



**HAL**  
open science

## Le PEAC dans le partenariat école-musée : entre consommation et co-construction

Sabrina Camus

► **To cite this version:**

Sabrina Camus. Le PEAC dans le partenariat école-musée : entre consommation et co-construction. Education. 2016. dumas-01418168

**HAL Id: dumas-01418168**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01418168>**

Submitted on 2 Jan 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Année universitaire 2015-2016

Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation*

Mention *Premier degré*

### LE PEAC DANS LE PARTENARIAT ÉCOLE-MUSÉE : ENTRE CONSOMMATION ET CO-CONSTRUCTION

Présenté par **Sabrina CAMUS**

Écrit scientifique réflexif encadré par **Marie-Christine Bordeaux**

## Attestation de non-plagiat

Je soussignée Sabrina CAMUS

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE : « Le PEAC dans le partenariat École-Musée : entre consommation et co-construction »,

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,  
Le 17 mai 2016,

Signature de l'étudiant(e)



## Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif (DU MEEF) dans la base DUMAS<sup>1</sup>

---

### Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) Sabrina Camus

auteur et signataire de l'écrit scientifique réflexif intitulé : Le PEAC dans le partenariat École-Musée : entre consommation et co-construction

, agissant en l'absence de toute contrainte,

**autorise**

**n'autorise pas** <sup>2</sup>

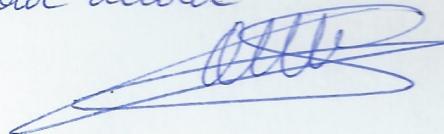
le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son travail.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [membupe@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:membupe@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Grenoble le 17 mai 2016

Signature de l'étudiant(e), précédée de la mention « bon pour accord »

*Bon pour accord*



<sup>1</sup> La base DUMAS (Dépôt Universitaire des Mémoires Après Soutenance) est en accès libre à l'adresse : <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/>  
NB : ce travail universitaire sera diffusé sur Dumas si la note obtenue pour l'écrit est supérieure ou égale à 16/20 et si l'auteur et l'encadrant en donnent l'autorisation

## Remerciements

Je tiens tout d'abord à adresser mes remerciements à ma tutrice de mémoire, Marie-Christine Bordeaux, pour ses conseils avisés et l'attention qu'elle a portée à cet écrit.

Je remercie également mes collègues enseignantes ainsi que le personnel municipal en charges des activités périscolaires pour leur disponibilité et leurs précieux témoignages.

Merci enfin à mes proches pour leur soutien et leur patience.

*À Anouck.*

## Sommaire

<b>Introduction .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Etat de l'art.....</b>	<b>2</b>
<b>1.1. L'Éducation Artistique et Culturelle et le parcours dans les textes officiels .....</b>	<b>2</b>
1.1.1 Définition de l'Éducation Artistique et Culturelle .....	2
1.1.2 Aperçu historique .....	4
1.1.3 Le PEAC : Nouvelle donne de l'Éducation Artistique et Culturelle.....	5
1.1.3.1 Favoriser l'accès à la culture pour tous .....	5
1.1.3.2 Mettre en cohérence .....	5
1.1.3.3 Travailler en cohésion.....	6
1.1.3.4 Assurer la complémentarité entre les temps de l'enfant .....	6
<b>1.2. L'Éducation Artistique et Culturelle au musée et ses spécificités.....</b>	<b>7</b>
1.2.1 La confrontation à l'objet réel. ....	8
1.2.2 ...et à la mémoire .....	8
1.2.3 La mise en scène dans l'espace .....	9
1.2.4 Donner envie .....	9
<b>1.3. Le partenariat École – Musée.....</b>	<b>10</b>
1.3.1 Une relation non naturelle entre l'École et le Musée .....	10
1.3.2 Mais une complémentarité et des volontés communes .....	12
1.3.3 De la consommation à la co-construction .....	13
<b>2. Apports des visites muséales sur le plan des apprentissages .....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 La préparation de la visite .....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 Les apprentissages au musée .....</b>	<b>17</b>
2.2.1 Les propositions des musées .....	17
2.2.2 Apprentissages effectifs .....	19
2.2.3 Limites.....	22
<b>2.3 Le réinvestissement en classe.....</b>	<b>22</b>
<b>3. Pistes de réflexion pour éviter la visite récréative et créer un vrai</b>	
<b>parcours de l'école au musée.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Mises en œuvre pour une visite co-construite .....</b>	<b>24</b>
3.1.1 S'inscrire dans une démarche de projet.....	24
3.1.2 S'appuyer sur les ressources locales .....	25
<b>3.2 Des limites à prendre en compte .....</b>	<b>27</b>

3.2.1	L'éloignement géographique.....	27
3.2.2	Le temps .....	27
<b>3.3</b>	<b>Sensibiliser les enseignants à la diversité des musées et à leurs usages multiples</b>	<b>28</b>
3.3.1	L'importance de connaître son partenaire .....	28
3.3.2	Typologie des visites .....	30
<b>3.4</b>	<b>Sensibiliser les élèves à l'utilisation de l'espace muséal .....</b>	<b>31</b>
	<b>Conclusion .....</b>	<b>32</b>
	<b>Bibliographie.....</b>	<b>33</b>

## Introduction

Si l'Éducation Artistique et Culturelle et les sorties au musée se sont largement développées depuis une cinquantaine d'année, les nouvelles priorités que le gouvernement a fixées avec la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 9 juillet 2013, ont redéfini l'Éducation Artistique et Culturelle, dorénavant « organisée sous la forme d'un parcours qui invite à penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long des scolarités primaire et secondaire »<sup>1</sup>.

Le choix de me pencher sur ce domaine d'étude découle de mon intérêt personnel pour la culture et l'art, ainsi que de mon parcours professionnel puisque avant d'effectuer une reconversion vers le métier d'enseignante, j'ai travaillé pendant six ans dans le secteur culturel (du conseil en développement de films de long métrage à l'éducation à l'image). Aussi cette nouvelle prérogative gouvernementale donnée à l'art et à la culture m'a donné envie de travailler dans ce sens.

Parallèlement, la commande de l'ESPE stipulait d'articuler son travail réflexif autour d'un axe du projet de l'école dans laquelle je suis actuellement en stage. L'équipe enseignante s'est montrée enthousiaste à l'idée que je focalise mon étude sur une action en particulier : développer le parcours d'éducation artistique et culturelle par l'organisation de visites dans les musées de Grenoble et la pratique de la sculpture en classe. C'est dans ce contexte que je me suis intéressée au rôle du PEAC dans la formalisation de la rencontre entre l'École et le Musée dans un projet de sortie scolaire. Je présenterai donc dans un premier temps le cadrage institutionnel et les enjeux de l'Éducation Artistique et Culturelle en focalisant sur le partenariat École - Musée à la lumière de la littérature scientifique sur le sujet. En m'appuyant sur le cas concret de mon stage, je m'intéresserai dans un deuxième temps aux objectifs attendus et réels en matière d'apprentissages scolaires et culturels lors d'une visite au musée, ce qui m'amènera en dernier point à ouvrir la discussion sur les leviers et obstacles à la construction d'une offre éducative et culturelle qui cadre avec les exigences nationales tout en suggérant quelques pistes pour faire des visites au musée un moment pertinent et plaisant pour les enfants.

---

<sup>1</sup> Référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle, arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015.

## **1. Etat de l'art**

Puisqu'il s'agit de s'interroger sur le partenariat entre l'École et le Musée à travers le parcours d'éducation artistique et culturelle<sup>2</sup>, il convient d'abord de définir clairement les contours de l'Éducation Artistique et Culturelle pour mieux en saisir les enjeux.

### **1.1. L'Éducation Artistique et Culturelle et le parcours dans les textes officiels**

#### **1.1.1 Définition de l'Éducation Artistique et Culturelle**

Travailler sur l'Éducation Artistique et Culturelle suppose avant tout de définir les termes utilisés. Par « éducation artistique », on entend une sensibilisation à l'art (via les œuvres, les artistes et les lieux) et une initiation à la pratique personnelle (Bordeaux & Deschamps, 2013 : 22). Le référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle (voir l'extrait en annexe 1) ajoute qu'elle « couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales ; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national » (p.2). Les « grands domaines » dont il est question sont précisés par la circulaire interministérielle de 2005. Ils sont au nombre de six : les arts du visuel, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts de l'espace, les arts du quotidien et les arts du langage ; les trois premiers champs étant considérés comme « indispensables d'une formation artistique et culturelle pour tous »<sup>3</sup>. L'Article L-121-6 du Code de l'éducation définit la portée globale de l'Éducation Artistique et Culturelle en précisant bien qu'elle se construit au départ des enseignements artistiques, qui désignent les enseignements obligatoires dispensés à l'école que sont l'éducation musicale et les arts visuels, ainsi que l'histoire des arts.

L'éducation artistique ainsi comprise, il s'agit maintenant de définir ce que recouvre la notion de « culture » car les textes officiels ne donnent pas une définition précise de ce qui est entendu par « culture » lorsqu'il est fait état de la « culture commune » que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité. Si l'on s'en tient à une définition sociologique, on peut définir la culture comme « l'ensemble de connaissances et de valeurs abstraites qui par une acquisition généralement méthodique, éclaire l'homme sur lui-même et sur le monde, enrichit son esprit et lui permet de progresser » (Centre National de Ressources Textuelles et

---

<sup>2</sup> Que nous nommerons par la suite PEAC.

<sup>3</sup> Circulaire interministérielle n°2005-014 du 3 janvier 2005.

Lexicales). A ces pratiques et connaissances, nous pouvons également ajouter les « traditions, normes et valeurs et tout phénomène matériel d'un groupe ethnique ou d'une nation » (Larousse). Dans le champ d'étude qui nous intéresse, Bernard Lefebvre offrait en 1994 une définition plus ciblée de la culture : « La culture est une manière d'être et de vivre d'un peuple. Elle englobe autant le vécu artistique que populaire et existe en symbiose avec la société » (Allard & Lefebvre, 2000). Ainsi dans le PEAC la culture n'est pas seulement d'ordre artistique mais bien à prendre dans son acception la plus large en cela qu'elle comprend également la culture humaniste, scientifique, technique et sportive. Ce présent mémoire, s'intéresse spécifiquement à l'éducation culturelle dans sa dimension humaniste, et en particulier la forme artistique.

Le référentiel définit l'Éducation Artistique et Culturelle à la fois comme une « éducation à l'art et par l'art » (p.2). La première dimension repose sur l'acquisition « d'une véritable culture artistique » qui sous-tend « la **fréquentation** des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des **pratiques** artistiques ainsi que [sur] la **connaissance** du patrimoine culturel et de la création contemporaine ». Il s'agit des trois piliers sur lesquels repose l'Éducation Artistique et Culturelle, déjà fixés par la circulaire interministérielle du 3 janvier 2005 : des rencontres (d'œuvres, d'artistes, de lieux...), des pratiques (individuelles et collectives dans des domaines multiples), des connaissances (repères culturels et historiques, lexique...), que l'on peut définir aussi à travers les verbes d'action « voir, faire et interpréter » (Bordeaux & Deschamps, 2013 : 29). Le deuxième aspect vise une éducation plus générale, « une formation de la personne et du citoyen », dans le sens où comme l'a expliqué Kerlan, l'art procure aux élèves un ensemble d'aptitudes telles que la « sensibilité, le senti et le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'apparence » (2004 : 37). Autant d'apports à rapprocher des compétences psychosociales « avoir une pensée créative, critique, avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres »<sup>4</sup> et de la compétence 5 culture humaniste, du Socle commun de connaissances et de compétences<sup>5</sup>.

Ainsi pensée, cette éducation doit permettre à tous les élèves de se construire une « culture artistique personnelle » sur la base d'éléments de connaissances et de pratiques communes et partagées.

---

<sup>4</sup> <http://www.cartablecps.org/page-0-0-0.html>

<sup>5</sup> Le nouveau Socle commun de connaissances, de compétences et de culture entrera en vigueur à la rentrée 2016. Pour l'heure, nous considérons le Socle actuellement en vigueur (programmes de 2008).  
[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm)

### 1.1.2 Aperçu historique

L'intérêt pour l'art et la culture en milieu scolaire ne date pas d'hier. Les premières velléités apparaissent dès 1947 dans le « Plan Langevin-Wallon », qui bien qu'il ne fût jamais appliqué soulignait le rôle essentiel pour l'École de transmettre et de diffuser la culture. Mais il faut véritablement attendre la toute fin des années 1960 et les événements de mai 1968 pour voir apparaître les premières actions manifestes en matière d'éducation artistique et culturelle. Comme l'ont décrit Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps (2013), à l'analyse de l'histoire du modèle éducatif en France des cinquante dernières années, nous pouvons retenir quatre grandes étapes : durant les années 1970, alors que la pédagogie est principalement centrée sur l'élève et tend à libérer son expression (Kerlan, 2003), c'est le temps de l'expérimentation de démarches de partenariat pour accompagner l'éducation artistique et culturelle. Les années 1980 voient l'institutionnalisation de ces pratiques avec le protocole d'accord de 1983 entre le Ministère de la Culture et celui de l'Éducation. Cette étape décennale se conclut avec la loi de 1989 qui instaure le projet d'école afin de renforcer le travail d'équipe et la concertation entre les différents acteurs locaux. Ce renforcement du travail mené à l'échelle locale se poursuit dans les années 1990 avec la territorialisation des actions culturelles dans le but de mener des projets éducatif globaux sur l'ensemble d'un territoire ; outre les ateliers de pratiques artistiques, les options et les classes culturelles créées dans les années 1980, on vise maintenant un plus large public par la création de jumelages entre écoles et structures culturelles (1992) et l'implémentation de parcours culturels (1993). L'expression « Éducation Artistique et Culturelle » se généralise d'ailleurs suite à une circulaire interministérielle publiée en juillet 1998<sup>6</sup> et intitulée « L'éducation artistique de la maternelle à l'université ». Le texte pose comme enjeu majeur « une éducation artistique continue et cohérente tout au long de la scolarité, et marque une volonté d'œuvrer pour la démocratisation culturelle, mission fondamentale du service public d'éducation ». Organisés dès les premières classes jusqu'aux études supérieures, les prémices d'un parcours éducatif artistique et culturel sont lancés pour faire place aux logiques d'actions ponctuelles qui prévalaient jusqu'alors. Quatrième étape, la généralisation, amorcée dès la fin des années 1990, se poursuit durant les années 2000, alors que les premières questions sur les perspectives culturelles dans l'éducation scolaire apparaissent. C'est le plan Lang-Tasca initié en 2001 pour cinq ans qui ancre le principe de généralisation et confirme la place centrale de l'École comme lieu primordial d'accès à la culture (création des « classes à PAC » - classes à projet artistique et culturel, de

---

<sup>6</sup> Circulaire n° 98-153 du 22 juillet 1998, parue au B.O. n° 31 du 30 juillet 1998, cosignée par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, et le ministère délégué à l'Enseignement scolaire.

pôles de ressources, formation des personnes, création des DAAC...). La circulaire interministérielle de 2005 redéfinit l'éducation artistique et culturelle, ses valeurs, ses objectifs, ses axes principaux et ses modalités de mise en œuvre. Elle précise que « l'éducation artistique et culturelle englobe et dépasse le domaine des enseignements artistiques proprement dits qui sont, à l'école, de la responsabilité de l'Éducation nationale. Elle s'étend à l'ensemble des domaines des arts et de la culture, entendus comme cet héritage commun, à la fois patrimonial et contemporain, qui participe pleinement de la culture humaniste.»<sup>7</sup>. Ajoutons enfin qu'en 2009 a été fixée de manière obligatoire la présence d'un volet culturel dans les projets d'école.

### **1.1.3 Le PEAC : Nouvelle donne de l'Éducation Artistique et Culturelle**

Soucieux d'offrir « une école juste pour tous et exigeante pour chacun »<sup>8</sup>, le gouvernement propose depuis la rentrée 2013 une approche renouvelée de l'Éducation Artistique et Culturelle à l'École. Cette approche s'incarne à travers le PEAC, notion introduite par La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (Loi du 8 juillet 2013).

#### *1.1.3.1 Favoriser l'accès à la culture pour tous*

La circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 fait part d'un constat sans appel : « L'éducation artistique et culturelle est encore trop inégale d'un jeune à l'autre, pour des raisons diverses (socioculturelles, géographiques, etc.) et en fonction des écoles ou établissements fréquentés ». Le parcours est donc vu comme un levier pour l'égalité des chances puisqu'il vise « un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture ». C'est dans ce sens que le Guide pour le parcours d'éducation artistique et culturelle, rappelle que l'article L.121-6 du Code de l'éducation, modifié par la Loi de 2013, reconnaît l'éducation artistique et culturelle « comme une composante de la formation générale dispensée à tous les élèves »<sup>9</sup> (p.2). En témoigne d'ailleurs le prochain Socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>10</sup> qui à compter de la rentrée 2016 se substituera à l'actuel socle qui comprend seulement les termes « connaissances » et « compétences » dans son intitulé.

#### *1.1.3.2 Mettre en cohérence*

Dans un deuxième temps, la mise en place du parcours a pour but d'assurer la cohérence des actions des écoles puisque comme le souligne le Guide, « il vise à assurer la progressivité et la continuité des expériences et des apprentissages. » (p.2). Les équipes pédagogiques sont

<sup>7</sup> Circulaire interministérielle n°2005-014 du 3 janvier 2005.

<sup>8</sup> Selon les termes de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, 2013.

<sup>9</sup> Guide pour le parcours d'éducation artistique et culturelle. Préambule.

<sup>10</sup> Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015, paru au J.O. du 2 avril 2015.

donc invitées à travers le PEAC à organiser et à tirer parti des actions et ressources préexistantes au sein de leur école afin d'assurer la cohérence de leurs actions. A cet égard, le référentiel rappelle que « le parcours n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu » (p. 2). La notion de continuité fait directement référence à l'idée de donner du sens pour permettre à l'élève de tisser des liens dans son parcours. La circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 préconise de plus d'aborder au moins une fois par cycle un de ces six grands domaines. Dès lors on comprend bien la nécessité pour les enseignants d'agir en continuité et d'assurer une progression dans la programmation de leurs actions.

#### *1.1.3.3 Travailler en cohésion*

Cette mise à plat des actions et des expériences s'accompagne également d'une volonté de cohésion au sein des écoles en mobilisant « l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle – dont l'élève lui-même » comme le souligne le référentiel (p.3). Il va d'ailleurs plus loin en recommandant de travailler en partenariat avec les acteurs éducatifs et culturels locaux en privilégiant la démarche de projet, c'est-à-dire en implémentant une « pédagogie active fondée sur la participation et l'implication des élèves » (p.3). La notion de partenariat est cruciale dans l'Éducation Artistique et Culturelle en tant qu'élément phare pour la mise en œuvre du parcours puisque, comme nous l'analyserons de plus près (cf. 1.3) « l'enjeu du partenariat est d'aboutir à un projet éducatif partagé et construit ensemble » (p.4). Enfin, la nouveauté réside dans le fait que des « actions éducatives, s'appuyant sur les partenariats territoriaux, complètent le parcours » (Circulaire du 3 mai 2013, p.1). L'objectif est d'impliquer les acteurs d'un même territoire (communes, écoles, associations...) et d'encourager des partenariats avec des artistes et artisans de l'art, des structures culturelles etc., dans la perspective d'une meilleure lisibilité des actions et d'une mutualisation des compétences et des ressources financières. Cette territorialisation de l'Éducation Artistique et Culturelle, a pour corolaire la prise en compte des rythmes de l'enfant, suite à la réforme intervenue en 2013 qui tend à harmoniser les différents temps de l'enfant afin d'en assurer la complémentarité.

#### *1.1.3.4 Assurer la complémentarité entre les temps de l'enfant*

Le troisième enjeu du parcours est de « mettre en cohérence enseignements et actions éducatives et de les relier aux expériences personnelles » (Guide pour la mise en place du PEAC, p.2). Rappelons-le, les temps de l'enfant se scindent entre le temps scolaire, qui est de 24 heures

par semaine, le temps périscolaire, qui comprend la pause méridienne et le temps qui précède et qui suit la classe lors des activités périscolaires (TAP et NAP) et enfin le temps extrascolaire qui comprend le reste du temps, soit le temps familial et les activités artistiques, culturelles et sportives non adossées à l'école. L'enjeu de la prise en compte des temps de l'enfant est d'autant plus important depuis la réforme des rythmes scolaires, qui a ouvert « l'offre d'activités périscolaires auxquelles les élèves peuvent avoir accès » ainsi que le rappelle le référentiel. Et d'ajouter que « l'articulation entre l'enseignement dispensé sur le temps scolaire et les activités du temps périscolaire dans un projet éducatif cohérent est d'autant plus important et mériterait d'être pensé autant que possible en amont par l'ensemble des acteurs concernés » (p.2). Assurer cette complémentarité revient là encore à donner du sens et de la cohérence entre enseignements et actions éducatives.

A la lumière de ce premier cadrage institutionnel sur le PEAC nous pouvons reprendre les propos<sup>11</sup> d'Emmanuel Burlat, conseiller pédagogique départemental de l'Isère en arts visuels, pour résumer le parcours en « une organisation assurant la progressivité et la continuité des expériences et apprentissages dans le domaine des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les différents temps de l'enfant ». On l'a dit, cette recherche s'attache à la relation École-Musée. Il s'agit maintenant de sortir des murs de l'école pour s'attacher à son pendant éducatif culturel : le musée.

## **1.2. L'Éducation Artistique et Culturelle au musée et ses spécificités**

Afin de cerner les enjeux de la relation École-Musée il convient tout d'abord de se mettre d'accord sur l'objet du musée et ses activités. Les Statuts du Conseil International des Musées (ICOM), adoptés par la 22e Assemblée générale à Vienne (Autriche) le 24 août 2007, donnent la définition suivante du musée, adoptée par la communauté muséale :

« Un musée est une institution permanente sans but lucratif au service de la société et de son développement ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation. »

Le musée a donc des fins scientifiques par l'étude des objets dont il a la conservation, mais également éducatives à travers la médiation culturelle et de plaisir. Il s'agit dans cette partie de dégager les offres pour un musée en matière d'éducation artistique et culturelle.

---

<sup>11</sup> Ses propos ont été prononcés dans le cadre de la formation continue en équipe sur le PEAC, le 24 mars 2016.

### **1.2.1 La confrontation à l'objet réel...**

Selon Agnès Bourbonnais (2014) « rien ne remplace la confrontation avec ces œuvres authentiques de par la diversité et la réalité de leurs matières, de leurs couleurs, de leurs formats. C'est une expérience unique, irremplaçable, tant au niveau des émotions que des sensations. » Aller au musée pour voir les œuvres « en vrai » permettrait donc aux enfants de mieux appréhender l'objet étudié grandeur nature, et en cela les amènerait à parler plus facilement de ce qu'ils voient. Cela étant dit, nous pouvons opposer le fait qu'à l'ère du numérique, il devient aujourd'hui tout à fait possible de proposer une visite virtuelle à ses élèves sans sortir de la salle de classe. Alors quelle est la spécificité de la visite muséale ? M. Van-Praët et B. Poucet (1992), cité par Laurent Triquet (2000, s.p.), tout comme J. Le Marec (1999, p.48) remarquent qu'une des particularités des musées est justement de permettre d'accéder, par la mise en scène d'« objets authentiques », à un rapport au monde réel. E. Caillet et O. Coppey vont dans ce sens et affirment de plus que « le musée [comme le patrimoine] favorise une approche de la connaissance par l'objet, c'est-à-dire sur le mode sensible, qui se rapproche bien plus des modalités d'expression et de communication de notre société qu'une approche livresque et abstraite. [...] L'étude d'un objet – muséal ou monumental -, parce qu'elle s'enracine dans une saisie globale, concrète, rend possible les processus d'abstraction et la constitution d'une culture commune, indispensable au sentiment de la communauté sociale, et, par-là, fondement de l'éducation du citoyen» (1992 : 109). Ainsi cette confrontation à l'objet réel que propose le musée favorise les apprentissages culturels et permet de s'ancrer dans la réalité pour ainsi mieux comprendre le monde.

### **1.2.2 ...et à la mémoire**

Autre dimension constitutive du musée : la mémoire. Comme lieu de mémoire, le musée est, par ce qu'il recèle, le lieu qui met en résonance chaque individu avec sa propre histoire ; chaque personne développant un rapport intime à l'objet exposé en fonction de son vécu personnel. N. Morin et M. Guitton reformulent d'ailleurs l'idée en ces termes : « les lectures et les liens artistiques n'appartiennent qu'à ceux qui regardent [...] le public conçoit sa relation à l'art par l'intermédiaire du comprendre. Qu'il le veuille ou non, le spectateur ne peut empêcher sa mémoire sensible de fonctionner et de faire émerger toute sorte de souvenirs personnels vécus ou artistiques » (2006 : 171). Face à une œuvre, on peut donc affirmer que le spectateur n'est pas neutre, celle-ci le renvoie à un souvenir, à sa mémoire, ce qui lui permet de créer du lien en établissant des ponts entre d'autres œuvres, des expériences vécues. On comprend donc bien que cet « acte de communication authentique » qui passe par la découverte d'objets et le

répertoire mémoriel de chaque individu, vise un autre rapport au savoir, non pas académique, mais sur le plan du personnel, de l'émotion.

### **1.2.3 La mise en scène dans l'espace**

Cora Cohen, pour qui le musée doit être perçu comme un lieu « d'innovation pédagogique » (2002 : 198), préconise que les musées ne soient pas des lieux de savoir mais « d'expérience éducative, culturelle et muséale » où la visite est à la fois une expérience intellectuelle et physique. En effet, troisième élément constitutif du musée, l'espace muséal et la scénographie propre à chaque exposition qui en découle, offre au visiteur une mise en jeu avec son corps à travers un parcours physique. Parcours libre ou guidé, les déambulations dans l'espace sont un pas de plus pour permettre aux élèves de conscientiser leur rapport au monde. J. Le Marec (1999) parle justement de « terrain idéal » pour qualifier le musée. En effet par l'exposition d'objets authentiques dans un espace à trois dimensions, le visiteur est amené au gré de ses déambulations, à imaginer, interpréter, à entrer dans une démarche réflexive vis-à-vis de ce qui lui est donné à voir. L'agencement interactif d'une exposition favorisera en ce sens le va-et-vient entre l'élève visiteur et l'objet ou les objets en question pour lui permettre de repérer et décoder les informations nécessaires à son « appropriation »<sup>12</sup>. Le visiteur s'approprie un objet par son expérience, ses connaissances, sa mémoire, mais également par le contexte même où l'objet est exposé, c'est-à-dire son environnement spatial immédiat. Triquet (2000) cite à ce propos Davallon (1989) qui établit une distinction entre le « fonctionnement spatial » et le « fonctionnement informationnel » au-sein même de l'exposition.

### **1.2.4 Donner envie**

On l'a vu, la notion de délectation est un élément constitutif de la définition du musée. Procurer du plaisir c'est agir pour démocratiser la culture en donnant l'envie de découvrir, d'apprendre par des moyens détournés et ainsi motiver les élèves peu enclins à l'abstraction (Genest & Bolay, 1999 : 28). De la même manière, Cora Cohen, ajoute que « la sortie scolaire au musée ne doit pas se contenter d'être le prolongement de l'École, mais doit devenir un moment spécifique, un temps de plaisir » (2002 : 198). Cette notion de plaisir découle de l'essence même du musée, fondée sur l'importance de la mémoire et du contact à l'objet (1.2.1). Bien sûr

---

<sup>12</sup> Dans le domaine muséal, « l'appropriation, c'est l'intégration à soi d'un élément perçu comme extérieur à soi » selon Marie-Anne Brière (1996), citée par Lucille Bourroux et Mathilde Schneider dans *Création d'un nouveau protocole d'évaluation des expositions* (2010).

[http://doc.ocim.fr/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=868](http://doc.ocim.fr/opac_css/doc_num.php?explnum_id=868)

on ne saurait oublier l'aspect financier, le musée ayant besoin de visiteurs pour exister, il se doit de donner envie au public afin de l'inciter à revenir ultérieurement. Pour cela les musées ont développé leurs offres éducatives culturelles ces dernières années en proposant des parcours spécifiquement conçus pour les publics scolaires afin de faciliter l'accès aux œuvres. Nombre de chercheurs se sont intéressés à cette question de la médiation culturelle, qui connaît un essor considérable (Morin & Guitton, 2006 ; Caillet, 1996). Bernard Lefebvre résume d'ailleurs ces propos en notant que « le musée n'est pas une fin en soi. Il est un médiateur et un catalyseur de la culture. Son contenu ne constitue pas une simple réserve. Il présente la culture dans son passé, son présent et son avenir, de manière à la rendre accessible aux visiteurs » (2000).

### 1.3. Le partenariat École – Musée

Parce que le musée se situe à « la confluence de la culture et de l'éducation » d'après Bernard Lefebvre (Allard & Lefebvre, 2000), il semble *a priori* être le partenaire de choix de l'école. Pourtant à la lecture de différentes études scientifiques il en ressort que cette relation n'est pas naturelle.

#### 1.3.1 Une relation non naturelle entre l'École et le Musée

Il apparaît tout d'abord nécessaire de distinguer les différences essentielles entre ces deux institutions. Basée sur l'analyse de plusieurs auteurs (E. Caillet et O. Coppey, 1992 ; Triquet, 2000 ; Cohen, 2002...), cette comparaison n'a pas pour objectif d'opposer École et Musée mais bien de mettre en exergue les spécificités de chacune pour mieux proposer des pistes de collaboration.

En nous appuyant sur l'étude d'Éric Triquet réalisée en 2000, alors professeur à l'IUFM Grenoble - Université Joseph Fourier, nous pouvons d'abord dresser des différences structurelles entre les deux entités :

- 1) le **public** : Le public scolaire est ce qu'on appelle communément un public « captif », c'est-à-dire contraint par la scolarité obligatoire, alors qu'au musée les visiteurs sont libres de venir et partir. En second lieu les élèves sont constitués en classe d'âge, donc répartis de manière homogène, tandis qu'au musée, le public est composé d'utilisateurs diversifiés, dont les scolaires.
- 2) le **temps** : Si à l'école on s'inscrit dans la durée, la répétition, au musée en revanche la durée d'une visite est comprise généralement entre une et deux heures, elle est ponctuelle, voire unique pour certains. Plus généralement à l'école il s'agit du temps scolaire, alors que le musée s'inscrit sur le temps des loisirs.

3) le **lieu** : Comme endroit accueillant du public, le musée se présente comme un lieu ouvert où le visiteur est invité à se déplacer, se mouvoir, par opposition à l'école qui, longtemps érigée comme un espace sanctuarisé, est fermée et dispose d'un environnement bien défini à travers la salle de classe (chaque élève ayant habituellement une position assise et sa place déterminée).

4) les **activités** des enfants : Le musée privilégie le sens de la vue en engageant une activité d'observation et de lecture, tandis que l'École favorise l'ouïe et l'activité d'écriture.

5) Le **contenu** : Au musée les objets exposés sont un élément essentiel que les visiteurs doivent s'approprier de manière autonome pour leur donner du sens (1.2.1). Traditionnellement, à l'école, les enseignants respectent un programme officiel et suivent des progressions communes par discipline et offrent des apprentissages cloisonnés.

Elisabeth Caillet et Odile Coppey (1992), synthétisent en quatre points ce qui se passe au musée et que l'École ne peut transmettre :

- « la simulation à la place du simulacre ;
- l'interactivité à la place de l'enseignement ;
- la ressource à la place du cours ;
- le thème à la place de la discipline ».

Selon elles, « le musée, dans la simulation qu'il propose de la collection, [...] place le public dans la situation de simulation qu'il doit apprendre à maîtriser dans la réalité ». La confrontation à l'objet authentique permet la rencontre avec une forme de réalité (1.2.1). Ces auteurs caractérisent ensuite l'interactivité par un « stock de données » à travers l'objet, et un mode d'interrogation sans intervention d'un animateur. Ainsi en proposant des situations d'interactivité, les concepteurs d'exposition se mettent à la place de celui qui ne sait pas. On quitte donc l'apprentissage socratique propre à l'enseignement scolaire, pour se rapprocher de la « méthode Jacotot », celle qui cherche non pas les chemins du savoir, mais ceux de l'« émancipation intellectuelle » pour reprendre les propos de Jacques Rancière<sup>13</sup>. Les musées sont des lieux de mise en réseau des ressources où le visiteur est amené à établir des recoupements pour comprendre et faire des liens. De là, le musée fonctionne de manière transversale comme le rappellent Caillet & Coppey en « permettant d'aborder des champs de la connaissance qui ne sont pas identifiés par les découpages scolaires » (1992 : 108). Le musée permet donc des entrées multiples à travers un même objet et favorise ainsi l'interdisciplinarité.

---

<sup>13</sup> Jacques Rancière a écrit *Le maître ignorant* (1987), en hommage à Joseph Jacotot, philosophe du XVIII<sup>ème</sup> siècle qui enseigna le français à ses étudiants flamands sans leur avoir donné de leçon.

### **1.3.2 Mais une complémentarité et des volontés communes**

Pour reprendre les propos de Raymond Citterio, qui fut chargé de l'action culturelle au rectorat de Lyon, « d'une certaine manière, musées et écoles concourent à une même et double mission : la transmission de la culture et la formation des hommes » (1992 : 93). En effet, si l'École et le Musée n'ont ni les mêmes objectifs ni les mêmes missions (1.3.1), ils sont néanmoins liés par une forme de complémentarité tel que l'écrit Cora Cohen. Celle-ci cite à cet égard J.R Deronzier (1987) pour qui l'École ne peut être la seule référente en matière d'éducation, et A. Szpakowski (1973) d'après lequel le Musée offre des ressources importantes d'éducation mais ne peut prétendre recouvrir le mandat de l'Éducation nationale en matière d' « enseignement ordinaire » (2002 : 17). En d'autre terme, le Musée offre une éducation informelle qui vient compléter l'éducation formelle et académique prodiguée à l'École (Jacobi & Coppey, 1995, cité par Cohen, 2002).

Sur le plan de la pédagogie, on peut observer des volontés similaires. Tout comme l'École a fait évoluer ses pratiques - les pédagogies « nouvelles » préconisent l'interactivité, la manipulation voire le jeu (tel qu'énoncé dans les nouveaux programmes de la maternelle), de la même manière les musées tendent à se transformer afin de donner plus de sens aux visites, de rendre le visiteur actif. C'est ce que stipule le Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM), basé à Montréal au Canada, qui a développé « un modèle didactique visant à améliorer la qualité de la visite scolaire au musée en inscrivant la visite dans une démarche pédagogique et favorisant les apprentissages chez les élèves ». <sup>14</sup> Ron Ritchhart (2007), propose dans cette veine de développer une « culture de pensée » chez les jeunes visiteurs pour rendre la visite réussie. Il affirme en outre qu'il est essentiel de provoquer des attentes par une annonce en amont de ce que les élèves s'apprêtent à voir. Créer un horizon d'attente en les sensibilisant avant la confrontation à une œuvre permet ainsi de stimuler et de susciter leur intérêt avant même la visite. De la même manière les visites muséales pour les enfants se renouvèlent en sortant de la visite magistrale pour proposer des visites interactives. A ce propos cette recommandation rejoint les propos de Marie-Thérèse Gazeau (1974), citée par C.Cohen qui écrit, que « le parti pris de faire s'exprimer l'enfant pendant la visite est récent » (2002 : 93).

A cette complémentarité pédagogique Françoise Buffet, Docteur en sociologie et Maitre de conférences à l'IUFM de Lyon en 1995, ajoute l'idée de « volontés communes » aux deux institutions qu'elle repère dans leurs désirs d' « adaptation aux nouveaux contextes », c'est-à-

---

<sup>14</sup> Voir leur site internet : <http://grem.uqam.ca/?p=196>

dire aux évolutions de la société ; depuis le dernier quart du XX<sup>ème</sup> siècle en effet, l'École et le Musée se sont centrés davantage sur l'individu – élève ou visiteur, et tendent à démocratiser l'accès à l'éducation, à la culture et la formation du citoyen. Elle poursuit en citant la volonté de « valoriser la ressource humaine » en s'ouvrant vers l'extérieur. Longtemps sanctuarisée, l'École laïque et obligatoire s'est construite au départ par la transmission de savoirs à l'écart de l'environnement social et culturel. De la même manière, le Musée est longtemps resté l'apanage d'une « élite » avant de s'ouvrir au tournant des années 1970 à un nouveau public pour lequel il s'agit dorénavant d'offrir un accompagnement autour de l'œuvre. Enfin elle note la « volonté de participer à la recomposition d'une société fragmentée », en s'ouvrant à l'altérité. Comme elle l'ajoute très justement, cette triple volonté s'est manifestée ainsi par une relation de collaboration à finalité éducative dans le domaine culturel, ce qu'elle nomme le « partenariat culturel d'éducation » (1999 : 18-19).

### **1.3.3 De la consommation à la co-construction**

En organisant des sorties scolaires au musée, les enseignants ont rapidement eu tendance à scolariser l'espace muséale en investissant les services pédagogiques des musées (Cohen, 2002). Or si l'École ne vise plus la scolarisation des arts mais bien sa propre transformation par l'art et la culture (1.1), il reste que les études sur le sujet s'accordent à dire que s'est développée au fil des années une approche consommatrice de l'école au musée (Faublée, 1992 ; Cohen, 2002). En organisant des sorties au musée et en s'en tenant aux activités que ce dernier propose, les enseignants courent ainsi le risque d'inscrire leur démarche dans une relation de client à prestataire de service : aller au musée, consommer un service, et repartir. En ce sens, Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps parlent de « risque d'instrumentalisation par le secteur éducatif » (2013 : 41). Ils soulèvent aussi son pendant inverse qu'est le « culturo-centrisme » opéré par les structures culturelles qui, imaginant des actions culturelles à destination des publics scolaires sans concertation avec des enseignants, s'inscrivent d'avantage dans une logique marketing où il s'agit plus de « séduire plutôt que former, promouvoir et vendre plutôt qu'éduquer et accoutumer » (Citterio, 1992).

Selon E. Faublée (1992) les enseignants doivent au préalable être volontaires et s'inscrire dans une démarche personnelle afin de tirer pleinement profit des offres muséales. Elle propose aux professeurs de venir au musée à leur propre compte, d'en prendre possession et de rencontrer les personnes qui y travaillent afin de construire des projets pédagogiques pleinement enrichissants. En 2009, soit plus de quinze ans après ses propos, les ministères de l'Éducation et de la Culture ont conjointement élaboré le Pass éducation pour permettre aux enseignants

d'accéder gratuitement aux collections permanentes des musées et monuments nationaux afin de « préparer dans des conditions optimales leurs projets éducatifs et pédagogiques dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle »<sup>15</sup>.

Plus que collaborer, École et Musée sont invités à co-construire ensemble, dans une vision à long terme et pérenne. Le terme de « partenariat », mot initialement issu du monde entrepreneurial, semble ainsi s'imposer puisqu'il est repris notamment dans le référentiel du PEAC. Le partenariat suppose consensus et négociation entre les acteurs en jeu où chacun doit poursuivre ses objectifs et préserver ses spécificités tout en garantissant le principe d'altérité (Buffet, 1998 ; Bordeaux & Deschamps, 2013). Buffet parle de « partenariat culturel d'éducation » et explique que « le partenariat culturel dans le domaine éducatif inclut dès le départ la double finalité d'instruction et d'éducation » (1999 : 19). D'où la nécessité de mener en complémentarité actions culturelles et enseignement tel que le préconisent les textes officiels dans la mise en œuvre du PEAC (1.1.5). Nous pouvons parler de construction empirique, ce que Buffet nomme « situation d'expérience sociale » entre les acteurs en jeu où les mutualisations des ressources et l'échange d'expertises débouchent sur des projets qui dépassent la simple juxtaposition des objectifs et des besoins individuels ; les projets sont chaque fois renouvelés en fonction des parties à l'œuvre.

En travaillant dans le respect des spécificités de chaque partenaire, L. Triquet (2000) estime que les structures scolaires et muséales peuvent alors travailler conjointement, négocier ensemble les formes que prendra la visite, de sa conception à ses prolongements en passant par la conduite même de la visite. Il propose en ce sens une typologie de la visite en fonction des objectifs pédagogiques de l'enseignant : visite de sensibilisation (créer une accroche sur un thème travaillé en classe), de structuration (pour clore l'étude d'un thème) et d'investigation (construction de savoir basée sur le recueil de données, leur traitement et leur mise en relation). Ces trois formes précise-t-il, peuvent renvoyer à trois visites distinctes ou une seule visite découpée en plusieurs phases, et doivent être utilisées en fonction des caractéristiques de l'exposition, nous y reviendrons (3.3.2).

À la lumière de ces lectures scientifiques des interrogations subsistent, d'autant plus que la récente mise en place du PEAC n'a pas encore fait l'objet d'études sur ses implications. Ma problématique s'est donc formulée en ces termes : « Comment faire des visites muséales l'objet

---

<sup>15</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid24202/pass-education-gratuite-des-musees-et-monuments-nationaux-pour-les-enseignants.html>

d'un partenariat co-construit entre École et Musée afin de garantir une légitimité pédagogique à la sortie scolaire et offrir à l'élève un parcours cohérent ? »

## **2. Apports des visites muséales sur le plan des apprentissages**

Le cadre réglementaire étant rappelé il convient à présent de s'intéresser aux bénéfices des visites au musée sur le temps scolaire pour les élèves. Le cahier des charges de l'ESPE spécifiant de rédiger ce travail réflexif à la lumière de nos observations et de nos pratiques en classe, cette deuxième partie s'exposera en lien avec un cas concret, celui de l'école où j'effectue actuellement mon année de stage en tant que Professeur des Écoles Stagiaire. Il s'agit d'une école élémentaire comportant 8 classes (2 CP, 3 CE1-CE2, 3 CM1-CM2) située dans une commune de l'Oisans (circonscription de Grenoble 4). Dans le cadre du volet culturel de son projet pour la période 2014-2018, l'école a notamment choisi d'orienter ses actions artistiques pour l'année scolaire autour de la rencontre des œuvres et des artistes en se rendant dans certains musées de Grenoble (parcours et ateliers au musée de peinture) et en pratiquant en classe la sculpture et le volume (se référer au Projet d'école en annexe 2).

Sur la base de ces prérogatives fixées dans le projet d'école, cette deuxième partie se penchera sur les apports des visites muséales en matières d'apprentissages scolaires et culturels en trois temps : avant, pendant et après la sortie au musée. Cette analyse sera construite sur la base de mes observations et les remarques de mes collègues des classes de CE1-CE2 suite aux entretiens que j'ai menés auprès d'elles.

### **2.1 La préparation de la visite**

La sortie au musée constitue un moment important parce qu'elle change du quotidien, elle suppose un voyage vers l'inconnu, une aventure hors les murs de l'école. En matière de préparation à la visite, deux doctrines prévalent : celle qui contribue à créer chez les enfants un horizon d'attente en préparant en amont la sortie (1.2.4) et celle du choc esthétique qui laisse les élèves être surpris par la visite. Cette dernière, revendiquée par Malraux notamment, promettrait une sorte de révélation, de « déclic devant les œuvres » pour reprendre l'expression d'Olivier Donnat, du ministère de la Culture, cité par Yannick Le Pape dans son article « Au musée » paru dans *Les cahiers pédagogiques* en 2015.

Dans ce cas précis, nous avons choisi, en concertation avec l'enseignante titulaire que je complète, de créer un horizon d'attentes pour stimuler les élèves en expliquant ce qu'ils allaient découvrir. Ainsi au-delà des rappels des consignes de sécurité et de respect propre à toute sortie scolaire sur le temps de la classe avant le jour-J, nous avons donc choisi de « provoquer des

attentes » pour reprendre les termes de Ron Ritchhart (2007), en travaillant dès le début de l'année scolaire à partir de quelques sculpteurs. C'est ce que l'enseignante-titulaire avec qui je travaille en binôme, et par ailleurs directrice de l'école, explique :

*« En début d'année on a travaillé sur les sculptures de Nikki de Saint Phalle et Giacometti. On a attaqué sur ces sculptures car il n'y a pas de Nikki de Saint Phalle au musée de Grenoble. Donc voilà c'était une première approche pour découvrir, apprendre à regarder, qu'est-ce qu'une sculpture, des choses comme ça...Pour donner un sens plus grand à la visite après. Comme ça au musée ils ont découvert des nouvelles sculptures qui n'étaient pas celles qu'on avait vues en classe, ils ont pu faire des liens.»*

Avec le recul, cette préparation de la visite du musée de peinture de Grenoble a en effet été bénéfique pour nos élèves. En leur proposant un questionnement sur la sculpture avant la première visite de novembre 2015, les élèves ont été amenés à réfléchir en amont à leur visite, à verbaliser ce qu'ils savaient déjà, à interroger leurs représentations. Cela a également permis de faire un premier lien entre les apprentissages à l'école et la visite à venir et de leur faire comprendre que cette sortie n'était pas une parenthèse dans leurs apprentissages. Avec le recul nous avons pu observer que les élèves avaient activement participé durant leur visite, ils prenaient facilement la parole et ont été à même de retenir plus de choses car ils avaient déjà quelques connaissances sur le sujet.

## **2.2 Les apprentissages au musée**

Les visites ont été conçues et organisées par cycle. Pour les trois classes de CE1-CE2, deux sorties scolaires ont été organisées les 27 novembre 2015 et 25 janvier 2016<sup>16</sup>. Sur ces deux journées trois musées ont été programmés :

- Le musée de Grenoble : art ancien, moderne et contemporain ;
- Le musée de l'Ancien évêché : histoire et patrimoine en Isère ;
- Le musée Dauphinois : patrimoine et culture populaire en Isère.

### **2.2.1 Les propositions des musées**

Afin de mieux saisir les apprentissages effectués sur le temps de la visite scolaire, il convient de s'attarder sur l'offre culturelle proposée par les musées en lien avec les choix pédagogiques

---

<sup>16</sup> Les deux classes de CP et les trois classes de CM1-CM2 ont également bénéficié de deux visites sur l'année, mais organisées à d'autres moments de l'année.

des enseignantes. Pour plus de lisibilité, j'ai opté pour une présentation sous forme de tableau des parcours et ateliers proposés « clés en main » par les musées et que l'équipe enseignante a choisis :

<b>Musée de Grenoble</b>		
	Offre Cycle 2	Offre Cycle 3
Parcours	<b><i>La sculpture, le volume, les matériaux</i></b> De la sculpture taillée dans le bois ou la pierre à l'assemblage moderne, les enfants découvriront la richesse des techniques ainsi que les notions de volumes/plans, pleins/vides, mouvement / statisme avec Zadkine, Calder, Morellet ... (55min)	<b><i>Les sculptures du musée (1h25)</i></b> Ce parcours propose une approche des sculptures de la collection. Le rôle de la sculpture et de sa transformation au cours du temps, la variété des matériaux et des outils sont plus particulièrement étudiés.
Ateliers	<b><i>Les petits surréalistes (1h25)</i></b> S'approprier l'univers poétique des surréalistes et leurs images insolites en créant un petit livre dessiné au récit extraordinaire.	<b><i>Georgia O'Keeffe (1h25)</i></b> Les médiateurs de l'atelier proposent aux enfants de découvrir le travail de cette artiste américaine du XX <sup>e</sup> .
<b>Musée de l'Ancien Evêché</b>		
	Offre Cycle 2	Offre Cycle 3
Visite guidée	<b><i>L'Isère en histoire</i></b> (période de la <b>préhistoire</b> seulement) (1h) Percevoir les principaux traits de l'histoire sociale, technique et politique des sociétés qui se sont succédé sur le territoire isérois	
Visite-atelier	/	<b><i>L'art de l'enluminure (2h)</i></b> Découvrir l'art de l'enluminure dont la pratique est liée au métier de copiste aujourd'hui disparu : contexte historique de la pratique de l'enluminure, technique et matériaux utilisés...
<b>Musée Dauphinois</b>		
Offre Cycle 2		
Visite	<b><i>Exposition permanente « Gens de l'Alpe » (1h)</i></b> (visite autonome avec livret d'exposition et questionnaire)	

Comme le rappelle la brochure du musée de Grenoble<sup>17</sup>, ces visites thématiques offrent pour les classes « une grande variété de thèmes, dans l'art ancien et parmi les œuvres modernes et contemporaines. Familiariser les jeunes enfants à un nouvel espace, leur faire découvrir des peintures et des sculptures, des couleurs, des formes, des matières, ... jouer sur les émotions,

<sup>17</sup> Disponible sur le site internet du musée : <http://www.museedegrenoble.fr/973-accueil-des-scolaires.htm>

les attitudes et faire appel à leur imaginaire, tels sont les enrichissements promis par ces découvertes ». De plus le musée propose à travers ces parcours « une initiation à l'histoire de l'art » et de souligner que « tous [ces parcours] entrent dans la catégorie "Arts du visuel", l'un des six grands domaines artistiques inscrits dans les nouveaux programmes d'histoire des arts à l'école primaire ». Enfin les ateliers sont conçus comme des « moments privilégiés de pratiques artistiques amateurs. La politique de médiation culturelle du musée tend à accorder « une grande place à l'analyse de l'œuvre, qui se fait généralement en début de séance, ainsi qu'à l'étude des éléments qui composent une œuvre (ligne, couleur, forme...). Les principes étudiés devant les œuvres font l'objet d'expérimentations plastiques avec différents types de matériaux et de techniques ». L'action culturelle éducative du musée de Grenoble s'inscrit donc en conformité avec les principes de l'Éducation Artistique et Culturelle que j'ai présentés en amont (1.2).

De la même manière, le Musée de l'Ancien Evêché proposait des visites guidées mêlant rencontres et apports de connaissance, ainsi que des ateliers de pratique. Bien que toujours ancrée sur la culture humaniste, l'action culturelle et le projet même de ce musée portaient davantage sur les domaines de l'histoire et de l'histoire des arts.

Pour finir, au Musée Dauphinois l'équipe enseignante a opté pour l'exposition permanente « Gens de l'Alpe », uniquement pour les élèves de CE1 dans la mesure où ils étudiaient à ce moment de l'année le paysage de montagne en espace (découverte du monde). Il s'agissait d'une visite autonome où les enfants, regroupés par groupes de cinq avec un adulte, devaient faire leur propre visite avec un livret d'exposition sous forme de questionnaire (voir un extrait du livret d'une élève en annexe 3).

### **2.2.2 Apprentissages effectifs**

Il convient à présent de s'attacher à la plus-value d'une sortie muséale dans le cadre scolaire en termes d'apprentissage. Pour ce faire je me rapporterai ici au Socle commun de compétences et de connaissance<sup>18</sup> ainsi qu'au référentiel pour le PEAC. Les entretiens menés ont permis de montrer que les apprentissages et compétences visés par ces sorties remplissaient bien les attentes visées par le socle commun. J'axerai ici davantage sur les apprentissages effectués au musée de Grenoble, lequel était le musée « phare » de ces deux journées de visites.

En matière de maîtrise de la langue française (compétence 1) en premier lieu, j'ai pu observer que l'item « s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié » était pris en

---

<sup>18</sup> J'ai volontairement choisi de m'en tenir au palier 1 du socle, soit les compétences attendues en fin de cycle 2, étant donné que le CE2 est intégré à ce même cycle à la rentrée 2016.

considération par l'équipe du musée. C'est également un des grands objectifs de formation en éducation artistique et culturelle précisé par le référentiel du PEAC, à travers le pilier «S'approprier (connaissances) ». En effet, lors de l'atelier « Les petits surréalistes » au musée de Grenoble, A., une élève de CE1, a prononcé cinq fois le mot « truc » lorsqu'elle s'exprimait. A chaque fois, le guide a pris soin de faire reformuler l'élève et de lui apporter le vocabulaire adéquat. Cette construction d'un vocabulaire adapté s'est révélée nécessaire et opérationnelle. De la même manière, les retours de mes collègues ont confirmé mes observations :

*« Les apprentissages scolaires sur le temps de la visite je dirais que c'est avant tout le **vocabulaire** lié à la sculpture, ses gestes, ses matériaux. Tu vois, les verbes d'action en lien avec les gestes du sculpteur, quand on utilise la terre par exemple, on peut modeler, gratter, inciser, graver, évider... Y'a énormément de verbes quoi. »*

Par ailleurs, le choix par l'équipe muséale des œuvres présentées (cf. Annexe 4) s'est révélé judicieux car il présentait des sculptures d'époques mais aussi des matériaux et des formes différentes et c'est ce que les enseignantes ont apprécié :

*« Avec mon groupe on a vu plusieurs sculptures... c'était bien qu'ils voient les différentes matières, des époques différentes. »*

*« C'est ça, le parcours il est complet parce que tu vois toutes les **formes**... l'accumulation, les rondes-bosses, les suspensions.... Tous les styles de matériaux. Y a **les verbes et les matières** qui sont présentés, ça permet d'introduire pas mal de vocabulaire. »*

En terme de culture humaniste (compétence 5), les items « découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays », « distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (peinture, sculpture...), ont été proposés lors des parcours au musée de Grenoble. Ils correspondent au pilier « Fréquenter (Rencontres) » visé dans le référentiel. Là aussi les enseignantes remarquent que ces objectifs ont été atteints lors des visites.

*« C'est évident, au musée de peinture ils ont appris quelques **noms d'artistes et d'œuvres**. Et il y a toute l'observation aussi : observer, décrire, apprendre à dire ce qui est visible, ce qui est lisible...».*

Enfin les ateliers de pratique proposés par le musée ont permis d'engager les élèves dans une démarche de création, où ils ont pu réaliser une fresque inspirée des paysages de montagne de Georgia O'keeffe, et personnaliser un livret à partir de détails de certains tableaux surréalistes (voir les photos de livrets en annexe 5). A ce titre, l'item « s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume » a été exploité sur le temps de la visite au musée. Pour ma part j'ai observé que le groupe de CE1 que j'encadrais est rapidement entré dans les

apprentissages après que le médiateur ait pris le temps d'expliquer ce que les élèves allaient réaliser et de passer en revue le matériel qu'ils avaient à disposition.

Une enseignante relève aussi les compétences sociales et civiques (compétences 6) et notamment l'item « respecter les autres et les règles de vie collectives » : « *Y a toute l'éducation morale et civique, le respect des œuvres, on est dans un musée, un lieu particulier, y a des règles de sécurité et de politesse...* ». Ajoutons d'ailleurs que la première visite ayant eu lieu quinze jours après les attentats du 13 novembre 2015, les élèves ont dû attendre plusieurs minutes à l'entrée du bâtiment le temps d'effectuer le contrôle de sécurité (plan Vigipirate). Cette mesure n'a engendré aucun problème particulier, les enfants ayant été avertis au préalable.

Les autres visites ont également permis d'acquérir des connaissances et compétences dans le respect des objectifs pédagogiques de l'école et des programmes officiels. Ainsi une enseignante qui accompagnait un groupe de CE2 retient de la visite-atelier « L'art de l'enluminure » :

*« Ils ont fait la visite sur les enluminures et l'atelier tout de suite après. C'était vraiment bien relié. Ils ont vu, on leur a expliqué ce que c'était, et puis eux ils ont produit tout de suite derrière la première lettre de leur prénom, ils l'ont décorée avec des pigments naturels et des petites feuilles d'or. A la fin ils l'ont ramenée avec eux, ils étaient vraiment contents. »*

Les élèves ont donc été amenés à fréquenter, pratiquer et s'approprier des éléments d'art et de culture, pour reprendre les verbes d'actions qui définissent les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle. L'avantage de relier ces trois champs en même temps apparaît ici évident : les élèves étaient engagés dans les apprentissages qui faisaient d'autant plus sens pour eux que ces visites ne consistaient pas seulement en un exposé magistral d'un guide mais qu'ils ont pu s'essayer ensuite en produisant eux-mêmes.

Notons enfin que le référentiel est conçu comme un outil s'adressant à l'ensemble des acteurs éducatifs et culturel. Il indique notamment les grands objectifs de formation pour chaque pilier du parcours et des repères de progressions sur l'ensemble des cycles. Aussi si le PEAC vise l'articulation des trois piliers sur tous les temps de l'enfant, il semble pertinent que ces derniers soient également mis en œuvre lors d'une visite. En effet j'ai constaté que sur le temps même des visites, celles-ci sont apparues de meilleure qualité lorsqu'étaient relier les rencontres, les pratiques et les connaissances. Lors des visites où ces trois champs ont été investis conjointement, les élèves étaient plus engagés, ils participaient davantage et nous pouvons dire que cela à favoriser leurs apprentissages. Ainsi j'en conclue que les apports des

visites sont d'autant plus visibles que les trois piliers de l'Éducation Artistique et Culturelle sont investis sur le temps de la sortie.

### 2.2.3 Limites

Le projet prévoyait également la visite des Musées de l'Ancien Evêché et Dauphinois, ainsi l'item « distinguer le passé récent du passé plus éloigné » prévu dans la compétence (culture humaniste) du socle commun a pu être abordé. A l'issue des visites de ces deux musées, si les élèves ont pu se familiariser avec des éléments historiques et culturels du territoire isérois (département préhistoire pour le premier et exposition permanente « Gens de l'Alpe » pour le second), force est de constater que tous les apprentissages visés lors de ces visites n'ont pu aboutir. Il nous faut donc émettre quelques réserves quant aux apports réels pour les apprentissages scolaires des élèves sur ces temps de visite en particulier et analyser ce qui a été un frein aux apprentissages. En questionnant mes collègues sur leurs choix concernant les musées j'ai pu me rendre compte que si la visite au musée de Grenoble correspondait parfaitement au projet d'école, en revanche les deux autres visites ont été organisées de manière à maximiser le temps à Grenoble. On s'oriente donc plus vers une visite de consommation comme le déplore cette enseignante :

*« Bah ouais ça fait beaucoup, et des choses différentes en plus, tu passes de la préhistoire à O'keeffe, des choses qui ont pour le coup pas tellement de lien quand même ».*

Ce cas s'est donc révélé intéressant puisque il a permis d'analyser la sortie scolaire de type co-construite et la sortie scolaire de type consommation.

## 2.3 Le réinvestissement en classe

Dernier temps des apprentissages : l'exploitation faite en classe à l'issue de la visite. Entre ma pratique en classe et les réflexions de mes collègues, il en ressort que les apprentissages réalisés au musée de Grenoble ont été redéployés (et continue de l'être actuellement) en classe comme l'expliquent les enseignantes :

En lien avec le domaine « Les langages pour penser et communiquer »

*« En **maitrise de la langue** on a travaillé sur les adjectifs qualificatifs, les verbes à l'infinitif ... Comme on faisait les analyses de phrases c'était bien ».*

En lien avec le domaine « S'exprimer et communiquer » :

*« Après la visite, on a retravaillé **la mise en valeur de nos œuvres à nous**. C'est toi qui l'as fait d'ailleurs, on les met sur un socle, parce qu'on a vu au musée qu'il y en avait qui étaient sur un socle...ils ont fait des cartels aussi pour présenter leur production».*

En lien avec le domaine « La formation de la personne et du citoyen » :

*« Y'a aussi **exprimer ce qu'on ressent** face à une œuvre, qu'est-ce que ça provoque comme émotion, comme sentiment, et puis **argumenter** aussi ».*

*« On a travaillé sur les **émotions** aussi, apprendre à décrire un tableau, dire c' qu'on en pense, au-delà de « c'est beau, c'est pas beau » et « j'aime, j'aime pas » mais dire pourquoi.»*

Enfin en lien avec le domaine « Les représentations du monde et de l'activité humaine », et comme défini dans le projet d'école, les élèves ont pu pratiquer la sculpture dans le cadre des arts visuels. Les visites ont permis de se constituer un réservoir d'idées, de voir des sculptures « grandeur nature », et de privilégier une entrée par les matériaux et les formes. Les œuvres présentées dans le cadre du parcours sculpture étaient pour l'essentiel en bois, bronze, marbre, plastique, résine... - des matériaux onéreux et difficilement transposables à l'école, nous avons donc fait réfléchir les élèves à l'utilisation d'autres matières, plus abordables et plus familières des élèves (papier mâché, aluminium, terre, savon...). Ces sculptures, pour certaines terminées, sont maintenant exposées dans l'école.

Enfin ajoutons que ce réinvestissement atteindra son climax lors de la « Semaine art performance » prévue du 27 juin au 1<sup>er</sup> juillet prochain. Je développerai cette action plus en détail dans la troisième partie car elle reflète à mon sens les enjeux du PEAC.

Pour conclure sur les apports des visites muséales sur le plan des apprentissages, et en accord avec les préconisations du référentiel, il ressort que ces visites organisées dans trois musées de Grenoble se sont inscrites dans un projet d'éducation artistique et culturelle qui contribue aux objectifs de formation défini par le Socle commun. Si l'on considère les trois piliers sur lesquels repose l'Éducation Artistique et Culturelle et que le PEAC doit garantir (1.1.1), il ressort de ce travail exploratoire que ces trois champs ont été travaillés de manière complémentaire et concomitante avant, pendant et après les visites au musée, soit tout au long de l'année scolaire. Cependant des limites ont pu être observées (2.2.3), c'est pourquoi je déploierai dans une troisième et dernière partie des axes d'amélioration, toujours en lien direct avec mes observations, les réflexions et propositions des enseignantes interrogées, pour permettre de co-construire une action culturelle et éducative qui dépasse la visite récréative entre l'École et le Musée, et ce au service des apprentissages des élèves.

### **3. Pistes de réflexion pour éviter la visite récréative et créer un vrai parcours de l'école au musée**

Si le parcours répond à une exigence d'articulation entre les différentes activités de l'enfant dans et en dehors de l'école, on peut aussi reprendre cette image de parcours entre l'école et le musée, dans le sens d'une liaison, d'un cheminement continu et sensé.

Cette dernière partie propose des pistes d'amélioration - et leurs limites inhérentes, à la lumière des observations et réflexions que j'ai pu avoir avec mes collègues, afin de sortir de la visite « occupationnelle » qui est inopérante au point de vue des apprentissages et des savoir-être.

#### **3.1 Mises en œuvre pour une visite co-construite**

##### **3.1.1 S'inscrire dans une démarche de projet**

J'ai pu observer une réelle volonté de la part de l'équipe pédagogique de s'inscrire dans une dynamique de pédagogie de projet en travaillant davantage en partenariat. C'est de par leurs propos mais surtout à travers leurs actions que je note que la volonté et le désir de s'emparer du PEAC et de s'inscrire dans une démarche de projet constitue un point clé à la réussite d'actions culturelles co-construites. Inscrite à la formation PEAC dans le cadre de la formation collective obligatoire, j'ai noté que les enseignantes de l'école se sont totalement investies dans le processus de formation. En effet toutes les enseignantes ont préparé et réfléchi en amont de la formation, en complétant le module de formation distancielle (réponse à un questionnaire, visionnage de vidéos, recensement des ressources au sein de l'école et localement...). J'ajouterai également que l'importance d'une personne formée et désireuse de travailler en projet est un atout considérable à la mise en œuvre du PEAC. D'ailleurs comme le rappelle le référentiel (p.4), « il est utile d'identifier parmi les membres de la communauté éducative une personne référente notamment chargée de suivre pour l'école ou l'établissement les relations avec les partenaires artistiques et culturels et de faciliter l'élaboration de projets communs ». Le cas échéant l'implication du directeur de l'école est fortement déterminante puisque qu'il est en quelque sorte le chef d'orchestre de l'école, tenu d'informer ses collègues des nouvelles dispositions. Il semble à ce titre opportun de souligner l'importance de la formation pour les directeurs.

Comme je l'ai défini précédemment, le partenariat suppose de travailler ensemble sur le long terme (1.3.3). A cet effet il est nécessaire de planifier les échéances pour mener à terme le

projet et avant tout de définir son projet en assurant une progression et une continuité de manière à travailler sur l'ensemble (ou presque) des six domaines artistiques ou encore d'appréhender la culture sous tous ses angles, comme en atteste ce témoignage :

*« On a voulu faire au niveau du musée parce que l'année d'avant on n'a pas pu y aller et puis c'était un moyen de travailler sur le corps et tout. On s'était dit qu'on voulait voir des œuvres et des sculptures puisque c'était le thème fil rouge de l'année [« le corps, bien être et bienveillance »]. L'année d'avant c'était plus les sciences et le patrimoine de l'eau, on avait travaillé avec le parc des Ecrins [...] Ça a été décidé en fin d'année dernière, quand on a fait le bilan d'année du projet d'école, et là on va l'faire aussi en fin d'année, on va regarder ce qui a été fait, ce qu'on poursuit, ce qu'on poursuit pas, les nouvelles actions qu'on fait... Peut-être que l'année prochaine on partira sur de l'oral parce que ça n'a pas été fait encore ».*

Définir son projet c'est également savoir avec qui l'on veut/peut travailler et donc identifier les acteurs susceptibles de répondre à ses besoins :

*« Sur le territoire de l'Oisans y'en a des musées, y'a le musée de la faune et des minéraux à Bourg [d'Oisans], le musée de la vallée de la Romanche, le musée de la montagne à Saint Christophe en Oisans, la maison des alpages à Besse en Oisans, à Vaujany y' a le musée hydrélec, à l'Alpe [d'Huez] il y en a un aussi sur le patrimoine. Donc tu vois y'en a des structures dans l'coin, mais par rapport à la sculpture et à l'art, les seules sont à Grenoble ».*

*« On va pas dire qu'à Grenoble y en a qu'un, parce qu'il y a le CNAC aussi qui est super. Mais au CNAC c'est des expos toujours différentes, il faut aller les visiter avant. Là au musée de peinture, on connaissait les circuits et la structure, et pis on voulait des ateliers et on savait que ça correspondait à notre projet. Pour le choix des deux autres musées on s'est demandé ce qu'on pourrait faire et qui soit en lien avec les programmes tu vois. Du coup on est parti sur le musée de l'Ancien Evêché et le musée Dauphinois. »*

À la lecture de ces deux témoignages, il apparaît clair que les enseignantes de l'école avaient bien défini dès la fin de l'année scolaire précédente le thème et la forme de leur action en lien avec le projet d'école. Ainsi la volonté de s'engager dans un projet et la planification en amont de celui-ci apparaissent être des composantes essentielles à la construction solide d'un projet. Afin de faciliter le repérage des acteurs culturels, nous pouvons recommander de s'appuyer sur des personnes ressources.

### **3.1.2 S'appuyer sur les ressources locales**

Comme il est recommandé dans les textes officiels (cf. 1.1.3.3), il convient de prendre appui sur les personnes ressources, telles que les conseillers pédagogiques départementaux (CPD), les chargés de missions auprès de la Délégation académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC), les équipes mobiles académiques de liaison et d'animation (EMALA) pour

éclairer les enseignants sur leurs pratiques et les guider dans le montage de projet. Ceux-ci ont en effet vocation à favoriser la mise en œuvre, au niveau local, des PEAC.

Il semble d'autant plus important de rappeler leur aide que le référentiel établit justement le constat que « les ressources artistiques, culturelles et patrimoniales locales offrent un potentiel qui pourrait parfois être davantage et plus méthodiquement exploité pour compléter et construire la culture artistique des élèves » (p. 2).

À ce propos parmi les actions annuelles du projet d'école, une journée « performance artistique » était prévue. Lors de la première journée de formation sur le PEAC, le 24 mars dernier, l'équipe a saisi l'opportunité de la présence du conseiller pédagogique Arts visuels pour étoffer le projet et étendre l'action à une semaine entière<sup>19</sup>. Par la même occasion, elle a sollicité les conseillers pédagogiques pour avoir leur présence lors de cette semaine afin d'animer des ateliers. Suite à leur demande, deux conseillers pédagogiques ont répondu à l'invitation et seront présents trois matinées. Outre leur présence, des parents d'élèves et des artistes locaux seront associés à cette initiative.

Ce resserrement à l'échelle locale invite également à questionner les structures qui organisent les activités périscolaires et extrascolaires (cf. 1.1.3.4). Les projets éducatifs de territoire (PEDT) qui ont été lancés récemment tendent justement à inscrire tous les acteurs locaux (éducation, culture, politique) dans une action commune orientée. Malgré que le PEDT en soit encore à ses débuts, on peut néanmoins constater l'intérêt de faire travailler ensemble les acteurs locaux du monde éducatif comme en témoigne la responsable des nouvelles activités périscolaires (NAP) de la commune avec qui j'ai pu m'entretenir :

*« La première année [2014-2015] ça a été mis en place à la dernière minute, y'avait pas franchement de continuité avec l'école, et on a eu le projet d'école après la mise en place des NAP, du coup pendant la première période bah les intervenants ont dû s'adapter. Mais pour cette année on s'était réuni avec la directrice, on connaissait le thème de l'année [Le corps, bien être et bienveillance], du coup on a fait les ateliers un peu en fonction, par exemple y'a du yoga, des ateliers culinaires... Moi j'aime bien cette dynamique mais ce serait bien qu'il y ait encore plus de lien avec les écoles. Mais bon c'est encore que le début. »*

Ce témoignage d'une employée du service périscolaire de la commune nous éclaire bien sur les avantages à travailler ensemble. Toutefois il convient de ne pas perdre de vue, et ce témoignage l'atteste, que cette organisation prend du temps, que ces nouveaux cadres sont encore balbutiants et qu'il faudra sans doute attendre encore quelques temps avant que le fonctionnement soit pérenne.

---

<sup>19</sup> Cette semaine « Art performance » se tiendra à l'école du 27 juin au 1<sup>er</sup> juillet.

Cette orientation vers la démarche de projet et le partenariat à l'échelle locale contiennent cependant des obstacles qu'il convient de mesurer puisqu'ils impactent les décisions des équipes pédagogiques.

## 3.2 Des limites à prendre en compte

### 3.2.1 L'éloignement géographique

S'il est conseillé de territorialiser ses projets au plan local, force est de constater que tous les projets ne peuvent être réalisés sur le territoire d'origine de l'école (voir les témoignages au point 3.1.1). Aussi nous pouvons affirmer que les contraintes géographiques peuvent avoir un impact sur le projet de sortie scolaire au musée. Dans notre cas, rappelons qu'il s'agissait de deux demi-journées de visites dans trois musées de la ville de Grenoble. Les enseignantes expliquent le fait d'intégrer plusieurs visites abordant des apprentissages différents le même jour :

*« C'est le musée [de Grenoble] qui nous obligeait à descendre deux fois. On s'est adapté aux contraintes fixées : il y avait une partie parcours et une partie atelier. Du coup si tu choisis un atelier de pratique, t'es obligé de suivre un parcours de découverte et de rencontres avec des œuvres ».*

*« L'éloignement géographique c'est une grosse contrainte parce que tu peux pas y aller autant de fois que tu veux, parce que faut payer les bus et tout ça, et le temps sur place ...tu veux l'optimiser et en même temps à la fin des deux demies-journées ils sont claqués ».*

*« On réagit comme ça parce qu'on est loin des structures. Je pense que quand t'es sur Grenoble tu fonctionnes pas comme ça. Là il fallait optimiser la journée. »*

On voit donc que l'éloignement géographique est un obstacle d'autant plus quand il faut aussi répondre aux exigences des institutions muséales – ici la nécessité d'organiser les visites sur deux journées au lieu d'une. Cela suppose des frais de transports supplémentaire mais également une programmation des visites annexes plus en fonction des contraintes que d'une réelle cohérence pédagogique comme nous l'avons vu précédemment au sujet des limites aux apprentissages (2.2.3).

### 3.2.2 Le temps

Le temps on l'a dit est un élément à prendre en compte également. Les enseignantes interrogées n'ont pas manqué de me dire à quel point ces actions, aussi intéressantes qu'elles soient, n'en

sont pas moins chronophages. Voici ce que rapporte la directrice de l'école suite à une précédente action :

*« Avec le Parc des Écrins, on a vraiment travaillé ensemble. Eux ils s'adaptent beaucoup, on leur a dit qu'on voulait travailler sur l'eau, il y a eu des allers-retours. Non, non, eux vraiment ils s'adaptent. **Mais par contre tout ça, ça demande beaucoup de temps, ce qui fait que, là ça allait parce qu'on était juste à côté [...]** donc on se réunissait beaucoup, on s'est réuni beaucoup à l'école, il est venu plusieurs fois. Là le musée Dauphinois, ou le musée de peinture, tu peux aller faire la visite avant y'a pas de soucis, mais t'as pas des allers-retours comme on a pu en faire ».*

*« Et E. à chaque fois il essaye de faire des petites fiches avec des questionnaires et tout. Il nous demande tout le temps, enfin moi en tout cas l'année dernière il nous a demandé ce qu'on en pensait, ce qu'il fallait qu'il revoie, si c'était vraiment adapté, s'il fallait approfondir... »*

Au-delà du temps de préparation en amont, il semble que la difficulté soit également le temps devant les œuvres, forcément court au musée (cf. 1.3.1) :

*« Après moi O'Keeffe quand je l'ai fait, l'atelier c'était bien on a bien pris le temps c'était super, par contre **le temps devant les œuvres c'était un petit peu rapide**. On n'a pas eu tellement le temps de...on n'en a pas regardées énormément mais quand même tu finis par déborder, et comme on est obligé de repartir vite pour les bus... Tu débordes ne serait-ce que 5-10 minutes sur l'atelier, et bah tu finis un peu au pas de course. »*

Au vu de cette expérience de visites scolaires au musée et des lectures faites dans le cadre de ce travail, nous pouvons avancer quelques propositions pour que le partenariat École-Musée soit efficace et que la visite fasse davantage sens pour les élèves.

### **3.3 Sensibiliser les enseignants à la diversité des musées et à leurs usages multiples**

#### **3.3.1 L'importance de connaître son partenaire**

Parce que chaque école a un projet qui lui est propre, de la même manière chaque musée a un objectif particulier qui le différencie des autres musées. Dans ce contexte, la politique en matière d'accueil des publics, scolaires en l'occurrence, et l'offre ne sont pas les mêmes d'une structure muséale à l'autre. Aussi, au fil des entretiens menés, je peux avancer l'idée que le fait de bien connaître son partenaire, le musée avec lequel l'école décide de travailler et où elle amène ses élèves, relève d'une importance capitale pour le succès d'une visite. C'est ce que confirment les enseignantes :

*« On connaissait certains parcours du musée de Grenoble et leur qualité en tout cas ».*

*« [les médiateurs du musée] s'adaptent à ton public [...], à ton projet. Là on voulait sculpture et ils ont un parcours qui colle donc voilà. Après le musée de l'ancien évêché on aurait pu demander ? »*

*« Je pense qu'ils sont quand même un peu souple aussi, quand tu leur demandes à l'avance ils doivent pouvoir s'adapter un peu plus ».*

*« Ah oui oui, une fois j'avais travaillé sur le thème de l'alimentation, et donc je leur avais demandé des tableaux spécifiques sur l'alimentation. C'était un circuit qui n'existait pas et ils ont ciblé dans le musée un certain nombre de tableaux qui devaient correspondre. Si on a des demandes particulières ils s'adaptent ».*

J'ai ainsi pu remarquer que certains musées grenoblois sont davantage « ouverts » aux scolaires que d'autres et bénéficient pour l'occasion d'une politique tarifaire attrayante pour les écoles iséroises. C'est ce que disent les enseignantes au sujet du musée de Grenoble, propos vérifiés à la lecture de la plaquette dudit musée :

*« ... ça doit être une volonté du département quand même de laisser l'entrée des musées gratuite pour les scolaires. En tout cas le musée de peinture, si tu n'y es pas allé l'année d'avant, ils te prennent en priorité. C'est vraiment une volonté de leur part de cibler les scolaires. »*

A l'inverse, certains musées sont semble-t-il moins à l'écoute des demande des enseignants :

*« Le musée de l'Ancien Evêché il est plus fermé que le musée Dauphinois, parce qu'on a demandé à ce qu'il y ait deux classes ça n'a pas marché. Ils sont moins souples parce qu'ils auraient pu faire partir un groupe et un quart d'heure après en faire partir un deuxième et ça se gênait pas. Mais ça veut dire deux guides tu vois... ».*

Une bonne connaissance de son partenaire, et comme on l'a vu plus haut, suppose de faire avec les contraintes de l'autre dans le respect de l'altérité (1.3.3), et c'est justement ce qu'a révélé mon enquête puisque les enseignantes ont mentionné les impératifs des musées. Il semble donc qu'elles étaient conscientes du fonctionnement interne du musée, condition essentielle au principe de partenariat :

*« Faut pas oublier qu'eux [le musée de Grenoble] ils travaillent avec beaucoup plus d'écoles aussi, donc ils peuvent pas faire ça avec tout le monde. Avec le parc des écrins c'est beaucoup plus local, le nombre d'écoles est plus limité ».*

*« Je crois que tous les plannings horaires de début et de fin [de journée] au musée de Grenoble c'est réservé aux classes de Grenoble justement parce qu'eux ils peuvent être là plus tôt et repartir plus tard ».*

Si chaque musée à ces spécificités et qu'il est essentiel de connaître son partenaire, les observations faites dans le cadre de ce travail invitent également à tenir compte des différentes formes que peut prendre une exposition, et en cela à sensibiliser les enseignants aux différentes visites qui peuvent être organisées.

### 3.3.2 Typologie des visites

Nous revenons ici sur la typologie proposée par Laurent Triquet (2000) qui classifiait les visites sous l'angle de la sensibilisation, de la structuration et de l'investigation. Pour rappel, cette typologie peut être utilisée comme une aide pour les enseignants afin de cibler leurs objectifs pédagogiques en fonction de la nature de l'exposition comme nous l'avons déjà évoqué. Il m'est apparu au cours des visites que nous avons faites cette année - et mes réflexions ont été validées par les propos de mes collègues - qu'une grande part de la réussite tangible d'une visite au musée réside dans la manière dont les enseignants et les médiateurs culturels auront travaillé pour que la forme de la visite soit adaptée aux contenus d'apprentissage.

Les témoignages des enseignantes au sujet des visites au musée Dauphinois et de l'Ancien Évêché, sont à ce titre révélateurs de l'importance d'être sensibilisé aux usages multiples que l'on peut faire d'une visite au musée :

Sur la visite « Gens de l'Alpe » :

*« Peut-être que ça du coup c'est un musée justement où faut aller plus en conclusion ou alors en plusieurs fois. Ou alors pour terminer un travail qui a été fait en amont en classe, plutôt que comme point de départ. »*

Sur la visite « Préhistoire » :

*« Je pense qu'il faut que ça vienne à la fin d'une étude sur l'histoire sinon c'est trop dense, ou alors y aller en plusieurs fois, qu'on visite, qu'on voit tout ce qui manque, qu'on travaille et qu'on y retourne. Après y aller en visite guidée, c'est payant ».*

Et les conséquences qu'elles tirent de certaines visites qui n'ont pas été le fruit d'un travail partenarial avec les musées en question :

*« C'est pour ça qu'on s'est penché après sur [le musée de] Besse parce qu'on s'est dit on peut pas laisser comme ça, faut finir, faire une remédiation, parce que y'a besoin de restructurer ».*

*« Il faudrait revoir ce qui a été fait au musée dauphinois, travailler en amont ».*

*« Non, on a préparé le questionnaire avant, on l'a adapté déjà, parce qu'on avait déjà vu l'expo avant donc on savait un petit peu. Mais c'était trop.... ambitieux pour des enfants qui n'étaient jamais allés à ce musée. »*

Ces dernières réflexions montrent bien que même dans le cas d'une visite libre, il convient de préparer la visite en amont avec le musée en question. Celui-ci devrait être à même de proposer « la cueillette de données » pour reprendre l'expression du Groupe de recherche sur l'éducation et les musées (GREM) de l'Université du Québec à Montréal. Il aurait en effet été plus judicieux de proposer une sélection d'œuvres et une section du musée plus réduits pour que les apports soient plus profitables aux élèves. Ceci pose aussi la question de sensibiliser les élèves à l'utilisation de l'espace muséal.

### 3.4 Sensibiliser les élèves à l'utilisation de l'espace muséal

Avec le recul, il apparaît qu'une des visites effectuées lors de ces journées n'a pas atteint ses objectifs du point de vue des apprentissages par manque de sensibilisation à l'espace muséal en amont de la visite. Les propos des enseignantes vont dans ce sens :

*« La compétence 7 a été très travaillée au musée Dauphinois comme tu as pu le constater... autonomie et initiative (rires) !! [...] ils étaient par groupe, avec un adulte, ils avaient un questionnaire et ils devaient essayer de se dépatouiller un peu tous seuls et je pense que comme c'était la première fois... c'était pas évident, c'était dense... »*

*« le questionnaire était dense, il y a avait beaucoup trop de questions. »*

*« On avait pas du tout abordé en amont qu'est-ce qu'on cherche dans un musée. »*

Les enseignantes apparaissent donc conscientes que des points d'amélioration sont possibles et nécessaires pour le futur. Au-delà de créer un horizon d'attente avec les élèves sur ce qu'ils vont découvrir, il semble bien qu'il faille également effectuer un apprentissage du savoir-faire dans l'espace muséal, comme le rappelle Cora Cohen (2002 : 30-31) : « Visiter une exposition est une démarche dynamique qui ne découle pas toujours de la présentation, mais d'une connaissance de l'espace muséale. Il serait donc important d'apprendre aux enfants à lire une exposition, à s'en saisir de façon personnelle ». Au terme de ce travail il semble que cette proposition est d'autant plus essentielle lorsqu'il s'agit d'une première visite dans un musée et quand celle-ci est de type investigation où les élèves sont amenés à construire leur savoir de manière autonome.

Enfin, au-delà des contenus même d'un musée, il apparaît essentiel de sensibiliser les élèves à l'espace muséal, de manière à les amener à construire leur propre parcours. L'enjeu est donc de taille puisque selon Cora Cohen « si l'élève reste, pendant une visite scolaire au musée, un élève, l'École n'a réalisé qu'un déplacement vers le musée et non pas une rencontre avec ce lieu. L'élève doit devenir, lors d'une sortie scolaire au musée, un véritable visiteur » (2002 : 20). Il est en ce sens essentiel de travailler avec les élèves sur une approche culturelle du musée, en prenant en compte toutes ses spécificités car c'est une mission que s'est donnée l'Éducation Nationale que de réduire les inégalités et de former les élèves à devenir des citoyens libres et autonomes.

## Conclusion

L'Éducation Artistique et Culturelle est fondée sur l'exercice d'une pratique effective, associée à un temps d'enseignement et de rencontre avec des œuvres ou des artistes. Elle peut s'apparenter à la clé de voute de la culture humaniste, car comme l'affirme Alain Kerlan (2004 : 74) : « seule l'éducation artistique, parce qu'elle éduque pleinement, totalement, dans le souci de la totalité humaine, peut s'opposer à l'appauvrissement et à l'unilatéralité ».

Depuis 2013, le gouvernement entend renouveler cette éducation et a lancé à ce titre le parcours d'éducation artistique et culturelle qui se penche sur l'organisation de la transmission de cette culture et participe au développement, à l'évolution personnelle de chaque enfant. Nous avons établi que ce parcours n'est pas un dispositif supplémentaire, mais une proposition pour repenser en profondeur la manière dont les arts et les cultures sont transmises à l'École ; nous avons à ce titre qualifié le parcours de « nouvelle donne » (partie 1).

Ce travail exploratoire s'est attaché plus particulièrement à la rencontre École-Musée, à souligner leurs spécificités propres et à la manière dont ces deux institutions doivent travailler ensemble pour offrir un réel parcours à l'élève (partie 1). Au fil de nos observations et de réflexions partagées avec une équipe enseignante tout au long d'une année scolaire, il nous est apparu que le PEAC invite à repenser la relation École-Musée, pour inciter les structures à travailler ensemble en s'inscrivant dans une démarche de projet tournée dans une vraie logique partenariale et non pas dans une relation « client-prestataire ». Co-construit, le projet de visite au musée permet de définir des apprentissages avant, pendant et après la visite (partie 2). Enfin nous avons tenté de proposer sinon des réponses, du moins des propositions à prendre en compte pour monter au mieux un projet de visite dans le respect des apprentissages pour les élèves. Nous avons établi que les volontés de s'inscrire dans une démarche projet, de travailler en partenariat et de prendre appui sur les ressources locales sont des éléments clés à la réussite d'un projet de visite. Bien sûr les écueils de l'éloignement géographique et du temps ont été évoqués et sont à prendre en considération dans la définition du projet. Mais il apparaît au final primordial que soit envisagé, dans le respect des spécificités du Musée évoquées dans ce travail, une meilleure sensibilisation des enseignants à l'offre des musées et leurs usages, et des élèves à l'appropriation de l'espace muséal (partie 3).

## Bibliographie

*Circulaire interministérielle n°2005-014 du 3 janvier 2005*

<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/5/MENE0500078C.htm>

*Circulaire du 3 mai 2013*

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71673](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673)

*Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/12\\_Decembre/43/1/Guide-parcours-EAC\\_288431.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/43/1/Guide-parcours-EAC_288431.pdf)

*Référentiel pour le parcours artistique et culturel du 1<sup>er</sup> juillet 2015*

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91164](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164)

*Socle commun de connaissances et de compétences, B.O du 19 juin 2008*

[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm)

ALLARD, M. & LEFEBVRE, B. (2000). Le musée à la confluence de la culture et de l'éducation. In *Musée, culture et éducation : Museum, culture and education*. Québec : Editions multiMondes.

BORDEAUX, M-C. & DESCHAMPS, F. (2013). Le partenariat. In *Education artistique, l'éternel retour ?* (pp.39-44). Toulouse : Éditions de l'attribut.

BOURBONNAIS, A. (2014). La rencontre avec des œuvres d'art. In *Les Cahiers pédagogiques*, 517. (pp.50-51). CRAP.

BUFFET, F. (1999). Une situation problématique : le partenariat culturel et éducatif. In *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*. (pp. 18-23). Lyon : Presses universitaires de Lyon.

CAILLET, E. & COPPEY, O. (1992). Le faire-savoir ou la délectation au musée. In *En sortant de l'école ... Musées et patrimoine*, (pp. 93-96). Paris : CNDP, Éducation Hachette.

CITTERIO, R. (1992). Musées - Ecoles : même combat ? In *En sortant de l'école ... Musées et patrimoine*, (pp. 93-96). Paris : CNDP, Éducation Hachette.

COHEN, C. (2002). *Quand l'enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat Ecole / Musée*. Paris : L'Harmattan.

KERLAN, A. (2004). De l'art et de l'esthétique comme recours éducatif. In *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*. Laval : Presses de l'Université Laval.

LE MAREC, J. (1999). Perception du musée chez les enseignants du primaire. In *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*. (pp. 43-50). Lyon : PUL

LE PAPE, Y. (2015). Au musée. In *Les cahiers pédagogiques*, 525. CRAP  
Repéré à <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Au-musee#nb13>

MORIN, N. & GUITTON, M. (2006). Regarder - Quelle médiation pour l'art ? In *La pratique de l'exposition*. (p.171). CRDP Poitou-Charentes.

RITCHHART, R. (2007). Cultivating a Culture of Thinking in Museums  
Repéré à [http://www.ronritchhart.com/Papers\\_files/JME07\\_Ritchhart.pdf](http://www.ronritchhart.com/Papers_files/JME07_Ritchhart.pdf)

TRIQUET, E. (1999-2000). La relation Ecole-Musée. *Grand N*, 66, 93-106.  
Repéré à [http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue\\_n/fic/66/66n8.pdf](http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/66/66n8.pdf)

## **Annexes**

Annexe 1 : Extrait du référentiel pour le PEAC

Annexe 2 : Projet d'école

Annexe 3 : Livret d'exposition questionnaire « Gens de l'Alpe »

Annexe 4 : Photos des sculptures présentées au musée de Grenoble

Annexe 5 : Photos des livrets « les petits surréalistes » réalisés au musée de Grenoble



## Enseignements primaire et secondaire

### Actions éducatives

#### Parcours d'éducation artistique et culturelle

NOR : MENE1514630A

arrêté du 1-7-2015 - J.O. du 7-7-2015

MENESR - DGESCO B3-4

Vu code de l'éducation, notamment article L. 121-6 ; avis du CSE du 28-5-2015

**Article 1** - Le parcours d'éducation artistique et culturelle vise à favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture. Il se fonde sur trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers : des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ainsi que le développement de la faculté de juger et de l'esprit critique. Le référentiel du parcours d'éducation artistique et culturelle fixe notamment les grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours. Ce référentiel est annexé au présent arrêté.

**Article 2** - Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini à l'article D. 122-1 du code de l'éducation.

**Article 3** - Les dispositions du présent arrêté entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2015.

**Article 4** - La directrice générale de l'enseignement scolaire est chargée de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 1er juillet 2015

La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche  
Najat Vallaud-Belkacem

### Annexe

#### Première partie

##### Principes et définitions

##### 1. Le contexte

L'éducation artistique et culturelle, en tant que grand domaine de la formation générale dispensée à tous les élèves, vise l'acquisition et l'appropriation par chacun d'une culture artistique qui est une composante de la culture commune portée par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle nécessite une ouverture de l'école à des partenaires variés, aux compétences reconnues, qui enrichissent les ressources de l'institution scolaire. Elle nécessite aussi une ouverture de l'école sur le territoire de vie des élèves, son patrimoine artistique, ses structures culturelles, qui permet de mieux s'approprier ce territoire, en résonance avec la découverte d'œuvres et d'artistes universels issus d'époques et de cultures diverses.

L'éducation artistique et culturelle a récemment fait l'objet de plusieurs dispositions importantes qui en légitiment la place dans la formation des élèves et témoignent de la volonté de faire plus et mieux pour faire accéder tous les élèves à la culture artistique. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, en son article 10, dispose que l'éducation artistique et culturelle à l'école comprend « un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité », qui est « mis en œuvre localement » et auquel « des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent [...] être associés ». La circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3 mai 2013 (1) développe à destination des acteurs de l'éducation artistique et culturelle les principes et les modalités de mise en œuvre de ce parcours. Un Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, diffusé depuis l'automne 2013 (2), rassemble des éléments pratiques pour construire des projets, notamment partenariaux, en éducation artistique et culturelle et pour mettre en œuvre

concrètement le parcours dans les écoles et les établissements scolaires.

Ces dispositions visent à renforcer, amplifier et mettre en cohérence les nombreux dispositifs et actions déjà développés, en réponse à certains besoins ou insuffisances. En effet, l'éducation artistique et culturelle a fait l'objet depuis de nombreuses années d'initiatives multiples, notamment la mise en place de dispositifs spécifiques et d'actions éducatives ou encore la création d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts. Pourtant, comme le rappelle le rapport annexé à la loi du 8 juillet 2013, d'importantes inégalités d'accès à la culture et aux pratiques artistiques demeurent et les publics d'élèves les plus défavorisés ne sont pas suffisamment atteints.

Par ailleurs, certains domaines artistiques trouvent difficilement leur place à l'école, particulièrement quand ils ne sont pas portés par un enseignement obligatoire. En outre, les ressources artistiques, culturelles et patrimoniales locales offrent un potentiel qui pourrait parfois être davantage et plus méthodiquement exploité pour compléter et construire la culture artistique des élèves.

Enfin, la réforme des rythmes scolaires ouvre l'offre d'activités périscolaires auxquelles les élèves peuvent avoir accès, dont une part s'inscrit dans le champ de la culture artistique. L'articulation entre l'enseignement dispensé sur le temps scolaire et les activités du temps périscolaire pourra s'inscrire dans le cadre d'un projet éducatif, en particulier le projet éducatif territorial (PEDT) qui permet aux acteurs concernés d'assurer une cohérence dans les activités proposées aux élèves et une continuité éducative, avant, pendant, et après la classe.

La nouvelle impulsion donnée à l'éducation artistique et culturelle par la mise en place d'un parcours pour chaque élève nécessite que soient énoncés des repères communs à l'ensemble des acteurs impliqués :

- en premier lieu des définitions (du champ et des objectifs de l'éducation artistique et culturelle; du parcours sous la forme duquel elle est organisée; du référentiel associé à ce parcours - voir ci-dessous 1.2, 3 et 4) ;
- puis des éléments pour la mise en œuvre du parcours (partie II) ;
- enfin l'explicitation des grands objectifs de formation visés dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle et de repères de progression associés (partie III).

## 2. L'éducation artistique et culturelle à l'école

À l'école, l'éducation artistique et culturelle est à la fois :

- une **éducation à l'art**, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée: cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.

- et une **éducation par l'art**, qui permet une formation de la personne et du citoyen: cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées.

L'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables, qui constituent ses trois piliers :

- des **rencontres**: rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion... ;
- des **pratiques**, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés ;
- des **connaissances**: appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

Ces trois champs doivent être investis complémentirement et concomitamment du plus jeune âge à l'âge adulte, sans hiérarchie ni prévalence de l'un ou l'autre de ces champs, afin que chaque élève puisse se constituer progressivement une culture artistique équilibrée.

À l'école primaire et au collège, l'éducation artistique et culturelle se fonde sur les enseignements obligatoires auxquels elle ne peut pourtant se limiter. Les élèves suivent les mêmes enseignements dans différents champs disciplinaires, qui permettent de poser les premiers éléments d'une culture artistique (voir partie II.1). Dans le cadre des enseignements ou en lien avec eux, les élèves peuvent participer à des projets, souvent partenariaux et parfois fondés sur des dispositifs spécifiques et des actions éducatives (voir II.2).

**L'éducation artistique et culturelle à l'École est organisée sous la forme d'un parcours qui invite à penser cette éducation de façon continue et cohérente, de l'amont à l'aval, sur le temps long des scolarités primaire et secondaire.**

## 3. Le parcours d'éducation artistique et culturelle

**Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements suivis, de projets spécifiques, d'actions éducatives.** Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle à l'École.

Les principaux objectifs du parcours sont les suivants :

- **diversifier et élargir les domaines artistiques abordés à l'École** en ouvrant le champ de l'expérience sensible à tous les domaines de la création et du patrimoine ;
- **articuler les différents temps éducatifs et en tirer parti**, en facilitant un travail convergent des différents acteurs et structures contribuant à l'éducation artistique et culturelle ;
- **donner sens et cohérence à l'ensemble des actions et expériences auxquelles l'élève prend part**; en cela, le parcours n'est pas une simple addition ni une juxtaposition d'actions et d'expériences successives et disparates, mais un enrichissement progressif et continu, par exemple dans le cadre de la liaison école/collège.

Ainsi, chaque élève accomplit un parcours spécifique, fait de temps et d'activités collectives ainsi que d'expériences et de réalisations individuelles, personnelles. **Ce parcours à l'École n'est pas une fin en soi, il vise à susciter une appétence, à développer une familiarité et à initier un rapport intime à l'art**, que chacun cultivera sa vie durant selon ses goûts et ses

envies.

**Le parcours est construit conjointement par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'éducation artistique et culturelle et par l'élève lui-même.** Le présent référentiel est un outil qui facilite cette construction en fixant des objectifs et des repères partagés par tous ceux qui participent à l'éducation artistique et culturelle.

#### 4. Le référentiel du parcours

Le référentiel vise à être **une référence pour l'ensemble de ceux qui contribuent aux parcours** d'éducation artistique et culturelle des élèves : personnels de l'éducation nationale et de la culture, artistes et artisans des métiers d'art, structures et professionnels des arts, de la culture et du patrimoine, collectivités territoriales, intervenants en milieu scolaire, associations. Il s'agit de **concevoir un projet éducatif en identifiant des grands objectifs de formation et en précisant des repères de progression**. La définition de ces repères constitue le cœur même du référentiel (partie III) ; c'est le principal moyen d'assurer la cohérence et la continuité du parcours d'éducation artistique et culturelle.

**Le parcours d'éducation artistique et culturelle est inscrit dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et opérationnalisé par les programmes de cycle.** Ces programmes, qui organisent les différents enseignements contribuant au parcours d'éducation artistique et culturelle (voir ci-dessous II.1), fixent des objets disciplinaires et interdisciplinaires et des attendus de fin de cycle pour l'évaluation des acquis des élèves. Le référentiel quant à lui propose des repères de progression favorisant convergence et cohérence dans la mise en œuvre de ces programmes pour ce qui relève de l'éducation artistique et culturelle.

## Deuxième partie

### Éléments pour la mise en œuvre du parcours

La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 et le Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle contiennent de nombreux éléments sur le pilotage de la mise en place des parcours et sur la formation à cette mise en place auxquels se référer ; ils ne sont pas repris ici.

#### 1. Un parcours fondé principalement sur des enseignements et des projets

##### Les enseignements

Les enseignements obligatoires dispensés à l'École, particulièrement les enseignements de culture humaniste - arts visuels et plastiques, éducation musicale, histoire des arts, français, histoire et géographie, éducation physique et sportive, langues vivantes - qui contribuent au développement de la sensibilité et à la formation du goût et du jugement, sont les principaux vecteurs de l'éducation artistique et culturelle. Aussi bien par le biais des pratiques artistiques que par celui des connaissances, les enseignements scientifiques et technologiques peuvent être sollicités et apporter leur contribution à la culture artistique des élèves ; la construction et l'explicitation de ces liens entre les différents champs des savoirs est particulièrement importante pour les élèves.

Les enseignements artistiques, comme le souligne l'article 10 de la loi du 8 juillet 2013, occupent une place particulière dans le parcours parce qu'ils ont l'art pour objet et parce qu'ils privilégient la pratique sensible comme mode d'accès à l'expression, à la connaissance et à la réflexion. L'enseignement obligatoire de l'histoire des arts, qui ne se confond pas avec le parcours d'éducation artistique et culturelle, contribue à la culture artistique des élèves en investissant particulièrement les champs des connaissances et des rencontres, en résonance avec leurs pratiques. Porté par l'ensemble des disciplines scolaires, il offre un cadre propice aux projets transdisciplinaires. Enfin, l'enseignement de l'histoire des arts peut permettre d'explorer aussi des domaines artistiques trop peu ou pas présents dans les disciplines scolaires, comme par exemple le vaste champ des arts décoratifs, des artisanats d'art, du design et des arts appliqués.

##### Les projets d'éducation artistique et culturelle

**Il est souhaitable que des projets spécifiques portant sur les arts et le patrimoine jalonnent le parcours de chaque élève. Ces projets, qu'ils soient au cœur des enseignements, disciplinaires et pluridisciplinaires, ou organisés dans leur prolongement, sont autant d'étapes, de temps forts, particulièrement marquants et mobilisateurs.** La circulaire interministérielle du 3 mai 2013 propose une périodicité minimale : « À l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, il est souhaitable qu'un des grands domaines des arts et de la culture soit abordé dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle ». Quelles qu'en soient les modalités, ces projets sont intégrés de manière cohérente dans le projet d'établissement conformément à la circulaire n° 2007-022 du 22 janvier 2007 relative aux dimensions artistique et culturelle des projets d'école et d'établissement. Ils sont ainsi pleinement légitimés vis-à-vis de l'ensemble de la communauté éducative.

**La démarche de projet implique une pédagogie active fondée sur la participation et l'implication des élèves,** auxquels est attribué un rôle collaboratif. Elle est particulièrement appropriée aux objectifs de l'éducation artistique et culturelle. Les acteurs impliqués dans le projet – enseignants et personnels, élèves, partenaires le cas échéant – agissent dans une interaction continue. La démarche de projet favorise ainsi :

- l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe ;
- le recours à l'expérimentation, au tâtonnement ;
- l'observation partagée et la communication ;
- le développement de la créativité par l'émulation ;
- l'engagement, l'implication personnelle, le plaisir à travailler ensemble à un projet commun ;
- le respect des élèves entre eux, en particulier l'égalité entre les filles et les garçons.

Les projets peuvent prendre des formes diverses, disciplinaires ou transdisciplinaires, partenariales ou non, et être d'ampleur très variable, notamment dans le temps qui leur est consacré, par les structures et les personnes impliquées, ou encore dans la restitution prévue. Ils nécessitent une définition préalable :

- des objectifs de formation pour les élèves, à partir des programmes d'enseignement et du référentiel du parcours: c'est en cela que les repères posés ci-dessus facilitent la démarche de projet, car ils permettent aux concepteurs et porteurs du projet de travailler ensemble en cohérence, au regard de leurs compétences respectives, selon des objectifs éducatifs partagés ;
- des modalités de mise en œuvre de ces objectifs, que ce soit en termes d'organisation horaire ; d'actions prévues (dispositifs, visites, voyages, sorties...) ; de restitution du projet ; selon les cas, d'organisation de l'interdisciplinarité avec les autres

enseignements du cycle concerné, etc.

Pour favoriser l'implication de tous, chaque projet gagne à être largement communiqué et lisible par tous les membres de la communauté éducative : les élèves (qui doivent connaître les objectifs du projet dans lequel ils s'investissent), les enseignants, le chef d'établissement et l'ensemble des personnels de l'école ou de l'établissement (y compris ceux qui ne participent pas directement au projet), les parents d'élèves (qui pourront s'investir aux côtés de leur enfant dans cette démarche) et les partenaires.

**Le projet n'est jamais figé et doit pouvoir évoluer et se transformer en cours de réalisation, notamment selon les réactions et les initiatives des élèves eux-mêmes** ; il est un moyen d'atteindre des objectifs éducatifs et non un cadre contraignant. **Le processus, le cheminement qu'il propose, par les vertus pédagogiques et éducatives de l'essai, de l'expérimentation, de l'erreur, de la réorientation, compte bien plus pour la formation de l'élève que la production ou la restitution finale**, l'aboutissement du projet.

**Les dispositifs et les actions éducatives**

Les enseignements et les projets mis en place dans les domaines des arts et du patrimoine peuvent s'appuyer sur les nombreux dispositifs existants (par exemple jumelages culturels, résidences d'artistes, dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma comme « école et cinéma », pratiques orchestrales et chorales à l'École, classes à projet artistique et culturel, « un établissement, une œuvre »...) et les actions éducatives relevant de l'éducation artistique et culturelle. **Dispositifs et actions sont bien des outils, et non des fins en soi ; ils n'ont qu'une portée éducative limitée s'ils ne sont pas intégrés dans un projet pédagogique pensé en amont.**

**2. L'importance du partenariat**

Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle, notamment dans les champs des rencontres et des pratiques, donnent au partenariat (avec des artistes ou des artisans des métiers d'art, des structures d'enseignement, de création, de diffusion ou de conservation, des professionnels des arts et de la culture, des associations) une place importante, tout particulièrement (mais pas exclusivement) pour les domaines artistiques non couverts par les enseignements obligatoires. Le rapport définissant la programmation des moyens et les orientations de la refondation de l'École de République annexé à la loi du 8 juillet 2013 met particulièrement en valeur l'importance du partenariat dans le parcours d'éducation artistique et culturelle : « Ce parcours doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques coconstruites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances. »

**Au côté des enseignants et en étroite collaboration avec eux, les partenaires apportent leurs compétences propres et leur expérience.** L'enjeu du partenariat est d'aboutir à un projet éducatif partagé et **construit ensemble**, au centre duquel se trouve l'enfant, et d'articuler des univers professionnels différents ; ici encore, le référentiel du parcours vise à être un outil lisible et accessible à tous pour élaborer ce projet commun. **L'organisation de formations communes associant personnels de l'éducation nationale et partenaires autour de la démarche de projet est aussi particulièrement importante pour la réussite des partenariats sous leurs différentes formes**, qu'ils soient pérennes ou ponctuels. Ces formations doivent impliquer notamment les délégations académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle des rectorats, les corps d'inspection, le réseau Canopé, les ESPE, mais aussi les collectivités territoriales, le secteur associatif, etc. Comme c'est déjà le cas dans les lycées depuis la mise en place des référents culture, **il est utile d'identifier parmi les membres de la communauté éducative une personne référente notamment chargée de suivre pour l'école ou l'établissement les relations avec les partenaires artistiques et culturels et de faciliter l'élaboration de projets communs.**

**3. La nécessité de prévoir un suivi de chaque élève**

Pour que le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève prenne corps et soit lisible pour tous (l'élève en premier lieu, sa famille, les personnels de l'éducation nationale, les partenaires), il est important de prévoir un **outil de suivi régulièrement renseigné qui garde trace des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises. Cet outil n'est pas un outil d'évaluation des acquis des élèves, mais de valorisation du parcours accompli.** Sa forme doit être adaptée à l'âge des enfants et elle est susceptible d'évoluer au fil de la scolarité. Il peut en effet paraître difficile de conserver un même outil durant toute la scolarité ; au minimum, l'outil devrait rester le même pour un même cycle. En outre, cet outil doit être principalement renseigné par l'élève lui-même, afin qu'il prenne conscience de son propre parcours et qu'il participe activement lui-même à le construire. Il peut contribuer aussi au dialogue et au lien entre l'école et la famille. Le choix de cet outil et de ses modalités d'utilisation est l'occasion d'une réflexion commune dans les écoles et les établissements scolaires et entre eux, au sein des différents conseils existants.

**Troisième partie**

**Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle visés lors du parcours**

**1. Grands objectifs de formation et repères de progression associés pour construire le parcours**

Le tableau suivant présente les grands objectifs de formation visés durant tout le parcours pour chaque pilier de l'éducation artistique et culturelle. Ces piliers indissociables sont transcrits sous forme de verbes, du point de vue des actions de l'élève : fréquenter, pratiquer, s'approprier.

**Piliers de l'éducation artistique et culturelle**

**Grands objectifs de formation visés tout au long du parcours d'éducation artistique et culturelle**

Fréquenter (Rencontres)

- cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres (3)
- échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture
- appréhender des œuvres et des productions artistiques
- identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire
- utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production
- mettre en œuvre un processus de création
- concevoir et réaliser la présentation d'une production

## Annexe 2 : Projet d'école



### Action : Développer la coopération dans l'école

- Faire découvrir l'intérêt de la coopération à travers le support des jeux coopératifs. L'objectif est de favoriser l'entraide et d'encourager la participation de chacun dans un projet. Les élèves explorent d'autres façons de « faire ensemble » : s'exprimer, argumenter, écouter, prendre des décisions, unir ses forces... »
- Organiser une classe découverte coopérative pour développer l'entraide et l'esprit d'équipe chez les élèves de CIII autour d'un projet navigation
- Poursuivre les conseils d'élèves- Elire les délégués de classe.
- Remettre en place les médiateurs de cour.
- Attribuer à chaque CP un tuteur CM.
- Apprendre à communiquer avec les autres à travers des actions à visée expressives ou artistiques.
- Participer à un projet danse - Apprendre à exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et pour communiquer des émotions sur des supports sonores

### Action : Travailler en équipes d'écoles pour lutter ensemble contre la difficulté scolaire.

- Harmoniser des outils de la classe au sein d'un cycle voire de l'école.
- Elaborer et utiliser des évaluations communes pour les classes d'un même cycle.
- -> Mettre en place divers dispositifs d'aide à la lecture. (Dispositif « Réussite lecture » et M.A.C.L.é).
- Organiser des conseils des maîtres communs au cycle I et II.
- Organiser une semaine du « Travailler autrement » (jeux mathématiques et de maîtrise de la langue.

### Action : Mettre en place la démarche d'investigation raisonnée

- > 1 : A partir d'une situation fonctionnelle ou d'une situation de départ fortuite ou provoquée : étonnement, curiosité, questionnement formulation d'un problème à résoudre
- 2 : Par le raisonnement et en utilisant ses connaissances :
  - explications, réponses possibles, représentations de la solution
  - des hypothèses à tester
- 3 - selon la nature du problème et des hypothèses, établissement d'un protocole ou de plusieurs protocoles :

3.1 expérimentation : prévoir le dispositif ; ne faire varier qu'un facteur à la fois ; recueillir les résultats par l'observation ou la mesure

3.2 tâtonnement expérimental rechercher par essais erreur, et par approximations successives

3.3 modélisation : raisonner par analogie ; vérifier en construisant un modèle

3.4 observation de la réalité ou exploitation de documents de première main (imagerie, données chiffrées, résultats d'expériences...)

3.5 recherche documentaire par la lecture (support papier ou électronique) ou par l'interview de personnes compétentes

### Amélioration des résultats au regard des compétences du socle commun :

- Pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes.

### Education culturelle, artistique, sportive et humaniste

- Améliorer les échanges en permettant aux élèves de s'investir dans un projet artistique, culturel et sportif commun, en étant persévérant et en étant acteur.
- Sensibiliser les élèves à différentes formes culturelles

Développer leur curiosité et leur sens critique

## Actions 2015 2016

Au service du projet d'école  
2014 - 2018

### Réponse à la difficulté scolaire Réponse aux besoins particuliers

- Prise en compte des différents rythmes d'acquisition des élèves dans la classe.

### Vie scolaire (Relation école-famille, communication, partenariat...)

- Cohérence du temps scolaire et périscolaire. Amélioration de la liaison grande section/CP et Ecole/collège.

### Action : Assurer la continuité des TAP et du temps scolaire.

- Rédiger un règlement de l'école compréhensible par tous (élèves et adultes). Règlement applicable lors des temps scolaires et périscolaires.
- Se réunir régulièrement pour faire des points d'étape.
- S'harmoniser sur les thèmes développés pendant l'année.

- ### Action : S'investir dans un projet artistique, culturel et sportif. Organiser (et surtout faire organiser par les élèves) une journée par période, une rencontre « école ».
- (En lien avec les projets de l'année).
- Journée jeux coopératifs
  - Journée Athlétisme (évaluation du cycle athlétisme)
  - Journée « performance artistique »

### Action : Développer le parcours culturel et artistique

#### → Poursuivre l'utilisation du livret « parcours culturel et artistique »

Le livret constitue une mémoire des apprentissages artistiques et culturels vécus au sein de chaque cycle.

Il compile toutes les expériences et rencontres culturelles et artistiques.

Cette mise en place dans l'école permet à l'élève de :

- vivre des démarches de création,
- porter un regard sur son parcours artistique et culturel,
- garder des traces de ses productions, de ses rencontres, de ses émotions...
- s'exprimer, communiquer, échanger.
- classer les œuvres, les artistes, par période, courants, styles...

Notre objectif est que l'élève enrichisse et consulte son livret de parcours culturel de façon spontanée au moins 3 fois dans l'année.

#### → Rencontrer des œuvres et des artistes.

Se rendre dans les musées de Grenoble (Parcours et ateliers au musée de peinture...)

Pratiquer en classe : technique retenue pour cette année - Sculpture et volume. (cf. document éducation artistique et culturelle en Isère)

#### → Pratiquer le chant choral - Rencontrer la chorale d'une autre école de l'Oisans.

-A l'école, la chorale prolonge l'éducation musicale et permet d'en approfondir certains objectifs. Portée par un projet artistique exigeant, la chorale permet d'approfondir les pratiques vocales menées en classe et d'en renforcer le sens.

La participation active à un concert de chant choral développe l'autonomie de l'élève et son regard critique sur le travail réalisé. Autonomie, initiative, sociabilité et civisme sont ainsi des compétences immédiatement mobilisées et développées par le chant choral. En outre, la connaissance intime des œuvres interprétées renforce et enrichit la culture humaniste de chaque participant. (Circulaire n° 2011-155 du 21-9-2011).

- Participer, avec notre chorale, à une action caritative organisée sur la commune ou à des commémorations.
- Participer à un cycle danse (cf. action « développer la coopération ») -

**Thème fil rouge de l'année « Corps, bien être et bienveillance ».**

## Annexe 3 – Livret d'exposition questionnaire « Gens de l'Alpe »

**Fiche 1** Salle 1

Q1 Observer les cloches (tu peux les faire sonner !) : tu peux voir quelle cloche chaque animal portait. Sur la photo ci-dessous, mets le nom de chaque animal en suivant l'exemple



Q2 Quels animaux portaient les colliers métalliques hérissés de piques ? Pourquoi ?

*les chiens pour se protéger des grands prédateurs*

**Fiche 2** Salle 1

À l'automne, les bergers redescendaient avec leurs bêtes au village ; tout l'hiver, celles-ci étaient nourries avec du fourrage.

**Vocabulaire :**  
 Bouc : chèvre mâle  
 Bélier : mouton mâle  
 Fourrage : herbe coupée, séchée et stockée pour donner en nourriture aux animaux l'hiver  
 Aiguiser : rendre une lame tranchante  
 Faux : grande lame munie d'un long manche, et servant à couper l'herbe ou le blé.

Q3 Carré de texte : « Le coffre »  
 Qu'est-ce qu'un coffre ?

*Le coffre est utilisé on range la paille dedans.*

Ces coffres sont souvent sculptés ; ces sculptures représentent... (Observe-les dans la vitrine et barre l'intrus dans la liste suivante) :

- Des personnages
- Des fleurs
- De la vigne
- Un animal
- Des outils
- Un texte
- Des figures géométriques

Q4 À l'entrée de la salle suivante, tu verras à droite une drôle de petite cabane : un personnage dort dedans !  
 Qui est ce personnage ?  
 À quoi cette cabane lui sert-elle ?  
 Pourquoi la cabane est-elle montée sur patins ?

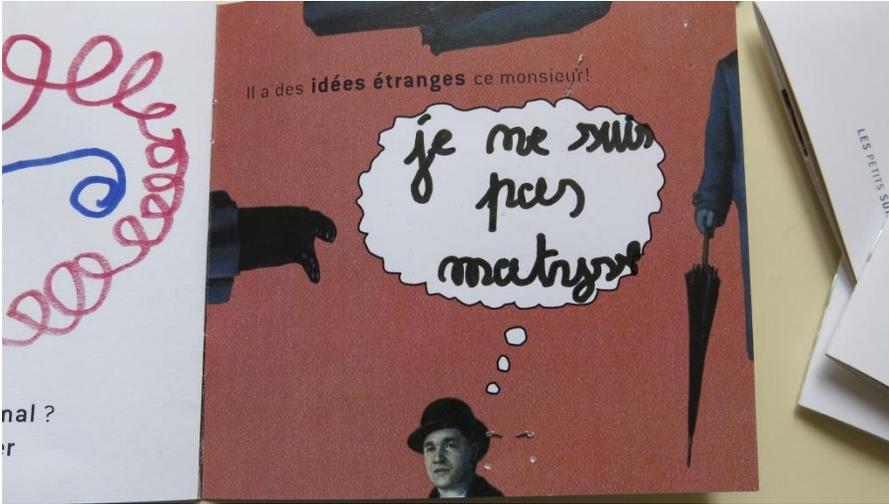
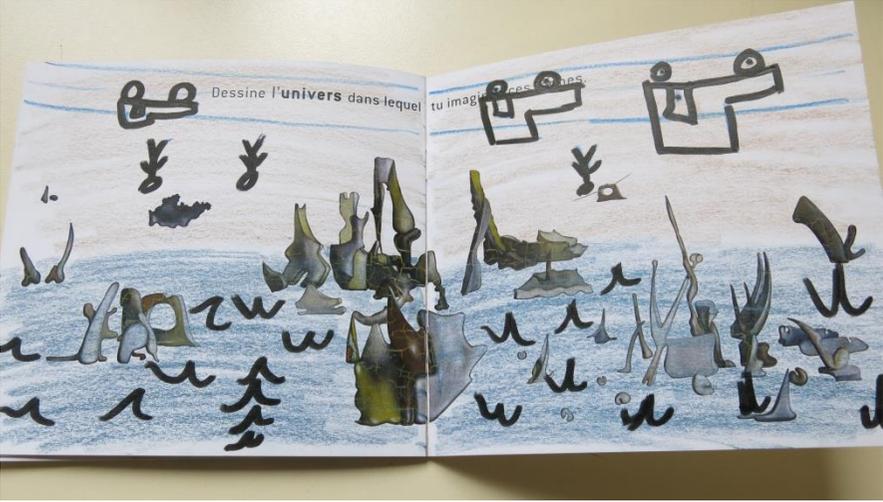
(Si tu ne trouves pas la réponse tout seul, elle est sur le mur, près de l'entrée.)

*un berger, elle sert à dormir quand il range  
 le bétail alpage. Elle sert aussi à protéger la  
 cabane*

Annexe 4 – Sculptures présentées au musée de Grenoble



Annexe 5 : Photos des livrets « les petits surréalistes » réalisés au musée de Grenoble



## Année universitaire 2015-2016

### Diplôme universitaire *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* *Mention Premier degré*

**Titre de l'écrit scientifique réflexif :** Le PEAC dans le partenariat École-Musée : entre consommation et co-construction

**Auteur :** Sabrina Camus

#### **Résumé :**

Cet écrit a pour objectif de mettre en lumière la question du partenariat entre l'École et le Musée, à l'appui de textes officiels, de lectures scientifiques et de l'étude de cas d'une école ayant organisé des visites scolaires dans trois musées grenoblois. Cette rencontre est envisagée à travers la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle qui renouvelle l'Éducation Artistique et Culturelle dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 9 juillet 2013. Ce travail propose de s'intéresser aux possibilités offertes par le PEAC pour penser et organiser la relation entre ces deux institutions, de manière à proposer une visite au musée de qualité et cadrant avec les objectifs pédagogiques des enseignants tout en constituant une réelle source d'apprentissages pour les élèves. Malgré des limites (temps, éloignement géographique), il semble néanmoins que la prise en compte des ressources locales, la volonté de travailler en démarche projet et la sensibilisation des enseignants et des élèves aux spécificités du musée sont essentiels à la mise en œuvre d'actions culturelles co-construites.

**Mots clés :** partenariat École-Musée – sortie au musée – apprentissages – démarche projet - PEAC

#### **Summary:**

An "Artistic and Cultural Education Pathway" (so-called PEAC) has been fixed by the French law entitled « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 9 juillet 2013 ». Through its implementation, how rethinking and organising the relationship between School and Museum in order to offer an effective school visit to the Museum? In support of legal texts, scientific literacy and the case study of school visits in three Grenoble-based museums, we have tried to enlighten in which extents a school visit may turn out to be a consuming act or, on the contrary, prove to be a co-built project. Despite some limits (time, geographical distance), it appears that project approach, local resources and raising teacher and pupils' awareness to the museum specific features are to be considered to create co-built cultural actions.

**Key words:** School–Museum partnership – school visit to the Museum – learning – project approach – PEAC