



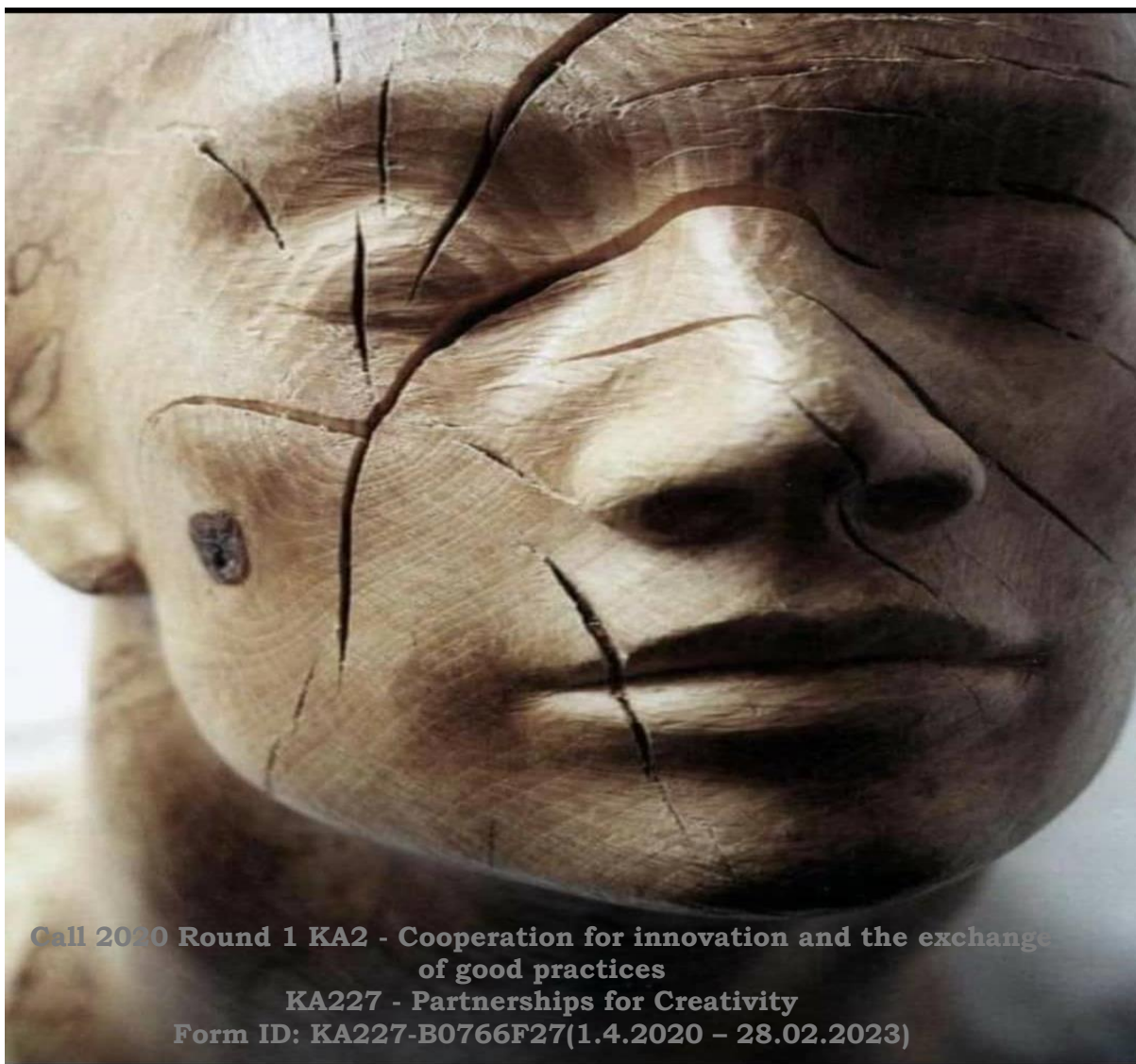
Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Art

GUIDE

Comment
"FORMER LE FORMATEUR

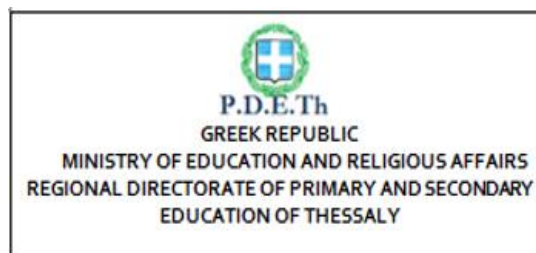


**Call 2020 Round 1 KA2 - Cooperation for innovation and the exchange
of good practices**
KA227 - Partnerships for Creativity
Form ID: KA227-B0766F27(1.4.2020 – 28.02.2023)

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
1.2. Liste de fournitures pour le matériel artistique de base	6
2.2. Méthodes d'enseignement	10
CHAPITRE 2.....	13
2.1. Qu'est-ce que l'apprentissage tout au long de la vie dans le domaine des arts ?.....	14
2.2. Quels sont les avantages de l'ATLV ?.....	15
2.3. L'ATLV dans un monde en mutation	16
CHAPITRE 3.....	19
3. L'ART COMME MOYEN DE COLLABORATION	19
3.1. Objectif d'un partenariat actif	20
3.2. Facteurs clés pour un partenariat réussi.....	21
3.3. Types de partenariat actif.....	22
3.4. Partenariats basés sur les arts	22
3.5. Considérations clés pour un partenariat réussi	24
3.6. Conclusions.....	25
CHAPITRE 4.....	26
MODES DE COLLABORATION	26
4.1. Les modes de collaboration dans l'environnement scolaire de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes.....	26
4.2. Les modes de collaboration dans les ateliers d'art	29
4.3. Modes de collaboration dans les centres de jeunesse et dans les centres d'art	30
4.4. Les modes de collaboration dans les musées	30
4.5. Les modes de collaboration dans les galeries	32
CHAPITRE 5.....	35
ACCESSIBILITÉ À TOUS	35
5.1. Cadre légal et réglementaire en matière d'accessibilité	35
5.2. Inclusion vs Intégration.....	36
5.3. Accessibilité.....	37
CHAPITRE 6.....	48
RESPONSABILITÉ PARTAGÉE DE LA PLANIFICATION, DE LA MISE EN ŒUVRE, DE L'APPRÉCIATION ET DE L'ÉVALUATION.....	48
6.1. Introduction.....	48
6.2. Trois paradoxes	49
6.3. Deux exemples.....	49

Annexe	53
CHAPITRE 7.....	55
STRATÉGIES DÉTAILLÉES POUR L'ÉVALUATION, LE SUIVI, L'APPRÉCIATION ET L'ÉTABLISSEMENT DE RAPPORTS	55
7. ÉVALUATION DE L' ART	55
7.1. Appréciation vs évaluation	56
7.2. L'évaluation dans l'enseignement des arts	56
7.3. Qu'est-ce qui doit être évalué ?	58
7.4. Évaluateur ou évaluateurs ?	58
7.6. Méthodes et stratégie d'évaluation	66
CHAPITRE 8.....	74
POSSIBILITÉS DE PERFORMANCES, D'EXPOSITIONS ET DE PRÉSENTATIONS PUBLIQUES.....	74
8. CADRE GÉNÉRAL : SPECTACLES, EXPOSITIONS ET PRÉSENTATIONS	74
8.1. Musées & Galeries	75
8.2. Ateliers d'art dans les centres d'exposition	76
8.3. Présentations dans les écoles	81
8.4. Expositions en ligne et plateformes nationales ou internationales (Expositions numériques - virtuelles)	81



INTRODUCTION

→ COMPLÉTÉ PAR REGIONAL DIRECTORATE FOR EDUCATION OF THESSALY

Les objectifs généraux du Guide ABeyGA

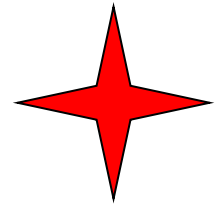
- Concevoir, proposer et évaluer différentes activités/approches/méthodes de création artistique, y compris des méthodes alternatives et innovantes de création artistique ou de participation.
- Faire appel à tous les sens.
- Utiliser non seulement le contexte scolaire, mais aussi les ateliers d'art et tous les environnements culturels tels que les musées, les centres culturels, les galeries, les organisations de travail social, les organisations de jeunesse, etc.
- Soutenir les enseignants d'art, les éducateurs, les formateurs de jeunes ou les travailleurs de jeunesse dans leur processus d'organisation d'activités artistiques dans l'environnement formel et non formel, ainsi que les jeunes apprenants (en particulier les personnes souffrant de troubles de l'attention), en augmentant leurs capacités et en encourageant en même temps leur inclusion scolaire et sociale.
- Développer le développement personnel et professionnel des formateurs afin de répondre plus efficacement aux exigences de leur rôle social, en tant que parents, enseignants et professionnels.
- Développer les compétences d'apprentissage et l'autonomisation des capacités socio-affectives, l'expression personnelle et la créativité des jeunes (en particulier avec handicap) afin d'être inclus dans leur environnement social et culturel.

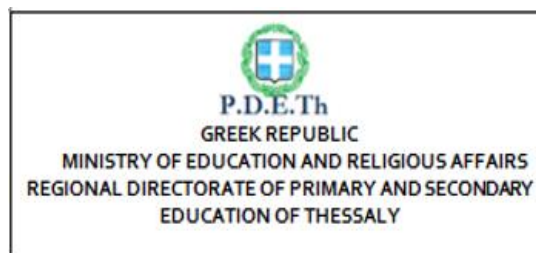
Caractéristiques de développement des âges ciblés : adolescents (collégiens et lycéens) et jeunes adultes

Les élèves de cet âge peuvent être considérés à la fois comme des "adolescents tardifs" et des "jeunes adultes" (Skipper, 2005). Ils peuvent être capables de réfléchir de manière critique à leurs propres croyances et aux valeurs des autres. Comme le mentionne Mezirow (2000), "au début de l'âge adulte, les individus ont un "cadre de référence" particulier à partir duquel ils se comprennent et comprennent leur relation au monde". Pour cette raison, les mentors doivent d'abord travailler avec la signification initiale des adolescents, en établissant

un équilibre, puis les défier au moment opportun avec une réponse appropriée, en soutenant le " passage évolutif " ou le changement transformationnel de l'adolescent, provoqué par le défi (Kroger, 2004, p. 188). En fait, l'objectif principal de l'enseignement de l'art en studio au collège semble être de favoriser le développement personnel (Bekkala, 1999 ; Madge & Weinbeger, 1973).

Une réponse imaginative reflétant l'apprentissage transformatif des adultes est le plus souvent exprimée par le langage, mais peut également être présentée sous forme de mouvement, de couleur, de texture, d'expériences esthétiques ou kinesthésiques pour lesquelles le langage n'est pas nécessaire (Merizow, 2000).





CHAPITRE 1

L'ÉDUCATION DANS LES ARTS ET L'ÉDUCATION PAR LES ARTS

COMPLÉTÉ PAR LA DIRECTION RÉGIONALE DE L'ÉDUCATION DE THESSALIE

1. L'ÉDUCATION ARTISTIQUE

1.1. Quels sont les différents types d'art avec lesquels les jeunes s'engagent dans divers environnements d'apprentissage, par exemple les écoles, les galeries d'art, les musées, etc.

Les types d'art suivants sont enseignés dans les systèmes scolaires publics de manière formelle ou non formelle ou informelle, ainsi que dans les musées et les ateliers d'art.

Le dessin : Le dessin est un moyen de créer une image, en utilisant une grande variété d'outils et de techniques. Les outils courants sont les crayons de graphite, les plumes et l'encre, les pinceaux encrés, les crayons de couleur à la cire, les crayons de couleur, les fusains, les pastels et les marqueurs. Les outils numériques qui peuvent simuler les effets de ces outils sont également utilisés.

La peinture : La couleur est l'essence de la peinture comme le son l'est de la musique. La couleur est hautement subjective, mais elle a des effets psychologiques observables, bien que ceux-ci puissent différer d'une culture à l'autre. En Occident, le noir est associé au deuil, mais ailleurs le blanc peut l'être. Les peintres modernes ont considérablement étendu cette pratique pour y inclure, par exemple, le collage. Le collage n'est pas de la peinture au sens strict puisqu'il inclut d'autres matériaux. Certains peintres modernes incorporent différents matériaux comme le sable, le ciment, la paille, le bois ou des mèches de cheveux pour donner de la texture à leurs œuvres.

Céramique : L'art céramique est un art réalisé à partir de matériaux céramiques (y compris l'argile), qui peut prendre des formes telles que la poterie, le carrelage, les figurines, la sculpture et la vaisselle. Si certains produits en céramique sont considérés comme des objets d'art, d'autres sont considérés comme des objets décoratifs, industriels ou d'art appliqué. Les céramiques peuvent également être considérées comme des artefacts en archéologie.

Photographie : La photographie en tant que forme d'art se réfère aux photographies qui sont créées conformément à la vision créative du photographe.

Architecture : L'architecture est l'art et la science de la conception de bâtiments et de structures. Une définition plus large inclurait la conception de l'environnement bâti, du macro-niveau de l'urbanisme, du design urbain et de l'architecture paysagère au micro-niveau de la création de mobilier. La conception architecturale doit généralement tenir compte à la fois de la faisabilité et du coût pour le constructeur, ainsi que de la fonction et de l'esthétique pour l'utilisateur.

Sculpture : La sculpture est la branche des arts visuels qui opère en trois dimensions. Elle fait partie des arts plastiques. À l'origine, les procédés de sculpture durables faisaient appel à la sculpture (enlèvement de matière) et au modelage (ajout de matière, comme l'argile), dans la pierre, le métal, la céramique, le bois et d'autres matériaux ; mais depuis le modernisme, l'évolution des procédés de sculpture a conduit à une liberté presque totale des matériaux et des procédés. Une grande variété de matériaux peuvent être travaillés par enlèvement, comme la sculpture, assemblés par soudage ou modelage, ou encore moulés ou coulés.

L'artisanat : L'artisanat en tant qu'expression de soi est un modèle pédagogique qui combine l'enseignement de l'artisanat et l'éducation artistique. Il est basé sur les concepts d'un processus d'artisanat holistique (Pöllänen, 2009) et d'expression de soi au sens de l'expression de son moi intérieur par les mots, la musique, la peinture, etc. Ce type d'artisanat est un acte d'expression non seulement par la production d'objets artisanaux, mais avant tout par la démonstration de ses compétences, connaissances, pensées, expériences, perceptions et émotions (Karppinen, 2008). Elle soutient la capacité d'exprimer de manière créative un aspect inné de la psyché d'une personne (McWilliam & Dawson, 2008).

La gravure : La gravure consiste à créer des œuvres d'art en imprimant, normalement sur du papier, mais aussi sur du tissu, du bois, du métal et d'autres surfaces, en utilisant une technique de traitement manuel (gravure traditionnelle) plutôt qu'une machine électronique (une imprimante) comme dans le cas de la gravure numérique.

Conception : Une conception est un plan ou une spécification pour la construction d'un objet ou d'un système ou pour la mise en œuvre d'une activité ou d'un processus. Le processus de création d'un design peut être bref (un croquis rapide) ou long et compliqué, impliquant une recherche considérable, des négociations, une réflexion, une modélisation, un ajustement interactif et une nouvelle conception.

Vidéo : La vidéo est un support électronique pour l'enregistrement, la copie, la lecture, la diffusion et l'affichage de médias visuels en mouvement. L'utilisation de techniques numériques dans la vidéo a donné naissance à la vidéo numérique. La vidéo numérique a ensuite permis d'obtenir une qualité supérieure et, finalement, un coût beaucoup plus faible que la technologie analogique antérieure.

Réalisation de films : La réalisation de films (ou production de films) est le processus par lequel un film est réalisé.

1.2. Liste de fournitures pour le matériel artistique de base

Pencils: Nice big fat pencils for little hands and smaller pencils for “grown up” students.

Papier : Beaucoup de papier : toutes les tailles, toutes les formes, toutes les sortes (fusains, papier pour aquarelle, papier pour photocopie, papier journal, papier mural, ou/et même papier de boucherie).

Des crayons : De beaux gros crayons pour les petites mains et des crayons plus petits pour les élèves "adultes".

Crayons : Plus les crayons sont brillants, mieux c'est.

Marqueurs (lavables si possible)

Matériel de modelage : Il peut s'agir d'argile, ou même d'une pâte à modeler faite maison - tout ce qui peut être formé.

Craie et pastels à l'huile : Les pastels à la craie doivent être réservés aux élèves plus âgés, tandis que les pastels à l'huile peuvent être présentés aux plus jeunes.

Ciseaux : Fournir des ciseaux de sécurité et l'aide d'un adulte pour les élèves SEND.

Colle : Un petit récipient de colle ou faire sa propre colle avec de la farine et de l'eau.

Peinture et pinceaux : Des peintures à base d'eau (tempera ou aquarelle) et des pinceaux de petit (¼") à grand (1"). (Voici une astuce : Facilitez le nettoyage en ajoutant quelques gouttes de savon à vaisselle à vos peintures).

Objets trouvés : Vous pouvez utiliser des boutons, des perles, des tampons, du fil, et ainsi de suite dans de nombreux projets artistiques.

1.3. Objectifs d'apprentissage de l'enseignement de l'art et compétences développées

Par où commencer ? Commencez par vous rappeler qu'enseigner l'art aux enfants ne consiste pas seulement à leur montrer comment reconnaître un Van Gogh ou un Picasso, mais aussi à préparer de jeunes esprits à un avenir riche en expériences inestimables, liées à l'art ou non. Dans un premier temps, l'enseignement de l'art aide les élèves à acquérir des connaissances de base dans différents domaines artistiques, comme les sujets susmentionnés. En outre, l'éducation artistique est considérée comme importante pour le développement des capacités cognitives nécessaires à la création de sens dans le monde. C'est l'une des raisons pour lesquelles l'éducation artistique est considérée comme une partie importante de la scolarité des élèves ayant besoin d'un soutien éducatif spécial (Eisner 2002).

Il est important de mentionner que les objectifs de toutes les matières artistiques sont le développement de compétences spécifiques à la matière (méthodes, matériaux et techniques), de capacités génériques (par exemple, la créativité, la curiosité, l'imagination, l'initiative, la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes et la communication) et

de compétences personnelles (confiance en soi et identité). Par exemple, les objectifs de l'artisanat sont de sensibiliser les élèves à la relation entre la partie et le tout, ainsi que de développer leur capacité à résoudre des problèmes et à faire face aux tâches quotidiennes. En outre, le programme d'enseignement des métiers d'art met en évidence le processus d'artisanat qui consiste à travailler à partir d'une idée initiale, en passant par les choix, les considérations et la production, jusqu'au produit artisanal final (National Agency for Education, 2018).

Dans le même ordre d'idées, un autre objectif de l'éducation artistique est de découvrir différentes façons d'exprimer des émotions en offrant un moyen alternatif (non linguistique) de s'exprimer. Comme l'a dit Picasso P. "Chaque enfant est un artiste ; le défi est de rester un artiste même à l'âge adulte" (1881-1973). En outre, l'éducation artistique favorise toute une série d'aptitudes, principalement chez les élèves handicapés, comme la poursuite de leur développement social, cognitif et communicatif, la promotion des compétences motrices et l'encouragement de l'engagement et de la collaboration (Crockett, Berry & Anderson 2015 ; Allahverdiyev, Yucesoy & Baglama 2017).

L'éducation artistique vise à ce que les élèves découvrent différents matériaux et outils afin de produire des œuvres créatives et connaissent des références artistiques de différents domaines, à acquérir différentes compétences manuelles et à promouvoir le développement intégral de la personne, en encourageant un esprit créatif qui s'affranchit des normes établies ; également à nourrir l'inventivité, car l'art engage les enfants dans un processus qui aide au développement de l'estime de soi, de l'autodiscipline, de la coopération et de l'automotivation.

Enfin, l'objectif de culture de l'empathie vise à rendre les élèves capables de penser et de comprendre les sentiments et les émotions des autres créateurs et surtout d'un artiste. La participation à des activités artistiques aide les enfants à acquérir les outils nécessaires pour comprendre l'expérience humaine, s'adapter aux modes de travail et de pensée des autres et les respecter, développer des compétences créatives en matière de résolution de problèmes et communiquer des pensées et des idées de diverses manières. Alors que l'art aide les enfants à comprendre beaucoup plus clairement d'autres matières, des mathématiques et des sciences aux langues, aux arts et à la géographie, soutenant ainsi l'interdisciplinarité, les associations artistiques encouragent les jeunes à connaître et à découvrir l'art avec différents ateliers.

1.4. Méthodes d'enseignement

Établir des liens par le biais du dessin : le dessin fournit non seulement la base d'autres activités créatives - comme la peinture, la sculpture et la gravure - mais il offre également un lien direct avec la lecture, l'écriture et surtout les mathématiques (par exemple, le lien entre le dessin et les formes géométriques et les mesures). Le dessin est la forme d'art la plus accessible qui soit, puisqu'il suffit d'un crayon et d'une feuille de papier.

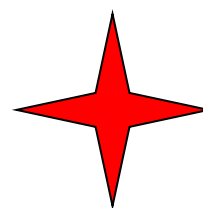
Changer l'erreur : L'une des leçons les plus importantes que les formateurs peuvent enseigner à leurs étudiants est que, le plus souvent, une erreur n'est pas une erreur - c'est un heureux accident. Ils peuvent illustrer cette idée par une séance de création artistique sans gomme,

au cours de laquelle les étudiants sont encouragés à transformer une "erreur" en autre chose. Par exemple, les formateurs peuvent inciter les étudiants en art à transformer un bateau en poisson lune ou un lion en framboisier.

Moyens de communication non verbaux (étudiants avec handicap) : Les résultats ont montré que les différents moyens d'expression offerts par les arts sont bénéfiques pour les élèves présentant des déficiences intellectuelles (DI), car ils offrent à ces élèves des moyens de communication non verbaux qui sont significatifs et appropriés. En incitant les élèves à poser des questions et à faire leurs propres choix, l'éducation artistique améliore également leurs compétences en matière de communication, leur indépendance et leur confiance en eux. Elle met l'accent sur le processus créatif et accorde une grande importance aux idées des élèves, cultivant ainsi des aptitudes génériques telles que la pensée flexible et la résolution de problèmes. Une étude de Ho (2010) montre les avantages sociaux de l'éducation artistique en montrant comment un projet artistique a permis à des élèves atteints de troubles de l'identité de faire tomber les barrières sociales et de nouer des amitiés avec des élèves non atteints de troubles de l'identité. D'autres études ont trouvé des liens mutuellement bénéfiques similaires entre l'éducation artistique et le processus d'inclusion (p.ex., Ferm Almqvist & Christophersen 2017).

Organisation des activités : Les activités liées aux arts dans l'éducation doivent être organisées de manière à ce que les règles à fournir en tant que suggestions par les éducateurs, les étudiants à s'exprimer librement, les informations, les tendances, les matériaux à fournir à un degré satisfaisant et dans un environnement d'apprentissage attrayant, la participation de qualité des étudiants à encourager.

D'autres stratégies sont liées à la formation par projet, aux ateliers pratiques, aux collaborations dans des projets externes (du département de l'éducation), aux LabArt où des professionnels pourraient travailler avec des étudiants, à la collaboration avec des organisations, au travail externe en dehors de la classe, à la participation à des concours (FAD, musées, etc.).



2. L'ÉDUCATION PAR LES ARTS

2.1. Objectifs d'apprentissage de l'éducation par l'art et compétences développées

Un objectif essentiel de l'éducation par l'art est la combinaison de l'art et de l'éducation. Dans cette ligne, Howard Cannatella (2007), un philosophe de l'éducation artistique, dit : " Herbert Read résume son Éducation par l'Art et note : " Ce que j'ai dans mon propre esprit est une combinaison de deux concepts, par conséquent, lorsque je parle d'art, je veux dire un

processus éducatif, un processus de formation ; et lorsque je parle d'éducation, je veux dire un processus artistique, un processus d'auto-crédation " (Read, 1966).

Un autre objectif est la complétude. Selon Read (1947), "la présence de l'art dans l'éducation fournit une soupape de sécurité : son espace courbe fait partie de la symétrie de l'éducation, de son saignement ; car l'éducation sans l'art ne serait basée que sur un seul type d'être humain". L'enseignement de la culture visuelle consiste à faire en sorte que les élèves voient les arts visuels de manière à ce qu'ils comprennent leurs significations, leurs objectifs, leurs relations et leurs influences (Freedman 2003 : 11).

L'éducation par l'art vise également l'interdisciplinarité. Les cours d'art ont cherché à améliorer les compétences linguistiques des stagiaires (lors de séminaires de langues) et à élargir leurs connaissances sur les études culturelles et historiques par le biais des arts visuels (Marosi, R., 2021).

Enfin, l'éducation par l'art soutient la culture et le développement des compétences, telles que la pensée critique, la culture des compétences linguistiques et l'expansion des connaissances. Par conséquent, en introduisant des tâches basées sur les arts visuels dans la salle de classe, les compétences cognitives des élèves peuvent être développées et, en fin de compte, cette méthode pourrait contribuer à une expression personnelle réussie, y compris la formulation des propres opinions des élèves et la justification de l'utilisation correcte de la grammaire (par exemple, pourquoi est-ce que j'utilise ce temps ? Pourquoi les deux temps sont-ils acceptables dans cette phrase ? Pourquoi ce temps est-il incorrect ici ?).

En général, "l'utilisation des arts dans d'autres matières permettra d'enseigner aux élèves de manière plus cohérente et plus efficace" (Csehiova cité par Marosi, 2021).

2.2. Méthodes d'enseignement

Développer le processus d'apprentissage : Peterson suggère que les enseignants sont en mesure d'influencer la vision du monde des élèves par le biais d'éléments de comportement tels que " faire des comparaisons, voir les choses sous différents angles, chercher des moyens de se souvenir des informations et se rappeler des informations " (Peterson 2005 ; Baker 2013 : 5). Ces éléments sont également très similaires aux éléments de raisonnement d'Eutsler : " but, question, information, inférence, hypothèse, point de vue, concepts et implications " (Eutsler 2017 : 37). En un mot, on peut souligner que l'apprentissage est un processus combiné et complexe de mémorisation, de rappel, de synthèse, de raisonnement et de conclusion. C'est parce que " la plupart des instruments conventionnels du fonctionnement cognitif et intellectuel comportent des éléments de raisonnement, de pensée conceptuelle et abstraite, de modèles et de relations, d'éléments quantitatifs, de vocabulaire, de récupération et/ou de reconnaissance visuo-spatiale " (Baker 2013 : 6).

Développer la pensée critique : « La pensée critique est le processus intellectuellement discipliné de conceptualisation, d'application, d'analyse, de synthèse et/ou d'évaluation active et habile des informations recueillies ou générées par l'observation, l'expérience, la

réflexion, le raisonnement ou la communication, en tant que guide pour la croyance et l'action » développé par l'éducation artistique (Scriven & Paul, cité par Marosi, 2021). Dans sa forme exemplaire, elle repose sur des valeurs intellectuelles universelles qui transcendent les divisions entre les matières, telles que la clarté, l'exactitude, la précision, la cohérence, la pertinence, les preuves solides, les bonnes raisons, la profondeur, l'étendue et l'équité. Penser de manière critique implique la maîtrise de ces normes. Dans le même ordre d'idées, Eutsler (2017) explique que les questions posées par les enseignants aux élèves activent cette compétence, "qui les guide ensuite vers un raisonnement de plus en plus performant". Parmi ces questions -qui conviennent aussi bien à l'analyse d'un tableau qu'à l'interprétation de n'importe quelle phase de l'apprentissage d'une langue-, les suivantes pourraient être considérées comme bénéfiques de ce point de vue :

- Pouvez-vous me donner un exemple ? (Clarté ; par exemple, donner un exemple de phrase au présent continu) ;
- Comment pourrions-nous savoir si cela est vrai ? (Précision ; par exemple, dans l'exercice Vrai ou Faux) ;
- Pourriez-vous être plus précis ? (Précision ; par exemple, en justifiant son choix du temps sélectionné) ;
- En quoi cela est-il lié à la question ? (Pertinence ; par exemple, pour comprendre la théorie et l'utiliser dans la pratique) ;
- Comment prenez-vous en compte la problématique de la question ? (Profondeur ; par exemple, quelle règle particulière vous fait choisir le continu présent ?) ;
- Y a-t-il une autre façon d'aborder cette question ? (Étendue ; par exemple, reconnaître que plusieurs temps sont acceptables en même temps ou étudier les homophones et les homographes) ;
- Est-ce que cela a vraiment du sens ? (Logique ; par exemple, pour vérifier l'ordre correct des mots, pour choisir le mot qui s'adapte le mieux au contexte).

Développement cognitif : Il convient également de noter qu'en plus de poser des questions, " les théories dominantes du développement cognitif (p.ex. Vygotsky) suggèrent que la pensée est [également] fortement influencée par l'enseignement " (Baker 2013, p. 5). Par conséquent, il est tout aussi important de donner un enseignement approprié que de poser des questions pertinentes afin de guider le mode de pensée des élèves, par exemple l'apprentissage de l'histoire par l'art.

Références:

1. Allahverdiyev, M Y. Yucesoy, and B. Baglama. 2017. "An Overview of Arts Education and Reflections on Special Education." *International Journal of Educational Sciences*, 19 (2–3): 127–135. doi:10.1080/09751122.2017.1393956
2. Baker, D. (2013) "Art Integration and Cognitive Development". In *Journal for Learning through the Arts. A Research Journal on Arts Integration in Schools and Communities* 9(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018320.pdf>.
3. Cannatella, H. (2007). "Education through art". *Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB) Annual Conference*, New College Oxford, UK, 30 March-1 April, 2007. Retrieved Dec. 25, 2012, from: <http://www.philosophy-of-education.org/conferences/pdfs/canatellaeducation.pdf>.
4. Crockett, J. B., K. A. Berry, and A. Anderson. (2015). "Where are We Now?: The Research on Arts Integration and Special Education". In *Arts Integration and Special Education: An Inclusive Theory of Action for Student Engagement*, edited by A. Anderson, 157–188. New York: Routledge. doi:10.4324/9781315813158.
5. Eisner, E. W. (2002). "The Arts and the Creation of Mind". New Haven: Yale University Press.
6. Eutsler, M. L. (2017). "Developing Critical Thinking Through the Arts". Newburg, IN, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577583.pdf>
7. Ferm Almqvist, C., & Christophersen, C. (2017). Inclusive Arts Education in Two Scandinavian Primary Schools: A Phenomenological Case Study. *International Journal of Inclusive Education*. 21 (5): 463–474. doi:10.1080/13603116.2016.1218954.
8. Freedman, K. (2003). Recent shifts in US art education. In Addison, Nicholas and Burgess, Lesley (Eds.). *Issues in Art and Design Teaching*. Routledge Falmer, Oxon, pp. 8-18
9. Ho, K. 2010. "Mural Painting as Inclusive Art Learning Experience." *Teaching Artist Journal*, 8 (2) 67–76. doi:10.1080/15411791003618514.
10. Marosi, R. (2021). "Developing cognitive and language skills through visual arts". *Opus et Éducation*. 8 (1) opuseteducatio.hu
11. Peterson, R. (2005). "Crossing bridges that connect the arts, cognitive development, and the brain". In *Journal for Learning through the Arts: A research journal on arts integration in schools and communities*. 1(1), pp. 13-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095284.pdf>.
12. Pöllänen, S., (2011). "Beyond craft and art: A pedagogical model for craft as self-expression" *International Journal of Education through Art*. Vol.7. N. 2 © 2011 Intellect Ltd Article. English language. doi: 10.1386/eta.7.2.111_1.
13. Read, H. (1947). "The innocent eye". NY, USA: Henry Holt and Company Publishing. (p.92).
14. Read, H. (1966). "The redemption of the robot, my encounter with education through art". NY, USA: Trident Publishing. (p. 116).
15. Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., Hansson, S. (2020). "The arts: a precious part of special education? How principals value and organize arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden". *European Journal of Special Needs Education*, <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>.
16. Smith, J. (2019). "Curriculum, assessment and pedagogy: How these three dimensions are enriching visual arts education for ethnically diverse students in New Zealand Secondary Schools". *Journal of Education and Culture Studies*. Vol. 3, No. 3, www.scholink.org/ojs/index.php/jecs.
17. Symeonidou, S., (2018), "Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground?". *European Journal of Special Needs Education*. Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/rejs20>, Taylor & Francis Group.
18. Vygotsky, L. (1978). "Interaction between Learning and Development". In *Mind in Society*. Cambridge, pp. 79-91. Cambridge MA: Harvard University Press.
19. www.esresidencia.org, <https://www.acvic.org/ca/art-i-escola>, <http://www.saladartjove.cat/> <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/artistics/>



**Escola d'Art
d'Olot**

CHAPITRE 2

L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LES ARTS

→ RÉALISÉ PAR L'ESCOLA D'ART D'OLOT

*À une époque de changements radicaux, ce sont les apprenants qui héritent de l'avenir.
Les apprenants se retrouvent généralement équipés
pour vivre dans un monde qui n'existe plus.*

Eric Hoffer, *Reflections on the human condition* (1973)

2. CADRE GÉNÉRAL ET IDENTIFICATION DE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS LES ARTS

L'art et l'éducation sont des domaines aux multiples visages, présents dans de nombreux contextes. Si nous considérons uniquement l'éducation comme quelque chose qui se passe dans les écoles et les universités, ou si nous considérons uniquement l'art comme quelque chose que l'on trouve dans les musées ou dans les ateliers d'artistes, l'image résultante de l'apprentissage tout au long de la vie dans les arts et tout ce qu'elle pourrait impliquer sera pauvre, limitée et, surtout, irréaliste. Où pourrions-nous considérer, sinon, la visite guidée d'une exposition, le cours du soir de céramique pour adultes, ou la leçon de mathématiques utilisant des mosaïques islamiques, par exemple ? Ou le tutoriel en ligne d'une personne qui nous enseigne une nouvelle technique ?

Dès lors que nous prenons en considération toute expérience de transfert de connaissances ou de compétences dans laquelle l'art et les questions artistiques jouent un rôle important, nous nous rendons compte que les deux domaines (l'éducation et l'art) peuvent se rencontrer de manière fructueuse partout et à tout moment dans nos vies.

Ce chapitre tente d'offrir une vision résumée, mais multidimensionnelle de l'apprentissage tout au long de la vie, où la grande diversité des agents et des contextes est prise en compte. Cette vision globale tentera également d'aborder les transformations en cours, principalement provoquées par les changements récents et moins récents dans le monde de

la communication : technologies numériques, Internet et médias sociaux. Une couverture exhaustive du sujet dépasse le cadre de ce guide, mais nous espérons fournir un instrument à tous les types de formateurs pour les aider à contextualiser leur travail, contribuant ainsi à améliorer leur efficacité.

2.1. Qu'est-ce que l'apprentissage tout au long de la vie dans le domaine des arts ?

Nous pouvons aborder le concept d'apprentissage tout au long de la vie (ATLV) selon H.B. Long (1983) en partant de l'idée que l'apprentissage est un processus personnel interne, voire un besoin fondamental que les humains développent tout au long de leur vie. Ce processus ou cette capacité est développé afin de faire face à notre environnement, de s'adapter et de survivre. L'apprentissage tout au long de la vie est un système qui se déroule tout au long de la vie d'un individu, de la naissance à la mort, et qui est donc généré par toutes les formes d'apprentissage possibles (Lackey, 1994), ainsi que par différents niveaux et situations vitales.

Par conséquent, nous pouvons comprendre que l'apprentissage tout au long de la vie a lieu tout au long de la vie d'une personne, et pour plusieurs raisons et besoins, tels que la capacité de survie elle-même, l'adaptation à l'environnement, la gestion du contexte environnant, le développement social et culturel, l'amélioration des compétences professionnelles et de la situation économique, et la croissance ou les intérêts personnels.

Les pays qui font partie de l'OCDE (2011) identifient trois catégories ou formes d'apprentissage qui nous aident à mieux comprendre et à valoriser les situations d'apprentissage au-delà de l'éducation formelle et académique. Cette organisation les définit de la manière suivante:

- L'éducation formelle : toujours structurée et organisée, et avec des objectifs d'apprentissage explicites implicites. L'objectif de ce type d'éducation est l'amélioration des connaissances, des compétences et des capacités. Elle se déroule dans un environnement éducatif ou professionnel, qui développe des contenus curriculaires et qui nous permet d'obtenir des diplômes et une reconnaissance officielle.
- L'éducation non formelle : elle est également motivée par les intentions de l'apprenant, et se déroule dans le cadre d'activités organisées, dans des centres de formation, des institutions, des musées ; et nous pouvons les trouver sous la forme de cours, de séminaires, d'ateliers, de conférences généralement donnés par des experts dans un domaine spécifique.
- L'éducation informelle : Il s'agit de toutes les formations que nous recevons de notre environnement de manière non intentionnelle. Il s'agit de l'apprentissage que nous recevons des personnes ou des ressources qui nous entourent. Nous apprenons par l'expérience, car nous sommes exposés à de nouvelles situations par le simple fait de vivre.

L'ATLV implique les trois catégories, mais tel qu'il est compris dans notre contexte, il ferait surtout partie de l'éducation non formelle, permettant aux individus d'apprendre des contenus, des capacités et des compétences d'une manière spécifique et en dehors de l'éducation formelle. Comme le dit Lipovetsky (2017), cela inclut les propositions de loisirs culturels, les activités en dehors des heures de classe, les activités familiales et la participation directe des agents de création culturelle.

L'apprentissage tout au long de la vie dans les arts (ou par les arts) se développe dans différents contextes et plusieurs formats, et permet à l'individu d'acquérir des connaissances liées au domaine artistique, à partir de différentes sorties et avec de multiples formats. Tout le monde peut devenir formateur ou stagiaire à tout âge et pour de nombreuses raisons différentes.

Les apprenants les plus courants sont, entre autres : les enfants ou les jeunes qui s'intéressent à l'art et fréquentent une école, une académie ou un atelier non officiel d'arts et d'artisanat ; les étudiants en art qui souhaitent se spécialiser dans des techniques spécifiques, élargir ou compléter leur formation artistique formelle ; les personnes qui ont un intérêt général pour la culture et l'art et qui aiment voir le monde sous d'autres angles ; les professionnels de l'art qui souhaitent se perfectionner ou se mettre à jour sur le plan professionnel ; les enseignants et les professeurs qui s'intéressent à l'art comme moyen d'apprendre d'autres matières ; et un long etc. qui va jusqu'au niveau d'enseignement élevé dispensé dans des universités spécifiques pour les personnes de plus de 65 ans.

Et les transmetteurs de connaissances artistiques sont principalement des formateurs et des enseignants, généralement spécialisés dans l'art, mais pas nécessairement (parfois, l'art n'est pas l'objectif principal, mais une ressource pédagogique) ; des commissaires d'exposition ; des guides de musée et de tourisme ; des critiques d'art et des diffuseurs de sujets artistiques dans les médias ; des artistes qui expliquent leur travail ; etc.

2.2. Quels sont les avantages de l'ATLV ?

L'enseignement formel vise à former des professionnels dans les différents domaines de l'art. Mais qu'en est-il de l'éducation artistique non formelle et informelle ? Traditionnellement, la formation artistique est l'une des plus courantes dans les contextes non formels et informels (avec le sport ou la musique), car elle est facilement considérée comme une activité de loisirs¹.

¹ L'idée de l'art en tant que *hobby* a fait naître certaines inquiétudes dans le monde du grand art : d'une part, il existe le préjugé selon lequel les formateurs en loisirs, les guides de musée, etc. sont moins qualifiés que les véritables artistes et professionnels. D'autre part, la démocratisation de la formation artistique et sa présence croissante dans des contextes de type hobby ont été perçues comme une menace pour la formation artistique formelle, de peur qu'elle ne vide les écoles d'art officielles et ne dévalorise l'idée générale de l'art au sein de la société. D'autres auteurs ne sont pas d'accord et affirment que la formation artistique non formelle peut motiver les nouveaux apprenants qui pourraient finalement choisir une carrière artistique. Lackey (1994) suggère de repenser la relation entre l'art, l'éducation et le travail, en responsabilisant les gens, en modifiant les hiérarchies établies et en offrant des possibilités d'équilibre entre la satisfaction personnelle et l'engagement communautaire.

Mais de nombreux auteurs soulignent également les précieux avantages de la LLLA au-delà de cette conception d'un passe-temps ou d'une activité de loisir remplie de temps. Ces avantages se situent à tous les niveaux (personnel, social et culturel).

La création artistique est un outil puissant de réalisation personnelle, car elle implique le défi de résoudre des problèmes en utilisant la créativité. Lorsque nous sommes confrontés à une tâche artistique, nous devons prendre des décisions, suivre des procédures, expérimenter de nouvelles choses, améliorer nos compétences, communiquer avec les autres et vérifier les résultats. Toutes ces capacités seront mises en pratique dans un contexte ludique lors de l'élaboration d'une œuvre artistique, mais elles deviendront ensuite utiles dans de nombreuses situations.

Une étude menée par Bamford (2009) prouve que les enfants et les jeunes adultes qui participent à des programmes d'éducation artistique de qualité améliorent leurs résultats scolaires. Ils deviennent également plus respectueux, coopératifs, responsables, tolérants et créatifs. Cela a un effet positif sur leur bien-être et leur santé, renforçant également leur engagement communautaire ainsi que le dialogue et la communication avec d'autres cultures.

Qu'il s'agisse de créer quelque chose ou d'approcher les créations d'autrui, nous sommes confrontés à l'expression de soi et aux émotions, ce qui nous permet de nous connecter avec notre moi intérieur ou avec d'autres personnes. De plus, lorsque nous créons, nous ressentons la satisfaction de pouvoir faire quelque chose de spécial, et lorsque nous admirons les œuvres des artistes, nous éprouvons un plaisir esthétique, avec un impact positif sur l'âme et l'esprit.

Mais l'art traite également des valeurs et de l'esprit critique, ce qui le rend utile pour renforcer la tolérance et la participation démocratique. C'est ce qui en fait un moyen d'engagement communautaire. L'expression culturelle et artistique facilite l'intégration sociale et améliore l'estime de soi, offrant de nouveaux horizons aux personnes en risque d'exclusion (Lipovetsky, 2017), et l'éducation artistique renforce le développement d'une conscience culturelle et du sentiment d'appartenance à une certaine culture (Commission européenne, 2016).

L'accès à la culture est un droit en soi, l'éducation artistique doit donc être considérée non seulement comme une matière complémentaire, mais comme un objectif en soi. L'éducation artistique a un grand potentiel pour transformer la société, car elle permet à tout être humain de changer de point de vue, de changer de façon de voir le monde, de réfléchir, de partager et de générer des expériences (Hernández, 2017). Se connecter à l'art dans différentes cultures et moments historiques est un moyen de se connecter à sa propre identité culturelle, d'apprendre sur le passé et d'être préparé à participer au dialogue mondial.

2.3. L'ATLV dans un monde en mutation

Nous partageons tous le sentiment que le monde évolue très rapidement. L'apprentissage tout au long de la vie est devenu de plus en plus courant comme moyen de spécialisation, de professionnalisation ou d'adaptation de la carrière. Dans un contexte de mondialisation, le marché du travail a besoin de personnes créatives, capables d'innover, de travailler en équipe

et de s'adapter à des environnements changeants et dynamiques. L'éducation artistique est considérée comme un moyen d'acquérir ces compétences et de faire face aux défis économiques et technologiques du XXI^e siècle (Crosas, 2018). Mais ces changements importants affectent également les mondes de l'art et de l'éducation.

Tout d'abord, la numérisation a apporté de nouvelles façons de créer, de publier, d'exposer et de consommer l'art, pour lesquelles les règles, classifications et interprétations traditionnelles ne sont plus valables. Ensuite, nous avons un accès immédiat à presque n'importe quel élément d'information, mais le transfert de connaissances implique de pouvoir gérer cet excès d'informations. Et enfin, les outils de création et d'exposition publique des œuvres sont devenus accessibles et faciles à utiliser. Cela permet une démocratisation de l'art et de la communication qui est très positive d'un côté, mais dangereuse de l'autre, car il n'est plus nécessaire d'être un expert pour être influent.

L'éducation tout au long de la vie dans les arts et par les arts peut être, comme nous l'avons vu, particulièrement utile pour donner les clés permettant de comprendre, de s'adapter et de participer au monde actuel en mutation. Encore faut-il qu'elle soit de bonne qualité, tant sur le plan artistique que pédagogique, et qu'elle soit accessible à tous.

Références:

1. Laal, M., Aliramaei, A., & Laal, A. (2014). *Lifelong learning and art*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 4047-4051.
2. Lackey, L. (1994). *Art, Education, Work, and Leisure: Tangles in the Lifelong Learning Network*. The Journal of Social Theory in Art Education, 14, 148-169.
3. OECD (2011). Directorate for education, Recognition of non-formal and informal learning. Organization for Economic Co-operation and Development Publishing, viewed 12/10/2021, from: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
4. Crosas Remon, I.(2018) *La influència de la cultura i les arts en l'educació*; CERC, Jornades Interacció 18, Diputació de Barcelona; Available at: https://interaccio.diba.cat/sites/interaccio.diba.cat/files/la_influencia_de_la_cultura_i_les_arts_en_l_educacio.pdf
5. Lipovetsky, W. (2017). *Ciutat educadora i ciutat creativa: vies per a una bona convivència*. In Monogràfic Associació Internacional de Ciutats Educadores: ciutat, convivència i educació. Barcelona: Associació Internacional de Ciutats Educadores (pp. 14-19). Available at: <http://www.edcities.org/ca/wp-content/uploads/sites/6/2017/07/Monogràfic-Ciutat-Convivència-i-Educació.pdf>
6. European Commission (2016). *Cultural Awareness and Expression Handbook*, European Agenda for Culture, Work Plans for Culture 2015-2018/2011-2014. Luxembourg: Publication office of the European Union. Available at: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6066c082-e68a-11e5-8a50-01aa75ed71a1/language-en>
7. Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación* (1ª ed.). Barcelona: Octaedro.
8. Hernández, F. (2017). *Hibridar i transformar l'educació a través de les arts*; Lecture given at Jornades Educació artística i municipi, XXVI Fòrum Local d'Educació. Diputació de Barcelona, Barcelona.
9. Sinker, R. (2006). *To what extent is the internet an appropriate medium for learning through and about contemporary visual art? A case study of the digital art resource for education (DARE) project*. PhD thesis, Middlesex University. [Thesis]
10. Long, H.B. (1983). *Adult and Continuing Education: Responding to Change*, Teachers College Press, New York.



CHAPITRE 3

DES PARTENARIATS ACTIFS ENTRE LES ÉCOLES ET LES ORGANISATIONS ARTISTIQUES ET ENTRE LES ENSEIGNANTS, LES ARTISTES ET LA COMMUNAUTÉ.

→ COMPLÉTÉ PAR BLUE ROOM INNOVATION

3. L'ART COMME MOYEN DE COLLABORATION

La pratique artistique collaborative implique que les artistes et les communautés travaillent en étroite collaboration, souvent sur de longues périodes, pour créer des œuvres d'art. Elle exploite les expériences et les compétences de chaque participant pour donner un sens et une expression créative à ce qui est important dans leur vie.

L'art permet aux individus de collaborer et d'entrer en contact avec d'autres dans un environnement inclusif alors qu'ils créent, préparent et partagent des œuvres d'art qui rassemblent les communautés.

Un partenariat actif est un consortium ou un groupe d'entités qui participent aux opérations quotidiennes du partenariat. Cela signifie qu'il contribue à la réalisation des objectifs de ce partenariat ; il est donc activement impliqué et exposé à une responsabilité illimitée.

○ CONNAÎTRE LES DIFFÉRENTS MODES DE COLLABORATION

Apprenez à impliquer fortement vos partenaires dans vos activités

○ BONNES PRATIQUES

Apprendre et appliquer différentes activités en tant qu'exemples de bonnes pratiques impliquant des partenaires.

○ APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE

Partager les connaissances des autres



3.1. Objectif d'un partenariat actif

Les centres éducatifs doivent être un point de connaissance, d'apprentissage, d'expérimentation et de création des différents domaines artistiques. La collaboration avec des artistes locaux permet de créer des espaces d'inclusion.

3.2. Facteurs clés pour un partenariat réussi

3.2.a. Créer

- Concevoir des idées et des œuvres artistiques
 - Organiser, générer et développer de nouvelles idées et un travail artistique
 - Affiner et compléter le travail artistique
- ### 3.2.b. Présenter Produire
- Sélectionner, analyser et réaliser des idées et des œuvres artistiques en les interprétant et en les présentant.
 - Développer et partager les techniques artistiques et le travail des arts visuels
 - Transmettre un sens à travers la présentation

3.2.c. Répondre

- Percevoir et analyser le travail artistique
- Comprendre et évaluer comment les arts transmettent du sens
- Appliquer des critères pour évaluer un travail artistique

3.2.d. Établir des liens

- Relier les idées et le travail artistiques à la signification personnelle et au contexte extérieur
- Faire de l'art en synthétisant et en mettant en relation des connaissances et des expériences personnelles
- Approfondir sa compréhension en reliant les idées artistiques au contexte sociétal, historique et culturel.



3.3. Types de partenariat actif

Nous pouvons trouver différents partenariats actifs entre les écoles et les organisations artistiques et entre les enseignants, les artistes et la communauté.

3.3.a. Éducation artistique formelle

Les centres éducatifs doivent être un point de connaissance, d'apprentissage, d'expérimentation et de création des différents domaines artistiques. La collaboration avec des artistes locaux permet de créer des espaces d'inclusion.

- Artists in residence at the schools.
- Co-creative projects.
- Collaborative social service school projects.

3.3.b Éducation artistique informelle

En dehors de l'environnement scolaire, il existe différents espaces où peuvent se dérouler des actions artistiques de différents types. Ateliers et/ou espaces de création de théâtre, danse, musique, art, cinéma, etc.

- ✚ Programmes éducatifs des musées.
- ✚ Projets artistiques avec participation sociale.
- ✚ Festivals ou événements artistiques publics.
- ✚ Associations d'artistes.
- ✚ Fondations d'art



3.4. Partenariats basés sur les arts

La formation de partenariats école-communauté axés sur les arts est devenue une stratégie populaire pour faire face au déclin des ressources et des possibilités artistiques pour les élèves. Les programmes les plus réussis ont tendance à prendre la forme d'une coalition qui relie les organisations culturelles et les artistes aux écoles locales, sous la supervision d'un conseil d'administration composé de responsables d'écoles et de districts, de dirigeants d'institutions et d'organisations culturelles, de représentants du gouvernement, de philanthropes et de chercheurs.

En règle générale, ces partenariats s'appuient également sur des organisations de base locales, qui établissent des relations entre les différentes parties prenantes, coordonnent

leurs efforts et servent de plaque tournante pour le partage d'informations et la planification stratégique.

Ces initiatives varient dans leur portée et utilisent un large éventail de stratégies, dont la coordination des partenariats. D'autres éléments importants comprennent la mesure des données, les efforts de sensibilisation pour obtenir le soutien de la communauté et le plaidoyer pour un financement public accru, qui contribuent tous à des offres telles que :

Des opportunités de développement professionnel pour les instructeurs artistiques ainsi que le développement professionnel de l'intégration des arts pour les enseignants en classe.

- ✚ Résidences d'enseignants-artistes
- ✚ Voyages d'étude dans des institutions artistiques
- ✚ Événements artistiques à l'école
- ✚ Programmes artistiques extrascolaires et des subventions aux écoles et aux professeurs d'art pour améliorer l'éducation artistique.

L'effet d'une telle programmation peut être puissant dans des régions en proie à des contraintes et à des inégalités de ressources. Non seulement les partenaires travaillent directement avec les éducateurs scolaires, en leur donnant les moyens de dispenser un enseignement artistique de qualité, mais ils s'engagent également avec les organisations artistiques et les artistes pour offrir des compléments enrichissants au programme scolaire. Par exemple, ces partenariats peuvent donner aux élèves l'occasion de visiter un musée d'art de classe mondiale, d'assister à un spectacle de théâtre ou de danse, ou d'apprendre la musique avec un musicien classique qualifié.

Plusieurs de ces partenariats ont également créé des systèmes sophistiqués de collecte de données pour aider à identifier les ressources et les besoins locaux (Bowen & Kisida, 2017).

En dehors de l'environnement scolaire, il existe différents espaces où des actions artistiques de divers types peuvent avoir lieu.

- ✚ Ateliers et/ou espaces de création pour le théâtre, la danse, la musique, l'art, le cinéma, etc.
- ✚ Musées, programmes éducatifs
- ✚ Projets artistiques avec participation sociale
- ✚ Festivals ou événements artistiques publics. Associations d'artistes, Fondations d'art
- ✚ Centers of arts production Faber



3.5. Considérations clés pour un partenariat réussi

Bien que chaque partenariat entre l'école, la communauté et les arts ait ses propres objectifs et stratégies, les partenariats réussis partagent certaines stratégies clés :

Obtenir l'adhésion et le soutien de tous. En plus d'atteindre les responsables de l'éducation et les organisations artistiques, les partenariats réussis ont tendance à impliquer un éventail de parties prenantes locales, y compris les responsables gouvernementaux, les chefs d'entreprise, les activistes communautaires et les philanthropes. Obtenir des fonds pour les ressources de l'éducation artistique a été un défi chronique pour les écoles, en particulier pour celles qui desservent des populations étudiantes historiquement mal desservies. Cependant, la croissance saine des partenariats dans diverses villes suggère que les communautés sont désireuses d'offrir aux élèves des opportunités d'éducation artistique - les défenseurs doivent simplement ratisser large pour trouver le soutien dont ils ont besoin.

Soyez proactif dans l'identification et la résolution des conflits potentiels. L'inconvénient de travailler avec plusieurs partenaires est qu'ils sont susceptibles d'avoir des intérêts et des besoins différents, voire contradictoires. Par exemple, les organismes artistiques sont souvent confrontés à l'obligation d'aligner leurs programmes et services sur le programme d'études du système scolaire local. De tels conflits peuvent être inévitables, mais ils peuvent être minimisés si les éducateurs et les professionnels de l'art identifient leurs besoins dès le départ et sont prêts à continuer à les négocier au fil du temps.

Désignez un organisme indépendant chargé de superviser les partenariats. Au départ, les partenariats d'éducation artistique peuvent prospérer grâce à l'énergie et à l'engagement de leurs fondateurs. Avec le temps, cependant, le maintien de ces partenariats devient impossible à moins que quelqu'un n'assume la responsabilité de la coordination entre les différents acteurs, en particulier dans les districts scolaires où la rotation des enseignants et des administrateurs est élevée. Sans exception, les partenariats les plus réussis et les plus durables dépendent d'une organisation centrale, généralement à but non lucratif, qui facilite le travail, négocie entre les écoles et les institutions culturelles, plaide pour une augmentation des financements publics et privés et s'assure que les besoins locaux sont satisfaits.

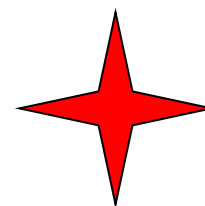
Recherchez, partagez et analysez les données. Les partenariats les plus réussis prennent l'habitude d'évaluer régulièrement leurs forces et leurs faiblesses, de mesurer leurs progrès par rapport à des objectifs spécifiques et de changer de cap si nécessaire. Les organismes artistiques et les institutions culturelles n'ont peut-être pas beaucoup d'expérience dans la collecte et l'analyse de données sur les performances, et les systèmes scolaires ne recueillent ou ne communiquent peut-être pas beaucoup de données sur les performances des élèves dans le domaine des arts. Mais s'ils veulent identifier et corriger les inégalités d'accès des élèves à une éducation artistique de qualité, tous les partenaires - institutions culturelles, écoles, organisations intermédiaires et autres - doivent être prêts à rechercher, partager,

analyser et utiliser des informations fiables sur les besoins locaux et l'efficacité des programmes (Bowen & Kisida, 2017).

3.6. Conclusions

Les partenariats actifs entre les écoles et les organisations artistiques sont pertinents et possibles à réaliser, mais ils nécessitent une participation active et bien gérée entre les enseignants, les artistes et la communauté afin d'appliquer et d'avoir de bonnes pratiques et interactions comme celles présentées dans l'annexe A de ce livre.

La formation de partenariats école-communauté fondés sur les arts peut être puissante dans les zones en proie à des contraintes de ressources et à des inégalités, et inspirante pour toute communauté, car elle enrichit les expériences et les idées de tous les acteurs participants. En dépit de toutes les difficultés rencontrées pour les gérer avec succès, leur impact positif sur l'ensemble de la communauté va au-delà de l'effort nécessaire pour les gérer avec succès.





CHAPITRE 4

MODES DE COLLABORATION

→ COMPLÉTÉ PAR OPEN UP

4.1. Les modes de collaboration dans l'environnement scolaire de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes

La collaboration en classe entre les élèves de l'enseignement secondaire ou de l'éducation des adultes peut être réalisée de nombreuses manières. En particulier pour l'enseignement secondaire supérieur et l'éducation des adultes, il existe de nombreux moyens communs qui pourraient être appliqués dans les deux catégories et promouvoir la coopération entre les apprenants.

L'un des moyens de parvenir à la collaboration entre les étudiants consiste à établir des procédures et des attentes en matière de travail collaboratif. Si les élèves sont novices en matière de collaboration, les enseignants peuvent commencer simplement en leur demandant de travailler avec un partenaire. Lorsqu'ils y parviennent, les enseignants peuvent les faire passer à des petits groupes et fixer un objectif de groupe.

L'affectation des élèves à diverses équipes est l'un des moyens les plus simples de promouvoir la collaboration entre les élèves.

De plus, les élèves peuvent travailler sur des projets de collaboration à différentes échelles. Par exemple, des paires de deux élèves peuvent travailler sur un dessin en collaboration, soit de manière traditionnelle, soit en utilisant des ordinateurs et les nouvelles technologies.

La collaboration entre les élèves pourrait être renforcée en changeant les sièges des élèves plusieurs fois par période de notation.

En outre, les élèves pourraient travailler sur des tâches plus complexes, comme la conception d'un carnaval entier basé sur des artistes, la création d'un musée vivant ou la création d'art avec des matériaux non conventionnels.

En outre, les enseignants pourraient aider les élèves à s'approprier les projets de groupe en leur posant des questions ouvertes, en les aidant à effectuer des recherches pertinentes ou à trouver des ressources et à développer leur esprit critique. Les enseignants peuvent également encourager la collaboration entre les élèves en dehors du travail de groupe en leur demandant d'utiliser la technique de l'interview, en leur demandant de commenter les blogs des uns et des autres sur le travail en cours, en faisant des promenades dans les galeries pour les aider à trouver des idées pendant le temps de travail, en développant consciemment les compétences de communication des élèves ou en jouant un morceau de musique harmonieux dans un groupe scolaire ou un orchestre d'élèves.

La collaboration entre adolescents ou adultes pourrait être renforcée par l'apprentissage via le théâtre. Dans ce cas, les apprenants travaillent en collaboration pour concevoir des décors, coudre des costumes, les enfiler, apprendre leurs rôles et dire leur texte au bon moment et enfin présenter une représentation théâtrale.

La collaboration multi-professionnelle dans l'éducation artistique

L'éducation artistique dans l'enseignement secondaire ou l'éducation des adultes pourrait être dispensée de manière plus efficace par une collaboration entre l'école et d'autres experts professionnels. Le co-enseignement, la co-conception, la co-exécution, le co-briefing et la co-réflexion avec des artistes locaux et des organisations artistiques communautaires pourraient offrir aux élèves des expériences artistiques intensives et durables ainsi qu'un modèle de carrière. Travailler avec des organisations communautaires ou des organisations artistiques à but non lucratif pourrait permettre aux élèves d'accéder à des opportunités d'apprentissage et les motiver. La visite d'artistes, d'expositions d'art ou de théâtres, les excursions, la participation à des événements artistiques nationaux peuvent les aider à élargir leurs horizons et à apprendre beaucoup sur l'art et les carrières artistiques.

4.1.a. Impact (compétences personnelles et professionnelles)

L'impact sur les compétences personnelles et professionnelles pourrait être important. Les élèves et les adultes apprendront à valoriser le travail d'équipe, car ils travailleront ensemble pour trouver des idées plus fortes, et ils comprendront l'intérêt de travailler avec des personnes ayant des idées et des convictions différentes. Les élèves qui ont du mal à s'intégrer à leurs camarades trouvent parfois un terrain d'entente grâce aux arts, ce qui les aide à nouer des amitiés.

Travailler en collaboration signifie qu'une partie du processus d'apprentissage consiste à créer un espace sûr pour les erreurs et même l'échec et à mettre en œuvre des compétences efficaces d'écoute et de résolution de problèmes. Les élèves s'investissent en eux-mêmes et dans les membres de leur équipe et, une fois qu'ils auront pris conscience du pouvoir de la collaboration, ils seront plus disposés à partager leurs idées avec d'autres sur une base régulière. Travailler en groupe, par exemple en se réunissant pour jouer une chanson, aide

les élèves à se faire confiance et à se respecter mutuellement, ainsi qu'à s'engager à atteindre les objectifs du groupe.

Le travail en collaboration amènera les élèves et les adultes à devenir de meilleurs citoyens qui respectent les autres et vivent en harmonie avec eux. Les collaborateurs efficaces sont respectueux et s'écoutent les uns les autres. Devenir des auditeurs actifs aiguisé également les élèves et les adultes dans leur rôle de spectateurs et de téléspectateurs de l'art. Lorsque les élèves travaillent ensemble pour créer des œuvres d'art, ils apprennent à comprendre les différents points de vue, à faire des compromis pour tenir compte d'un éventail d'intérêts et à respecter les opinions divergentes. Diverses activités artistiques apprennent aux gens à partager, à se relayer, à prendre des initiatives et à faire passer les besoins du groupe avant leurs propres désirs.

En outre, les élèves pourraient être mieux préparés à occuper les emplois de demain. À l'âge de l'adolescence, les lycéens essaient encore de se forger un sentiment d'identité. L'intégration des arts dans d'autres matières scolaires pourrait les aider à renforcer leurs connaissances et leurs compétences (c'est-à-dire les compétences en matière de communication et de collaboration) et à consolider leur estime de soi.

4.1.b. Impact (Inclusion scolaire et sociale des jeunes avec handicap)

L'impact sur l'inclusion scolaire et sociale des jeunes avec handicap pourrait être important.

Les élèves handicapés pourraient bénéficier de méthodes d'apprentissage alternatives qui leur permettraient de mieux comprendre le contenu de leur programme traditionnel.

L'amélioration des compétences des enseignants du comté par le biais de collaborations avec des professionnels de l'art pourrait élargir les connaissances de l'ensemble de l'école.

Les élèves pourraient améliorer leurs compétences en langage verbal lorsqu'ils discutent d'œuvres d'art, ils pourraient développer leur confiance en eux en parlant de leurs œuvres d'art personnelles et ils pourraient être fiers de leurs réalisations. Ils peuvent réussir à appliquer des concepts mathématiques aux œuvres d'art et leur confiance en eux peut augmenter lorsqu'ils travaillent avec des chiffres. Ils sont enthousiastes à l'idée d'apprendre que l'art existe dans leur monde personnel et ils sont impatients de partager cette nouvelle information avec leurs camarades.

Les cours d'art enseignent aux élèves les méthodes d'évaluation et d'attribution de valeur dans leur forme la plus simple. Ils leur permettent avant tout d'apprendre à se connaître, à prendre conscience de leur propre valeur et, par conséquent, à reconnaître et à accepter "l'autre". Les cours d'art enseignent le succès, l'échec, le courage et la valeur de la production ; ils enseignent comment envisager des options et trouver des solutions.

En outre, ils réduisent le risque d'exclusion sociale, car ils développent le sentiment d'appartenance à la communauté, apprennent diverses techniques créatives, établissent des liens, trouvent des opportunités d'emploi liées aux créations artistiques, montrent que les jeunes atteints de handicap peuvent également être des créateurs de manifestations

artistiques et que les jeunes atteints de handicap ont moins de difficultés à se connecter aux différentes manifestations artistiques, et leur permet d'apprécier ces manifestations.

4.2. Les modes de collaboration dans les ateliers d'art

Les ateliers d'art peuvent améliorer la collaboration entre les apprenants. L'engagement dans des programmes artistiques, l'improvisation et la narration d'histoires exigent un public respectueux et favorisent la collaboration. Représenter les voix des participants, leur donner la parole en les invitant à produire des œuvres d'art liées à des objets pourrait les aider à se connecter à leurs circonstances actuelles et passées, et à leurs aspirations futures.

Dans les ateliers d'art, des méthodes créatives pourraient être utilisées, comme le brainstorming, la résolution de problèmes, la prise de décision et la constitution d'équipes via des stages et la collaboration avec des artisans locaux. De même, il pourrait y avoir une collaboration avec l'école des arts et une participation aux ateliers d'art proposés par les institutions et le conseil municipal.

4.2.a. Impact (compétences personnelles et professionnelles)

L'impact sur les compétences personnelles et professionnelles peut être important, car les apprenants peuvent améliorer leurs compétences personnelles et sociales et accroître leur confiance en soi et leur estime de soi. Ils auront ainsi de meilleures perspectives dans leur carrière professionnelle.

L'éducation aux arts visuels produit de "belles preuves" qui peuvent "déclencher les comportements collectifs qui seront nécessaires à l'avenir pour transformer nos systèmes de destructeurs en systèmes durables". Si quelqu'un travaille avec quelqu'un d'autre, il doit communiquer, expliquer ses pratiques, qui peuvent à leur tour être remises en question par ses collaborateurs. En même temps, il apporte un regard neuf sur leur travail, ce qui peut rajeunir ce qu'ils font, mais aussi leur donner de l'inspiration pour ce qu'ils peuvent faire ensuite.

4.2.b. Impact (Inclusion scolaire et sociale des jeunes avec handicap)

Les activités artistiques collaboratives offrent aux apprenants ayant des besoins spécifiques l'occasion d'exprimer librement leurs sentiments, leurs conflits, leurs problèmes psychologiques et leur créativité artistique.

De plus, les arts visuels sont considérés comme une source de satisfaction, de développement du sentiment d'accomplissement et de bonheur, et un moyen d'activer la réflexion et l'apprentissage. Des méthodes et techniques participatives ont été utilisées pour impliquer des groupes marginalisés dans le but d'accéder à des voix "réduites au silence" et de créer des occasions où ces voix peuvent être entendues.

Sans oublier que la représentation dramatique peut transmettre des "messages" au public à un niveau plus profond et plus évocateur, en provoquant l'empathie, la sympathie et la compréhension, en sensibilisant et en conscientisant les gens et en ébranlant les stéréotypes.

4.3. Modes de collaboration dans les centres de jeunesse et dans les centres d'art

Des activités d'exposition spéciales, des séminaires, des accords institutionnels, des prix artistiques peuvent y être organisés.

L'intégration sociale passe par l'intégration culturelle (organisation d'activités culturelles et de divertissement adaptés aux caractéristiques psychophysiques et sociales des personnes handicapées) ou par les communautés artistiques.

4.3.a. Impact (compétences personnelles et professionnelles)

Les communautés artistiques sont importantes, car elles permettent aux artistes d'interagir et d'apprendre les uns des autres. Les artistes se tournent vers les autres pour trouver l'inspiration et l'approbation de leurs travaux, achevés ou non. Dans cet environnement, les artistes sont en mesure de créer des œuvres de beauté sous toutes les formes.

4.3.b. Impact (Inclusion scolaire et sociale des jeunes avec handicap)

L'impact pourrait être l'amélioration de la position des personnes handicapées et leur participation active à la vie de la communauté. Pourtant, l'organisation de divers programmes (ateliers interactifs de musique et d'art, promotion de l'alphabétisation et de la créativité des personnes handicapées), améliore la qualité de vie et facilite l'inclusion sociale de ce groupe social.

4.4. Les modes de collaboration dans les musées

La collaboration dans les musées pourrait être encouragée par des expositions et des programmes éducatifs dans lesquels les participants sont informés, interagissent et collaborent.

Les musées d'art pourraient être utilisés comme un outil de guérison, grâce à la collaboration entre les professionnels de la santé mentale, les travailleurs sociaux, les éducateurs en art et les musées.

Des accords institutionnels pourraient entériner l'intégration de l'art dans l'éducation, afin d'améliorer l'enseignement de l'art, l'histoire de l'art et l'art-thérapie par une collaboration

créative entre les musées et les écoles, ou entre les musées d'art et les universités, ou encore entre les musées d'art et les entreprises connues. En outre, la collaboration en ligne ou les stratégies de réflexion visuelle pourraient fournir des programmes éducatifs intéressants pour les étudiants et les adultes. En outre, des activités d'exposition spéciales et des séminaires pourraient attirer des participants de tous âges désireux d'enrichir leurs connaissances et de prendre part à des méthodes d'apprentissage innovantes.

4.4.a. Impact (compétences personnelles et professionnelles)

L'impact pourrait être apparent, car le musée est un atout important et précieux pour la communauté, offrant un éventail large et diversifié de possibilités d'enrichissement éducatif et culturel.

Les gens pourraient comprendre comment les musées peuvent répondre aux besoins émotionnels du public et améliorer le bien-être, et comment la réponse émotionnelle de l'observation et de la création d'art est suscitée dans le contexte d'un musée et comment répondre à cette réponse. En outre, on s'attend à une sensibilisation accrue aux programmes d'éducation artistique enrichissants et curatifs dans les musées et à l'élaboration d'un modèle éducatif et de diffusion inclusif.

Pour les musées d'art, l'établissement d'un partenariat avec des entreprises connues peut contribuer à augmenter la fréquentation, à réduire les coûts de marketing et de fonctionnement, ainsi qu'à améliorer la réputation grâce aux médias sociaux et à la publicité. L'audience des collections du musée et des bibliothèques sera élargie.

Les partenariats entre musées et universités ont un impact important pour les institutions concernées : ils permettent avant tout d'attirer de nouveaux publics et d'améliorer les compétences du personnel. Le partenariat apporte des fonds supplémentaires. La plupart des partenariats ont également un impact positif sur les communautés locales. Les musées sont souvent des passerelles permettant aux universités de s'engager auprès des publics régionaux et des communautés locales, tandis que les universités peuvent être des passerelles permettant aux musées (en particulier les plus petits) de se connecter aux parties prenantes nationales et internationales. En outre, ce partenariat entre musées et universités peut déboucher sur des résultats intellectuels ou des innovations de grande valeur.

4.4.b. Impact (Inclusion scolaire et sociale des jeunes avec handicap)

Les professeurs d'art évoluent dans leur domaine d'enseignement grâce à des programmes de collaboration avec des éducateurs de musées. Les élèves acquièrent des expériences d'apprentissage pratiques dans un environnement muséal, et ils sont en mesure de voir des œuvres d'art originales de première main et d'en apprendre davantage à leur sujet grâce au personnel compétent du musée.

Les visites de musées d'art renforcent le programme d'enseignement des arts en classe et les élèves s'enthousiasment pour leurs propres projets d'atelier. La méthode d'exploration artistique aide les personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer à exprimer leurs souvenirs et à soulager leur anxiété.

Les élèves peuvent développer une question originale, un problème ou un autre projet. Ils peuvent être encouragés à concevoir, produire ou construire une œuvre d'art.

Les élèves peuvent exécuter et terminer un projet majeur, en documentant les cadres, les méthodes, l'analyse, les résultats et les conclusions appropriés au projet. Ils peuvent créer activement des liens entre la théorie, le contenu du cours et l'engagement communautaire par le biais de travaux de réflexion, d'expériences et de recherches. Ils peuvent participer à des approches d'apprentissage actif en se concentrant sur des activités dans lesquelles l'apprenant découvre du sens et acquiert des connaissances à partir d'expériences, du développement de compétences de questionnement, de la synthèse de matériel ou par le biais de comparaisons et de contrastes.

Enfin, et surtout, les étudiants peuvent apporter leur aide à un organisme communautaire en donnant de leur temps, de leur expertise, de leur formation et des recherches acquises dans le cadre du contenu du cours et applicables aux besoins de la communauté.

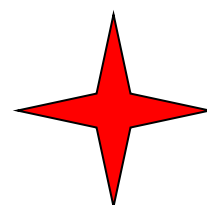
4.5. Les modes de collaboration dans les galeries

La collaboration dans les galeries peut se faire par le biais de conférences, de projets artistiques, d'expositions, de programmes éducatifs, de rencontres avec des créateurs et des conservateurs modernes, de projets interdisciplinaires, de projets basés sur l'interactivité et de diverses occupations créatives, de la collaboration entre l'art et la science.

En outre, via des prix artistiques ou des galeries en ligne.

4.5.a. Impact (compétences personnelles et professionnelles)

L'impact le plus important pour les étudiants ou les apprenants adultes pourrait être leur amélioration intellectuelle et leur apprentissage de l'interprétation des significations codées dans les œuvres d'art. En outre, le désir d'identifier et de connaître l'histoire interne, les nouvelles expériences, la satisfaction esthétique et la variété dans la routine quotidienne, satisfont les besoins sociaux, c'est-à-dire rencontrer des amis, passer du temps parmi les gens ou augmenter son statut personnel en montrant de l'intérêt pour l'art et la culture ainsi que pour la connaissance.



Références

1. Almaymuni, A. M., Giannini, C. M., Proulx, J. E., & Kinkead, W.M. (2014). Science and Art Collaboration. Retrieved from <https://digitalcommons.wpi.edu/iqp-all/1984>
2. Baker, D. B., Mehlberg, S.M., & Hickey, T. (2018). The creative advantage year 4 evaluation report. The Berc Group.
3. Bertling, J.G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(3), 1-26.
4. Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111(1), 16-24.
5. Bomberg-Roth, P. (2014). Benefits and Challenges of Collaboration and Autonomy in a High School Beginning Art Class. ARIZONA STATE UNIVERSITY. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/79572785.pdf>
6. Bonacchi, Chiara and Willcocks, Judy (2016) Realities and impacts of museum-university partnerships in England. Project Report. National Coordinating
7. Brass Art 2011, Brass Art: Collaboration. in Pairings. Manchester Metropolitan University , Manchester. Retrieved from [https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/brass-art-collaboration\(a938cf3d-33cf-42d2-984c-7fe5e78579e6\).html](https://www.research.ed.ac.uk/portal/en/publications/brass-art-collaboration(a938cf3d-33cf-42d2-984c-7fe5e78579e6).html)
8. Bremmer, M. & van Hoek, E. (2020). Teamplayers: 4CO-teaching in arts education in primary education. *International Journal of Education & the Arts*, 21(9). Retrieved from <http://doi.org/10.26209/ijea21n9>.
9. Cao, Xiaoyi (2018). Creative collaboration between museums and well-known companies. M.S., Arts Administration -- Drexel University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1860/idea:7822>
10. Centre for Public Engagement. Retrieved from <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/9955/>
11. Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L., Ricciardi, L., Zacharia, J., & Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: A study of learners and teachers. *International Journal of Education & the Arts*, 22(2). Retrieved from <http://doi.org/10.26209/ijea22n2>
12. Developing skills for effective group learning through the art .Retrieved from <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/educators/working-together-teaching-collaboration-in-the-arts/>
13. The Kennedy Center, Working Together: Teaching Collaboration in the Arts
14. Fears, A. (2011). The Museum as a Healing Space: Addressing Museum Visitors' Emotional Responses through Viewing and Creating Artwork. Retrieved from <https://hdl.handle.net/2144/2419>
15. Fedorenko, Janet S. "Designing a Collaborative Arts Program: Implications for Preservice Art Education." Marilyn Zurmuehlin Working Papers in Art Education 14 (1997): 57-65.
16. Jureniene, Virginija & Stirbyte, Dovile. (2020). Art Gallery Visitors' Motivations. *Informacijos mokslai*. 89. 17-33. 10.15388/Im.2020.89.37.
17. King, L. (2018).Art Therapy and Art Museums: Recommendations for Collaboration. Indiana University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1805/16338>
18. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289
19. Heyn, A., 4 Ways to Foster Authentic Collaboration in the Art Room, the art of education UNIVEESITY. Retrieved from <https://theartofeducation.edu/2015/10/22/4-ways-to-foster-authentic-collaboration-in-the-art-room/>
20. Leavy, P. (2015). *Method meets art, second edition: Arts-based research practice*. New York, NY: Guilford Publications.
21. Mand, K. (2012). Giving children a 'voice': Arts-based participatory research activities and representation. *International Journal of Social Science Research Methodology*, 15(2), 149–160.
22. Nam, E. (2009). Collaborations between Art Museums and Schools: A Focus on High School Art Teachers' Utilization of Museum Resources. Retrieved from https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/9338/AAD_Nam_FinalProject_2009?isAllowed=y&sequence=1
23. Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2012). Art education as multiprofessional collaboration. *International Journal of Education & the Arts*,13(1). Retrieved from <http://www.ijea.org/v13n1/>
24. Quillen, C. (2020). The Arts in Charter Schools. Policy Report. Retrieved from <https://www.ecs.org/the-arts-in-charter-schools/>
25. Rousell, David and Fell, F (2018) Becoming a Work of Art: Collaboration, Materiality and Posthumanism in Visual Arts Education. *International Journal of Education through Art*, 14 (1). pp. 91-110. ISSN 1743-5234. Retrieved from <http://e-space.mmu.ac.uk/619021/>

26. Thaw, M., Hayes, N. G., Huntress, R. M., & Fredette, R. A. (2012). Online Museum Collaboration. Retrieved from <https://digitalcommons.wpi.edu/igp-all/2486>
27. Vicki Harman, Benedetta Cappellini & Susana Campos (2020) Using Visual Art Workshops with Female Survivors of Domestic Violence in Portugal and England: A Comparative Reflection, *International Journal of Social Research Methodology*, 23:1, 23-36, DOI: 10.1080/13645579.2019.1672285. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13645579.2019.1672285>
28. Wilkins, C.(2018). Connections: Building Partnerships with Museums to Promote Intergenerational Service Learning and Alzheimer's Care. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, v10 n1 p51-61. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1271565>



CHAPITRE 5

ACCESSIBILITÉ À TOUS

→ COMPLÉTÉ PAR INTEGRA

5.1. Cadre légal et réglementaire en matière d'accessibilité

L'accessibilité physique ou informative est un moyen que tout État doit garantir afin que toute personne présentant un certain type de handicap physique, sensoriel ou cognitif puisse exercer son droit d'accès à l'environnement physique, social, économique et culturel, ainsi qu'à la santé, à l'éducation, à l'information et à la communication, sans aucune sorte de limitation. L'accessibilité signifie donc la possibilité de mener une vie totalement indépendante.

La Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (décembre 2006) repose sur trois piliers : la non-discrimination, les droits de l'homme et le développement social des personnes handicapées. Le chapitre 9 de la Convention est consacré à l'accessibilité afin que tous les États membres puissent prendre les mesures nécessaires pour que les personnes handicapées puissent vivre de manière indépendante et participer pleinement à tous les aspects de la vie.

En mars 2021, la Commission européenne a adopté la stratégie pour les personnes handicapées "2021-2030". La planification de cette stratégie s'appuie sur les résultats obtenus lors de la mise en œuvre de la stratégie européenne en faveur des personnes handicapées 2010-2020.

Cette nouvelle stratégie tient compte de la diversité des handicaps (physiques, mentaux, intellectuels ou sensoriels à long terme), conformément à la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées. Face au risque de désavantages multiples pour les femmes, les enfants, les personnes âgées, les réfugiés handicapés et les personnes ayant des difficultés socio-économiques, cette stratégie promeut une perspective intersectionnelle en accord avec l'Agenda 2030 pour le développement durable et les Objectifs de développement durable (ODD) des Nations unies.

L'objectif de la Commission dans cette nouvelle stratégie est de soutenir ses membres dans l'élaboration de stratégies et de plans d'action nationaux pour progresser dans la mise en œuvre de la Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées. et de la législation de l'Union européenne dans ce domaine tout en appelant les États membres à contribuer à cette nouvelle stratégie.

Il existe 3 organismes de normalisation au sein de la Communauté européenne : CEN (Comité européen de normalisation), CENELEC (Comité européen de normalisation électrotechnique) et ETSI (Institut européen des normes de télécommunications). Le rôle de ces organisations est de créer un ensemble de règles qui deviennent une base sur laquelle chaque pays peut créer sa propre législation sur une question spécifique. Sur son site web, nous pouvons trouver des réglementations sur l'accessibilité.

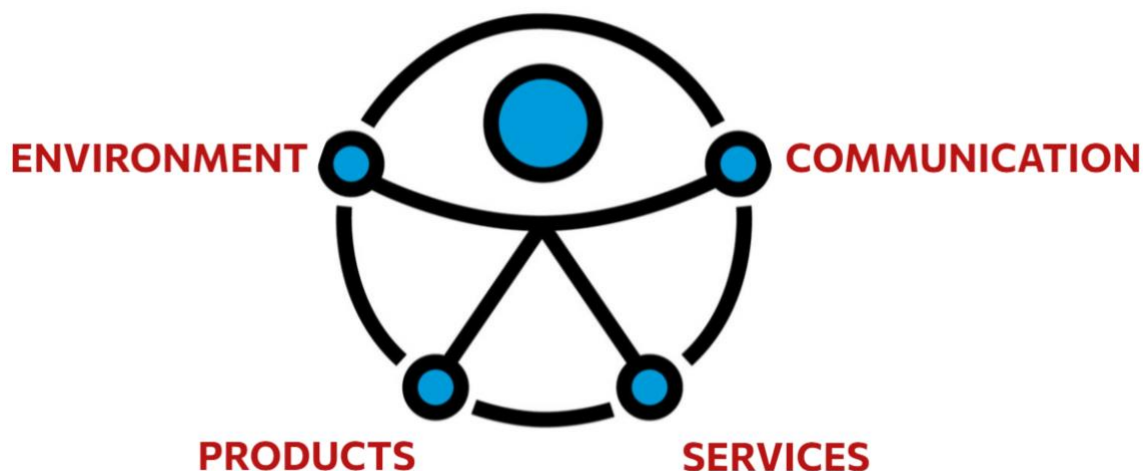
D'autre part, l'ISO (Organisation internationale de normalisation) a pour principale activité l'élaboration de normes techniques internationales. Les normes ISO contribuent à rendre le développement, la production et la fourniture de biens et de services plus efficaces, plus sûrs et plus transparents. Grâce à ces règles, les échanges commerciaux entre pays sont plus faciles et plus équitables ; et fournissent aux gouvernements une base technique pour la législation sur la santé, la sécurité, l'environnement, l'accessibilité, etc. Sur son site web, nous pouvons trouver différentes règles concernant l'accessibilité.

5.2. Inclusion vs Intégration

L'inclusion vise à offrir à tous des attentes élevées et des possibilités dans tous les domaines de la vie, quels que soient leurs caractéristiques, leurs besoins ou leurs handicaps, ainsi que la possibilité de grandir ensemble en partageant des expériences et des situations d'apprentissage.

L'inclusion implique une amélioration par rapport au concept d'intégration. Lorsque nous parlons d'intégration, l'objectif est de fournir aux personnes le soutien nécessaire pour qu'elles puissent participer à l'environnement. L'accent est donc mis sur l'adaptation de la personne à l'environnement. L'inclusion vise à ce que les environnements s'adaptent à la diversité des personnes concernées. Cela implique d'identifier les obstacles qui rendent difficiles l'apprentissage, la socialisation et la participation des personnes, de les rechercher et de les éliminer ou de les minimiser. L'inclusion crée de nouveaux cadres de coexistence et génère de nouvelles complicités qui favorisent l'équité et la cohésion sociale et nous font finalement avancer vers une amélioration de la société.

5.3. Accessibilité



Nouveau symbole d'accessibilité créé par l'ONU (2015)

L'accessibilité universelle est la condition à laquelle doivent répondre les environnements, les processus, les biens, les produits et les services, ainsi que les objets ou instruments, les outils et les dispositifs, afin d'être compréhensibles, utilisables et praticables par toutes les personnes dans des conditions de sécurité, de confort et de la manière la plus naturelle et autonome possible.

Actuellement, l'accessibilité n'a plus à voir avec la suppression des barrières physiques pour adopter une dimension intégrale, qui peut être généralisée à tous les types d'espaces, de produits et de services. D'autre part, elle devient un critère fondamental afin de garantir le respect du principe d'égalité des chances et de non-discrimination, tout en améliorant la qualité de vie de tous les citoyens. La personne a droit à l'autonomie et à la mobilité, car cela correspond à une vie pleinement indépendante.

5.3.a. Design universel (DU)

Le design universel ou design inclusif est un paradigme de conception qui oriente ses actions vers le développement de produits et d'environnements facilement accessibles au plus grand nombre, sans qu'il soit nécessaire de les adapter ou de les reconcevoir de manière spéciale pour les personnes handicapées.

L'objectif du design universel est de simplifier l'exécution des tâches quotidiennes en construisant des produits, des services et des environnements qui sont plus faciles à utiliser pour tous et sans aucun effort. La conception universelle profite donc à toutes les personnes, quels que soient leur âge et leurs capacités.

Le DU est basé sur 7 principes :

1. Utilisation équitable : Le design doit être facile à utiliser et adapté à tous les individus, quelles que soient leurs capacités et leurs compétences.
2. Flexibilité d'utilisation : la conception doit pouvoir s'adapter à un large éventail de préférences et de capacités individuelles.
3. Simplicité et intuitivité : Le design doit être facile à comprendre, quels que soient l'expérience, les connaissances, les compétences ou le niveau de concentration de l'utilisateur.
4. Information perceptible : (conception facile à percevoir) la conception doit être capable d'échanger des informations avec l'utilisateur, quelles que soient les conditions environnementales ou les capacités sensorielles de l'utilisateur.
5. Tolérance à l'erreur : La conception doit minimiser les actions accidentelles ou fortuites qui peuvent avoir des conséquences involontaires.
6. Faible effort physique : la conception doit pouvoir être utilisée efficacement et avec le moins d'effort possible.
7. Taille et espace pour l'approche et l'utilisation : les mesures et les espaces doivent être appropriés pour l'approche, la manipulation et l'utilisation par l'utilisateur, indépendamment de sa taille, de sa position et de sa mobilité.

<https://universaldesign.ie/home/>

Official website of Universal Design

5.3.b. Design de l'apprentissage universel (DAU)

La conception universelle de l'apprentissage (DAU) est un cadre permettant d'améliorer et d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage de toutes les personnes en détectant et en supprimant les obstacles au programme d'études.

La DUA intègre de manière cohérente de nombreuses pratiques de classe qui sont déjà mises en œuvre pour traiter la diversité, tout en fournissant un cadre conceptuel cohérent en suggérant de nouvelles formes d'intervention et d'organisation.

Il faut insister sur la planification du travail en classe, car c'est à ce moment-là que sont générés de nombreux obstacles aux activités d'apprentissage.

Cependant, bien qu'il s'agisse d'un cadre très pédagogique, il nous permet d'avoir une vision plus large de la manière dont certains projets devraient être abordés, en extrapolant des idées à partir de cette conception qui peuvent nous permettre de créer des ressources et des propositions plus inclusives.

Si nous considérons que le DAU, il vous aide à analyser les obstacles au-delà des difficultés des personnes et d'une perspective plus globale, fait des propositions à partir de la variabilité, en gardant à l'esprit que tout le monde comprend et apprend de différentes manières et enfin cherche à créer des apprenants experts, ce qui signifie que les gens apprennent à trouver les outils et les stratégies pour eux-mêmes afin d'atteindre la connaissance.

Tous ces aspects nous aident à aborder tout projet dans une perspective beaucoup plus inclusive.

<https://udlguidelines.cast.org/> website officiel pour le DAU

5.3.c. Facteurs à prendre en compte : Architecture, mobilité et design

Lorsque nous parlons d'architecture accessible, nous voulons dire que les espaces culturels sont adaptés afin que chacun puisse se déplacer librement dans l'espace physique, un espace culturel peut avoir été conçu avec cette accessibilité ou bien il sera nécessaire de faire les réformes pertinentes en tenant compte de :

-Le bâtiment : escaliers, ascenseur, rampes, entrées et sorties, largeur des couloirs et des portes, poignées, etc.



<https://imagenes.elpais.com/resizer/myLk3rw2kdTKI9LEUUiG1wlpKQ=/1960x0/arc-anglerfish-eu-central-1-prod-prisa.s3.amazonaws.com/public/TNTWZK5G CURU3O4ZUWZKBF45PU.jpg>

- Mobilier



<https://www.affectability.co.uk/wp-content/uploads/2018/10/Accessible-Kitchen-Cabinets-Lower-Hob.jpg>

- Marques de contact : pour signaler les circuits ou les biens immobiliers qui dépassent et qui peuvent être dangereux.



[CC BY-SA 3.0](#)

- Comptoirs accessibles : les présentoirs doivent être conçus de manière à ce que leur emplacement et leur hauteur permettent à tous de voir leur contenu.



https://institutodeaccesibilidad.com/wp-content/uploads/2018/08/09_01_modulo_atencion_accesible_centro_atencion-400x226.jpg

- Aires de repos : elles doivent être conçues de manière à ce qu'un fauteuil roulant puisse s'y glisser et il doit y en avoir suffisamment pour ceux qui en ont besoin.

- Toilettes : elles doivent être suffisamment larges et dotées du mobilier nécessaire pour que chacun puisse les utiliser.

Lien vers le site web de l'ISO sur l'accessibilité et la sécurité dans l'environnement bâti
<https://www.iso.org/news/ref2683.html>

5.3.d. Domaine du numérique

Actuellement, les nouvelles technologies contribuent à promouvoir une meilleure inclusion de toutes les personnes dans la société grâce à :

-Les logiciels spécifiques

<https://www.microsoft.com/en-us/accessibility>

le site web de Microsoft sur les produits et services que ce logiciel peut offrir

-Applications

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ilunion.amuse&hl=en_US

<https://apps.apple.com/us/story/id1266441335>

<https://www.androidauthority.com/best-disabled-apps-and-accessibility-apps-for-android-586626/>

Exemple :

Application mobile qui guide les gens à l'intérieur des musées en les rendant plus inclusifs, interactifs et ludiques.

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.cultural&hl=en&gl=US>

- websites accessibles:

<https://chrome.google.com/webstore/category/ext/22-accessibility>

Site du moteur de recherche Chrome avec différentes extensions accessibles

<https://www.w3.org/WAI/standards-guidelines/>

Site web avec un résumé des normes d'accessibilité du W3C

-Technological devices communicators with ACC



https://neurorhb.com//wp-content/uploads/2013/07/dispositivos_saacs_imagen2_neurorhb-300x250.png

5.3.e. The Senses

-Visual impairments: the spaces must be designed allow movement with a cane or guide dog and the content must be presented in [Braille](#) or [audio description](#) or with tangible 3D objects.



<https://uss-hornet.org/wp-content/uploads/2018/06/Service-Animal.jpg>



https://cdn.pixabay.com/photo/2013/04/01/21/28/walking-99027_960_720.png



blind's cane



braille alphabet



Symbol for audio description

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1a/Pictograms-nps-accessibility-audio_description-2.svg



Tactile map made with 3D printer for blind people <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3173574.3173772>

-Hearing impaired: Explanatory videos must be subtitled, offer the services of [sign language](#) interpreters, the possibility of different languages and “[hearing loop](#)” service.



Symbol for closed captioning

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Closed_captioning_symbol.svg



Symbol for sign language

<https://odr.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/odr/interpreter.png>



This logo incorporates, offered by the Hearing Loss Association of America "Get in the Hearing Loop" task force, offers the universal symbol for hearing assistance. To this it adds the explanatory text and a "T," which signifies an available telecoil compatible system. When placed at entrances, the sign informs people that the venue is looped. Additionally, it serves as publicity for loop systems and the usefulness of telecoils—thus serving to promote both.

-Speech impairment: Museum staff must be prepared to deal with people with speech impairments and should know the basics of Augmentative and Alternative Communication Systems (CAA).



<https://www.communicationmatters.org.uk/wp-content/uploads/2019/08/symbol-pointing-header-1500x430.jpg>

5.3.f. Intellectual Diversity

In this section it is important to take into account the theoretical-practical contents and the degree of complexity of these, and therefore, in order for the contents to reach everyone we can take into account:

-Offer different degrees of content complexity and abstraction. Different texts, videos or audios can be offered with simpler explanations and more technical and abstract explanations can be graduated by difficulties.

-Use clear language and a simple structure. Use simple vocabulary, short sentences, simple grammar structures, provide definitions of more technical vocabulary, etc.

-Offer different ways of presenting the contents: videos, images, audios, texts, etc. as well as the interpretation of these.

Examples:



Symbol for easy reading

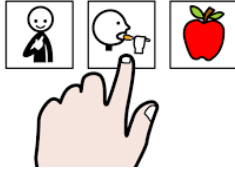
<https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2019/01/Logo-as-JPEG.jpg>

<https://www.lecturafacil.net/eng/> Web site that provides guidelines for writing texts that are accessible to everyone.

https://www.inspiredservices.org.uk/wp-content/uploads/EN_Information_for_all.pdf A guide to European standards on how to use easy-to-read method

-Use multisensory devices, offer audio or video content to help the understanding of all audiences.

-Use pictograms to make the contents accessible.



<https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTIkirwsUBdFZvA-cdE5VW3KLvpcNKZv8h0wX8kQriPRXNg-yfmXPYsFFSt85w3USRD5LQ&usqp=CAU>

Exemples:

<https://arasaac.org/> Website avec pictogrammes

<https://aulaabierta.arasaac.org/archivos/Items%20de%20portfolio/adaptacion-de-la-obra-pictorica-de-francisco-de-goya-a-pictogramas> Dans ce projet, ils ont adapté le contenu de l'œuvre de Goya avec des pictogrammes.

5.3.g Économie

Afin de rendre l'art accessible à tous les publics, il est également important de penser aux personnes, familles ou collectifs qui n'ont pas les ressources économiques suffisantes pour accéder aux espaces ou plateformes culturels.

Afin de rendre l'art accessible à tous les publics, il est également important de penser aux personnes, familles ou collectifs qui n'ont pas les ressources économiques suffisantes pour accéder aux espaces/plateformes culturels. Il est essentiel d'offrir des prix de billets flexibles et des réductions en fonction des besoins de chaque groupe, ainsi que de proposer des jours/horaires gratuits.

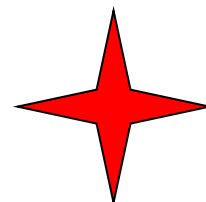
Une bonne pratique de cette idée est la décision prise par le conseil municipal de Barcelone : afin d'approcher la culture aux citoyens sans ressources financières, il a décidé d'ouvrir gratuitement la plupart des musées de la ville, le premier dimanche de chaque mois.



Photo: Pere Vivas _ Museu d'Art Nacional de Catalunya (MNAC)

D'autre part, nous pensons qu'il est important de prendre en compte non seulement le prix des billets, mais aussi le transport pour accéder aux différents centres et espaces culturels.

Une autre bonne pratique dans ce domaine est le projet catalan Apropacultura , réalisé par un réseau exclusif de programmeurs culturels, qui veut faciliter l'accès à la culture aux personnes en situation de vulnérabilité, en offrant certains de leurs billets à un prix réduit.



CHAPITRE 6

RESPONSABILITÉ PARTAGÉE DE LA PLANIFICATION, DE LA MISE EN ŒUVRE, DE L'APPRÉCIATION ET DE L'ÉVALUATION.

COMPLÉTÉ PAR UNIVERSITÉ LYON 2

La planification, la mise en œuvre, l'appréciation et l'évaluation sont des tâches essentielles pour le développement du programme. Elles sont les ingrédients de la recette du succès du programme, surtout lorsqu'elles sont partagées.

6.1. Introduction

Le contact avec l'art est essentiel à l'expérience humaine.

Presque dès que les capacités motrices sont développées, les enfants communiquent par l'expression artistique.

Les arts nous confrontent à différents points de vue, nous obligent à faire preuve d'empathie envers les "autres" et nous donnent l'occasion de réfléchir à la condition humaine.

Des preuves empiriques viennent étayer ces affirmations :

- Chez les adultes, la participation aux arts est liée à des comportements qui contribuent à la santé de la société civile, tels qu'un engagement civique accru, une plus grande tolérance sociale et une réduction des comportements de mépris des autres.
- Pourtant, alors que nous reconnaissons les effets transformateurs de l'art, sa place dans l'éducation est devenue de plus en plus ténue.

L'un des principaux défis de l'éducation artistique a été le manque de preuves empiriques démontrant sa valeur éducative. Bien que peu de gens nient les avantages intrinsèques des arts, la défense de " l'art pour l'art " n'a pas suffi à préserver les arts dans les écoles, malgré les enquêtes nationales qui montrent qu'une majorité écrasante du public convient que les arts sont une partie nécessaire d'une éducation bien équilibrée. Au cours des dernières décennies, la proportion d'élèves bénéficiant d'une éducation artistique s'est considérablement réduite. Cette tendance est principalement attribuable à l'expansion de la responsabilité fondée sur les tests standardisés, qui a poussé les écoles à concentrer leurs ressources sur les matières testées.

6.2. Trois paradoxes

La relation entre l'école et les pratiques culturelles est, à bien des égards, paradoxale.

Le premier paradoxe réside dans les hypothèses qui sont le plus souvent avancées pour analyser la relation entre le capital scolaire et les pratiques culturelles. Selon ces hypothèses, la corrélation entre le niveau d'éducation et la propension à s'engager dans des pratiques culturelles est une corrélation fallacieuse, puisque ces deux variables relèvent finalement de la même variable cachée : le capital culturel transmis par l'environnement familial.

Le second paradoxe est le statut relativement marginal des arts et de la culture au sein d'un système scolaire pourtant réputé pour être l'un des plus orientés vers les humanités. À cet égard, il existe un double déséquilibre dans le système scolaire français. D'une part, il y a un déséquilibre en faveur du domaine littéraire, qui occupe une place très privilégiée par rapport aux autres domaines artistiques, notamment la musique et les arts plastiques. Déséquilibre entre le domaine du patrimoine et celui de la création contemporaine, d'autre part, qui est en quelque sorte constitutif de la définition même du rôle de l'institution scolaire, qui a en quelque sorte vocation à être en retard sur son temps et à ne transmettre que les valeurs consacrées par la postérité ou le jugement des pairs, et, de ce point de vue, le domaine de l'art ne diffère pas fondamentalement de celui des sciences.

Le troisième paradoxe, qui a trait aux contradictions de la massification de l'enseignement, est perçu plus confusément. Tout indique que la massification de l'enseignement, qui était censée réduire les inégalités de participation à la culture, a non seulement peu contribué à la réduction concrète des disparités d'accès à la culture, mais elle a aussi, d'une certaine manière, brouillé la frontière entre le domaine de la culture savante et celui de la culture de masse et populaire, sur laquelle reposait implicitement la politique de démocratisation de la culture héritée des pères fondateurs de la Cinquième République (Coulangeon, 1996 ; Urfalino, 1996).

6.3. Deux exemples

L'exemple de la dernière acquisition du Musée des Beaux-Arts de Lyon (voir annexe 1) peut servir d'illustration. « Katia à la chemise jaune » vient enrichir une collection déjà importante d'œuvres de l'artiste, notamment de dessins et de livres.



Après sa visite à Lyon en 1941, Matisse envoie au musée en 1943 un exemplaire de son livre *Thèmes et Variations*, ainsi qu'une série de six dessins originaux réalisés pour l'ouvrage. « Katia à la chemise jaune » s'inspire d'un modèle, Carmen Leschennes, d'origine suisse, que lui avait présenté Lydia Delectorskaya, assistante et modèle russe de l'artiste. Selon Louis Aragon (Henri Matisse, 1971), elle apparaît en octobre 1950 et le peintre préfère le nom de Katia « parce qu'à son goût il convenait mieux à cette femme blonde ».

« Katia à la chemise jaune »

Henri Matisse, 1951, Musée des Beaux-Arts, Lyon

Un visage anonyme sans traits

Dans ce portrait, Sylvie Ramond relève « sa présence et sa vitalité impressionnantes, le traitement du jaune et du bleu, le cerne noir entourant le visage, un éternel conflit entre le dessin et la couleur, et ce visage dépourvu de traits, déjà vu chez Matisse depuis 1906 ». Pourquoi, d'ailleurs ? « Parce que le visage humain est anonyme. Parce que l'expression est portée tout au long du tableau et que l'imagination est libérée de toute limite », répond l'auteur, décédé en 1954.

Ce portrait unique peut devenir une excellente occasion de créer un événement autour d'un portrait anonyme, mais célèbre, en donnant au groupe d'étudiants et de formateurs la possibilité de réfléchir à la sémiotique de l'art, à son caractère abstrait, anonyme, mais beau de l'image.

LES LIVRES DU NOUVEAU MONDE

Philippe Descola
Les Formes
du visible



« Les images révèlent le squelette de la réalité », affirme l'anthropologue Philippe Descola dans son dernier livre (voir annexe 2). Avec son nouvel essai, l'anthropologue marque un tournant dans l'étude de l'image et de ses fonctions. Il renverse ainsi la grammaire du visible et met fin à l'eurocentrisme. Quand un livre révolutionne l'histoire et la théorie de l'art, la géographie de notre monde et l'idée que nous nous faisons des relations entre les hommes, les dieux, les animaux et les plantes, on peut parler d'événement sans réserve. C'est à ce genre de renversement mental que nous invite calmement *Les Formes du Visible*, le nouveau livre de l'un des plus grands anthropologues français, Philippe Descola, professeur émérite au Collège de France, qui engage le savoir ethnologique au sens large dans ce

qui était le domaine réservé des historiens de l'art. Il nous invite à repenser de fond en comble l'idée réductrice que l'Occident a développé de l'art comme représentation et imitation (mimésis) d'une nature extérieure au sujet, pour intégrer les fonctions que jouent les images dans les sociétés millénaires que le savoir ethnographique a fait connaître. À long terme et

avant la Renaissance en Europe, affirme l'auteur, l'image a avant tout une fonction rituelle et non esthétique. Ce livre peut constituer une excellente base de discussion entre étudiants et formateurs.



Enfin, un autre exemple de lieu d'exposition d'art et de travail avec le public peut être le musée des Confluences (annexe 3). Il s'agit d'un lieu unique où l'art rencontre la nature humaine et animale dans l'histoire.



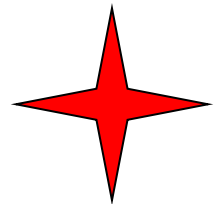
Tous les habitants de la planète partagent les mêmes interrogations sur l'origine du monde et notre place dans celui-ci. De nombreux récits issus des cultures inuit, aborigène, chinoise et des civilisations indiennes d'Asie livrent des interprétations du début de l'Univers, de la vie et de l'humanité. Parallèlement, la science ne cesse de s'y intéresser. L'exposition nous invite à remonter le temps jusqu'au Big Bang le long d'un parcours qui suggère deux approches de l'explication du monde : l'une illustrée par les sciences naturelles et les collections scientifiques et techniques, l'autre par les collections ethnographiques et modernes.

L'être humain est un migrant qui peut se réunir avec d'autres, s'arrêter un temps et former des sociétés, des cultures et des civilisations. L'exposition interroge ces modes de fonctionnement à partir de trois constantes, à savoir l'organisation, l'échange et la création. La scénographie crée un paysage inédit qui suscite la curiosité par la juxtaposition et le dialogue avec des objets issus de cultures et d'époques éloignées.



En outre, parmi les objets d'histoire naturelle exposés en permanence dans le musée, les visiteurs peuvent trouver des squelettes de la famille des dinosaures trouvés dans la région. Plus exceptionnel encore, les visiteurs sont invités à toucher de leurs propres mains certaines des pièces exposées, une expérience qui modifie notre relation aux objets artistiques et naturels exposés.

Cette expérience esthétique est au cœur du projet Abeyga. Elle peut servir d'exemple afin d'établir une responsabilité partagée pour la planification, la mise en œuvre, l'évaluation et le bilan de la visite du musée.



Références

1. Coulangeon, Ph. (2003). Quel est le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux équipements culturels ? In O. Donnat et al. (Eds.), *Le(s) public(s) de la culture* (pp. 245-262). Paris, Presses de Sciences Po.
2. Descola, Ph. (2021). *Les Formes du Visible*. Paris, Seuil.
3. Smith, R.A. (1984). Formulating a Defensible Policy for Art Education. *Theory Into Practice*, 23(4), 273-279.
4. Urfalino, Ph. (1996). *L'invention de la politique culturelle*. Paris, Pluriel.

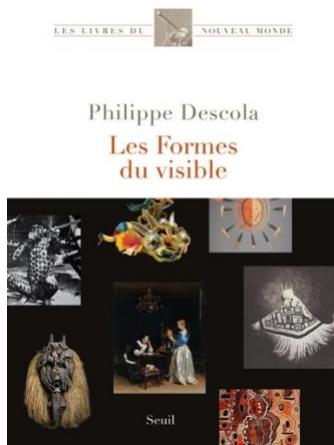
Annexe

1. Musée des Beaux-Arts, Lyon²



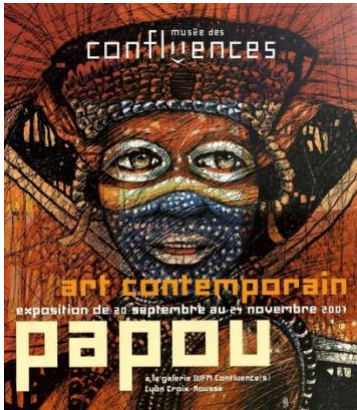
« Katia à la chemise jaune », Henri Matisse, 1951, Musée des Beaux-Arts, Lyon

2. Descola, Ph. (2021). *Les Formes du Visible*. Paris, Seuil.



² <https://www.mba-lyon.fr/>

3. Musée des Confluences (Lyon)³



³ <https://www.museedesconfluences.fr>

CHAPITRE 7

STRATÉGIES DÉTAILLÉES POUR L'ÉVALUATION, LE SUIVI, L'APPRÉCIATION ET L'ÉTABLISSEMENT DE RAPPORTS

→ COMPLÉTÉ PAR COAT

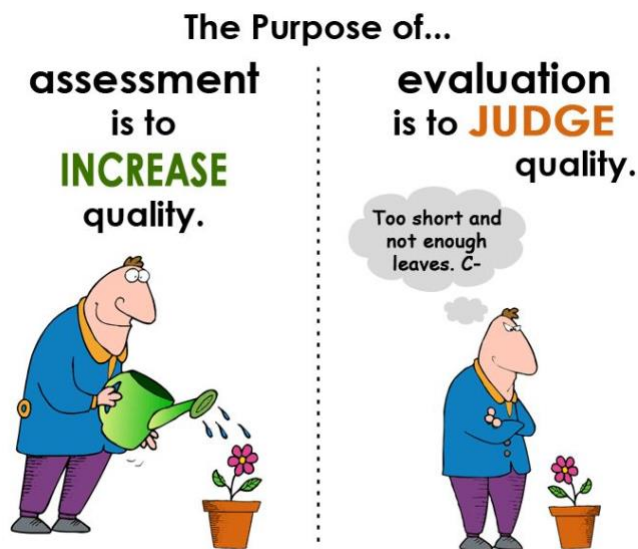


7. ÉVALUATION DE L' ART

Les gouvernements et les décideurs en matière d'éducation se concentrent de plus en plus sur l'évaluation et l'appréciation des élèves, des enseignants, des chefs d'établissement, des écoles et des systèmes éducatifs.

Ces outils sont utilisés pour mieux comprendre dans quelle mesure les élèves apprennent, pour fournir des informations aux parents et à la société en général sur les performances éducatives et pour améliorer les écoles, leur direction et les pratiques d'enseignement. Les résultats de l'appréciation et de l'évaluation deviennent essentiels pour établir le niveau de performance des systèmes scolaires et pour fournir un retour d'information, le tout dans le but d'aider les élèves à mieux réussir (OCDE, 2013).

7.1. Appréciation vs évaluation



Dans ce chapitre, nous allons parler de l'évaluation, mais avant de procéder à l'approfondissement de l'évaluation de l'art, il est jugé utile de souligner la différence entre évaluation et appréciation.

L'évaluation est une mesure de la croissance, c'est le processus de collecte d'informations sur un étudiant pour aider à faire une évaluation des progrès et du développement d'un étudiant. Nous cherchons donc à savoir si un élève a progressé dans sa compréhension et son application des normes du début à la fin de la leçon (Rogers & Swanson, 2006).

L'évaluation est un jugement de la maîtrise. Elle implique de porter des jugements sur la qualité, la valeur ou le mérite d'une réponse, d'un produit ou d'une performance en fonction de critères établis (Rogers & Swanson, 2006). Il s'agit généralement d'examens ou de tests finaux qui permettent d'affirmer clairement que l'élève a maîtrisé ou non cette compétence. (<https://artsintegration.com/assessment-strategies/>).

7.2. L'évaluation dans l'enseignement des arts

Dans l'enseignement artistique, l'une des tâches les plus difficiles consiste à évaluer les travaux artistiques des élèves (Dikici, 2009).

Compte tenu de l'importance accrue accordée à l'évaluation et à la responsabilité depuis les années 1990, le National Endowment for the Arts (NEA) a identifié le besoin de faire le point sur l'évaluation des arts.

En 2005, le NEA a commencé à exiger une déclaration narrative des pratiques d'évaluation pour demander des fonds pour l'éducation artistique (Herpin, Washington & Li, 2011).

Une bonne évaluation de l'éducation artistique nécessite du temps pour être mise en œuvre de manière réfléchie, un développement professionnel pour les enseignants qui utilisent et administrent les évaluations et un alignement avec les normes du district, de l'état ou nationales dans le domaine des arts. Une bonne évaluation de l'éducation artistique soutient et développe l'enseignement des enseignants et l'apprentissage des élèves.

Richard Cowell, dans son article de 2003 intitulé "The Status of Arts Assessment : Examples from Music", nous rappelle que l'évaluation a de nombreux objectifs, notamment celui de motiver les élèves et les enseignants en reconnaissant le travail bien fait, celui de fournir des informations aux enseignants et aux responsables afin d'améliorer l'enseignement, celui de nous informer si nos objectifs pédagogiques ont été atteints et celui de nous informer de ce qui a été et n'a pas été couvert par le programme d'études.

Il y a certains aspects de l'évaluation des arts qui la rendent unique par rapport à l'évaluation des autres matières principales.

- "Doing" and "making" are critical components of arts education. Arts knowledge is assessable and so is the process of making art as well as the artwork itself. Each of these components - knowledge, process and production - is intertwined, and each needs to be represented and accounted for in the assessment system.
- Arts education assessment is authentic. In other words, it examines students' work much like "real world" work is assessed. While pencil-and-paper testing may have a role, much of arts assessment is based on more complex and in-depth examinations of student work. Strategies that accomplish authentic assessment include portfolios, personal reflection and critique.

Il existe un certain nombre de qualités qui devraient être présentes dans l'évaluation de l'éducation artistique. Dennie Palmer Wolf et Nancy Pistone, dans leur livre "Taking Full Measure : Rethinking Assessment through the Arts", elles ont identifié les qualités suivantes pour l'évaluation de l'éducation artistique.

- An insistence on excellence: Expectations for student work should be high and clearly communicated.
- Judgment: Artwork should elicit a variety of responses.
- Importance of self-assessment: Artists engage in self-assessment of their work. Student artists should also be actively engaged in this process.
- Multiple forms of assessment: Using multiple forms of assessment captures nuances that are missed with only one approach. Each assessment tool provides a new piece of information and insight and broadens our understanding of students' learning and work.
- Ongoing assessment: Assessment should be embedded into the learning process and ongoing throughout the school year (rather than occurring at only one point in the

calendar). Student artists benefit greatly from the circular process of creation, analysis, and revision.

<https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>

7.3. Qu'est-ce qui doit être évalué ?

Pendant de nombreuses années, les éducateurs ont débattu des concepts et des compétences spécifiques qui devraient être enseignés dans les arts visuels, et des philosophies les plus appropriées pour orienter la sélection de ces contenus. L'hypothèse selon laquelle l'autonomie de l'élève n'est pas seulement importante, mais centrale pour sa création artistique, est l'hypothèse qui sous-tend l'éducation artistique depuis le mouvement de la libre expression créative des années 40. L'expérience des élèves dans les programmes artistiques scolaires est censée développer leur capacité à penser de manière indépendante et à exprimer des idées sous forme visuelle. L'expression créative individuelle est depuis longtemps valorisée dans les systèmes éducatifs de la plupart des régions du monde, mais comment évaluer le comportement créatif des élèves ? La créativité réapparaît comme l'un des principaux objectifs de l'apprentissage des arts au XXI^e siècle (Steers, 2009, Freedman, 2010). Déterminer le niveau des compétences techniques d'un apprenant ou sa connaissance du contenu culturel et historique est une tâche relativement simple qui peut être satisfaite de manière adéquate avec les méthodes d'évaluation traditionnelles telles que les tests, les projets ou les tâches techniques (Roberts, 2006 ; Steers, 2009).

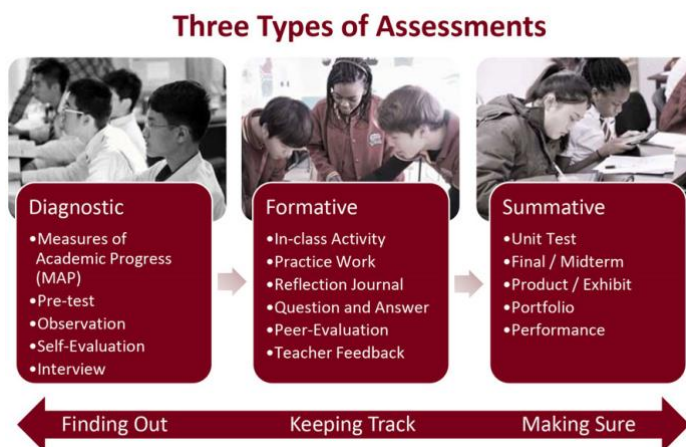
De nouvelles façons de penser à la créativité ont suggéré un besoin urgent de reconceptualiser le programme d'enseignement artistique et les méthodes utilisées pour évaluer et promouvoir la pensée créative. L'une des stratégies les plus puissantes, et peut-être la plus négligée, pour le développement de la créativité est l'utilisation appropriée de l'évaluation. Les premières recherches dans le domaine de la créativité portaient du principe qu'il s'agissait d'un attribut mesurable. Une grande partie des premières recherches se sont concentrées sur la douance et la tâche d'identifier les individus créatifs. Le développement de techniques permettant d'identifier les caractéristiques de la personnalité et les dispositions des individus créatifs a suscité un intérêt particulier. Ainsi, la détermination de la production artistique créative devient une question de jugement plutôt que de mesure. L'erreur consistant à supposer que la créativité est un résultat objectif et mesurable de l'apprentissage a des répercussions importantes sur les programmes d'études. Certains programmes d'enseignement artistique ignorent totalement la notion de créativité en raison d'idées fausses sur sa nature.

7.4. Évaluateur ou évaluateurs ?

La tâche des enseignants est de déterminer si le travail de l'élève est original, rare ou nouveau d'une certaine manière et s'il est apprécié par les individus dans le contexte dans lequel il est

créé. Cela signifie que les enseignants doivent reconnaître le contexte social dans lequel le travail de l'élève est produit. Et, si nous le faisons, cela signifie que l'enseignant n'est pas nécessairement l'arbitre final de la qualité. Il n'est pas logique d'ignorer l'importance du jugement collectif sur la production artistique. L'argument selon lequel l'enseignant ne devrait pas être le seul arbitre de la qualité dans le jugement du travail des élèves n'est pas une expression de méfiance envers les enseignants. Il s'agit plutôt d'une reconnaissance de la nature de l'art et de la manière dont sa qualité est déterminée dans un contexte social. Dans le monde professionnel, l'art est jugé et apprécié par de nombreux membres de la communauté artistique. Les critiques, les artistes, les agents et les consommateurs jouent tous un rôle dans l'estampillage du travail d'un artiste comme étant original, valable, digne ou non. Ce n'est pas un seul critique qui prend cette décision, même si certains peuvent avoir plus d'influence que d'autres. En fin de compte, c'est le discours dans le contexte social qui établit la vertu de l'œuvre. De même, dans le contexte éducatif, de nombreuses parties prenantes peuvent légitimement contribuer au discours sur la qualité des œuvres d'art réalisées par les élèves. Il s'agit des élèves eux-mêmes, de l'enseignant de la classe, de la communauté des enseignants d'art, des administrateurs artistiques et des artistes professionnels, pour n'en citer que quelques-uns (Boughton, 2013).

7.5. Types d'évaluation



- Il existe trois principaux types d'évaluation qui peuvent être utilisés au cours du cycle d'enseignement et d'apprentissage :
 - Diagnostique, utilisée pour identifier les connaissances actuelles et/ou les idées fausses sur un sujet.
 - Formative, utilisée pour fournir un retour d'information pendant le processus d'enseignement, permettant à l'enseignant et à l'élève de suivre les progrès et d'orienter le développement. Il existe une variété d'outils d'évaluation formative à la disposition des enseignants et des élèves, notamment des listes de contrôle d'observation, des rubriques et des pistes de réflexion personnelle.
 - L'évaluation sommaire est utilisée pour résumer l'apprentissage à la fin du processus d'enseignement.

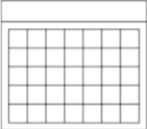
<https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>

7.5.a. L'évaluation du diagnostic




L'évaluation du diagnostic est une forme d'évaluation qui permet à un enseignant de déterminer les forces, les faiblesses, les connaissances et les compétences individuelles des élèves avant l'enseignement. Elle est principalement utilisée pour diagnostiquer les difficultés des élèves et pour guider la planification des leçons et des programmes.


HOW TO UTILIZE DIAGNOSTIC ASSESSMENTS ?



**BEFORE STARTING
A COURSE OR UNIT**



NOT FOR GRADING PURPOSES



**TRY TO GET ACCURATE
RESULTS**

[Subscribe!](#)

Premièrement, elle permet aux enseignants de planifier un enseignement utile et efficace. Lorsqu'un enseignant sait exactement ce que les élèves savent ou ne savent pas sur un sujet, il peut concentrer ses cours sur les sujets que les élèves doivent encore apprendre plutôt que sur ce qu'ils savent déjà. Cela réduit la frustration et l'ennui des élèves.

Deuxièmement, elle fournit des informations permettant d'individualiser l'enseignement. Il peut montrer à un enseignant qu'un petit groupe d'élèves a besoin d'un enseignement supplémentaire sur une partie particulière d'une unité ou d'un cours. Il peut alors proposer une remédiation à ces élèves afin qu'ils puissent s'engager pleinement dans le nouveau contenu.

Enfin, il crée une base de référence pour évaluer l'apprentissage futur. Il montre à la fois à l'enseignant et aux élèves ce qui est connu avant que l'enseignement ne soit dispensé. Ainsi, il établit une base de référence sur un sujet. Au fur et à mesure que les élèves avancent dans

l'enseignement, ils peuvent voir ce qu'ils apprennent ou n'apprennent pas, et l'enseignant peut fournir une remédiation ou un enrichissement selon les besoins. (<https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>).



Outils d'évaluation du diagnostic :

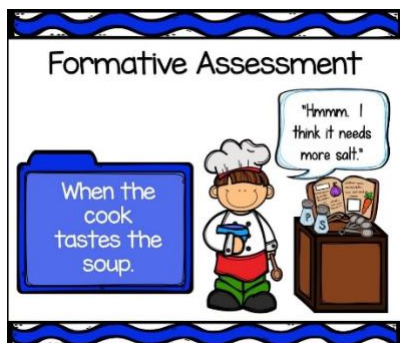
- Pré et post-tests
- Auto-évaluations
- Réponses aux forums de discussion

Billets d'entrée/sortie

- Entretiens
- Observations
- Sondage

(<https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>)

7.5.b. Évaluation formative



Les évaluations qui ont lieu pendant l'enseignement et l'apprentissage ont pour but : d'informer les élèves, de façon continue, de leurs progrès vers l'atteinte des résultats d'apprentissage escomptés tels que définis dans les programmes d'études ; d'identifier les gains et les difficultés que les élèves rencontrent dans ce qu'on leur demande d'apprendre ou d'exécuter ; de fournir une rétroaction spécifique, descriptive et significative ; de motiver les élèves à apprendre en fournissant une rétroaction de façon continue ; de surveiller la performance des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage escomptés tels que définis dans les programmes d'études et d'ajuster l'enseignement sur la base des résultats, si nécessaire (Rogers & Swanson, 2006).

L'objectif de l'évaluation formative est l'évaluation de l'apprentissage, en d'autres termes, les enseignants découvrent comment leurs élèves s'en sortent avec les connaissances, les compétences et les dispositions ciblées afin de fournir un retour d'information immédiat, un encadrement et une correction. L'évaluation formative ne doit pas nécessairement être notée ou évaluée. L'accent est plutôt mis sur la pratique de la nouvelle compétence ou l'application de la nouvelle connaissance (Stiggins, Arter, Chappuis & Chappuis, 2009). Dans le domaine des arts, les activités d'apprentissage formatif peuvent inclure des jeux, des risques, des essais, des erreurs et des révisions. L'évaluation formative fait partie intégrante de l'enseignement - l'un ne va pas sans l'autre.



EXAMPLES:

HAND SIGNAL: ONE TO FIVE

QUICKEST AND EASIEST WAY TO ASSESS A LARGE GROUP OF STUDENT:



- 1 FINGER: STUDENT IS ABSOLUTELY LOST
- 2 FINGERS: STUDENT HAS A VAGUE IDEA
- 3 FINGERS: STUDENT IN THE MIDDLE
- 4 FINGERS: HAS A GOOD UNDERSTANDING
- 5 FINGERS: STUDENT HAS MASTERY

EXIT TICKETS

BEST FOR ASSESSING A LESSON'S OVERALL OBJECTIVE OR GOAL



2 - 3 MINUTES



THE QUESTION IS ANSWERED ON THE SLIP OF PAPER



WHAT DID YOU LEARN TODAY?
WRITE A 3 SENTENCE SUMMARY OF TODAY'S LESSON.

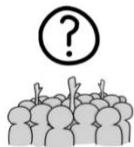
STANDARDS TRACKING



THINK-PAIR-SHARE

THIS ASSESSMENT IS ALSO AN EXCELLENT CLASSROOM ACTIVITY AS WELL

THINK



GIVE APPROPRIATE "WAIT TIME"
Frank Avella

PAIR



TOGETHER STUDENTS DISCUSS AND COMPARE THEIR ANSWERS

SHARE



THE TEACHER MAKES CORRECTIONS ON THE STUDENTS' RESPONSES FOR ALL TO HEAR

- tickets de sortie
- réflexions
- organisateurs graphiques indiquant la procédure à suivre (raisons de sécurité)
- observations subjectives et dirigées
- pensée critique
- entretiens
- conversations
- évaluation par les pairs et auto-évaluation
- retour d'information (descriptif)
(<https://artassessmentresource.weebly.com/formative-assessment.html>)

7.5.c.Évaluation sommaire



L'évaluation sommaire joue un rôle essentiel dans l'enseignement artistique et peut être définie comme une évaluation de l'apprentissage de l'élève qui a lieu à la fin d'une période d'enseignement et qui est utilisée pour déterminer la preuve de l'apprentissage (Gareis & Grant, 2015).

L'objectif de l'évaluation sommaire est l'évaluation de l'apprentissage. Au point culminant d'une unité d'arts intégrés, les élèves partagent souvent une composition finale qui incorpore une gamme de nouvelles connaissances, compétences et dispositions développées au fil du temps. Les élèves peuvent encadrer et accrocher leurs peintures dans une galerie de la classe, ou la classe peut se transformer en une scène où de petits groupes présentent des compositions de danse devant un public de leurs pairs. Ces produits finaux et ces performances peuvent être évalués pour déterminer dans quelle mesure les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage ciblés de l'enseignement, ou dans quelle mesure les élèves ont atteint les normes (Taylor, 2009). Dans le domaine des arts, nous célébrons également ces réalisations par le biais de performances ou d'expositions.

(<http://www.artsintegrationpd.org/assessment/>).

Characteristics of Summative Assessment



Types d'évaluation sommaire :

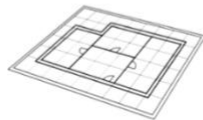
1. Tâche de performance
2. Produit écrit
3. Produit oral
4. Test standardisé

EXAMPLES:

PORTFOLIOS



PROJECTS



INTERVIEWS



ESSAYS



TESTS



PRESENTATIONS



Conseils :

- Variez les types d'évaluation, cela donne aux élèves différentes possibilités de réussir.
- Fournissez des instructions claires, des questions compréhensibles garantissent des évaluations précises
- Demandez aux élèves de montrer leur travail, une erreur mineure ne devrait pas avoir d'effet majeur.
- Approfondir les connaissances, évaluer la capacité des élèves à évaluer et à appliquer les connaissances du contenu.

- Donner suffisamment de temps pour le test, les élèves ne devraient pas avoir à se dépêcher de passer un test juste pour le réussir.
- Accorder suffisamment de temps pour étudier, les évaluations sommatives ne sont pas censées être des tests "pop".
- Évaluez ce qui a été abordé en classe, l'ajout de matériel non couvert dans un test vous fera perdre la confiance de vos élèves.
- Le poids des questions est proportionnel au temps passé à les traiter, la valeur des éléments d'évaluation doit refléter le temps passé à traiter le contenu en classe.

7.6. Méthodes et stratégie d'évaluation

Avec le terme méthodes d'évaluation, nous voulons inclure toutes les stratégies et techniques qui peuvent être utilisées pour collecter des informations auprès des élèves sur leurs progrès vers l'acquisition des connaissances, des compétences et des attitudes à apprendre (Rogers, & Swanson, 2006).

Les arts offrent une grande variété d'évaluations traditionnelles et alternatives, dont certaines sont familières alors que d'autres peuvent être de nouvelles approches pour évaluer l'apprentissage des élèves. Cette section donne un aperçu des différents outils disponibles pour évaluer les arts ainsi que des ressources en ligne qui peuvent fournir de plus amples informations. Ces outils sont couramment utilisés pour l'évaluation en classe par les enseignants et les élèves. (<https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>).

7.6.a. Évaluation des portfolios

Get Ready...
My Portfolio is:

(Fill in the blank with an awesome descriptive word!)

My ART Portfolio
Name: _____

GIVE ME 3
Name 3 Artists/
Cultures/Art Movements
You Learned About This Semester:

1. _____
2. _____
3. _____

WHY?

My favorite pieces I created was...

Choose 2 (two) art terms from the
ART WORD WALL
Define them and then describe
how they were used in YOUR art...

Use the back of this sheet if you need it!

I GREW as an ARTIST
When I...

Draw something here that has radial symmetry (radial balance)!

L'évaluation par portfolio est une méthode d'évaluation couramment utilisée dans l'enseignement artistique. Les portfolios sont utilisés dans de nombreux domaines tels que les beaux-arts, le marketing, l'architecture et l'éducation.

Paulson, Paulson et Meyer (1991) décrivent un portfolio comme "un ensemble de travaux d'élèves qui témoigne des efforts, des progrès et des réalisations de l'élève dans un ou plusieurs domaines du programme d'études" et qui comprend un contenu sélectionné par les élèves, des critères de sélection, des critères de jugement du mérite et des preuves d'autoévaluation.

En général, un portfolio contient des échantillons sélectionnés et à facettes multiples des meilleurs efforts des élèves. Ces efforts sont liés aux résultats évalués des objectifs pédagogiques. La construction d'attitudes et d'habitudes positives, la croissance morale et éthique sont également reflétées dans un portfolio. Barton et Collins (1997) pensent que l'objectif, les critères d'évaluation et les preuves sont les trois principaux facteurs qui guident la conception et le développement d'un portfolio. La connaissance de l'objectif du portfolio définit les directives opérationnelles pour la collecte des matériaux.

Barton et Collins (1997) suggèrent que les preuves peuvent inclure des artefacts et des attestations (éléments produits dans le cours normal des activités de la classe ou du programme), des reproductions (documentation d'entretiens ou de projets réalisés en dehors de la classe ou du programme), des attestations (déclarations et observations du personnel ou d'autres personnes concernant le participant) et des productions (éléments préparés spécialement pour le portfolio, tels que les réflexions des participants sur leur apprentissage ou leurs choix). Les éléments sélectionnés sont censés ajouter de nouvelles informations pertinentes pour l'atteinte des objectifs (McDonald, 2012).

L'évaluation d'un portfolio peut avoir une portée large ou étroite :

- Objectif large, il peut inclure une variété d'évaluations de performances différentes, comme un échantillon de chacun des sujets abordés en classe, peut-être un projet impliquant le dessin, une autre peinture ou encore une autre sculpture.

- Objectif étroit, il peut être utilisé pour rassembler de nombreuses évaluations d'un seul type de performance - peut-être seulement des échantillons de devoirs de croquis.

Que doit contenir un portfolio ?

- 1) Médias, vidéos, cassettes, photos, œuvres d'art, programmes informatiques.
- 2) Réflexion, énoncés d'objectifs, auto-réflexions, entrées de journal.
- 3) Travail individuel, tests, journaux, carnets de bord, devoirs, dissertations, affiches.
- 4) Travail de groupe, sessions d'apprentissage coopératif, performances de groupe, évaluations par les pairs.
- 5) Travail en cours, ébauche et version finale d'un projet.
(https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/)

La propriété la plus distinctive du portfolio fait que l'apprenant est à la fois évaluateur et évalué. Dans ce cas, en plus d'être l'objet de l'évaluation, l'étudiant est à la fois le partenaire de l'objet évalué et de l'évaluation (Wolf, 1991, 130). Ici, l'apprenant participe activement à la sélection du contenu et à la détermination de la sélection des critères. Par conséquent, les portfolios servent à la fois aux enseignants et aux élèves. Ils offrent non seulement aux étudiants la possibilité de projeter leurs succès, mais aussi aux enseignants la possibilité d'évaluer le développement et le succès de leurs étudiants. Les étudiants testent leurs propres travaux et les projettent sur leurs objectifs pour l'avenir (Stiggins, 1997).

Ainsi, l'évaluation d'un portfolio n'est pas simplement un outil à utiliser pour évaluer le produit final. Elle permet également de suivre les processus d'apprentissage des étudiants (Dikici, 2009).

7.6.b. Curriculum



En général, le programme d'études est un ensemble systématique et voulu de compétences (c'est-à-dire de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes sous-tendues par des valeurs) que les apprenants doivent acquérir par le biais d'expériences d'apprentissage organisées dans des cadres formels et non formels.

(<http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/curriculum>).

Ainsi, l'observation continue par l'enseignant du développement de l'enfant en art pourrait être structurée de manière plus formelle sous la forme d'un profil de programme. Ce profil comprendrait de courtes déclarations descriptives sur les résultats de l'enfant en art. Les niveaux de réussite seraient liés aux objectifs du programme scolaire et seraient mesurés par rapport à un ensemble d'indicateurs classés par ordre de complexité. L'évaluation serait basée sur l'observation par l'enseignant de l'enfant au travail, sur les informations glanées dans les tâches conçues par l'enseignant et dans les échantillons de travail, les portfolios et les projets. Cette forme d'évaluation fournirait des informations à l'enseignant et aux parents sur les résultats et les besoins d'apprentissage de l'enfant. Elle serait également utile pour planifier un programme visant à répondre à ces besoins.

(https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSEC04A_Visual_Arts_Curriculum.pdf#:~:text=The%20arts%20education%20curriculum%20provides%20for%20a%20balance,the%20visual%20arts%2C%20to%20music%20and%20to%20drama.).

Le cadre du programme d'études pour les arts visuels incarne les connaissances, l'expérience, les compétences, les valeurs et les attitudes clés que les élèves doivent développer au niveau du secondaire supérieur. Il constitue la base sur laquelle les écoles et les enseignants planifient leur programme scolaire et conçoivent des activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation appropriées.

Dans le programme d'enseignement des arts visuels, les élèves construisent une gamme de connaissances telles que la compréhension des faits et des informations, les concepts, le savoir-faire, les croyances personnelles, les perspectives, les idées ; ils acquièrent de l'expérience et des compétences et développent des valeurs et des attitudes. Ils apprennent par le biais d'un programme d'études équilibré composé de deux volets entrelacés et liés entre eux : l'appréciation et la critique des arts visuels dans leur contexte et la création d'arts visuels. Ce concept sous-jacent constitue le cadre fondamental du programme d'études en arts visuels. Les volets sont étroitement liés et doivent être appris de manière intégrative.

Le programme d'éducation artistique vise à aider les élèves à :

- développer la créativité, la pensée critique et les compétences en communication, et nourrir la sensibilité esthétique et la conscience culturelle ;
- développer des compétences artistiques, construire des connaissances et cultiver des valeurs et des attitudes positives ;
- prendre du plaisir, de l'amusement et de la satisfaction en participant à des activités artistiques ; et
- s'intéressent aux arts tout au long de leur vie.

(<https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/cla/arts-edu/index.html>)

7.6.c. Rubric

ART RUBRIC

Focus	NOT SO MUCH	I TRIED A BIT	I DID A GOOD JOB	I DID MY BEST EVER
I used my time well.	1	2	3	4
Composition I considered my entire sheet of paper when making my art.	1	2	3	4
Creativity My art includes my own ideas.	1	2	3	4
Craftsmanship My art is complete and made with care.	1	2	3	4
Art Lesson Name _____				
This lesson taught me _____				

Student _____ Grade _____				

Rubric shared at artprojectsforkids.org

Un rubric est un outil qui comporte une liste de critères, semblable à une liste de contrôle, mais qui contient également des descripteurs dans une échelle de performance qui informent l'étudiant sur les différents niveaux d'accomplissement. (<https://theartofeducation.edu/2018/02/21/lighter-side-rubrics/>).

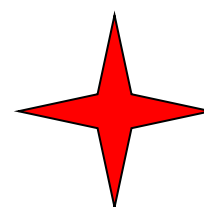
Un rubric est un outil d'évaluation authentique utilisé pour mesurer le travail des élèves. D'une manière générale, il s'agit d'un système permettant de classer des produits ou des comportements en catégories le long d'un continuum. Les rubriques sont extrêmement utiles pour fournir un feedback formatif aux élèves, pour noter les élèves et pour évaluer les cours et les programmes. Il s'agit d'un guide de notation qui vise à évaluer la performance d'un étudiant en fonction de la somme d'une gamme complète de critères plutôt que d'un score numérique unique. Une rubrique est un guide de travail pour les élèves et les enseignants, généralement distribué avant le début du travail afin d'amener les élèves à réfléchir aux critères sur lesquels leur travail sera jugé. (https://www.pepperdine.edu/oie/content/pdf/assessment_tools_rubrics_101.pdf).

Les grilles d'évaluation sont un excellent moyen de s'assurer que les élèves comprennent les attentes du devoir. Le choix du type de rubrique à utiliser dans vos cours est un choix important. Il existe plusieurs types de rubriques, chacune ayant ses propres forces et faiblesses. Les rubriques sont d'excellents outils pour communiquer les attentes et évaluer les élèves.

- Types de « rubriques » :
- Rubrique *générale*, elle définit les caractéristiques d'un travail artistique réussi. Elle est "générale", ce qui signifie qu'elle ne définit pas de critères spécifiques pour chaque projet. Au lieu de cela, elle peut définir des caractéristiques telles que la "technique" ou le "savoir-faire" que vous recherchez dans chaque projet terminé. Les points forts de ce type de grille sont les suivants : vous pouvez la partager avec les élèves pour leur communiquer une compréhension générale de ce qui constitue un travail de "qualité". Elle peut être utilisée à l'infini pour différentes tâches, comme les devoirs et les projets

du carnet de croquis. Elle peut également être utilisée pour aider les élèves à évaluer leur propre travail. Comme elle est générique, les élèves comprendront vos attentes générales en l'utilisant régulièrement. La faiblesse de ce type de rubrique est qu'elle est très générale. Elle ne définit pas clairement les critères pour chaque projet.

- - Rubrique *spécifique* à une tâche, elle définit clairement les critères de chaque travail. L'avantage de cette rubrique est qu'elle précise les attentes pour chaque tâche. Les élèves peuvent utiliser cette rubrique pour évaluer leur réussite très facilement. Elle facilite également la notation pour les enseignants, en raison de sa spécificité. La faiblesse de ce type de rubrique est qu'il faut en créer une nouvelle pour chaque devoir.
- - La rubrique *analytique* décompose chaque aspect de la tâche à évaluer. Elle évalue chaque critère séparément. L'avantage de ces rubriques est qu'elles relient très clairement votre enseignement à l'évaluation. Les élèves peuvent les utiliser pour évaluer facilement leur propre travail. Elles peuvent également être utilisées pour l'évaluation formative. Elles peuvent montrer une progression lorsqu'elles sont utilisées pour évaluer à nouveau les élèves à la fin d'une unité.
- - Rubrique *holistique* : elle évalue tous les critères ensemble. L'avantage d'une rubrique holistique est que la notation est beaucoup plus rapide pour l'enseignant. Vous ne devez attribuer qu'une seule note pour chaque œuvre que vous évaluez. La limite de ce style de rubrique est qu'il n'est pas très utile de la partager avec les élèves. Comme elle ne décompose pas la tâche en critères distincts, les élèves auront du mal à l'utiliser pour évaluer leur travail. De plus, il est difficile pour les élèves de voir où ils pourraient s'améliorer si tous les critères sont regroupés dans une seule note.
- - Dans le cas d'une rubrique à point unique, les attentes du travail sont définies séparément pour un travail réussi, un peu comme dans une rubrique analytique. La différence est que les critères ne sont décrits que pour la compétence. Des espaces vides sont laissés pour que l'enseignant puisse écrire des commentaires si le travail se situe au-dessus ou en dessous de ce point. Cela permet à l'enseignant de donner un retour personnalisé à chaque élève (<https://theartofeducation.edu/2017/03/14/5-types-rubrics-use-art-classes/#:~:text=La%20plupart%20des%20professeurs%20d'art%20utilisent%20des%20rubriques%20pour%20%C3%A9valuer%20les%E2%80%99,tous%20savent%20note%20100%20les%20travaux%20d'art%20n'est%20jamais%20facile%21>).



Références

1. Barton, J., & Collins, A. (1997). *Portfolio assessment: A handbook for educators*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
2. Boughton, D. (2013). Assessment of performance in the visual arts: What, how and why. In Karpati, A., Gaul, E. (Eds.) *From child art to visual language of youth: New models for assessment of learning and creation in art education*, Intellect Press, Bristol, UK, 119-142.
3. Colwell, R. (2003). The Status of Arts Assessment: Examples from Music. *Arts Education Policy Review*, 105, 11-18.
4. Dikici, A. (2009). An application of digital portfolio with the peer, self and instructor assessments in art education. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 91-108.
5. Freedman, K. (2010). Rethinking creativity: A definition to support contemporary practice. *Art Éducation*, 63(2), 8-15.
6. Herpin, S., Washington, A. Q., & Li, J. (2011). Improving the assessment of student learning in the arts: State of the field and recommendations. WestEd.
7. Johnsen, S. K. & Ryser, G. K. (1997). The validity of portfolios in predicting performance in a gifted program. *Journal for the Education of the Gifted*, 20, 253-267
8. McDonald, B. (2012). Portfolio assessment: direct from the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(3), 335-347.
9. OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris.
10. Paulson, F.L., P.R. Paulson, and C.A. Meyer. 1991. What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 58, no. 5: 60–3.
11. Roberts, P. (2006). *Nurturing Creativity in Young People: A report to Government to inform future policy*. London: Department for culture, media and sport.
12. Rogers, T., & Swanson, M. (2006). *Effective Student Assessment and Evaluation in the Classroom: Knowledge+ Skills+ Attributes*.
13. Steers, J (2009). Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges, *International Journal of Art & Design Education*, 28, (2) 126-138.
14. Stiggins, R. J. (1997). *Student-centred classroom assessment (2nd ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
15. Wolf, D., & Pistone, N. R. (1991). *Taking full measure: Rethinking assessment through the arts*. College Board.
16. Wolf, K. (1991). The school teacher's portfolio: Issue in design, implementation, and evaluation. *Phi Delta Kappan*, 2, 129-136.

SITOGRAFIE:

1. <https://artsintegration.com/assessment-strategies/>
2. <https://ccsesaarts.org/wp-content/uploads/2015/01/AssessmentToolkit.pdf>
3. https://prezi.com/p/nuebnfkub_dz/the-role-of-portfolio-assessments-in-the-art-classroom/
4. <http://www.ibe.unesco.org/en/geqaf/core-resources/curriculum>
5. https://curriculumonline.ie/getmedia/0e0ccff3-97c4-45c8-b813-e7c119a650c3/PSEC04A_Visual_Arts_Curriculum.pdf#:~:text=The%20arts%20education%20curriculum%20provides%20for%20a%20balance,the%20visual%20arts%2C%20to%20music%20and%20to%20drama
6. <https://www.edb.gov.hk/en/curriculum-development/kla/arts-edu/index.html>
7. <https://theartofeducation.edu/2018/02/21/lighter-side-rubrics/>
8. https://www.pepperdine.edu/oie/content/pdf/assessment_tools_rubrics_101.pdf

9. <https://theartofeducation.edu/2017/03/14/5-types-rubrics-use-art-classes/#:~:text=Most%20art%20teachers%20use%20rubrics%20to%20assess%20students%E2%80%99,all%20know%20grading%20100%20artworks%20is%20never%20easy%21>
10. <http://www.artsintegrationpd.org/assessment/>
11. <https://www.arts.gov/sites/default/files/WestEd.pdf>
12. <https://artsintegration.com/wp-content/uploads/2017/06/Arts-Integrated-Assessment-Types.pdf>
13. <https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>
14. <https://artassessmentresource.weebly.com/formative-assessment.html>
15. <https://www.youtube.com/watch?v=Jl-YgK-l4Sg>



CHAPITRE 8

POSSIBILITÉS DE PERFORMANCES, D'EXPOSITIONS ET DE PRÉSENTATIONS PUBLIQUES

→ COMPLÉTÉ PAR REGIONAL DIRECTORATE FOR EDUCATION OF THESSALY

8. CADRE GÉNÉRAL : SPECTACLES, EXPOSITIONS ET PRÉSENTATIONS

Une œuvre d'art est originale et unique. Elle crée diverses émotions chez son public au cours du processus de réception. Son aura, les émotions qu'elle suscite, la perception qu'elle crée se confondent avec l'espace où elle est exposée. Et en fait, celles-ci changent dans chaque espace. Si l'œuvre elle-même crée un attrait, elle s'installe dans de nouveaux contextes et acquiert de nouvelles significations avec l'aura de l'espace et l'ordre du commissaire. L'esthétique de la réception est façonnée en fonction de l'espace où elle est exposée (Aydoğan, 2021).

L'exposition peut être définie comme la présentation d'œuvres d'art dans un certain espace, pendant une certaine période, au public le plus large possible ; et après son achèvement, elle est présentée pour des besoins économiques ou intellectuels ou pour différentes raisons à des personnes qui sont censées la percevoir. Le processus de perception peut avoir lieu dans l'atelier de l'artiste juste après l'achèvement de l'œuvre, ou dans le hall d'un musée des siècles plus tard. La perception de l'œuvre peut être vécue par de nombreuses personnes à différents moments et dans différentes conditions, et elle peut changer à chaque fois en fonction des caractéristiques de la personne qui la perçoit et du processus. Comme l'indique une autre définition, une exposition est la présentation de produits artistiques pendant une période limitée dans des galeries, des musées et des lieux exclusifs similaires, en les sélectionnant en

fonction de leurs qualités dans le cadre de certains critères (Üstünipek, 2007). Groys, (2014 : 96) qui définit l'œuvre d'art comme l'objet exposé sur les pratiques de l'art actuel, énonce à ce sujet les remarques suivantes :

À l'heure actuelle, l'unité de base de l'art n'est pas l'œuvre d'art en tant qu'objet, mais l'espace d'art où les objets sont exposés : l'espace d'exposition et d'installation ". L'art d'aujourd'hui n'est pas la somme de certaines choses particulières, mais la topologie de certains lieux particuliers". Le développement des pratiques d'exposition avec l'utilisation d'environnements virtuels a en fait créé un phénomène d'organisation d'expositions plutôt que de présentation d'œuvres d'art. Les espaces d'exposition virtuels ont commencé à être utilisés comme une alternative importante avec de nombreuses caractéristiques telles que des approches et des applications libres d'utilisation qui atteignent un public plus large, permettant des arrangements variés, et rendant les concepts de temps et d'espace inutiles. Par conséquent, comme les expositions d'art sont des événements qui agissent comme un pont entre l'artiste, l'œuvre et le récepteur (foires, biennales et festivals), de nos jours, les expositions numériques d'art via des applications en ligne ont été rendues possibles dans une dimension sans temps ni espace.

8.1. Musées & Galeries

Le terme "performance" ne rend pas compte de l'ensemble des variables qui entrent en jeu. Toutes les questions soulevées ci-dessus découlent de la complexité intrinsèque d'une forme d'art multidimensionnelle qui implique plusieurs variables, telles que la relation entre l'artiste et l'action, les différentes manières dont le public s'engage dans l'événement et enfin la manière et la mesure dans laquelle une relation entre la performance et ce que le musée acquiert finalement est établie et réalisée.

En ce qui concerne l'importance de la performance pour les musées, Barbuto A. (2015) étudie le rôle que les musées peuvent jouer dans la préservation, la documentation et l'acquisition d'une performance et partage l'avis de Laurie Anderson (2004) selon lequel "la performance est en effet l'une des formes d'art les plus éphémères".

Le rôle que joue le public dans une performance est crucial, qu'il participe activement ou qu'il affiche au contraire une totale indifférence. Dans l'art de la performance, la relation entre l'artiste/performeur et le public est l'un des facteurs qui éclairent les choix spécifiques de l'artiste, jusqu'à élargir, voire transformer totalement, le rôle traditionnel du public. Comme le disait Marina Abramović, "le public doit être aussi créatif que l'artiste" (Obrist In Abramović et al. 1998, p. 42). En ce qui concerne les étudiants en tant qu'artistes ou créateurs, une stratégie utile pour les musées pourrait être une pré-interview avec les artistes - étudiants qui exposent afin de clarifier, comprendre et établir leur perspective et leur point de vue. Au cours des dernières décennies, les musées ont subi toute une série de pressions politiques, sociales et culturelles les incitant à changer, à s'adapter et à se moderniser (Windey, Bouckaert et Verhoest, 2008). Les musées ont longtemps été critiqués comme étant élitistes et destinés à la classe moyenne supérieure (Cameron, 1971). Après les protestations et les revendications sociales des années 1970 et la prise de conscience écologique croissante au cours des dernières décennies, on attend désormais des musées qu'ils jouent un rôle actif

pour influencer les mentalités, les attitudes et les comportements (Dubuc, 2011). Dans les années 1980, on a également assisté à une évolution vers la prise en compte de l'expérience des visiteurs, notamment par le biais d'enquêtes de satisfaction et en invitant les visiteurs à faire part de leurs commentaires et de leurs réactions, bien que cette démarche n'ait pas été adoptée sans réserve par tous les professionnels des musées (Ross, 2004). Pourtant, les musées sont de plus en plus axés sur les visiteurs, et leur rôle a donc changé et continue de changer (Reussner, 2003). De nombreux musées tentent à la fois d'élargir leur attrait pour une communauté plus large et de mettre en avant leur caractère exceptionnel et leur rôle particulier au service de l'humanité. Les visiteurs des musées consomment des expériences sans perspective de bénéfice matériel, et ces expériences sont organisées au sein d'institutions généralement permanentes et continues qui reflètent la société. Néanmoins, l'un des groupes auxquels les musées ne parviennent pas à répondre, malgré leurs efforts pour élargir et diversifier leur public, est le groupe d'âge le plus jeune - les adolescents et les jeunes adultes. (Xanthoudaki, 1998 ; Australian Museums Online, 2005). Alors que les musées d'histoire, d'histoire naturelle et d'anthropologie ont pris des mesures pour élargir et diversifier leurs publics, des questions demeurent quant au succès des galeries d'art à cet égard. Certaines galeries d'art peuvent sembler avoir un public jeune et sain, mais si l'on retire de l'équation les groupes scolaires organisés, on peut se demander :

- S'ils attirent beaucoup de jeunes en dehors de ce "public captif" ?
- Quelle proportion du public des galeries d'art est constituée de jeunes ?
- Les jeunes considèrent-ils les galeries d'art comme une destination attrayante pendant leur temps libre ?
- Les collections des galeries d'art et les programmes d'exposition reflètent-ils l'identité, les intérêts et les valeurs des jeunes ? Les soupçons selon lesquels leur public de base est d'âge moyen et aisé sont renforcés par un certain nombre de perceptions de longue date sur les galeries d'art - les liens historiques entre la culture de l'art et les élites sociales, l'adhésion aux organisations d'amis, les foules qui assistent aux ouvertures et aux événements des galeries - mais il existe peu de preuves empiriques.

8.2. Ateliers d'art dans les centres d'exposition

Dans le cadre des ateliers d'art, le formateur, par le biais de l'expression artistique spontanée, peut créer un "nouveau" langage non verbal, grâce auquel on peut "exprimer directement les rêves, les fantasmes et d'autres expériences (...) en échappant à la censure et aux limitations de l'expression verbale" (Ulman & Dachinger, 1975).

En outre, les ateliers d'art pourraient comporter un élément essentiel crucial, à savoir les propriétés curatives du processus créatif. Dans ce cas, selon Kramer (1958), "l'art a aidé les gens au cours des siècles à résoudre le conflit entre les pulsions instinctives de l'individu et les exigences de la société" qui a eu lieu grâce aux processus créatifs.

Le succès de l'atelier d'art dépend du formateur, qui soutient le processus de sublimation, d'intégration et de synthèse.

Un atelier d'art peut viser à :

- Favoriser la créativité spontanée des participants, le formateur utilisant ses compétences thérapeutiques, artistiques et pédagogiques pour aider au développement de la conscience de soi, à la gestion des expériences stressantes et traumatiques, et à la découverte de soi et du monde en établissant une relation entre eux.
- Dans le cas des élèves atteints de SEND, les ateliers d'art sont le moyen de mettre de l'ordre dans le chaos - des sentiments et des impulsions chaotiques à l'intérieur, une masse vertigineuse de sensations.
- Tout au long du processus créatif mis en œuvre dans l'espace de l'Atelier d'art, les réalités internes et externes sont mélangées en un nouvel être, de sorte que les élèves ou les adultes ayant des problèmes de santé mentale ou souffrant d'expériences traumatisantes, les jeunes confrontés à des difficultés d'étude ou luttant contre des problèmes liés à la dépression, à l'anxiété sociale, à l'autisme, à la dépendance ou au harcèlement pourraient développer leurs compétences cognitives et émotionnelles et être soutenus mentalement et émotionnellement également, car ils se "libèrent du sentiment d'isolement" en partageant des impressions et des émotions avec d'autres. (Ioannides E., 2017).
- La nature créative des activités artistiques mises en œuvre dans les ateliers aide les participants à façonner leur ego en soutenant leur processus de sublimation tandis que leur nature non verbale offre des possibilités d'expression plus larges que la parole et permet donc aux participants de s'exprimer de manière plus directe et émotionnelle et de développer un "nouveau" langage symbolique et métaphorique.

Exemple d'atelier artistique :

Objectifs : sensibiliser les participants à l'"émotivité" des arts visuels et mettre en évidence la régularité récurrente dans l'histoire de l'imagerie.

Comment : comparaison des créations brutales et juvéniles de Marina Abramović avec son œuvre la plus célèbre, *The artist is present* (2010) et juxtaposition d'une sélection de Positifs de Zbigniew Libera avec leurs Prototypes.



En 2010, au MoMA, Abramović s'est engagé dans une longue performance intitulée *The Artist Is Present*. Comme l'explique Abramović, "Personne ne pouvait imaginer... que quelqu'un prendrait le temps de s'asseoir et de s'engager dans un regard mutuel avec moi". En fait, la chaise était toujours occupée, et il y avait des lignes continues de personnes attendant de s'y asseoir. "C'était [une] surprise totale... cet énorme besoin des humains d'avoir réellement un contact".

D'autre part, "Positives" est une série de huit photographies mises en scène grand format que Zbigniew Libera transforme. Les prototypes de Positives comprennent des photographies montrant la rupture de la barrière à la frontière entre la ville libre de Gdańsk et la Pologne en 1939 par des soldats allemands, l'évasion d'une jeune vietnamienne du village de Trang Bang après un bombardement au napalm en 1972, le cadavre du Che photographié comme preuve de la mort du révolutionnaire, et un groupe de prisonniers de camp de concentration libérés par l'armée soviétique. Toutes ces photos sont devenues célèbres et ont circulé dans le monde entier, et sont considérées comme des symboles d'événements traumatisants de l'histoire récente. Dans ce contexte, les "Positifs" sont des récréations de ces célèbres photographies documentaires, de reporters et de presse présentant des images contemporaines de guerre, de destruction et de mort. Zbigniew Libera a qualifié les originaux de "négatifs", soulignant qu'il les a choisis dans sa propre mémoire, en remontant aux jours de son enfance. Comme il l'a dit : "Le cycle Positifs est une autre tentative de jouer avec les traumatismes. Nous avons toujours affaire à des images de choses dont nous nous souvenons, et non aux choses elles-mêmes. Je voulais utiliser ce mécanisme de la vision et du souvenir pour aborder le phénomène de l'image rémanente. C'est en fait ainsi que nous percevons ces photographies [Positives] - des flashbacks des images originales cruelles transpercent les scènes innocentes".



Residents, 2002, 120 x 170 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



Cyclists (II), 2003, 120 x 180 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



Che. Next Shot, 2003, 120 x 150 cm, photo: courtesy of Raster Gallery



nepal. På en måde beviser jeg
 Nepal, 2003, 120 x 180 cm, photo: courtesy of Raster Gallery

8.3. Présentations dans les écoles

Exemple 1 : des étudiants d'universités et d'écoles secondaires doivent réaliser une exposition interactive holistique "Mathématiques expérimentales" pour un musée des sciences ludiques à Archangels. Les étudiants souhaitent présenter les mathématiques sous l'angle nouveau et inhabituel de la "science expérimentale", leur expliquer le rôle des expériences dans les découvertes mathématiques et leur donner l'impression d'être de véritables chercheurs et mathématiciens expérimentaux.

Exemple 2 : une série de projets qui démontrent aux élèves que les mathématiques sont belles, amusantes, intéressantes, passionnantes et extrêmement utiles. En outre, les projets proposent diverses applications et des liens avec d'autres domaines. En outre, ils augmentent la confiance des élèves en leurs propres capacités mathématiques.

- Certains des projets pratiques abordés porteront sur les mathématiques et l'origami ;
- Différentes approches pour résoudre l'énigme de la folie instantanée ;
- Plusieurs tours de magie impliquant des cartes, des carrés magiques, etc.
- Des données d'enquête sur la façon dont l'apprentissage des concepts mathématiques dans ces types de contextes informels a affecté les attitudes des participants à l'égard des mathématiques.

8.4. Expositions en ligne et plateformes nationales ou internationales (expositions numériques - virtuelles)

Avec la pandémie de COVID-19 en 2020, le monde est entré dans un nouveau processus (quarantaines et fermetures), et la vie a été maintenue à partir des maisons. Dans cette période, les lieux d'art ont dû rester fermés. Et la plupart des expositions et organisations artistiques annulées ont été poursuivies en ligne. Il est également clair que les plateformes en ligne ne proposent que la présentation d'images et la fourniture d'informations, loin de la véritable expérience de visite d'une exposition. Ces expositions et présentations, qui s'éloignent des approches curatoriales classiques, affectent également l'aura de l'art. En outre, la prolongation et l'incertitude de la période ont rendu nécessaire la présentation d'expositions en ligne avec des solutions plus réalistes.

C'est ainsi qu'est née une nouvelle tendance vers les applications de réalité virtuelle, qui offrent une expérience plus proche de la réalité. Les expositions en réalité virtuelle sont devenues une alternative notable aux expositions en ligne à bien des égards, notamment en permettant des dispositions curatoriales typiques, en ajoutant des méthodes numériques et en donnant au public l'impression de visiter réellement une exposition (Aydoğan, 2021).

Les expositions en réalité virtuelle (RV), qui donnent la sensation la plus proche de l'expérience réelle parmi les autres méthodes numériques, comprennent des applications qui peuvent produire des œuvres, concevoir des espaces, soutenir les compréhensions curatoriales

et bénéficier du multimédia. Si l'on tient compte des effets de la numérisation sur les expositions d'art, on peut dire que la limitation de l'espace a disparu et que les monopoles institutionnels ont relativement perdu leur influence. L'exposition d'art via des applications en ligne a été rendue possible dans une dimension sans temps ni espace et les artistes ont obtenu un environnement relativement libre. Parallèlement à l'environnement physique, les environnements virtuels ont été utilisés comme environnement secondaire ou même comme environnement principal. En outre, de nouvelles valeurs esthétiques sont apparues. Parce que l'environnement numérique inclut le multimédia, ainsi que son caractère interactif et sa structure interdisciplinaire, il a créé des expansions dans la logique de l'exposition d'art.

Dans les expositions virtuelles, les œuvres ne sont pas gardées sous surveillance dans un certain endroit, ni laissées seules dans les entrepôts : elles sont réparties dans un espace sans fin. Elles peuvent être conservées dans leur forme originale en défiant le temps.

Grâce à l'environnement virtuel, qui constitue un pont important pour atteindre les masses, les expositions d'art ont commencé à se dérouler sur les plates-formes mondiales sans aucune restriction de temps et d'espace. Les systèmes de réalité virtuelle sont utilisés comme les applications les plus proches de l'expérience réelle de la visite des expositions. Comme le soutient Scale (2018), "la réalité virtuelle est la création d'un environnement virtuel ciblant nos sens de manière à ce que nous en fassions l'expérience comme si nous y étions. Et elle utilise une gamme de technologies pour atteindre cet objectif".

Il convient de mentionner que l'une des applications les plus en vue pendant la période de pandémie était les salles d'exposition en ligne. De nombreuses grandes galeries et organisations artistiques du monde entier y ont pris place. Cette méthode est utilisée depuis des années par de nombreuses personnes, mais l'utilisation des salles d'exposition en ligne a augmenté pendant la période de pandémie. Les salles d'exposition en ligne sont planifiées et gérées de la même manière qu'une galerie physique présentant des expositions en 3D.



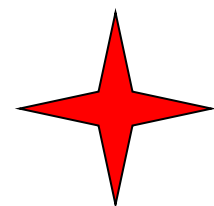
Luc Tuymans, Monkey Business, David Zwirner Gallery Online Viewing Room.

En outre, les sites web dotés d'une infrastructure d'application de la réalité virtuelle, tels que Artsteps ou VR All Art, sont devenus une alternative importante pour les expositions d'art grâce à leurs interfaces simples et à leurs structures qui attirent l'usage d'une large population.

Enfin, la Biennale internationale de gravure virtuelle 2020 est la première Biennale de gravure virtuelle au monde qui s'est tenue pendant la pandémie. À l'instar d'une véritable biennale, elle comportait des sélections par un jury, des certificats de participation et un catalogue d'œuvres ; elle a été organisée par une équipe entièrement composée de bénévoles, sans aucune ressource financière ni aucun coût requis. Plus de 600 artistes de 54 pays ont participé à la biennale, et les œuvres ont été exposées dans 7 galeries virtuelles (Engravist, 30.03.2021).



International Virtual Engravist Printmaking Biennial 2020 - Brown Hall



Références

1. Abramović M., Abramović V. et al. (1998). *Artist body. Performances 1969-1998*. Milano: Charta
2. Abramović m. 2005. *7 Easy Pieces*. Milano: Charta
3. Australian Museums Online (2005). *Who visits museums? Young people and museums: Literature review*. Retrieved Mar 3, 2005 from Australian Museums Online: Audience Research Centre website amonline.net.au
4. Aydođan, D. (2021). Art Exhibitions During the Pandemic, Communication and Technology Congress – CTC 2021 (April 12th-14th, 2021 – Turkey, Istanbul) DOI NO: 10.17932/CTCSPC.21/ctc21.005 53 İstanbul Aydın University.
5. Barbuto, A. (2015). Museums and their role in preserving, documenting, and acquiring performance art. MAXXI, National Museum of 21st Century Arts, Rome, Italy alessandra.barbuto@fondazionemaxxi.
6. Bennett, T. & Frow, J. (1991). *Art galleries: Who goes? The summary*. Sydney: Australia Council.
7. Bennett, T., Emmison, M. & Frow, J. (1999). *Accounting for tastes: Australian everyday cultures*. Melbourne: Cambridge University Press.
8. Brenton, S. and Bouckaert, G., (2021). Managing public museums appropriately and consequentially: the distinctiveness and diversity of leading organizations. *Public Administration Review*, Wiley Online Library.
9. Cameron, D.F. (1971). The Museum, a Temple or the Forum. *Curator: The Museum Journal* 14(1): 11–24.
10. DiMaggio, P. & Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origin and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society* 5, 141-161
11. Dodd, j., Jones, C., (2020). “Mind, Body, Spirit: How Museums Impact Health and Wellbeing”, <https://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/rcmg/publications/mind-body-spirit-report> (access 29.01.2020).
12. Dubuc, E. (2011). Museum and University Mutations: The Relationship Between Museum Practices and Museum Studies in the Era of Interdisciplinarity, *Professionalization, Globalization and New Technologies. Museum Management and Curatorship*, 26(5): 497–508.
13. Engravist, <https://www.engravist.art/2020/06/11/uluslararasi-sanal-baskiresim-bienali-aciliyor/> [30.03.2021]
14. Falk, J. (1998). Visitors: Who does, who doesn't and why. *Museum News*, 77 (2), March/April, 37-43.
15. Hood, M. (1983). Staying away: Why people choose not to visit museums. *Museum News*, 61 (4), 50-57.
16. Ioannides E., (2017). Museums as Therapeutic Environments and the Contribution of Art Therapy, *Museum International*, 68, 271–272, 98–109.
17. Kędziora, Ł., (2021). Therapeutic aspects of art – museotherapy workshops, academia.edu.
18. Kramer, E., (1958). *Art Therapy in a Children's Community*, Springfield, pp. 6–23.
19. Mason, DDM, C McCarthy, C. (2006). “The feeling of exclusion: Young people's perceptions of art galleries”. *Museum Management and curatorship*, Taylor & Francis.
20. Merriman, N. (1989). Museum visiting as a cultural phenomenon. In P. Vergo. (Ed.), *The new museology* (pp. 159-160). London: Reaktion Books.
21. Merriman, N. (1991). *Beyond the glass case: The past, heritage and the public in Britain*. London: Leicester University Press.
22. Reussner, E.M., (2003). Strategic Management for Visitor-Oriented Museums: A Change of Focus. *International Journal of Cultural Policy* 9(1): 95–108.
23. Riegl, A., (1992). *Problem of Style: Foundations for a History of Ornament*. Princeton..
24. Ross, M. (2004). Interpreting the New Museology”. *Museum and Society*, 2(2): 84–103.
25. Sandell, R., & R.R. Janes (Eds.) 2007. *Museum Management and Marketing*. Leicester Readers in Museum Studies. Abingdon: Routledge.
26. Scales, T. (2018). The Reality from Virtual Reality. *International Journal of the Academic Business World*. 12(2), 67-68.
27. Ulman, E., Dachinger, P. (1975). *Art therapy. In Theory and Practice*. New York.
28. Üstünipek, M. (2007). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Çađdaş Türk Sanatında Sergiler 1850-1950*. İstanbul: Artes Yayınları.

28. Windey, J., Bouckaert, G., and Verhoest, K., (2008). Contracts and Performance: Managing Museums. *In Art & Law*, edited by Bert Demarsin, Bert E. Schrage, Bernard Tilleman, and Alain Verbeke, 520–55. Brugge: Die Keure.
29. Wölfflin, H. (1886). *Prolegomena zueiner Psychologie der Architektur* München.
30. Xanthoudaki, M. (1998). Educational provision for young people as independent visitors to art museums and galleries: Issues of learning and training. *Museum Management and Curatorship*, 17 (2), 159–172. http://www.zhdk.ch/uploads/media/archiv_performativ_document.pdf (pp. 5-6) (access 01.07.2013); http://www.incca.org/files/pdf/resources/guide_to_good_practice.pdf (access 01.07.2013)

Detailed workshop scenarios are available at https://www.academia.edu/42299915/Konspekty_warsztat%C3%B3w_Sztuka_patrzania_ (access 29.01.2020).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union