contenu et les réflexions partagées m'ont semblé importants. Je souhaite plutôt formuler quelques éléments, soit d'information soit en kaléidoscope, quelques appréciations ou commentaires.
Tout d'abord une très bonne nouvelle : le décret sur la réforme du système de l'accueil de la petite enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles a été adopté au parlement hier après-midi. C'est, à l'instar du Pacte pour un enseignement d'excellence, un travail de quatre ou cinq ans que nous avons mené avec l'ensemble des partenaires de l'accueil et de la petite enfance et porté également par notre ministre de tutelle. Nous y retrouvons des dynamiques identiques, que je n'énoncerai pas ici, car ce serait trop long, mais on partage beaucoup d'enjeux autour de la réforme de l'enseignement, qu'a rappelés Michel Guérin dans sa conférence. Je peux cependant regretter que le lien dans la continuité cette fois manque entre ces deux projets de réforme, le lien entre l'enfant qui nait, qui grandit et qui passe d'un milieu d'accueil à l'enseignement maternel.

Un petit bilan de la journée maintenant. Ce matin, la question était de voir dans quelle mesure la culture favorisait la compréhension de l'autre à travers la découverte de soi. Nous avons eu un bel aperçu du parcours suivi par des enfants d'origines diverses, dont beaucoup étaient des primo arrivants ou avaient une difficulté de maîtrise de la langue française. Et à travers les projets présentés, nous avons vu combien la rencontre de différentes expressions dans la culture, dans le temps et dans le monde était fondamentale.
Des projets ont démontré que leur mission était de réunir les familles autour d'activités culturelles. Je retiens deux aspects en particulier. Le premier, c'est que les parents ne sont pas les bénéficiaires, mais bien les partenaires de ces projets, voir les *particip'acteurs*, ai-je entendu. M. Guérin a aussi abordé ce point. Cela rejoint les préoccupations de l'ONE, j'évoquerai à ce sujet le soutien à la parentalité et le référentiel. Il y a bien entendu dans tout parent des compétences, et c'est avec ces compétences parentales que nous souhaitons travailler comme acteurs sociaux de la petite enfance.
Deuxième aspect, cette phrase : *« les enfants prennent soin de leurs parents »,* ce renversement des rôles, ce brouillage a-t-on dit, cette révolution comme d'autres l'ont exprimé, des rôles entre les parents, les enseignants, les éducateurs et les enfants.
L'après-midi : l'art comme outil pédagogique au sein même de l'école. L'idée d'ouvrir davantage le monde scolaire à d'autres modes d'apprentissage semble désormais arrivée à maturité, en tout cas nous l'espérons grâce aussi au bel exposé sur les enjeux des décisions prises dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence.

Au-delà des spécificités des projets présentés, beaucoup de principes communs rassemblent ces initiatives. L'émancipation par la culture est un objectif largement partagé, tous les exposés ont mis en avant la volonté de rendre la culture plus accessible à un public qui, en raison de la situation sociale, économique ou culturelle – et ce ne sont pas toujours les raisons économiques qui l'emportent – n'a généralement pas accès à la culture.
Avec l'occasion de s'impliquer dans différentes activités artistiques, les enfants vont pouvoir plus facilement développer des sentiments de confiance et d'estime de soi. Le pari est donc l'épanouissement et le plaisir (les termes sont repris aussi dans les études de l'Observatoire culturel), qui renforceront leurs capacités à évoluer vers plus d'autonomie et d'indépendance. La culture est donc un vecteur d'inclusion. Pour toutes ces raisons, je voudrais remercier les intervenants d'aujourd'hui qui ont pu témoigner de ces expériences très diversifiées.

Permettez-moi de regarder aussi du côté de l'ONE. Créé en 1919, juste après la Seconde Guerre mondiale, il fêtera ses cent ans en septembre.
Je voudrais reprendre quelques étapes liées à ce qui s'est dit aujourd'hui et à ce qui sera vécu dans les prochaines années.
L'histoire de l'ONE part de préoccupations essentiellement hygiénistes, de santé publique liées à la mortalité des enfants et des mamans déjà bien avant la guerre. S'est ajoutée une autre dimension dans les années 60-70, c'est l'approche de la dimension économique avec l'accès des femmes au marché du travail et la nécessité de faire évoluer les conceptions que l'on avait au sein de l'ONE en matière d'accueil dans ce cadre de l'égalité hommes-femmes. J'arrive très vite aux années 80-90, avec l'arrivée de la dimension psychopédagogique qui se traduit notamment par le code de qualité de l'accueil adopté fin 1990.

Je pense surtout aussi à un autre anniversaire, celui de la Convention internationale des droits de l'enfant qui date de 1989. Les spécialistes parlent de trois P : Protection, Provision (en anglais, pour services organisés) et Participation. Dans l'histoire de l'ONE, on parlera de protection maternelle et infantile. A propos de la provision des services, j'ai évoqué les services d'accueil de la petite enfance qui prennent une réelle ampleur et une organisation nouvelle avec l'accès des femmes au marché de l'emploi. Mais c'est à la fin du siècle dernier que la société, l'humanité entière (car la Convention a été ratifiée par l'ensemble de pays, à l'exception des Etats-Unis) met en exergue la dimension participative comme un droit intrinsèque donné aux enfants.
Autour de cette dimension de la participation, c'est la possibilité de pouvoir s'exprimer, et aussi de pouvoir être entendu, donc de participer réellement, de pouvoir être déterminant sur son parcours de vie, que soit dans le cadre familial, scolaire ou autre. C'est aussi l'accès à la culture. Et cette dimension, nous la retrouvons aujourd'hui dans tous les exposés. C'est de cet héritage-là dont nous bénéficions aujourd'hui à travers ces expériences parfois pilotes et qui pourront prendre plus d'ampleur dans le cadre de cette réforme du système d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.
C'est aussi cela qui, en 2003, a fondé les premiers appels à projets de théâtre en crèche. Non pas un spectacle de théâtre en crèche, mais une réflexion qui doit être menée avant, avec l'équipe éducative, pendant et après pour qu'effectivement la pratique culturelle puisse évoluer également dès le plus jeune âge, ici entre zéro et trois ans. Les budgets ont augmenté l'an passé et le seront encore cette année-ci ; nous ambitionnons de subventionner 280 représentations, et tout le travail en amont et en aval, en 2019 et en 2020. C'est considérable.
Pour faire le lien avec le Pacte pour un enseignement d'excellence, le regret peut-être, le mien actuellement, c'est que c'est aussi suivant l'intérêt des milieux d'accueil et nous ne sommes pas encore dans la possibilité d'avoir des objectifs aussi exigeants. Pourquoi dis-je cela ? Parce que prochainement, avec la réforme de système d'accueil de la petite enfance, et dans les prochaines années, et en fonction des refinancements, notre ambition est évidemment d'améliorer la dimension qualitative de l'accueil par des projets pédagogiques qui intègrent réellement cette dimension culturelle dans tous les milieux d'accueil.
Encore deux exemples : le travail des écoles des devoirs que nous soutenons et subventionnons à l'ONE, avec l'ensemble des partenaires. Elles font un travail fantastique et leur mission dépasse leur nom, par ailleurs impropre : ce n'est ni une école, en tout cas ce n'est pas que ça ; ni pour faire les devoirs, en tout cas ce n'est pas que ça. C'est beaucoup plus. A travers les projets présentés ce matin, vous avez pu voir combien elles prennent en compte les dimensions de l'enfant, y compris son développement culturel, et combien ceci est fondamental dans l'ensemble de son développement. L'autre exemple relève d'un autre secteur. En collaboration avec le service général du livre et de la lecture, l'administration générale de la culture au ministère, nous avons édité un petit livre qui s'intitule *Bon,* conçu par Jeanne Ashbé. Cet outil est distribué dans toutes les consultations pour enfants de l'ONE. Il invite les enfants et les parents à approcher la qualité du livre, à prendre goût à la lecture, il invite à cette relation entre le parent et l'enfant autour de la lecture.

A l'ONE comme au Fonds Houtman, nous sommes plus que jamais convaincus de la nécessité d'investir massivement dans ces projets d'inclusion et d'émancipation de l'enfant par la culture. Je dirais même que c'est à travers cela qu'il y a la découverte de la différence et donc de l'acceptation des différences. C'est un enjeu de société. Car c'est avec cette acceptation de la différence que nous nous battons contre le repli sur soi et contre les extrémismes qui sont à notre porte.
Je vous remercie tous pour votre investissement actuel et celui que vous aurez dans le futur pour ce travail de lien entre le monde éducatif et le monde de la culture.

* *
*