

LIVRET D'ÉPICURE

pour le plaisir de la culture

N° 23 | Septembre 2026



*Culture pour tous
... donc à l'école*

1° septembre 2026

Chères enseignantes, chers enseignants,

**Plus de 10 ans que le PECA se pense et se met en place,
que de nombreux enseignants, artistes, spécialistes et référents s'engagent,
plus de 20 ans que la cellule EPICURE se dépasse
pour donner plus de sens et de saveur aux apprentissages
grâce à la CULTURE qui peut s'inscrire partout, à toutes les pages.**

**Faire le point nous semble aujourd'hui important.
Reprécisons les aspects et les concepts déterminants
et pour chacun, analysons le Pourquoi ? Qui ? Quoi ? Comment ?
dans une approche pédagogique concrète et pertinente.**

Pédagogiquement, la **CULTURE**
est d'abord **OUVERTURE**
à la variété des modes de vie, d'expression,
des modes de pensée et d'actions.
Cette ouverture à la **DIVERSITÉ**
est un enrichissement à encourager.

L'école offre un large champ de connaissances
qui ont besoin de **SENS**, de **RELIANCE** et de **NUANCES**
possibles grâce à une belle **ALLIANCE**
avec l'art et la culture en résonance.

Intégrer l'art et la culture dans la pratique
éducative est un principe cohérent
justifié pédagogiquement,
mais aussi un objectif **DÉMOCRATIQUE**.

CULTURE, ARTS, OUVERTURE, DIVERSITÉ, DÉMOCRATIE, SENS,
RELIANCE, NUANCES, ALLIANCE...
Autant de concepts que différents auteurs vont analyser
ici en théorie et en pratique dans l'espoir de les clarifier.

Ce numéro est spécial. Il a été conçu, en collaboration avec le CECP.

Nancy Massart

Martine Tassin-Ghymers



CULTURE POUR TOUS ... DONC À L'ÉCOLE

Pourquoi ?

* Culture-démocratie	S. Marandon	P.4
* Culture-inclusion	S. Jacqmin	P.6
En pratique ?	B. Levêque	P.7
* Culture-ouverture	C. Kroonen	P.8
En pratique ?	S. Debecq	P.10
* Culture-diversité	P. Sivera	P.12
En pratique ?	EPICURE	P.13

Quoi ?

* Quelle culture ?	M. Tassin-Ghymers	P.14
* Quelle culture dans le référentiel WB ?		P.18
En pratique ?		P.19
* Les Arts dans le PECA ?	N. Massart	P.20

Comment ?

* Reliance- sens	M. Tassin-Ghymers	P.23
En pratique ?	C. Ferauge	P.26
* Nuances	M. Romainville	P.28
* Alliance Culture -Ecole	S.Colasse	P.32
En pratique ?	C. Preudhomme	P.34
* Créativité	P. Brasseur	P.37

LE PECA dans le rétroviseur

Entretien avec Catherine Stilmant et Sophie Mulkers	P.38
--	------

En guise de conclusion

La parole à Philippe Meirieu	P.42
------------------------------	------

Rédacteur en chef : Martine Tassin Ghymers
Coach infographique : Virginie Jossart.

*Les articles et images sont de la responsabilité de leurs auteurs.
Ils peuvent être reproduits à des fins pédagogiques en citant la source.
L'ASBL EPICURE n'est pas responsable de l'usage qui en sera fait.*



CULTURE – DÉMOCRATIE

Les Droits Culturels, matrice du décret PECA

Le décret de novembre 2013 fait des Droits Culturels, le cœur de la mission des centres culturels en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le décret s'inspire largement de la déclaration de Fribourg ¹ de 2007 qui milite afin que l'accès universel, mais aussi la pratique et la participation active à la vie culturelle et artistique, deviennent des droits c'est-à-dire des obligations pour les politiques culturelles. Il s'appuie encore sur la déclaration de Mexico de L'UNESCO de 1984 qui définit la culture « comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances² ».

Pour la première fois, la FWB inscrit dans une loi, le droit à la culture pour tous. Les centres culturels ont pour mission de favoriser l'accès, la pratique et la participation à la vie culturelle afin de contribuer au développement de l'esprit critique et de la vie démocratique. Cela implique l'accès le plus large possible à l'offre culturelle et aux patrimoines matériels et immatériels, et de construire ceux de demain.

Parallèlement à cette petite révolution, l'éducation, avec le décret de 2022 relatif au PECA, renforce cette volonté législative de stimuler la vie culturelle et démocratique. En fait, le PECA peut être lu comme un prolongement logique de l'inscription des Droits Culturels dans la communauté francophone de Belgique. Désormais, le politique a l'obligation de proposer, à chaque élève, un accès à la vie culturelle, à travers trois composantes - rencontrer, pratiquer, connaître – rencontrer des



Pexels

lieux, des œuvres et des artistes, découvrir des pratiques culturelles multiples et acquérir des connaissances culturelles et artistiques qui s'inscrivent dans de nouveaux référentiels (ECA) jusqu'en troisième secondaire.

Ces deux décrets 2013 et 2022, côté Culture et côté Enseignement, se répondent et défendent mutuellement la croyance dans le pouvoir émancipateur, individuel et collectif, des arts et de la culture. Le décret précise même que le PECA est un dispositif qui contribue à plus de justice sociale en démocratisant l'accès à la culture et en renforçant les liens entre les travailleurs culturels et le monde de l'enseignement, en particulier en créant des référents culturels et scolaires³.

Depuis les travaux de Bourdieu, on sait que les pratiques culturelles dépendent en grande partie des conditions sociales. Elles sont réservées à une élite qui concentre le capital symbolique et le transmet à ses descendants. « L'accès aux œuvres culturelles est le privilège de la classe cultivée, mais ce privilège à tous les dehors de la légitimité⁴ »

1. <https://droitsculturels.org/observatoire/la-declaration-de-fribourg/>

2. <https://www.unesco.org/fr/culture/about>

3. La baisse récente du nombre de détachements dans l'éducation a impacté directement le nombre des référents culturels et ce, au mépris de l'implémentation des décrets...

4. Bourdieu, L'amour de l'art, Minuit, 1969.

Non seulement la culture est le domaine réservé des plus nantis, mais de surcroît, elle apparaît sous la forme d'une activité désintéressée qui contribue à invisibiliser les différences de classe. Aujourd'hui, il faudrait ajouter à l'analyse de Bourdieu les questions décoloniales et de genre afin de visibiliser les aspects systémiques et intersectionnels de ces inégalités et privilèges. En effet, les Droits Culturels prônent non seulement un accès facilité aux plus défavorisés, mais plaident aussi pour des pratiques et des participations qui incluent les minorités et les personnes racisées, en leur donnant le droit et l'opportunité de cultiver et d'inventer des pratiques artistiques et culturelles qui divergent de la « culture cultivée et bourgeoise ».

Les Droits Culturels sont inclusifs et insistent d'ailleurs sur la nature processuelle de la vie culturelle belge à l'instar de notre système politique fédéral, de nos différentes communautés et de notre capitale multiculturelle.

C'est pourquoi **les Droits Culturels se déclinent en 8 droits**⁵ qui sont souvent ignorés du monde de l'enseignement et qui, pourtant, pourraient servir de boussole afin de réduire les inégalités scolaires et contribuer significativement à la baisse de l'échec scolaire. L'échec scolaire ne se réduit pas à un problème d'instruction et d'inculcation des savoirs de base. Mais il relève bien davantage d'un scandale de classe comme le démontrent les nombreuses statistiques qui pointent, pour ne prendre que deux exemples, la surreprésentation des élèves racisés et en particulier d'origine subsaharienne dans les filières de relégation ou encore la sous-représentation des classes populaires dans les études supérieures...

Si l'on veut plus de justice sociale, cela passe donc par la reconnaissance du **droit à l'identité** compris, non comme une identité figée, mais une sorte d'essence multiple et fluide où chaque citoyen.ne, est libre d'adhérer à des références culturelles diversifiées. Pour cela, il faudrait qu'ils puissent être suffisamment informés de l'éventail des possibilités. C'est l'objet du **droit à la diversité** qui s'oppose à une vision monolithique d'une identité nationale fantasmée. Le **droit à la communauté** reconnaît la coexistence pacifique des altérités et de nos interdépendances, ainsi que la nécessité de cultiver des communs, en stimulant l'invention des récits alternatifs pour demain. Le Quatrième droit est le **droit à faire patrimoine**, aux mémoires et à la conservation de nos héritages. Le **droit à la participation** propose de multiplier les lieux où des personnes peuvent se retrouver autour de pratiques culturelles afin d'échanger, de créer et de produire des savoirs et des savoir-faire. Le **droit à la coopération** encourage une gouvernance plus horizontale et démocratique. Le **droit à l'information** stimule le partage des savoirs, et lutte contre le monopole des GAFAM et des entreprises vectorialistes. Enfin le **droit à l'éducation et à la formation** tout au long de la vie plaide pour un élargissement de l'éducation populaire et de la vie associative.

On mesure combien ces droits sont attaqués aujourd'hui par le sous-financement structurel de la FWB et les partis pris idéologiques au nom d'un « réalisme de bon père de famille ».

Ce réalisme économique représente la forme déguisée de la guerre culturelle qui est en train de se dérouler. Attaquer l'école et la culture en réduisant ses financements est un choix politique et non du pragmatisme. En faisant cela, on accroît les inégalités et les injustices sociales et on contribue à appauvrir notre vie culturelle et démocratique.

Sébastien Marandon



Enseignant
Administrateur
de Culture & Démocratie

5. <https://plateformedroitsculturels.home.blog/2025/03/17/outil-dappropriation-des-droits-culturels-le-carnet-de-decouverte-des-droits-culturels/>



LA CULTURE ET LES ARTS COMME LEVIERS D'INCLUSION

Après 20 années en tant qu'enseignante dans l'enseignement spécialisé, j'ai pu constater tous les bienfaits qu'apportent les activités artistiques et culturelles sur les publics fragilisés et trop souvent délaissés : sortir des murs, aller voir un spectacle, être en contact avec d'autres personnes, s'inclure dans la vie culturelle qui nous entoure et faire partie de ce monde qui foisonne.



Ces activités laissent la place au regard. Ce regard sur soi qui rend la confiance perdue et ouvre des possibles. Ce regard de l'autre qui découvre une facette de la personne qui « performe », qui « lâche prise ». Mais aussi, ce regard sur la proposition vécue, cette rencontre artistique et sensible. Tous ces regards se posent, s'intéressent, s'échangent, se croisent de manière indéfinie via la danse, les arts de la parole, le chant, les arts plastiques et les créations qui s'en suivent tout en permettant à chacun de découvrir le plaisir et la rencontre de soi mais aussi de l'AUTRE.

Pendant 15 ans, j'ai eu pour mission de coordonner des projets d'intégration et d'inclusion dans l'enseignement fondamental. C'est en réunissant tous les intervenants autour de l'enfant que ces projets pouvaient se déployer. Les parents, les éducateurs, l'enseignant titulaire, la direction, l'équipe éducative, le PMS, l'assistante sociale, le paramédical... Tous œuvraient à un objectif commun : la réussite de l'inclusion sociale, cognitive, émotionnelle, structurelle et culturelle de l'enfant. Ce genre de projet ouvre les possibles et fait de nous, des acteurs d'une société plus inclusive permettant l'ouverture de ce regard.

Il en va de même lors d'une rencontre artistique et culturelle. C'est la collaboration entre les opérateurs culturels, les enseignants, les référents culturels et scolaires et les élèves qui reste la clé de voûte dans l'élaboration d'un projet. En effet, une communication en amont permet le partage d'informations et la définition des besoins de chacun. Cette co-construction invite chacun à dépasser ses craintes et ses limites. Mais aussi à rencontrer les élèves sous un autre angle, à les découvrir sous d'autres facettes et se laisser surprendre et s'émerveiller par toutes les belles découvertes que l'aventure valorise.

En effet, toutes ces rencontres ouvrent les possibilités, développent l'envie de découvrir d'autres modes d'expressions, langages, techniques et les apprentissages qui en découlent. Ce sont aussi des moments hors du temps qui laissent la place aux émotions, permettent de s'apaiser, de s'exprimer et donnent accès aux sensibilités de chacun.

Lors d'activités d'ECA, j'ai pu observer des enfants ayant des troubles du comportement, pendant un atelier en mouvement programmé un lundi matin, après un congé de deux semaines. Ces retours à l'école sont souvent compliqués pour ces élèves mais pas cette fois. Même avec un intervenant qu'ils ne connaissaient pas et des personnes qui observaient, ces enfants ont écouté, bougé, dansé à leur rythme. C'était tellement doux de pouvoir assister à cette RENCONTRE des sensibilités.

Depuis 2019, l'OMS reconnaît l'art et la culture comme ayant des effets positifs sur la qualité de vie, améliorant le bien-être et contribuant à rompre l'isolement.

Maintenant, plus que jamais, chaque individu peu importe son âge, sa condition... a besoin de se sentir mieux, de se sentir valorisé et apaisé, d'être en lien avec l'autre. A l'heure où l'enjeu est de faire société ensemble, peu importe nos différences, il est primordial d'envisager les arts et la culture comme réel levier sociétal.



Sandrine Jacqmin

en collaboration avec *Nina Butler*

Référentes culturelles PECA au CECIP.

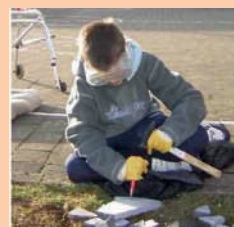
Quelques propositions sur la thématique de l'inclusion :

- Hors normes film sur l'inclusion sociale réalisé par Olivier Nakache et Éric Toledano, 2019.
- Tehachapi, Film de JR artiste, inclure l'art dans une prison de haute surveillance.
<https://www.jr-art.net/fr/projects/tehachapi-documentary>
- Enfances et adolescences 31/2017, A la croisée de l'enseignement, du social et de la santé mentale.
- La rencontre du Papotin, France TV. Astérotypie, groupe de musique inclusif.
<https://www.carenews.com/nos-epaules-et-vos-ailes/news/l-art-un-levier-d-inclusion-sociale-et-d-emancipation>
- Cet art qui éduque, Alain Kerlan et Samia Langar <https://www.yapaka.be/thematique/art/>

EN PRATIQUE ?

Projets menés par *Bernadette Levêque et Martine Oppliger*

- **Projet autour de la Sculpture** réalisé avec plusieurs enseignantes de l'école fondamentale spécialisée de la CF à Marloie avec 2 classes d'enfants : découverte sur site; ateliers pédagogiques (français, histoire, géographie, sciences, psychomotricité); rencontres avec 2 artistes en action; productions de sculptures, réalisation d'un reportage audiovisuel et d'une brochure...



- **Projet autour de « La flûte enchantée »** a été mené avec la collaboration de plusieurs intervenants avec des élèves de 5^e et 6^e de primaire d'une école à indice socio-économique faible de la région de Charleroi : apprentissage d'airs en allemand, rencontre avec des musiciens professionnels, réécriture de l'histoire, ateliers d'histoire et de géographie, spectacle pour la fête des mères ...



OUVERTURE

OUVERTURE À LA CULTURE

Quelle est le lien entre une porte, un livre, une boîte de sardines, l'œil, le robinet, le bal, les bras, la bouche, le cercle, sa maison, son cœur ?
Je peux les ouvrir.

Ça nécessite toujours un mouvement, un déplacement. Pour ouvrir la porte, pour ouvrir l'œil, pour m'ouvrir à quelqu'un, je me mets en mouvement. La plupart du temps, je sais très bien ce qu'il y a derrière la porte, je ne fais que passer. Mais un jour, qui sait, derrière la porte se cache une surprise. Quand j'ouvre l'œil, tout semble différent. Et si j'ouvre mon cœur, je plonge dans l'inconnu.

L'ouverture est un passage, peut-être une découverte, un mouvement vers l'inconnu.
L'éducation aussi.

Petit retour sur l'histoire de ce mot : éduquer vient d'ex-ducere. Conduire hors de...
Tiens donc, encore du passage et du mouvement.
La personne qui éduque met en mouvement.

Pourquoi l'ouverture est-elle aussi importante en éducation ? Parce qu'elle met en mouvement l'élève, mais aussi la personne qui éduque.

Mais cela suffit-il ?

Petite expérience sur l'ouverture :
Mettez-vous dans la position physique la plus ouverte : bras à 180 degrés, jambes écartées, sourire béant et yeux écarquillés...
C'est insupportable !

L'ouverture ne suffit donc pas. Elle est un premier mouvement. Celui qui précède la curiosité (de cura, le soin, porter du soin à...).

Petite histoire sur la curiosité :
Je présentais le projet de saison du théâtre à des directions d'écoles. J'ai dû dire des bêtises car après 5 minutes, une personne m'a arrêté et dit :



" Vous savez, ce qu'on attend d'un spectacle, c'est qu'il raconte une histoire avec un début, un développement et une fin. Chaque comédien joue un personnage, le tout dans un décor qui situe directement où on se trouve. Et à la fin, on sait ce qu'on a voulu nous dire ».

Aucun des spectacles programmés ne répondait parfaitement à cette attente. Est-ce que je m'étais trompée ? C'est possible car de nombreux spectacles émeuvent, divertissent et « apprennent » (définition empruntée à V. Hugo pour désigner un bon spectacle) tout en répondant à cette attente. Pourquoi avais-je alors l'impression que cette attente ainsi formulée réduisait la place de l'art et de l'enfant à portion congrue ?

Prenons une chaise. En m'asseyant, j'attends d'elle qu'elle me soutienne pour ne pas m'écraser au sol et qu'elle soit confortable pour ne pas avoir envie de me lever tout le temps. De la même façon, le spectacle attendu par la direction me semblait remplir une fonction similaire à celle de la chaise : maintenir les élèves bien assis sur leur siège, sans risque de tomber ni envie de bouger. Exactement comme lorsque je laisse défiler infos et effets sur mon écran sans plus pouvoir les arrêter, sans plus aucune capacité d'action ni réaction.

Revenons à la chaise. Je peux aussi ne pas m'asseoir directement sur celle-ci, jeter un regard étonné sur sa couleur, l'absence d'un pied, la forme en apparence fragile ou en contradiction avec le reste de la cuisine... à moins que ce ne soit la façon dont la lumière trace des ombres sur elle. De la chaise, mon regard glisse vers la lumière et les ombres, mon imagination commence à jouer avec elles.



Ainsi naît la curiosité, quand je choisis de poser le regard sur la chaise. Un regard vivant, une oreille attentive. C'est ce mouvement profondément intime et pourtant complètement actif vers l'autre qui me fait autant exister que lui.

Alors que notre attention, tant celle des enfants que des adultes, est de plus en plus soumise aux « règles du marché », la rencontre avec un spectacle nécessite souvent d'aviver cette attention pour contrer ces règles. Un spectacle qui bien souvent possède ses propres règles.

Et c'est là que ça se complique ! Comment un enfant (un adulte aussi d'ailleurs) peut-il savoir où porter l'attention, comment jouer avec l'œuvre, y prendre plaisir s'il ne connaît pas les codes culturels, scéniques... ?

Je crois que si l'être humain est capable d'arrêter son regard sur une chaise et un jeu de lumière dès l'âge de 6 mois, d'inventer des personnages à partir d'ombres dès 3 ans, il peut sans doute l'être par la suite.

Si cette réponse n'est pas convaincante, il en existe une autre : en ne restant pas seul. Dans les lieux artistiques et culturels habitent des passeurs et des passeuses. Leur rôle : permettre la rencontre avec l'œuvre.

Comme lorsqu'une amie nous présente une personne qu'on ne connaît pas. Elle raconte une anecdote pour créer le lien, elle parle aussi de nous à l'autre personne, elle souligne un point commun, etc. Puis l'amie s'en va et on reste seul à discuter avec cette personne. On peut ensuite garder le contact avec cette dernière. Ou pas.

Les passeurs et les passeuses ne sont pas là pour que, à la fin du spectacle, je puisse dire « j'ai aimé ». En leur compagnie, j'accepte d'être confrontée à des points de vue, des réalités de vie, des manières d'être que je ne connaissais pas et qui me sortent autant de mes incertitudes que de mes certitudes.

Le rôle des passeurs et passeuses est là : être autant curieux du spectacle que des élèves et enseignants, chercher à créer le lien, la rencontre avec l'inconnu, en laissant chaque personne libre d'apprécier ou non.

Parfois, le passeur passe et repasse. Une animation en classe, plusieurs ateliers artistiques, une rencontre avec les artistes... De diverses façons, il tente d'attiser la curiosité de la classe autant que la sienne. Parce que celle-ci peut amener au plaisir de la découverte pour l'un comme pour l'autre. Un passeur (re)découvre ainsi le spectacle avec chaque classe.

Le monde qui nous habite et que nous habitons est complexe. Nous avons besoin de moments où on ne bouge pas. Nous avons aussi besoin de mouvement pour nous confronter à la part d'irrésolu qu'il y a en nous et autour de nous.

L'ouverture et la curiosité, c'est trouver du plaisir à jouer avec cette complexité, sans chercher à la maîtriser, juste pour qu'elle ne nous sidère pas.



Cali Kroonen

EN PRATIQUE ?

Les Bonheurs de Sophie

Quelques ouvertures culturelles vécues

DIFFICILE DE CHOISIR PARMIS LES MULTIPLES ACTIVITÉS D'OUVERTURE CULTURELLE PROPOSÉES PAR SOPHIE.. ESSAYONS QUAND MÊME !

- Travail de la langue :

- * Jeux de mots pour développer le vocabulaire. Ex. relier un mot à une illustration ou définition adaptées. Compréhensions à l'audition, visualiser et faire vivre les choses.
- * Travail du vocabulaire quelle que soit l'activité : animaux, instruments, ferme ...



- Eveil aux langues :

- * Dire bonjour, au revoir dans les langues de la classe, voire plus selon les âges, genre compter jusqu'à 12 en albanais lorsqu'on apprend à lire l'heure sur une horloge classique.
- * Ne pas négliger le braille, la langue des signes ...
- * Google translate ou équivalent pour l'accueil et petites relances d'encouragements. Se prêter au jeu d'avoir un accent épouvantable dans leur langue (Contraintes de l'appareil phonatoire différentes).
- * Pour mettre tout le monde d'accord... Des langages inventés, à l'oral ou à l'écrit.
- * Chacun a la parole si nécessaire dans sa langue mais en tendant de plus en plus vers la langue d'apprentissage.
- * Lire ou écouter une histoire dans une autre langue. Tiens, il y a plus ou moins de mots dans le titre écrit dans différentes langues !
- * Exploiter les typographies. Ex. Écrire les prénoms en grec, cyrillique, arabe, ...
- * Un code pour la classe ou l'école pourquoi pas ?

Remarques concernant les classes multiculturelles :

- *Ne jamais perdre de vue que certains enfants qui arrivent ont parfois vécu des situations dramatiques (mutismes, blocages, autres symptômes suivant l'âge).*
- *Venir d'ailleurs ne veut pas dire illettré (clichés et préjugés) que du contraire !*

- Portraits :

- * Prévoir une palette "couleurs de peaux ou couleurs du monde" ... Et pour une version numérique, créons un avatar plus ou moins ressemblant.
- * Dans mes modèles pour le coin maquillage, j'ai des visages de différentes teintes.

- Culinaire :

- * Partages culinaires.
- * Travail d'une journée avec un boulanger en classe. « Les Bêtises de Nicolas ».
- * Lors des canicules, fabrication de glaçons au jus de pomme ou autres jus de fruits.

Quelle que soit l'activité, la situation, faire vivre les apprentissages, rebondir dans tous les sens, brasser tout, partir de l'utile, apprendre en situations-problèmes.

- Musique :

- * Partages de musiques des différentes cultures de la classe (j'insiste sur le fait de partir du terrain pour renforcer l'échange, les liens avec les familles). On touche aux rythmes, mélodies, paroles, danses, instruments (objet-mystère en classe), etc. Découverte des instruments, sur le plan technique aussi. Si on a la chance d'avoir un tableau numérique on peut VOIR et ENTENDRE.
- * Sur le plan musical, éveil historique et géographique. Ex. le ud ressemble au luth, la musique arabe peut parfois ressembler à celle du moyen-âge... Pourquoi ?
- * Découvrir des musiques de tous les styles. Cette année, focus sur Hans Zimmer, Ibrahim Maalouf et Anouar Brahem mais aussi musique ancienne au CAV&MA (spectacles proposés au Grand Manège de Namur).



- Diversité culturelle :

- * La carte du monde et les drapeaux.
- * Si des costumes traditionnels circulent...Exploiter cet aspect pour le spectacle de fancy -fair. Défilé de mode avec les vêtements oubliés ... Humour, humour !
- * Des objets traditionnels : universalité et diversité (Masques, éclairages, outils pour tracer, ...).
- * Le sport...est culturel (Vive les JO et les matchs de foot).
- * Comparaison des rythmes scolaires, points forts, programmes différents selon les origines. (Ex. Sciences et mathématiques plus poussées en Ukraine, Russie. Jeu d'échecs au programme dans des pays de l'Est...)

- Activités culturelles nombreuses et parfois avec des opérateurs culturels :

Quelques exemples récents :

- * Notamment avec Cap Sciences, sorties dans les bois aux différentes saisons (important pour nos petits rats des villes).
- * Musée des Bateliers sur les jardins à la française, les portraits, les parures : histoire, observation, nature, géométrie ...
- * Conteuse en classe + contes et légendes du namurois,
- * Albums exploités dans tous les sens



Madame Sophie (Debecq)

Institutrice





OUVERTURE AUX CULTURES

L'ouverture est la capacité à reconnaître les différences culturelles, à s'y adapter et à créer du lien.

Les arts et la culture permettent un développement social, économique et humain durable. Ils facilitent le dialogue entre les cultures, qui apparaît comme étant une condition essentielle à une cohabitation pacifique.

Une ouverture est un espace vide qui peut permettre une entrée quelque part : la communication entre l'extérieur et l'intérieur. La perméabilité des murs qui s'ouvrent à la rencontre de ...

L'approche de l'art et de la culture varie en fonction des codes, des traditions, des mentalités, dans différents pays, différentes régions, selon différents courants... Les cultures occidentales, par exemple, ont tendance à privilégier l'objet lui-même. Les cultures d'Asie de l'Est accordent plus d'importance au contexte qui les entoure. En reconnaissant et valorisant les différences culturelles, nous pouvons rendre l'appréciation de l'art plus inclusive et enrichissante pour tous.

La culture est pour chacun, le socle d'où nous nous exprimons et pensons le monde qui nous entoure. Elle est le fil rouge de notre existence. La diversité culturelle, fonde des identités, aussi multiples et variées que les modes d'expression. La culture rassemble, lie les individus, crée des ponts entre les groupes. Est-il besoin de prérequis pour contempler, ressentir, vibrer, s'émerveiller, pleurer, s'intéresser ? Spontanément, peut-être pas ? Il s'agit d'un élan, d'un accueil, d'un partage, même sans compréhension de la culture de l'autre. C'est une vibration, parfois un hasard, un premier pas... C'est l'ouverture. Mais suffit-il de se confronter à autrui dans un autre contexte culturel pour acquérir une compétence interculturelle ? Qui suis-je avec l'autre ? Avec mes évidences, mes doutes, ma formation, mes à priori...

Et l'autre, qui est-il avec moi, avec ses représentations ? Il est alors indispensable de connaître l'autre, sa culture globale, sa culture individuelle. Comment expérimenter sa rencontre avec l'autre ?

La réalité sociale montre que 10 à 20 % des élèves sont dans un état de dénuement culturel important, affirmant ne jamais partir en vacances, n'être jamais allés au spectacle ou dans un musée, affirmant ne pas avoir du tout de livres à la maison. Dans nos représentations initiales personnelles, l'ouverture à la culture est très inégalitaire, souvent

au détriment des milieux populaires. Cette difficulté accroît les difficultés scolaires des enfants concernés et leur pose des problèmes d'insertion professionnelle. Cette injustice sociale est prise en compte par le PECA : l'art et la culture à l'école pour tous de la maternelle jusqu'en secondaire, avec une attention prioritaire pour les élèves issus de milieux moins favorisés, et les élèves des écoles isolées des lieux culturels ; leur proposant des projets, des partenariats avec le monde de la culture. En

termes d'ouverture, l'enjeu est de faire un pari ambitieux sur ces élèves à l'encontre du déterminisme et de nos représentations peut-être limitantes ? Cette posture d'ouverture de l'enseignant peut impacter chaque élève, les ouvrir à l'ouverture. Bourdieu notait cependant, que la culture scolaire est proche de la culture des milieux plus favorisés, clivant « Grande culture » et « Culture populaire ». Comment éviter ce biais ? Fanny Reguer, psychologue, se pose la question des contenus à proposer aux élèves : qu'est-ce que l'on attend lorsque l'on fait une proposition culturelle, artistique, aux enfants que l'on accompagne ? D'un point de vue éthique, comment pensons-nous nos offres ? Comment décidons-nous de ce film, pourquoi Charlie Chaplin plutôt que Jurassik Parc ? Pourquoi un peu de Mozart plutôt que Lady Gaga ?



L'ouverture n'est pas la confrontation entre les œuvres. Transformer le OU en ET. Partir des sensibilités des élèves, de leurs goûts (Slam, Rap, Variétés, Pop ...) et leur proposer d'autres découvertes (Musique classique, baroque, opéra, musique de chambre, musique ancienne...)

JS Bruner, Psychologue américain a travaillé sur la pédagogie et développé la psychologie culturelle; il affirme que la culture donne forme à l'esprit. Le cerveau étant plastique, un espoir réaliste se développe. Philippe Meirieu plaide pour une pédagogie de l'ouverture, refusant de figer les élèves dans des catégories et prônant la différenciation comme moyen d'émancipation. Pour lui, l'éducateur doit favoriser l'éducabilité de tous, le respect de la volonté de chacun et la réflexion critique, au-delà des pressions institutionnelles.

Les éléments clés de la pensée de Meirieu sur l'ouverture, incluent : La pédagogie différenciée comme ouverture. La différenciation doit soutenir la trajectoire de l'élève sans jamais devenir un enfermement dans des étiquettes. Les piliers de cette pédagogie d'ouverture s'appuient sur le refus du déterminisme, la réflexivité, l'enfant, comme être en devenir.

C'est dans cette espace que le PECA s'introduit selon sa philosophie d'ouverture dans le respect du principe d'éducabilité.

Le paysan chinois qui cultive le riz, le paysan ardennais qui cultive l'épeautre : riz ou épeautre , c'est culturel. Mais les soins à la terre, le souci du temps qu'il fait, tous deux l'ont en partage (Joël Smet. Conteur).

La démarche artistique, l'ouverture aux différentes cultures sont l'écho de notre humanité.



Patricia Sivera

EN PRATIQUE ?

Projet de découverte du Chili

mené dans différentes classes maternelles (3M) et primaires (P6) dans les 3 régions en Belgique, à la demande de l'Ambassade du Chili.





QUAND LA CULTURE FAIT VIBRER LES SAVOIRS

« La culture, un vaccin contre la normalisation du mal »

Encyclique Pape Léon XIV sur l'IA, verset 122

La Culture n'est pas un simple ornement scolaire : elle est un espace où l'humain se reconnaît, se questionne et se transforme. Elle est fondamentale et fait partie des droits humains. L'intégrer à l'école est une question de **justice** car nous devons reconnaître que la Culture reste une barrière sociale. Plus qu'un accès à la culture, c'est d'une formation culturelle dont il est question. La Culture doit trouver sa place **au cœur des apprentissages, une Culture qui relie les générations, favorise l'inclusion, éclaire la compréhension, nourrit l'imagination et forme la raison**. Une Culture qui dépasse le simple « supplément d'âme » (Hannah Arendt) pour redonner « sens et saveur aux savoirs » (M. Tassin). C'est ce que proposent EPICURE et le PECA.



Découverte des orgues de l'église à côté de l'école avec S.Debecq. Photo M.Tassin

Mais quelle Culture proposer aux enfants en classe ?

Enseignants baignés dans le PECA depuis des années, vous vous posez inlassablement ces questions. Ce concept de culture, complexe, polysémique, changeant et parfois équivoque mérite qu'on s'y attarde. Chacun en a sa représentation personnelle, parfois simplifiée, parfois complexée. Peut-être même faudrait-il, en éducation, en proposer une définition renouvelée. Un beau défi !

Une culture à savourer ... et surtout à intégrer !

Comme le suggère Idriss Aberkane, nous prôtons à l'école « une gastronomie du savoir », une formation au plaisir d'apprendre. La Culture y contribue puissamment. Elle enchante, émeut, réjouit mais elle est aussi et surtout un moteur de progression. L'objectif reste éducatif.

Culture - plaisir ? Oui mais bien plus encore !

au-delà des pinceaux, une culture à 360°

Vivre des expériences esthétiques variées, approfondies et intégrées est essentiel mais l'éducation culturelle ne se limite pas à des expériences artistiques ! Elle englobe l'approche historique, les découvertes scientifiques, les défis techniques, l'appréciation de patrimoines variés, la lecture de contes et de mythes, l'exploration d'objets d'ici et d'ailleurs, des expériences artisanales, la participation à des traditions, l'analyse de croyances, l'étude des savoirs et des interprétations humaines, la recherche sur la genèse des savoirs, l'analyse critique des media... en réalité tout ce qui définit la (les) société(s), ce qui fait notre humanité plurielle.

« La culture, ce sont les trésors de la pensée et du Savoir humain » J.M. Zakhartchouk

Trésors très variés selon les civilisations et les disciplines.

la culture : des clés pour mieux comprendre le monde

Plus qu'une accumulation de contenus, la Culture est une ouverture, un moteur d'apprentissage, permettant de lui donner du sens.

« La culture est une expérience formatrice, pour penser, désirer, comprendre, participer à la vie collective. » P. Meirieu

Les savoirs disciplinaires peuvent être enrichis, éclairés, vivifiés par une approche culturelle. Questionnement, rencontres, émotions, expression, imagination, communication, création, partage ... se succèdent, se conjuguent, se complètent.

Lors d'un jour de pluie intense, les enfants observent, décrivent, mesurent, expérimentent, expliquent. Spontanément, ils exprimeront d'abord leurs perceptions sensorielles et leurs émotions. On peut aussi leur proposer d'analyser leurs humeurs, d'associer des œuvres d'art à cette situation météorologique, de s'exercer à des créations, de faire des recherches sur les utilisations humaines liées à la météo (agriculture, énergie, industries... = fonction) et sur les variations de ces interprétations selon les époques et les régions (= contexte).

Ainsi des liens se tissent entre les connaissances. Ainsi les enfants découvrent la façon dont les humains *« comprennent, interprètent et organisent le monde »* Jérôme Clément.
Ainsi les savoirs prennent vie !

Culture - construction de sens



J. Detiège

la culture, l'intelligence des liens !

Imaginons les enfants appréciant une maison patrimoniale de leur village. Ils vont l'observer, la photographier, en analyser le plan, décrire les matériaux, les volumes, le style, la beauté, son originalité. Ils peuvent la comparer avec d'autres maisons d'autres époques, en chercher la fonction, la dessiner, l'imaginer ou la réinventer, par exemple dans un conte. Sciences, techniques, arts, mathématiques (STEAM) et littérature : tout se relie, se complète, s'entrecroise, se tisse.

Une étude en astronomie mobilisera sciences, arts, mythes, traditions et croyances. Un travail sur les couleurs convoquera art, biologie, physique, chimie et même langage et psychologie. Toujours de l'interdisciplinarité, toujours de la culture, toujours du sens ! Ainsi, les dossiers pédagogiques d'EPICURE (M. Bozet) sont toujours multidisciplinaires, multiculturels et intergénérationnels.

Culture - quand tout se tient

la culture, aux sources des grandes questions !

« La culture nous amène à poser des questions fondamentales touchant à ce qui fait l'essence de l'homme et de la vie ». J.M. Zakhartchouk

Le portrait, les masques, des figures historiques... amènent le « Qui suis-je ?

Lors d'études historiques, de jeux sur les illusions perceptives, de nouvelles découvertes scientifiques, d'appréciation d'œuvres d'art, peut émerger le « que sait-on vraiment ? »

La numération décimale, l'écriture, de nouvelles techniques ... posent la question « D'où viennent nos savoirs ? »

« Si les choses sont importantes pour nous, ce n'est pas qu'elles sont utiles et fonctionnelles mais parce qu'elles ont une place dans notre univers symbolique » ... « Il faut donc retrouver les questions fondatrices et réinscrire les objets de savoir dans cet espace de souffle premier qui fait qu'ils ont émergé dans l'histoire des hommes » P.Meirieu

Culture - produit et productrice de l'humain



Projet Sculptures. B. Levêque

La Culture, avant tout une rencontre

Toute démarche culturelle est une ouverture à l'autre, à un artiste, à un groupe social, à une communauté, à la société.

Reconnaître et apprécier la diversité humaine et culturelle fait partie de la reconnaissance de l'universalité humaine.

La classe est aussi un lieu social où l'accueil, le dialogue, la rencontre, la découvertes, le partage se vivent au quotidien.

« L'interculturel est au cœur de la condition humaine; les cultures doivent entrer en dialogue ». E.Morin

Culture et cultures

La Culture est partout

La Culture est présente partout où elle s'attache à comprendre l'humain. Elle inclut les savoirs complexes comme les savoir-faire populaires. Elle définit et fait évoluer les communautés humaines. La Culture est vivante, évolutive, accessible à tous et peut être intégrée à l'école dans tous les apprentissages.

La Culture partout mais pas tout.

La Culture à l'école : un + ?

Ce n'est pas nécessairement une matière en plus, mais une manière plus profonde et plus signifiante d'apprendre, qui, « de plus », facilite les apprentissages scolaires.

Culture, pas +, mais mieux !

Culture-fin et Culture-moyen

La Culture est toujours à découvrir mais permet aussi de découvrir.

une culture qui ne sert à rien sauf à tout

La Culture ne vise pas une utilité immédiate mais permet de mieux comprendre en se reliant au commun, à notre humanité. Elle émancipe autant qu'elle intègre.

Culture inutile mais nécessaire

La Culture, une évidence pédagogique ?

Constitutive de l'essence humaine, elle doit être travaillée dans sa diversité, sa complexité, avec nuance et humanisme dans une véritable « pédagogie culturelle ».

Lorsqu'on l'a compris, on ne peut plus imaginer des apprentissages sans elle.

Une école sans Culture serait comme un zèbre sans rayures !¹

ou une tartine sans confiture.

Peut-on se contenter de pain sec ?



Musée Banksy - Bruxelles. Photo M. Tassin

« En revivifiant l'enseignement aux sources de la culture, c'est la pédagogie qui se voit renouvelée : travaillant en équipes pluridisciplinaires, les professeurs dynamisent leur discipline, les élèves se motivent autour d'un travail qui soudain prend sens, les partenaires découvrent l'école sous un autre jour, ouvert, dynamique. Le cadre rigide de l'école éclate, les horaires se bousculent, l'institution prend vie. Plus que jamais la démarche culturelle peut constituer une réponse au malaise actuel de l'École. » Claire Montferrier, La Culture au secours de l'école



Martine Tassin-Ghymers

1. Affirmation inspirée d'un Proverbe africain: " Un homme sans culture est comme un zèbre sans rayures".

QUELLE CULTURE DANS LE RÉFÉRENTIEL ECA WB ?

Une évidence pédagogique ? Dès le départ, un renforcement de l'éducation culturelle et artistique est revendiqué tout au long du tronc commun.

Une culture à 360° ? OUI, la Culture y est considérée dans son sens large. Même si, les 3 modes d'expression artistique y prennent beaucoup de place, il est bien précisé que **la Culture inclut les arts mais ne s'y limite pas**. « Conformément à la Déclaration de Mexico (1982), la culture peut être considérée, dans son sens le plus large, ... une telle définition englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ». P.19.

Une rencontre entre cultures nécessaire : " Il est « essentiel pour l'activité créatrice de l'homme et l'épanouissement complet de l'individu et de la société d'assurer la plus large diffusion des idées et des connaissances sur la base de l'échange et de la rencontre entre cultures » P.19

Cette vision large de la Culture implique une transversalité " L'éducation culturelle et artistique est à la fois transversale et disciplinaire. Il s'agit, de proposer une éducation artistique cohérente, plus précisément dans les trois modes d'expression, mais aussi de l'intégrer dans un processus plus large d'éducation culturelle et d'apprentissage interdisciplinaire ». P .18

Le nombre de croisements cités entre l'ECA et les autres disciplines, montre aussi le caractère interdisciplinaire de l'éducation culturelle.

CONCRÈTEMENT

Comment travailler l'éducation culturelle ?

* QUELS CONTENUS ?

Ces **éléments culturels, non artistiques**, se retrouvent dans les repères et sont repris chaque année dans les savoirs, savoir-faire et compétences : **lieux** de culture artistiques, historiques, scientifiques..., éléments du **patrimoine** matériel et immatériel (artisanat, savoir-faire, techniques, mythes, croyances, rites, traditions...) et **objets multiculturels** détaillés, d'année en année, de façon évolutive.

* QUELS SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET COMPÉTENCES ? Voir tableau p. 22

Culture – rencontre ? Compétence 1

Le référentiel propose de fréquenter régulièrement des lieux culturels, artistiques et autres, des œuvres artistiques et du patrimoine culturel ainsi que des objets multiculturels. L'observation multisensorielle, l'appréciation culturelle, seront encouragées dans tous les types d'apprentissages comme des rencontres.

Les compétences 2 et 4 en rapport aux **pratiques** et à la **créativité** se rapportent plus particulièrement aux modes d'expression artistique mais peuvent être travaillés aussi dans des domaines culturels non artistiques comme la pratique d'un artisanat ou d'une technologie, la création d'une maquette architecturale, d'une exposition ...

Des clés pour comprendre le monde ? : La Compétence 3 est proprement culturelle dans son sens large. La culture étant avant tout une interprétation de la société, on doit, pour y accéder, interroger le contexte, la fonction et le sens de chaque savoir (**Culture- source de grandes questions**). Des analyses, comparaisons, classements, contextualisations, argumentations et surtout des mises en lien, interdisciplinaires ou autres (**Culture – Intelligence des liens**), permettent de donner sens au savoirs.

Martine Tassin Ghymers

EN PRATIQUE ?

Quelques activités culturelles vécues avec des futurs enseignants

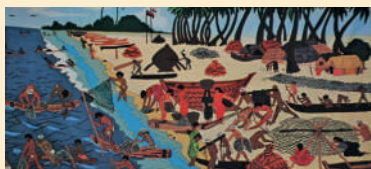
À l'École Normale d'Andenne et à la HEAJ, activités culturelles menées depuis longtemps par des professeurs devenus membres de l'ASBL EPICURE.

1. PROJETS CULTURELS

- **Création d'un « Amusée »**, musée interactif pour enfants de primaire, construit avec du matériel de récupération. Cet amusée a accueilli des classes primaires et a été présenté à une exposition à l'ULB. Pour les étudiants, ce fut un exercice pédagogique créatif et utile éveillant leur intérêt pour les musées interactifs. *MTG*

- **Stage en crèche en Roumanie**, projet décidé par les étudiants. Une semaine d'activités en crèches sans connaître la langue et sans aucun matériel sur place. Une expérience marquante. Découverte d'un système politique terrible (sous le régime Ceausescu) pour la population et pour les jeunes enfants retirés à leurs familles et entassés dans des crèches, sans aucune éducation ni attention personnelle. *MTG*

- **Organisation d'une exposition-vente de tapisseries indiennes**. Travail en collaboration avec l'ASBL Fils d'Indra, au profit intégral d'un atelier de brodeuses en Inde. Une façon de participer au sauvetage et à la promotion d'un artisanat local. Cela a permis aux étudiants de s'ouvrir à la Culture indienne : étude géographique de l'Inde, découverte de leur mode de vie actuelle (difficultés sociales et économiques) et de leur culture (art, mythes, savoir-faire, croyances... qui se révèlent d'ailleurs dans les tapisseries). Ils ont appris aussi comment organiser une exposition. Eveil à la diversité culturelle. Engagement social. *MTG - MB*



- **Classes Patrimoine à Paris** avec notamment exercices météorologiques au sommet de la Tour Eiffel, visite des égouts, jeu de piste artistique à Montmartre, analyse de l'équilibre nature-culture en ville et évidemment activités pédagogiques dans des musées, spectacle théâtre pour enfants... *MTG - MB*

2. SORTIES CULTURELLES

- Ex. Visionnement et analyse du film Camille Claudel...
- Participation à des séminaires

3. SÉJOURS À L'ÉTRANGER

- **Stages pédagogiques à l'étranger, d'abord au Sénégal**
Ces stages, comme dans toutes les HE, se sont répétés et diversifiés dans de nombreux autres pays. *MB, MTG et MTi.*

- **Erasmus- Programme RIF 12**. Participation de professeurs et d'étudiants d'Institut supérieurs et d'Universités de différents pays (NL-D-F-IRL-A-GB-B-Dk-GR-P). Cours, débats, activités de terrain, expériences dans des classes de plusieurs villes européennes, la langue de travail étant l'anglais. Beaucoup d'échanges culturels. *MB*

4. RITES CULTURELS RÉGULIERS

- **Ex. 10 minutes d'écoute de musique classique** en début de journée + brève discussion didactique. Effet positif sur la concentration et l'ouverture culturelle. *MTG*

- **Ex. La parole aux étudiants :**

¼ h/jour d'actualité pédagogique et culturelle. *MTG*

5. DE MULTIPLES ACTIVITÉS CULTURELLES EN CLASSE

- **Ex. Présentations historiques dans des classes maternelles** (Ex. Les Gaulois - Léonard de Vinci) **ou en primaire**, visite de la Collégiale Ste Begge d'Andenne et maquette, exposition. *MTG et MB*

- **Ex. Invention d'histoires** à partir d'objets ou à partir d'œuvres d'art (jeu de domino de peintures...). *MTG*

- **Ex. En classes de mer**, observation de façades de bâtiments de la digue et réalisation d'une fresque. *J. Detiège*

- **Ex. Installation d'un kiosque d'informations culturelles** près de l'entrée dans une école maternelle. *MTG*

- **Ex. Fabrication d'instruments météorologiques artistiques**
MB

Au CHILI, avec des étudiants de la PUC de Santiago

Projet de "Pédagogie Culturelle" avec les étudiants dans des écoles défavorisées. Découvertes culturelles, mise en valeur des traditions locales, exposition d'œuvres d'art, découverte de sculptures dans l'espace public, analyse du patrimoine, projet Art et Sciences... MTG puis toute l'équipe d'EPICURE à Santiago, à la Universidad del Maule de Curico et au Pérou ...





Pourquoi les ARTS et la culture à l'école ?

1. LE PECA, UN PROJET POLITIQUE STRUCTURANT POUR L'ÉCOLE

Les pratiques artistiques à l'école offrent aux élèves un ensemble cohérent d'expériences sensibles, cognitives et sociales qui soutiennent leur développement global. Elles permettent d'exprimer et de communiquer émotions et intentions par le geste, la voix, le corps ou l'image, tout en développant une véritable présence à soi et aux autres. Elles sollicitent l'attention, la mémoire, la concentration, l'imagination et la créativité, tout en renforçant la capacité à symboliser, à interpréter et à donner du sens. À travers l'observation d'œuvres ou de productions, les élèves apprennent à devenir des spectateurs actifs : ils développent leur regard critique, leur aptitude à lire des signes multiples, à résister aux évidences et à s'ouvrir à la polysémie.

Les activités artistiques favorisent également la coopération et la participation au sein du groupe. Elles invitent à l'écoute, à l'ajustement, à l'improvisation, à l'adaptation aux partenaires et à l'expérimentation collective. En rendant nécessaire le dialogue et les interactions, elles soutiennent la construction de la confiance en soi, l'affirmation de l'expression personnelle et la reconnaissance de la différence dans un cadre rigoureux et bienveillant. Leur dimension corporelle engage pleinement l'élève : conscience du corps, de la respiration, du mouvement, de la posture, mais aussi maîtrise progressive de langages spécifiques – visuels, sonores, gestuels, dramatiques – qui deviennent de véritables outils de pensée.

Les arts nourrissent de manière transversale les fonctions exécutives et la structuration de la pensée : attention soutenue, flexibilité cognitive, mémoire de travail, planification, organisation. Ils ouvrent également les élèves à la diversité des cultures, des époques et des contextes, élargissant leur horizon et cultivant leur sensibilité aux différentes formes d'expression humaines.

C'est pourquoi au CECP nous avons fait le choix de développer de nombreux dispositifs afin de soutenir les enseignants dans la mise en œuvre des PECA. Ceux-ci leur permettent de découvrir des lieux culturels dans lesquels ils peuvent se libérer de la pression du résultat pour devenir, aux côtés de leurs élèves, de véritables enseignants chercheurs. Ils y construisent un autre rapport aux savoirs, remplacent les appréhensions par le plaisir d'apprentissages propres aux arts et à la culture, et portent un regard neuf sur le monde.

Enfin, en invitant, enseignants et élèves, tour à tour à créer, rencontrer, interpréter, analyser et à se mettre en scène ou en situation, les pratiques artistiques les familiarisent avec les enjeux de transformation, de narration, de représentation et d'adresse au public. Elles les aident à comprendre comment une œuvre se construit, comment elle agit sur celui qui la regarde ou l'écoute, et comment chacun peut trouver sa place dans un processus individuel et collectif à la fois.

Ainsi, l'éducation artistique contribue puissamment au développement de l'expression, de la coopération, de l'esprit critique et de la capacité d'interprétation. Elle soutient la croissance personnelle, stimule l'imagination, renforce les liens sociaux et offre aux élèves des moyens variés pour penser et ressentir le monde, le comprendre et s'y engager.

L'éducation artistique et culturelle n'est pas un « à côté » : elle est structurée par l'expérience sensible, ouvre à la diversité des codes et des formes, et permet à chaque élève de construire des repères pour comprendre le monde et y agir. L'accès à une forme artistique suppose un apprentissage médié par la médiation culturelle et la médiation pédagogique qui rend ces codes explicites et partageables. Ainsi conçu, le PECA rend visible « le partage du sensible » (qui voit/qui est vu, qui parle/qui est réduit au bruit) et invite à l'exploration critique de nos habitudes culturelles.

2. TROIS FINALITÉS INDISSOCIABLES DU PECA

1. Démocratiser la culture et favoriser l'égalité des chances :

Le PECA reconnaît les droits culturels des enfants et engage l'école à les mettre en œuvre : accès réel et régulier aux œuvres, aux lieux et aux pratiques. Il articule les apprentissages fondamentaux (lire- écrire- compter) en donnant du sens par l'expérience artistique, conformément au Code de l'enseignement (approches transversales effectivement prises en charge).

2. Prévenir l'isolement identitaire et encourager le respect des différences :

Multiplier des rencontres culturelles dans une approche multiculturelle et transversale permet de sortir de l'entre-soi, d'élargir les références et de reconnaître les capitaux culturels inégalement distribués. Le PECA agit ici comme mécanisme d'équité : il corrige, par l'expérience sensible partagée, des inégalités d'accès aux codes symboliques.

3. Développer une réflexion critique et citoyenne :

Les droits culturels sont politiques : interroger qui participe, qui décide, ce qui est audible ou invisible dans l'espace public. L'école offre les outils pour mettre à distance les récits dominants, exercer le jugement, et cultiver l'imaginaire comme ressource d'émancipation. Ces finalités se déclinent par trois verbes organisateurs : Rencontrer (plaisir/curiosité), Connaître (savoirs interrogés), Pratiquer (créer, faire des choix, éprouver leurs effets).



3. MISE EN ŒUVRE : DES PRINCIPES AUX PRATIQUES

- **Progressivité et médiation** : l'accès aux œuvres demande préparation, répétition, accompagnement (avant/pendant/après). Les séquences articulent rencontres, savoirs situés et pratiques afin de construire les codes.
- **Transversalité dans le curriculum des élèves** : le PECA relie les apprentissages fondamentaux (langue, sciences, histoire, compétences transversales) en donnant prise à l'expérience sensible.
- **Équité et droits culturels** : planifier des rencontres diversifiées (lieux, œuvres, artistes), reconnaître les répertoires culturels de tous les élèves, et créer des occasions de participation et de création.
- **Rôle du spectateur actif des œuvres** : outiller la lecture des œuvres (questionnement, vocabulaire spécifique) et instituer des espaces de débat pour nourrir le jugement esthétique et citoyen.
- **Équipe et pilotage** : utiliser l'outil de concertation pour prioriser, planifier (PECA, projets d'établissement) et suivre les effets (indicateurs d'accès, de pratique, de progrès).



photos pexels

4. CONCLUSION

Les arts participent à ce que Jacques Rancière nomme le partage du sensible, c'est-à-dire l'organisation de ce qui peut être vu, entendu et reconnu comme légitime dans l'espace commun. Éduquer par l'art revient ainsi à rendre discutables ces délimitations, à ouvrir des possibles et à permettre à chacun d'interroger sa place dans le monde.

Les droits culturels rappellent, quant à eux, que la construction de soi s'ancre dans des appartenances multiples et changeantes. Ils engagent l'école à garantir ces droits pour tous et à co-construire avec les partenaires culturels des environnements favorisant l'expression, la pluralité et la participation active des élèves.

Dans un contexte marqué par des crises écologiques, sociales et médiatiques, l'éducation artistique devient un levier essentiel pour développer l'imagination, la coopération et la pensée complexe. Elle propose des alternatives aux récits de peur ou de repli, et contribue à former des citoyennes et citoyens capables de comprendre, de relier et de créer des réponses collectives.

Les arts et la culture à l'école éduquent le regard et l'écoute, renforcent les apprentissages, outillent la citoyenneté et élargissent le champ du possible. Le PECA opère ce passage des intentions aux actes : Rencontrer – Connaître – Pratiquer, dans l'équité et la coopération, pour que chaque élève trouve sa place dans l'espace démocratique.



Nancy Massart

RELIANCE

QUAND RELIANCE RIME AVEC SENS

**« La culture est ce qui relie les savoirs
et les féconde » E. Morin**

En pleine rédaction de cet article, j'apprends le décès d'Edgar Morin. Honorons ce grand penseur visionnaire, ce chercheur inlassable, cet écrivain prolifique qui n'a jamais hésité à sortir des cases reconnues, à « relier » le bon sens et l'analyse, les émotions et la rigueur, la pensée et l'engagement, l'école et la culture. Ses écrits relèvent à la fois de la philosophie, de la pédagogie, de l'anthropologie et de l'épistémologie.

Grand merci, Monsieur Morin, pour vos réflexions qui nous ont tant inspirés et pour votre vision, encore très actuelle de notre société.

Bien sûr, vous n'êtes pas le seul à avoir démontré l'importance de sortir des carcans disciplinaires

et de l'isolement des savoirs. Des théories holistiques ou systémiques se sont multipliées (à raison), mais vous avez créé le concept de « reliance » et l'avez conceptualisé avec une argumentation très convaincante.

Vous nous avez démontré à quel point établir des connexions entre les connaissances, entre la partie et le tout, entre raison et émotion, entre théorie et expérience vécue, entre réalité et imaginaire comme entre les individus, entre les cultures, entre l'humain et le vivant... est indispensable pour construire du SENS. Former à la "reliance", à la recherche de sens, à la pensée complexe est fondamental. MERCI

Pourquoi relier ? Tout serait-il relié dans l'Univers ?

Actuellement certains auteurs défendent cette thèse. Cette conception, « spirituelle », semble se confirmer par la physique moderne.

L'Univers fonctionnerait-il à l'image du cerveau humain ?

Une belle image !! Peut-être plus qu'une image !!

En effet, les neuroscientifiques estiment que notre cerveau est composé de milliards de neurones et de synapses pouvant toucher différents réseaux. Chaque neurone établirait entre 1000 et 10000 connexions. Même si les estimations peuvent se préciser, on est impressionné par la densité du câblage cérébral. A. Damasio parle d'ensembles synchronisés, nécessitant une orchestration.

De nombreuses recherches démontrent aussi aujourd'hui les liens entre l'homme et la nature et de multiples connexions (interdépendances voire coopérations) entre le vivant à l'intérieur de la nature elle-même. N'oublions pas certaines théories et traditions anciennes plaçant dans ce sens.

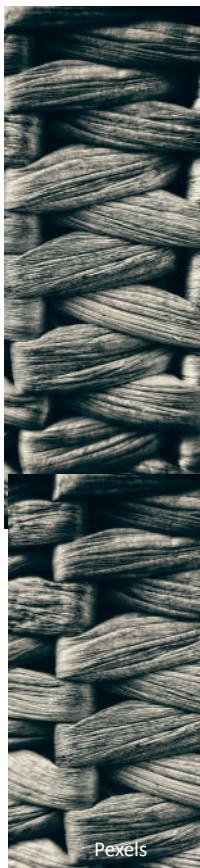
Et dans l'Univers, ces connexions existent-elles aussi ?



Dans l'apprentissage, tisser des liens donne sens aux connaissances.

Quels types de liens proposer alors aux enfants ?

- Les plus courants sont les **liens logiques** (de cause à effet par exemple) ou d'association (corrélations) ou de ressemblance. Ils sont souvent suscités dans les apprentissages scolaires.
- Il est très intéressant et cependant moins fréquent d'amener les enfants à s'interroger sur la genèse des connaissances. Ces **liens historiques** entre ce que l'on sait (ou croit savoir) aujourd'hui et les connaissances passées sont souvent très éclairants.



- Il y a ensuite des **liens interdisciplinaires** qu'à l'image d'Edgar Morin, nous encourageons. On a longtemps opposé art et sciences. Ne seraient-ils pas plutôt complémentaires ? Relier art, sciences, histoire, technique... permet d'approfondir, d'enrichir, d'analyser, de comparer et de contextualiser, c'est à dire de tisser ses savoirs.

Lors de l'étude d'un pays, on démarre en géographie : situation sur la carte, relief, climat, environnement naturel seront examinés puis reliés, tous ces éléments étant interdépendants.

Y ajouter la découverte de son artisanat, de son art, de sa langue, de ses traditions, oblige aussi à faire des liens ... car en effet tout se tient. La langue s'explique sur le plan historique, l'artisanat est lié aux conditions locales, les traditions expriment des vécus ancestraux. L'art en est une représentation propre.

Il est aussi intéressant de comparer ce que l'on apprend dans différents cours. On détectera parfois des ressemblances, parfois des différences. Au cours d'histoire, on critique le colonialisme tandis qu'au cours de latin, on exprime sa fierté face à nos influences grecque et latine.

Une traduction des rythmes musicaux en formules mathématiques aidera à mieux comprendre les deux.

Les possibilités de travail interdisciplinaire sont multiples et toujours enrichissantes.

- Quelle merveille aussi non seulement de s'ouvrir à la diversité culturelle mais d'installer de vrais **liens interculturels**. Découvrir comment des enfants de la classe, d'origines variées, réagissent aux mêmes événements, comment des populations différentes se sont appropriés les mêmes éléments naturels ou se sont exprimées face à des situations semblables est un véritable travail culturel fait de respect et d'humanité.



Comparer une guitare et un charango, écouter leurs sons, performances et créations passionnera les enfants et les obligera à chercher à expliquer ces différences et ressemblances.

Découvrir des mythes et croyances astronomiques variées fera réfléchir et apprendre le doute. Comparer des masques de différentes cultures permet de comprendre que l'universalité se découvre dans la diversité.



- Les enfants (et les adultes) aiment aussi relier la réalité à l'imaginaire. Ces **liens analogiques ou symboliques** se réalisent notamment lors d'activités artistiques, au théâtre, au cinéma ou dans la lecture d'albums, de fables, mythes ou contes qui permettent de mieux comprendre des éléments du réel. Exploiter ces liens est extrêmement formatif et pas seulement sur le plan du langage.
- Faire vivre des émotions esthétiques ou autres, pouvoir les exprimer, les partager est merveilleux et très utile. Ainsi l'enfant fait des **liens entre la beauté, le sens, son vécu et ses rencontres**.
- Il y a aussi et surtout les **liens relationnels** : écoute de l'autre, dialogue, partage, collaboration... qui sont fondamentaux dans la compréhension du monde et dans la construction de soi.

Tous ces liens donnent du **SENS** aux découvertes.

Et le « lien » avec la Culture ?

Ce qui est aussi particulièrement intéressant dans les théories d'Edgar Morin, c'est qu'il présente la Culture comme créatrice de ces liens. La Culture, considérée ici dans son sens large, façonne surtout l'esprit et les modes de vie. Elle est vivante, en transformation permanente comme processus d'échanges et de métissages. **Elle se définit par les liens qu'elle crée et par ceux que l'humain a produits.** Cette Culture transmet des savoirs, structure nos comportements, donne sens à notre existence, permet la cohésion sociale.

De toute évidence, multiplier les liens de tous types dans les apprentissages scolaires a du sens. Cela permet de mieux comprendre le tissu complexe de notre réalité¹.



Martine Tassin Ghymers

1. voir les dossiers pédagogiques d'EPICURE interdisciplinaires, interculturels et intergénérationnels s'adressant aux enseignants et aux enfants

EN PRATIQUE ?

Trésors dans la mallette de Colette

Quelques activités "reliantes"

Il pleut : On sort par tous les temps ! A quoi sait-on qu'il pleut ? indices des 5 sens. Livres, BDs : documentation. On fait tomber des gouttes dans le bac de sable, gouttes sur l'eau, carton, métal,... observation, graphisme. On termine par une belle orchestration ! Sciences- sens- musique . Photos 1-2

Fête des pères : Le travail de papa, exposition des objets correspondants, mimer le métier, inventer les paroles sur les métiers sur un air connu.

Les insectes : Observation dans le jardin. Caractères communs à tous. Documentation dans livres illustrés. Reproduction par modelage ou dessin. Réalisation esthétique par collage de matériaux végétaux. (3-4)

Colorants naturels : Initiation à la technique des colorants végétaux. Expérience mélanges, réalisation de fanions de tissu destinés à servir d'épouvantails, fresques pochoir, tableaux fête des mères.

Castelet : construction décor, spectacle. Surtout pour les enfants avec difficultés d'expression verbale. (5)

Pont-levis : expérimentation spontanée dans le bac à sable par deux mini-ingénieurs. (6)

Visite du moulin de Fresnes et observation des engrenages. (Atelier pain). Exploitation d'un jeu : comment placer les éléments d'engrenages, différents plans, démultiplication, utilité. Construction d'engrenages avec couvercles et cure-dents. Visite d'un carrousel : rotation, engrenage, bricolage (le cylindre et le cône). (7-8)

Fresques paysagères : Balade. Exprimer son ressenti en expression verbale et graphique. La ligne d'horizon. Tracé du paysage de la cour sur un transparent collé sur la fenêtre. Rechercher des peintures dans des livres d'art. Vocabulaire spatial (jeu avec objets). Fresque collective. (9)

Champignons : Chanson : manger/ ne pas manger. Observation dans la nature : à tubes, à lamelles. Expérience : le dépôt des spores sur un papier. Culture à la cave (conditions de développement) de champignons de Paris. Récolte, mise en ravier (pesage), vente. Recherche dans la nature de champignons différents. Champignons à lamelles : observation. Œuvres en symétrie radiale (trouver le centre, intervalles réguliers) : pliage papier, avec différents matériaux (plasticine, kaplas, allumettes, géoplan). (10-11)

Histoire : outils pour écrire (12-13)- **Mathématiques :** pièces et jetons, cercles et spirales, pavages et partages.

Equilibre + sculpture : Travail de l'équilibre en psychomotricité, sur des objets, découverte de sculptures, constructions et réalisation d'une sculpture collective mobile mais stable. (14-15-16)

Projet Jardin : Préparation du sol (papa), observation des semences. Semis en pleine terre ou en classe. Traçage des sillons (plan préparatif, mesure entre les lignes et entre les graines, utilisation du cordeau, d'échalas, semis continu/discontinu). Étiquetage. Calcul du volume d'eau pour arrosage. Plantation d'arbustes à petits fruits. Construction d'un compost avec un maître composteur. Lombricarium, bricolage d'un bac à vrilles. Récolte et observation des graines : notion de cycle de la nature. Parties de la plante. Soupes, confitures, assaisonnement fromage blanc. Observation des animaux : insectes, oiseaux. Bricolages d'épouvantails. Chaise sonore de tuyaux, épouvantail sonore en croix de cloches en terre cuite et son équilibrage, sonnailles coquillages, capsules métal, Chanson épouvantail. Grande affiche peinte positive pour les passants : tout ce que l'on peut faire dans notre jardin. Sentier avec différents matériaux, sons. (17-18-19) 26



1



2



3



5



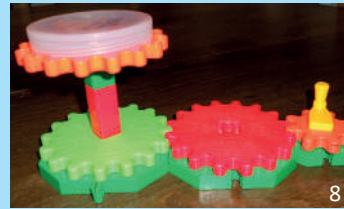
6



4



7



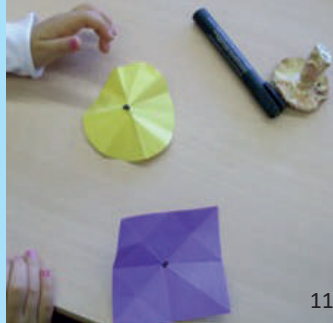
8



9



10



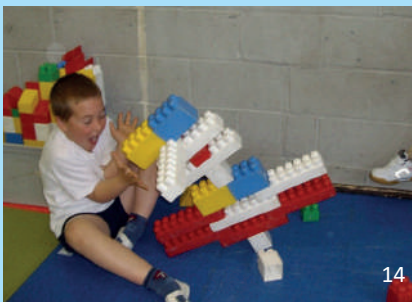
11



12



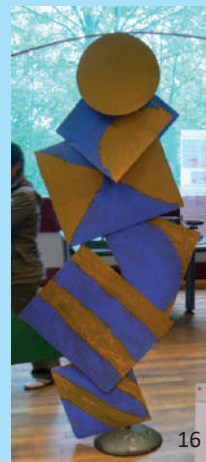
13



14



15



16



17



18

Colette Ferauge



27



19

NUANCES

ON NE NAÎT PAS NUANCÉ, MAIS ÇA S'APPREND...

La pensée nuancée ne fait malheureusement pas partie du patrimoine accumulé par la longue histoire de notre espèce humaine. Il est en effet vraisemblable que les premiers *sapiens*, pour survivre, ont dû apprendre à penser vite et à réagir de manière rapide et spontanée aux très nombreux dangers qui peuplaient leur environnement hostile (Boutang & De Lara, 2019). Quitte à ne pas faire dans la dentelle...



La nature, elle, naît nuancée !

On peut donc supposer que le système 1 de pensée, tel qu'il a été conceptualisé par Daniel Kahneman (2012), ait été le premier à apparaître : il a permis aux premiers représentants de notre espèce de penser vite, certes de manière caricaturale et sans nuance mais avec efficacité. C'est notre système 1 qui nous fait appréhender le monde à partir de stéréotypes. Et cela présente un fondement fonctionnel, en établissant des inférences rapides à partir de traits supposément communs à la catégorie. Sa persistance est d'ailleurs le résultat de la sélection naturelle et de l'évolution de notre espèce. Ainsi, lorsque nos très lointains ancêtres croisaient des serpents, ils ont appris à s'en méfier systématiquement, en activant l'attribut « venimeux » pour l'ensemble de la catégorie des serpents, même s'il s'agissait d'une généralisation abusive : le plus important était d'éloigner tout risque d'accident. Ces raisonnements caducs et peu nuancés relevaient moins d'incompétences logiques que d'un certain pragmatisme.

Toutefois, au fur et à mesure que la technologie et la culture humaine se développaient, un système 2 de pensée, plus lent et plus énergivore mais plus fin et plus fiable, a progressivement concurrencé le système 1. Ce second système a rendu de très

nombreux services aux descendants des premiers hommes, notamment parce qu'il permet de penser avec nuance et rigueur.

Mais, comme il s'agit d'un mode de pensée que l'on n'a pas tendance à activer de manière spontanée, cette pensée plus fine et plus nuancée doit faire l'objet d'un long apprentissage et d'exercices : c'est un des rôles essentiels de l'école.

Notons au passage que la transmission par l'école d'une pensée complexe et fondée sur des concepts éprouvés a récemment été fragilisée par l'irruption du numérique de manière générale et par l'Intelligence Artificielle en particulier. En effet, le moins que l'on puisse dire est que la nuance ne règne pas en maître dans les recoins les plus obscurs du monde numérique tels que les réseaux sociaux et les plus menteurs et hallucinateurs des agents conversationnels comme Grok ou Deepseek.

Et ce n'est pas un hasard : c'est mécaniquement que ces outils numériques nous incitent à penser de travers et de manière simpliste via certaines de leurs caractéristiques : la masse de données qu'ils véhiculent, leur vitesse de circulation et la volonté des concepteurs de ces outils d'attirer notre attention sans trop nous faire réfléchir de manière critique.

Raison pour laquelle l'éducation au doute raisonnable est devenue une des priorités les plus essentielles de l'école (Romainville, 2023). Toutefois éduquer à l'esprit critique, ce n'est pas seulement apprendre à distinguer le vrai du faux, c'est aussi rendre sensibles les jeunes aux 50 nuances de vrai et donc à la nuance. En effet, si certaines idées propagées par le monde numérique sont manifestement fausses sans aucune discussion possible (telles que « la terre est plate »), beaucoup d'autres recèlent des parts de vérité et de fausseté, qu'il s'agit de décortiquer avec soin. La réalité des idées est donc complexe et l'éducation au doute, s'il se veut raisonnable, n'a pas à cacher cette complexité aux élèves ; elle devrait même les y initier subtilement.

Et c'est ici que les arts et la culture constituent de puissants outils à mobiliser pleinement en classe. Prenons quelques exemples : d'abord la vérité s'inscrit dans le temps et dans l'espace. Comme le notait Umberto Eco avec humour en 2022, il serait absurde de considérer que Ptomélée était un *bullshiteur* lorsqu'il affirmait que le soleil tourne autour de la terre ; il pensait sincèrement que cette affirmation décrivait assez justement ce qu'est le monde. Il est, dans ce sens, instructif de proposer aux élèves une série d'œuvres picturales sur un thème tel que le platisme en les incitant à réfléchir sur ce qu'elles nous disent de ce que l'on pensait à l'époque.

Ainsi, s'il est vrai que certaines représentations laissent à penser que le platisme était parfois bien présent au Moyen Âge (image 1), c'est aussi l'occasion de démonter une idée reçue sur cette époque.

Contrairement aux préjuges colportés allègrement sur cette « sombre » période, la plupart des ouvrages parus durant le Moyen Âge et évoquant la Terre parlent bien d'un globe et non d'un disque (images 2 et 3) : la vision cosmologique dominante était donc bien celle d'une terre sphérique.

L'idéologie de la terre plate s'est surtout développée, chez nous, bien plus tard, en Angleterre au XIXe siècle grâce à un certain Samuel Rowbotham.

De plus, si l'on se décentre de notre espace européen, de nombreuses cultures anciennes en particulier les mythologies hindoues et chinoises ont développé le mythe de la Tortue-monde qui supposerait que le disque terrestre possède un bord infranchissable (image 4).

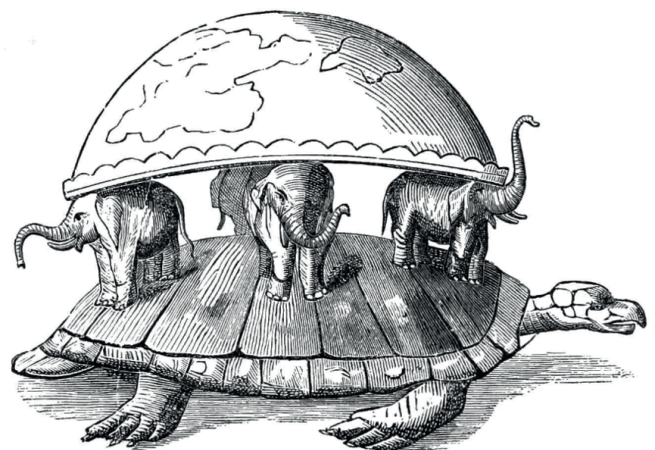
Mais là aussi, soyons nuancés : ces métaphores visaient à raconter la naissance du monde, pas à le décrire scientifiquement.



Dieu le Père en majesté, ca 1510, Heures à l'usage de Rome, origine : Bourbonnais, I.R.H.T.-CNRS



Représentation d'une terre flottant sur l'eau (16ème siècle)



« Représentation d'une tortue monde soutenant quatre éléphants portant l'hémisphère terrestre » Wikimedia Commons

Toujours dans le domaine pictural, on peut aussi faire réfléchir les élèves sur la notion d'art figuratif et non figuratif. A priori, ils pourraient penser qu'une œuvre figurative, puisqu'elle représente des éléments identifiables du réel, est plus objective et approche donc davantage le vrai ; certains diront même qu'elle est « réaliste ». Mais en fait, il s'agit toujours d'une interprétation dont le sens dépasse la simple notion d'objectivité par rapport au réel.

Par exemple, le célèbre tableau de Picasso, *Guernica*, est à ranger dans le figuratif car ses éléments, même stylisés, sont identifiables : on y reconnaît un soldat, un cheval, une épée, etc. Pourtant le fait que la représentation de ces objets soit fortement stylisée pousse certains élèves à classer l'œuvre dans l'art abstrait.



Excellente occasion, comme l'indique le très utile dossier pédagogique proposée par le Musée Picasso (https://www.museepicassoparis.fr/sites/default/files/2020-01/DossierPdagogique_Guernica_portrait_web.pdf), de travailler avec nuance les notions d'abstraction et de figuration. Et de montrer aussi que le rapport au réel des œuvres est complexe. Certes, on « reconnaît » un taureau dans *Guernica*, mais il ne s'agissait bien sûr pas pour le peintre de décrire de manière réaliste l'animal ; ce dernier a plutôt une fonction symbolique (Franco ? la résistance ?...), dont le sens final est d'ailleurs délégué en partie à l'imagination des spectateurs.

La littérature fictionnelle est un autre domaine de la culture qui se prête particulièrement bien à l'éducation à la nuance. De prime abord, la vérité factuelle de ce qui est évoqué dans ces œuvres ne compte pas trop. C'est ce que cherchent à indiquer la traditionnelle entrée en matière « Il était une fois... » et l'inscription – roman en français et *novel* en anglais – sur la page de garde : ils annoncent clairement la couleur quant au caractère

imaginaire de ce que les lecteurs vont découvrir (Eco, 2022).

À y regarder de plus près pourtant, les choses sont un peu plus complexes que cela... En effet, ces avertissements ne signifient pour autant pas que les œuvres de fiction ne révéleront pas certaines vérités, par exemple celle de la complexité psychologique d'un personnage ou celle de l'ambiguïté bien réelle d'un sentiment. Les auteurs ont donc estimé que ces vérités étaient davantage appréhendables par les lecteurs via l'ajout de tel ou tel épisode, fussent-ils faux en regard de la stricte réalité matérielle des événements.

Formidable occasion donc de réfléchir avec les élèves sur ce qui est vrai ou faux et notamment sur la part de vérité qui pourrait être décelée dans du faux.

Un exemple célèbre est celui du récit d'un soi-disant périple au cœur de l'Amérique que John Steinbeck aurait réalisé et dont il a rendu compte dans *Mon caniche, l'Amérique et moi* paru en 1961. En 2010, un journaliste sourcilieux a mené sa petite enquête et est tombé sur pas mal de travestissements de la vérité : lieux très probablement jamais visités, personnages sortis du néant, caniche nettement moins déterminant que ne le prétend l'auteur et d'ailleurs abandonné à plusieurs reprises dans des chenils, etc. Toutefois, on s'accorde à dire que Steinbeck a réussi, grâce à ces quelques accommodements avec la réalité de son voyage, à « rendre à la fois plus efficace et plus drôle sa description de l'Amérique des années soixante » (Bayard, 2020, p. 36)



Même si dans le même temps il faut aussi se montrer vigilant quant à ces procédés littéraires et leurs conséquences sur le caractère véridique des soi-disant « faits » racontés. Surtout si l'intention de tromper s'avère manifeste.



Ce qui a été le cas de l'ouvrage « Survivre avec les loups », roman présenté comme l'autobiographie d'une rescapée de la Shoah. Écrit par Misha Defonseca, il raconte comment une jeune fille juive a échappé à l'Holocauste pendant la Seconde Guerre mondiale, errant à travers l'Europe à la recherche de ses parents déportés. En février 2008, après la mise en doute de la véracité de son récit, l'auteure a reconnu que son récit était une invention pure et simple.

Pourtant, même dans ce cas de figure de mensonge manifeste, le roman recèle, à sa manière, une part de vérité : la difficulté de l'auteure à assumer sa vie et le passé de son père soupçonné d'avoir collaboré avec l'occupant nazi : « Ce livre, cette histoire, c'est la mienne. Elle n'est pas la réalité réelle, mais elle a été ma réalité, ma manière de survivre » (Le Monde du 29 février 2008.).

Une école du doute devrait donc avoir pour ambition d'enrichir et de nuancer la conception que les élèves ont de la vérité, en dépassant tout manichéisme. En veillant à leur offrir aussi un cadre rassurant, l'école doit apprendre aux élèves à affronter la part d'incertitude qui est inhérente à toute pensée complexe : les arts et la culture constituent des puits sans fond où trouver des matières à faire réfléchir les élèves sur la complexité humaine.



Marc Romainville

Professeur émérite, Université de Namur

Références

- Bayard, P. (2020). Comment parler des faits qui ne se sont pas produits ? Paris : les Éditions de Minuit.
- Boutang J., & De Lara, M. (2019). Les biais de l'esprit. Comment l'évolution a forgé notre psychologie. Paris : Odile Jacob.
- Eco U. (2022). Reconnaître le faux. Dire le faux, mentir, falsifier. Paris : Grasset.
- Kahneman D. (2012). Système 1, système 2. Les deux vitesses de la pensée. Paris : Flammarion.
- Romainville M. (2023). À l'école du doute. Apprendre à penser juste en découvrant pourquoi l'on pense faux. Paris : Presses Universitaires de France.



ALLIANCE CULTURE - ECOLE



Au moment d'écrire ces lignes, mon téléphone me propose le souvenir d'une courte vidéo. Mai 2023. Cinq interprètes au plateau. Un trompettiste, un batteur, trois danseuses. Leur composition s'inscrit dans des codes d'improvisation. Sous l'inspiration de la musique et des partenaires, les trois femmes semblent dessiner un cercle en mouvement. Elles se relient via une main, une épaule, un bras, debout, à terre...

Il s'agit d'un court extrait un peu fou et jubilatoire de l'univers du collectif Brut Movement que nous avons invité à Charleroi danse lors des Rencontres Art à l'École d'ékla. J'en garde le souvenir souriant d'un rendez-vous pleinement réussi. Chaque jour, nous sentions le parterre d'enfants, d'ados et d'adultes contaminés de cette liberté singulière et de cette joie aux accents de révolution.

Depuis lors, le collectif a créé « Opéra punk », proposé dans le cadre de « Spectacles à l'école »¹ et se retrouve dans différents coins de Belgique grâce aux lieux culturels qui le programment. Il sera à Avignon cet été et donnera une formation Art à l'École la saison prochaine au cœur de notre opération.

En bord de scène, récemment, j'ai entendu des enfants souligner la liberté et la vitalité que ce spectacle procure. Avec leurs mots, ces enfants traduisaient également leurs observations autour de la notion de groupe, l'occupation de l'espace, la confiance, la puissance du lien...

Un bien bel endroit d'alliance que voilà. Qui va avec son indéfectible corollaire : la confiance.

Cette confiance, à l'image de la spirale que dessinaient les artistes sur ce plateau, induit un cercle vertueux. Une confiance en cascade : celle des artistes envers les publics et leur ouverture pour recevoir une forme singulière ; celle des opérateurs qui les accompagnent et les accueillent ; celle des enseignants et enseignantes vers ces opérateurs vecteurs d'univers, d'esthétiques et de propos éclectiques. Reflets de la complexité et des particularités de notre monde. Au plus l'enfant ou l'ado s'y frotte, au plus il ou elle s'ouvre, se nourrit et précise sa propre singularité, ses désirs, son moteur de vie.



Remontons encore un peu plus loin dans le temps. En 2010, un désaccord avec l'artiste Jean Debeve nous amène à discuter autour d'une table². Parmi les pionniers estimés du théâtre jeune public, cet artiste s'inquiète du caractère pédagogique que semble prendre ékla. Je comprends tout à fait sa crainte puisque les budgets alloués à la création restent insuffisants. Je m'insurge cependant.

Je lui réponds : « Tout projet artistique est perturbateur. Notre structure est là pour que la rencontre se passe le mieux possible dans le respect des deux mondes, artistique et éducatif. Il n'y a pas assez d'art à l'école certes, mais c'est d'abord la façon de l'amener dans l'école qui pose question. Si on institutionnalise l'art en l'inscrivant comme un autre cours, on transforme les artistes en enseignants. On fige alors l'art et on en perd l'essence ».

La fructueuse discussion avait permis, entre autres, de nommer nos points de convergence. Dont l'essentiel : ce que nous désirions tous deux pour les jeunes.



donner une juste place (clarification) ; être d'accord sur l'essentiel.

L'essentiel : ne jamais perdre de vue ceux et celles pour qui on est là (les jeunes) et ce qu'on veut leur proposer (une expérience artistique véritable).

Diverses et variées (tant qu'elles sont authentiques et surtout pas consensuelles), ces « expériences artistiques véritables » ouvrent la voie à une déferlante de bienfaits.

C'est le cas de la démarche citée plus haut. Grâce aux codes de l'improvisation, elle touche ce qui est à l'œuvre au cœur d'un atelier Art à l'École : l'écoute, la recherche collective et la complémentarité.

De quoi faire alliance face à des valeurs à préserver de toute urgence. Avec intelligence et sensibilité.



Photos ékla/Laurent Thurin-Nal

Sarah Colasse
Directrice d'ékla,
Centre scénique de Wallonie
pour l'enfance et la jeunesse



1. Sous les noms « Spectacles à l'école » et « Arts et vie », des subventions à la diffusion sont octroyées par la Direction de la Diffusion artistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles et les provinces pour les représentations en temps scolaire et en tout public. Appelées plus communément « quotas » www.creationartistique.cfwb.be.

2. À la suite de propos tenus par Jean Debeve dans Le Petit Cyrano, je demande un droit de réponse. Œuvrant alors au sein de l'équipe de la CTEJ, Cali Kroonen nous propose une rencontre qui fera ensuite l'objet d'un article.

EN PRATIQUE ?

De très nombreux projets PECA concrétisent l'Alliance Culture - Ecole prévue par le Pacte d'Excellence. Les référents culturels des différents réseaux facilitent et accompagnent les enseignants dans la co-construction de leurs projets culturels et artistiques.

Parmi les nombreux exemples, en voici un qui montre bien à quel point intégrer une dimension culturelle dans la pratique scolaire est profitable aux enfants .

Quand la robotique et l'art s'unissent ...

Un projet inspirant à Bertrix

Cette année scolaire, l'appel à projets « Émergences » a donné vie à une initiative intéressante menée par le Centre Culturel de Bertrix autour de la thématique des robots. Destiné aux élèves de 5ème et 6ème primaires, ce parcours a mobilisé plusieurs opérateurs locaux :

- Des échanges et débats philosophiques animés par la Bibliothèque pour questionner la relation complexe entre l'homme et la machine.
- Un atelier de robotique « Proboteach » supervisé par l'Espace Public Numérique (EPN), au cours duquel chaque élève a construit et programmé son propre robot.
- Une séance de customisation plastique encadrée par une animatrice du Centre Culturel pour donner une identité visuelle aux machines.
- La découverte du spectacle Simples machines de Ugo Dehaes, une chorégraphie de petits robots interrogeant avec poésie un futur où le processus de création artistique se passerait des humains.

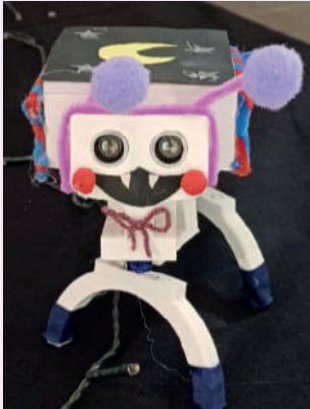
Pour clôturer cette aventure, une exposition collective au Centre Culturel de Bertrix a permis à chaque école de scénographier ses réalisations. Les élèves et les opérateurs sont montés sur scène pour partager leur expérience devant les familles qui ont également pu découvrir les installations originales de l'artiste.

Un carrefour d'apprentissages disciplinaires et humains

Ce projet illustre parfaitement la richesse et l'interdisciplinarité mobilisées dans un projet PECA :

- Approche technologique et scientifique : Les élèves ont produit des instructions séquentielles pour faire bouger le robot, ont appliqué des notions de géométrie en calculant des trajectoires et des angles de rotation. Ils ont aussi affiné leur motricité fine lors de la manipulation de composants électroniques et développé leur compréhension à la lecture de plans de montage.
- Compétences transversales et citoyennes : Les débats philosophiques ont exercé l'expression orale, l'argumentation et le respect de la pensée d'autrui.
- Éveil artistique : La proposition d'Ugo Dehaes a ouvert les esprits sur le fait que l'art peut utiliser la technologie comme médium d'expression.

L'impact humain : Mon observation sur le terrain



Lors de ma visite à l'école d'enseignement spécialisé L'Embellie, j'ai été profondément marquée par la dimension inclusive et humaine du projet. Une belle solidarité s'est développée spontanément : les élèves les plus à l'aise ont mis leur expertise au service de leurs pairs pour que tout le groupe progresse ensemble.

La concentration et la motivation étaient palpables. Quel bonheur de partager leurs cris de joie devant les premiers mouvements de leurs petits robots ! Se sentir capable, surmonter la complexité par soi-même et être fier de son accomplissement sont de puissants leviers de développement personnel.

La co-éducation et la socialisation territoriale comme clés de voûte

Ce parcours est une démonstration parfaite de co-éducation. L'enseignant apporte sa maîtrise pédagogique de la classe et assure le suivi à long terme, tandis que les opérateurs culturels et numériques mettent à disposition leurs compétences pointues, du matériel spécifique et un regard neuf. Loin d'être une simple sortie scolaire "consommée", les partenaires ont tissé ensemble un véritable fil rouge où chaque intervention répondait à la précédente, renforçant la cohérence des apprentissages. Enfin, rassembler des élèves de "tous réseaux confondus" permet de briser les barrières scolaires traditionnelles et favorise une véritable socialisation à l'échelle du territoire.

L'expérience menée à Bertrix illustre comment l'hybridation entre culture et technologie, via le PECA, favorise l'inclusion et la créativité chez les élèves. Ce projet témoigne de l'impact positif de l'éducation artistique et numérique sur le lien social et l'éveil des jeunes citoyens. Cette expérience exceptionnelle va rester gravée à jamais dans l'esprit des petits élèves et leur donner la confiance nécessaire pour s'ouvrir à d'autres découvertes à venir.



Carole Preudhomme

Référence culturelle WB



J'ai eu la chance d'enseigner pendant de nombreuses années en 5e et 6e primaire. L'art a toujours occupé une place importante dans mon parcours.

Voici le témoignage de plusieurs expérimentations menées en collaboration avec des opérateurs culturels. Elles illustrent la manière dont ces rencontres artistiques et culturelles ont enrichi les apprentissages et contribué au développement personnel des élèves.

1. Visite de l'exposition consacrée à Loïc Gaume au Delta de Namur

De nombreux dispositifs interactifs facilitaient l'immersion dans l'univers de l'auteur. Cette scénographie ludique a suscité leur curiosité et favorisé une découverte active de l'œuvre. La visite a constitué un support concret pour un travail d'écriture mené en classe. Les élèves se sont approprié le processus créatif de Loïc Gaume, tant dans son écriture que dans ses choix d'illustration, avant de produire leur propre récit inspiré de son univers. Un exercice d'expression orale a aussi été proposé.

2. Grâce à l'intervention de notre Référent culturel, nous avons eu l'opportunité d'assister gratuitement, au Grand Manège de Namur, à une représentation de l'opéra Jason et Médée.

Afin de préparer cette découverte, nous avons lu en classe un album de littérature jeunesse permettant d'aborder le récit mythologique de Jason et Médée. Les élèves ont également préparé une série de questions destinées aux différents professionnels impliqués dans le spectacle.

La proximité avec les artistes dans le spectacle a renforcé encore l'intensité du moment. Lors du bord de scène, l'émotion était encore très présente. Ils ont pu dialoguer avec le metteur en scène, les comédiens, les musiciens, la costumière, les régisseurs et d'autres membres de l'équipe artistique.

De retour en classe, j'ai proposé aux élèves de rédiger un texte exprimant leur regard critique sur cette expérience. Chaque production écrite était complétée par un dessin représentant le moment qui les avait le plus marqués.



Ces deux expériences ont profondément marqué les élèves et constituent, sans aucun doute, des souvenirs qui les accompagneront longtemps. Elles illustrent pleinement la richesse des apprentissages que peuvent offrir les rencontres artistiques et culturelles lorsqu'elles s'inscrivent dans un véritable projet pédagogique. Les trois dimensions du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) : connaître, rencontrer, pratiquer y trouvent pleinement leur place.

Carole Preudhomme

CRÉATIVITÉ

Quand on parle de culture et d'art,
on pense aussi à la créativité.

Pour parler de Créativité,
comment faire mieux que de s'adresser à

Philippe Brasseur.



En effet, dans ses **livres**, il nous emmène merveilleusement à la découverte de la créativité. Il déborde d'idées, de propositions (très créatives), de jeux et d'exemples. A tout âge, on s'y amuse et on découvre, avec plaisir, nos possibilités créatives.

Philippe Brasseur excelle aussi dans des **formations, des articles et des conférences** où de manière participative, il nous mène dans une belle réflexion sur la créativité.

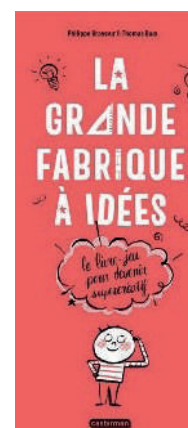
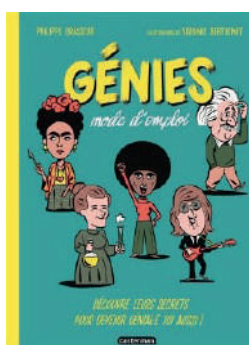
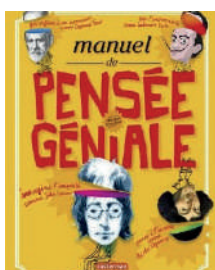
Vous voulez lire **un de ses articles** ? Vous en trouverez un dans le premier livret d'EPIPURE « Semer des graines de culture » sur www.cellule-epicure.com

Vous voulez écouter **une de ses conférences** ? Un bon conseil : découvrez celle qu'il a donnée cette année au Brabant Wallon avec cette vidéo. Il y pose les questions fondamentales de l'art à l'école et sa complexité. Il reprend 4 postures ou démarches de l'enfant à exercer lors d'activités PECA et bien sûr, développe comment travailler la créativité.

À VOIR ET À ECOUTER AU PLUS VITE !

<https://www.youtube.com/watch?v=KpY1tMSMtTc>

Savourez vite ces bons moments de réflexion !





LE PECA

DANS LE RETROVISEUR

*Résumé de la rencontre avec Catherine Stilmant et Sophie Mulkers
du Service de Pilotage du PECA*

Depuis la mise en place du PECA, quels sont, pour vous, les effets observables ?

C.S. et S.M. On se réjouit de voir

- une prise de conscience du PECA en forte hausse comme élément important et positif dans le monde enseignant, en tous cas dans le fondamental. Des freins doivent être levés peu à peu dans le secondaire qui voit l'ECA prendre sa place à la rentrée prochaine, avec donc une conscience accrue du PECA.
- une belle augmentation du nombre d'interventions culturelles dans les écoles,
- le maillage culture-école qui se renforce entre les mondes de la Culture et de l'Enseignement. Une vraie dynamique de partenariat se met en place,
- les plateformes territoriales qui dialoguent de mieux en mieux. Cela permet de démanteler des à-prioris réciproques. On arrive à une vision de plus en plus partagée visant les mêmes objectifs,
- l'arrivée de nouveaux acteurs qui ouvrent de nouvelles voies,
- une belle reconnaissance internationale.

Quels sont vos principes de travail, vos choix dans la mise en place du PECA ?

C.S. et S.M.

* Pour nous, c'est d'abord une vocation de démocratisation et une flamme culturelle qui nous animent. L'idée de démocratisation et d'accès à tous les élèves est, pour nous, un élément central du PECA. On attache beaucoup d'importance à la défense des droits culturels des élèves et à leur possibilité de participation.

* Nous tenons à respecter les options de l'Avis n°3 du Pacte d'Excellence. La mise en œuvre n'est pas toujours facile et exige parfois une vraie réflexion sur le plan structurel.

* Nous sommes attentives à élargir la conception de la Culture au-delà de l'artistique. Notons que c'est une originalité par rapport à la France. Il s'agit d'un vrai combat (comme celui d'EPICURE) qui d'ailleurs date de plusieurs générations. Ce ne sera jamais gagné. On a besoin de toutes les forces vives. Comme pour Pénélope, souvent cela se détricote...On doit y rester attentifs en permanence.

* Nous avons choisi des critères communs aux projets : qualité, compétence, accessibilité, équité.

* Nous voulons absolument intégrer l'ESAHR [SM1.1] dans le PECA. (Académies) . Nous sommes actuellement dans la dernière phase d'une validation de l'[SM2.1] ESAHR dans le PECA. Chacune des 111 Académies réserve une trentaine de périodes pour aller dans les écoles. On a observé des expériences magnifiques en partage de compétences. Un vrai enrichissement et une belle diversification de l'offre culturelle. Beaucoup d'agréables surprises, de mises en recherche, d'expériences porteuses, diversifiées et interdisciplinaires avec toujours un partage de compétences.

* Nous tenons aussi à assurer un ancrage local et un soutien aux écoles aux publics spécifiques : enseignement spécialisé, DASPA, tout petits, CEFA... ainsi qu'aux écoles en ISEF ou éloignées de l'offre culturelle.

* Il y a toujours le souci d'amener des idées concrètes.



Pilotage



Recherche



Outils



Ruche

Quelles sont vos priorités de travail actuellement ?

C.S. et S.M.

* L'ancrage local est travaillé à travers les plateformes.

- Le Service de **pilotage** cherche des voies, moins personnalisées, plus structurelles et plus démocratiques. La mise en œuvre se fait progressivement. On observe beaucoup de projets intéressants, positifs et égalitaires.

- Un autre point important est notre collaboration avec des services de **recherche**, qui était trop pauvre en Wallonie.

* Et puis, il y a la création d'**outils**. Nous sommes fières notamment de "**la Ruche**". Cet outil existe sous deux formes, numérique et physique. Elle est née d'une recherche de différentes universités (Namur- Mons-Liège) sur l'essence du PECA.

La Ruche - outil collaboratif au service du PECA. Elle présente le PECA en WB, encourage et dédramatise la culture, stimule les synergies et partenariats. Il existe un foisonnement d'offres et de réseaux qui peuvent venir nourrir la réflexion.

- Nous avons le désir d'organiser des conférences.

Ce 28 mai, nous avons reçu Anne Bamford qui nous a vraiment fort intéressées.
« Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in Education »

Vous avez dit faire l'objet d'une reconnaissance internationale. Pouvez-vous préciser ?

En France

* Le PECA est en réalité moulé sur le modèle français, très similaire sur le plan théorique, mais il y a énormément de différences dans la pratique.

* Dans la manière de l'organiser : En France, l'État décide et les régions et les écoles appliquent.

En WB, c'est l'originalité de la Réforme du Pacte d'Excellence, qui s'est construite en co-réflexion avec tous les partenaires. Bien sûr, c'est quand même l'État qui décide mais il y a une vraie prise en compte du terrain. Reconnaissons que c'est plus facile dans une région comme la nôtre que dans un grand pays comme la France. Mais il s'agit ici d'un principe démocratique important à sauvegarder.

* La vision de la Culture en France est différente de la nôtre. PECA ou PEAC peut sembler anodin à première vue. Chez nous, on se réfère à la conception large de l'Unesco. La Culture englobe plus que les arts. Cela n'a pas de sens de mettre autant en avant l'artistique. Cela fait aussi notre originalité, et peut-être notre richesse.

* En WB, on intègre des opérateurs comme des partenaires.

* On s'est doté d'outils de pilotage. Il est en effet important d'avoir les données factuelles.

Dans le réseau européen. Le PECA en WB est un exemple (encore imparfait) motivant des modifications dans d'autres pays européens. C'est productif et très encourageant.

Maintenant notre présentation devient un modèle inspirant **en Flandre, en France et aussi en Suisse** qui nous demandent des présentations.

Quelles sont les principales difficultés sur lesquelles il faut encore travailler ?

C.S et S.M.

- LA FORMATION INITIALE



* Catherine Stilmant donne cours à l'Université de Mons et Sophie Mulkers dans des HE artistiques (notamment conservatoires) pour faire connaître et préparer les étudiants au PECA.

* C'est plus difficile dans l'enseignement secondaire car les professeurs de français, de musique et d'arts plastiques doivent devenir maîtres d'éducation culturelle et artistique PECA dans un travail transversal. C'est un véritable challenge !

* En formation initiale, tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, devraient être formés au travail culturel et interdisciplinaire, ce qui est aussi plus difficile au secondaire.

* De la même façon, une formation pédagogique doit être assurée pour les artistes et opérateurs culturels pour qu'ils puissent réaliser des projets dans les écoles. Chacun garde cependant sa compétence et sa spécificité. On peut même envisager des rencontres d'artistes (non « pédagogisés ») qui seraient exploitées pédagogiquement par les enseignants. Pour faciliter

la collaboration lors de projets culturels dans les écoles, on impose une rencontre préalable entre l'enseignant et l'opérateur culturel pour qu'ils discutent de ce qu'ils peuvent faire ensemble.

- LA FORMATION CONTINUÉE

* Les opérateurs culturels sont particulièrement en difficulté devant des publics spécifiques, notamment le spécialisé, les tout petits, les filières qualifiantes ... Ces enfants ont le droit, comme tous les autres, de bénéficier d'un PECA et les opérateurs culturels ont besoin d'une préparation à ce niveau.

* Chez les enseignants, on constate parfois une peur de ne pas en être capable. Il s'agit donc de les informer, de dédramatiser, d'encourager, de donner des outils et surtout de les accompagner pour éviter qu'ils se déresponsabilisent de l'éducation culturelle et artistique. Ils ont besoin d'outils pour intégrer les apports culturels dans les apprentissages. Des outils concrets comme ceux d'EPICURE. Une fois de plus, cela risque d'être plus compliqué au secondaire, le PECA ne semblant concerner que les professeurs de français et d'arts.

* Après longue réflexion, nous avons déterminé trois objectifs dans le soutien et l'accompagnement des enseignants :

1. Rassurer, travailler la prise de confiance,
2. inspirer, vivre des expériences en commun,
3. outiller.

- Certaines écoles restent éloignées de l'offre culturelle, manquent d'accessibilité.

Nous avons prévu, notamment, des projets-pilotes qui travaillent le patrimoine local. Cet élément est pris en charge mais doit encore être développé.

- Notre grande crainte serait le manque de continuité ou de subventions.

Heureusement jusqu'à présent, hiérarchie et responsables politiques nous soutiennent. Il ne faut pas changer de cap. Si on change le cap, on perd le bénéfice de tout ce que l'on a gagné pas à pas. C'est le risque majeur.

Suite à cet entretien, il me reste quelques questions/propositions qui méritent réflexion.

- Vous considérez **La Culture dans son sens large**, comme suscitant la découverte de toutes les formes culturelles, la curiosité et l'esprit critique. Dans la pratique, nous constatons que **cela reste encore très limité aux arts**. Dans le référentiel ECA et dans les projets, les arts restent très dominants. Comment s'assurer que concrètement l'on travaille la Culture dans son sens large ? Comment convaincre les enseignants sans les noyer encore plus dans des réformes, informations et obligations ?
- Il me semble important de rappeler que le PECA ne se réalise pas seulement lors des interventions culturelles extérieures. 80% se passent en classe avec les enseignants. L'éducation culturelle et artistique fait partie des programmes que **les enseignants** doivent appliquer. Ils en **restent les responsables**. Les opérateurs culturels et artistes sont là pour les accompagner dans les démarches qui leur paraissent les plus adaptées aux besoins et intérêts des enfants.
- Concernant la formation continuée, ne serait-il pas intéressant de proposer des **formations communes aux enseignants et opérateurs culturels** ? Vous l'avez dit, des journées de rencontres ouvertes aux deux versants existent déjà. Cela se met en place petit à petit. On pourrait se former ensemble, chacun avec sa spécialité.
- La **formation culturelle** se voulant interdisciplinaire, ne devrait-elle pas être offerte **à tous types d'enseignants quelle que soit leur spécialité** ?
- Ne serait-il pas intéressant d'intégrer davantage **les Hautes Écoles** dans le PECA ? Comment ?
- Dans la pratique, la notion de « **Parcours** » ne me semble pas encore claire pour les enseignants. Il est sensé définir le chemin culturel et artistique vécu par l'enfant aux différentes années, dans tous les cours et à travers les liens établis entre les connaissances et les vécus personnels en plus des cours artistiques et des interventions extérieures. Il doit être adapté, diversifié, cohérent, progressif, intégré aux apprentissages « scolaires » et pris en charge progressivement par l'enfant, notamment en notant ses **traces**. C'est l'enseignant, le principal acteur, qui doit en assurer la validité, ce qui n'est vraiment pas facile. Comment aider les enseignants dans ce sens et s'assurer que les traces (autres que les apports des opérateurs culturels ou les 3 modes d'expression) soient bien répertoriées et compréhensibles par les enfants ? Un travail pédagogique approfondi ne devrait-il pas être réalisé dans ce sens ?
- **Qu'a-t-on prévu après le Tronc commun ?**
C.S. Le PECA couvre toute la scolarité obligatoire. En ce qui concerne le post tronc commun, il s'agit donc, dès à présent, non seulement de poursuivre les efforts pour offrir suffisamment d'expériences culturelles de qualité, adaptées au public du secondaire supérieur, mais également de sensibiliser les enseignants de ce niveau à l'importance de l'aspect culturel de leurs disciplines respectives. Et, comme toujours, de stimuler le travail collaboratif entre enseignants et avec les artistes et opérateurs culturels.

Entretien préparé par *Martine Tassin - Ghymers* et *Nancy Massart*

réalisé par *Martine Tassin Ghymers* avec *Catherine Stilmant*

et *Sophie Mulkers*





EN GUISE DE CONCLUSION

LA PAROLE À PHILIPPE MEIRIEU

SENS ?

Dans cette grande aventure que représente le fait d'apprendre et de grandir pour le jeune, il est crucial pour l'éducateur de se rappeler que l'élève est avant tout une personne à part entière – même si inachevée et en cours de construction. À partir de cette attitude de base, comment rendre les savoirs signifiants aux yeux des élèves ?

P.M. Il me semble que nous redécouvrons, grâce à ces enfants qui refusent d'entrer dans le jeu scolaire traditionnel, le rapport entre le fonctionnel et le symbolique. Nous redécouvrons que si des choses sont importantes pour nous, humains, ce n'est pas parce qu'elles sont utiles et fonctionnelles mais parce qu'elles ont une place dans notre univers symbolique.

Si la question du sens est devenue cruciale, c'est sans doute en grande partie parce que les savoirs enseignés à l'école sont coupés des questions fondatrices qui leur ont donné naissance.

Nous échouons parce que nous nous situons dans un registre où les enfants ne nous entendent pas : l'utilité n'est ni perceptible, ni significative, elle n'apparaît pas comme susceptible de donner du sens à leur univers symbolique. C'est la raison pour laquelle nous avons aujourd'hui affaire à cette perte de sens des savoirs scolaires, qui sont « disqualifiés d'avance », et quand nous cherchons à convaincre des enfants qu'il faut qu'ils apprennent à lire parce que parce que parce que parce que... et s'ils ne veulent pas de parce que ? Je prêche pour l'utilité, alors que ce qui est à construire, c'est la place des savoirs dans son univers. Pour beaucoup de nos enfants, les savoirs suscitent une inquiétude, une peur fondamentale parce qu'ils déconstruisent son univers.

On pourrait multiplier les exemples qui montrent à quel point l'école a systématiquement écarté les questions anthropologiques, constitutives de ce qui nous fait hommes, et que se pose très vite tout enfant. Ces questions fondatrices, sont rarement abordées. Et quand elles émergent, par les quelques interstices qui leur permettent de le faire, elles sont souvent refoulées. Je pense qu'il est important de reconnaître leur légitimité, d'expliquer comment les hommes ont tenté de les résoudre depuis qu'ils sont sur la terre, par la mythologie, par les contes et légendes, par la littérature et tous les arts .. Montrer que ce sont elles qui font que les gens travaillent dans les sciences, qu'elles fomentent du savoir, du savoir apprendre, et du désir de connaître, de l'épistémophilie... qui n'est pas une maladie sexuellement transmissible, malheureusement. C'est simplement l'amour du savoir...

Pourquoi puis-je haïr et aimer quelqu'un en même temps ? Si je vais tout droit, où j'arrive ? Que se passe-t-il au-delà de l'infini ? L'école a lâché ces questions au nom d'une sorte de laïcité un peu frileuse, et en oubliant que la laïcité n'est pas le fait d'exclure les questions, mais de ne pas imposer les réponses, ce qui est très différent. L'école a abandonné ces questions qui étaient traditionnellement portées par le conte, la mythologie, toute une série de formes d'expression traditionnelles.

Car qui les traite aujourd'hui ? Walt Disney, les mangas, les thrillers américains... Même les Pokémon parlent de ces questions fondamentales, comme celle de la rivalité entre frères, par exemple, essentielle depuis Caïn et Abel et même avant. Elles sont traitées dans des zones où le marché s'est emparé de l'enfance parce que nous autres, adultes, avons un peu déserté ce champ-là.

Il faut donc retrouver les questions fondatrices, et réinscrire les objets de savoir dans cet espèce de souffle premier qui fait qu'ils ont émergé dans l'histoire des hommes.

CULTURE ?

Pour vous, l'accès à la culture se fait par le symbolique. Vous parlez de l'importance des récits pour les enfants, récits qui permettent d'apprivoiser toute chose avec délicatesse. Pourriez-vous préciser votre pensée ?

P.M. L'enfant, pour sortir de son narcissisme, pour éviter le solipsisme et « faire société », a besoin d'entrer dans la culture. Et la culture, c'est, d'abord, tout simplement, le symbolique : la possibilité de nommer les choses qu'on ne voit plus ou qu'on ne voit pas.

Par le symbolique, les choses et les êtres demeurent en nous au-delà de leur perception immédiate. C'est ce qui nous permet de les penser et d'y penser, de nous raconter des histoires et de nous projeter dans l'avenir, d'imaginer le retour des êtres aimés et les aventures qu'on pourrait vivre ensemble, de rêver au repas qui arrive ou à la maison qu'on voudrait construire, de faire des mathématiques et de l'histoire, du jardinage ou de la philosophie. Le symbolique, c'est ce qui ouvre la possibilité de toute combinatoire mentale. Ce qui permet de ne pas être collé à l'instant ni assujéti à la perception ou à l'émotion qui nous submerge. C'est ce qui permet d'apprivoiser le monde et d'y introduire un peu de douceur.

Les récits ont cet immense avantage de pouvoir être appréhendés à différents niveaux de profondeur et de complexité: en totale extériorité, en légère tangence ou en s'identifiant plus ou moins fortement avec les personnages. Ils sont de véritables cadeaux, les plus beaux cadeaux qu'on puisse offrir aux enfants : ils leur parlent d'eux sans les violer dans leur intimité. Ils les relient, à travers les âges et au-delà des histoires singulières de chacune et de chacun, à la communauté des humains dans ce qu'elle a de plus universel. Ça vaut la peine parce que cela promet des satisfactions et des joies insoupçonnées. Ça vaut la peine parce que la liberté peut parfois se conjuguer avec le bonheur. Ça vaut la peine parce qu'on peut ainsi trouver du sens à sa présence dans le monde et même, peut-être, prolonger et embellir le monde.

CULTURE ou cultures ?

Nous avons, je crois, au regard des pratiques culturelles des jeunes deux attitudes complémentaires à avoir : une certaine retenue, d'abord, pour ne pas faire intrusion brutalement dans ce qu'ils considèrent souvent comme leur sphère privée. Ensuite, je crois que nous pouvons tenter de travailler, prudemment et patiemment, à relier leurs pratiques culturelles avec celles que nous considérons comme susceptibles de les enrichir et de les aider à grandir.

Je suis frappé, par exemple, des préoccupations communes qu'on peut trouver entre les mangas et la mythologie grecque, les jeux en ligne et la Quête du Graal, etc. Or, nous avons trop tendance à dévaloriser les premières et à valoriser les secondes : peut-être pourrions-nous plutôt nous appuyer sur ce qui les unit ?

L'entreprise n'est pas facile car il faut naviguer entre le relativisme – qui met toutes les expressions culturelles sur le même plan – et l'universalisme en surplomb - qui destitue tout ce qui n'est pas « labellisé » par « la Cité savante », comme dit Bourdieu... Je crois néanmoins qu'on peut s'essayer à trouver une voie de passage dans un « universalisme modeste » : la modestie, ici, consiste à ne pas « imposer » nos chefs d'œuvres, mais à les « exposer », à les offrir aux jeunes pour qu'ils s'y reconnaissent, en conjuguant avec eux bienveillance et exigence,

Nous pourrions cheminer ensemble. Car nous nous reconnaitrions ensemble pétris des mêmes inquiétudes et des mêmes espérances, fils et filles des mêmes questions, partageant « l'humaine condition ». Nous serons alors assez semblables pour pouvoir nous parler et assez différents pour avoir des choses à nous dire. Nous préfigurerons ainsi, à notre échelle, un monde « à hauteur d'Homme ».

L'ART ?

Le récit permet à l'élève d'accueillir du nouveau, avec douceur, par le détour de l'imaginaire, un « nouveau durable » car il a su prendre place dans son univers symbolique.

P.M. Oui, nous touchons là quelque chose de fondamental, et vous voyez bien la place que peut prendre ce qu'on appelle l'art. L'art, ça peut être justement cette manière d'introduire cette dimension anthropologique, ces questions fondamentales, sous une forme acceptable pour l'imaginaire enfantin, et pas dans une discipline séparée.

Il faut laisser l'enfant penser. C'est pour cela que le contraire de l'art n'est pas le non-art, mais l'obscénité, à savoir ce qui dit tout et ne permet pas de penser, ni d'imaginer, ni de trouver sa propre place. On voit bien que l'art va donner la possibilité d'accéder à ces questions-là, de réinscrire l'enfant dans une chaîne généalogique extrêmement importante pour lui si on lui présente des œuvres qui font écho, qui ne soient pas simplement des manières d'habiller ses préoccupations, mais des manières de leur donner de l'ampleur tout en les relativisant –, ce qui est essentiel pour grandir.

Toutes les formes d'art possibles sont des échos de ces questions fondamentales, mais exprimées de telle manière qu'elles sont « traitables » par l'imaginaire enfantin.

L'art pour moi doit nécessairement être une dimension de l'éducation. D'une certaine façon, l'exigence artistique, l'exigence dans la perfection du geste, dans l'économie de moyens par rapport aux effets qu'on peut produire, est absolument essentielle parce qu'elle est ce qui fait marcher, probablement, la construction du symbolique.

Il est important de travailler en permanence pour que cette expression artistique soit, avec les enseignants et les professionnels qui peuvent les aider, présente dans l'univers de l'enfant comme une exigence pour lutter contre cette espèce de dispersion permanente, cette tentation de l'immédiateté, du « tout tout de suite » - exigence de la concentration, de l'attention, de la centration sur quelque chose, de l'économie de moyens, qui sont fondamentales pour l'accès au symbolique et dans la construction d'une personnalité.

L'art est à la convergence de la question du sens et d'une seconde question essentielle pour les enfants d'aujourd'hui, celle de l'accès à l'universel.

UNIVERSEL ?

La notion d'universel a été « instrumentalisée » au profit de l'Occident. Cette manière d'imposer à des enfants des formes culturelles considérées comme universelles et supérieures aux autres, dans une démarche que je qualifie « de colonisation » par provocation, est une façon de nier ce que les autres cultures d'une part, et ce que tout enfant d'autre part peuvent découvrir d'universalité.

Le véritable universel est modeste, ce n'est pas celui que l'on impose, c'est celui auquel on accède.

C'est pourquoi je fais cette hypothèse : dans un certain nombre de lieux où ce qu'on appelle aujourd'hui l'interculturalité se réduit le plus souvent à la multiculturalité ou à la juxtaposition des cultures, avec bien évidemment une hiérarchisation subtile de celles-ci, je crois que cette multiculturalité, pour devenir une véritable interculturalité et accéder à une véritable universalité, doit passer par une confrontation qui permet d'accéder à la manière dont ces différentes cultures répondent ensemble, différemment mais ensemble, aux fameuses questions anthropologiques.

RELIANCE ?

L'art est extraordinairement porteur de rassemblement entre les hommes. Pour reprendre une expression d'Edgar Morin, il produit de « la reliance ». Il relie, à condition qu'il ne relie pas comme on rattache ou comme on colonise mais qu'il relie comme on appelle, comme on est capable de faire entendre que ce qu'il dit a de l'écho chez d'autres que ceux qui le disent. À ce titre, on voit bien la portée de l'éducation artistique, en tant qu'elle est une seule, peut-être la seule éducation citoyenne fondamentale, dans la mesure où elle est fondatrice de tous les concepts de citoyenneté, à savoir que l'homme est quelqu'un de sacré... Et cette découverte du sacré à travers les formes d'expression artistique est quelque chose de tout à fait fabuleux.

Merci d'avoir mis en lumière, pour nous, les grands enjeux qui se jouent dans cette aventure pédagogique. Votre approche anthropologique de l'éducation nous interpelle profondément, car elle attribue une grande importance à l'univers symbolique des jeunes, et ce, de manière si positive et inclusive !



Philippe Meirieu

Professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lyon. Ses travaux ont d'abord porté sur la question des interactions entre pairs dans les apprentissages. Il a ensuite élargi ses recherches à l'ensemble des questions pédagogiques et s'est engagé à plusieurs reprises dans des tentatives de réforme du système éducatif français. Il est aussi militant d'Éducation populaire. Son site (www.meirieu.com) propose un ensemble très large de ressources pédagogiques.

P. Meirieu nous a proposé de reprendre et d'adapter une entrevue avec Christine Faucher. Il a donné son accord pour la publication de ce texte remodelé tout en respectant son contenu. Publication originale: " Réflexions, Fondements de l'enseignement des arts au Québec ", numéro hors- série de la revue Vision, Revue de l'Association québécoise des éducatrices et des éducateurs spécialisés en arts plastiques, Édition, 2015.

CE LIVRET A ÉTÉ RÉALISÉ PAR

Martine Tassin Ghymers, présidente de l'ASBL CELLULE EPICURE et
Nancy Massart , coordinatrice des référents culturels du CECp - <https://cecp.be>

AVEC LA PARTICIPATION DE

- **ASBL CELLULE EPICURE** : www.cellule-epicure.com

Michelle Bozet (MB), Bernadette Levêque (BL), Monique Tilman (MTI), *Maîtres-assistantes émérites en Haute École* et Sophie Debecq, Colette Ferauge, *institutrices*

- **SERVICE P-ECA du CECp** : <https://www.cecp.be>

Sandrine Jacqmin, Nina Butler, Cali Kroonen,
Patricia Sivera, *Référentes culturelles*

- Sébastien Marandon, *Enseignant, Administrateur Culture & Démocratie* - <https://www.cultureetdemocratie.be>

- Sarah Colasse , *Directrice d'ekla*
<https://www.eklapourtous.be/>

- Carole Preudhomme, *Institutrice, Référente culturelle WB*

- Marc Romainville , *Professeur émérite Université de Namur*

- Philippe Brasseur , *"Créateur, pro-créateur, réveilleur de créativité "* - www.philippebrasseur.be

- Catherine Stilmant et Sophie Mulkers, *Service PECA WB*
<https://pecabw.ccbw.be>

- Philippe Meirieu, *Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Lyon 2* - www.meirieu.com



ASBL Cellule Epicure

www.cellule-epicure.com

Cellule d'Études Pédagogiques Internationales et Culturelles, de Recherche et d'Échanges

0495 698971 - epicure.cellule@gmail.com - martinetassin@hotmail.com