
02

LA CULTURE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT

Un vrai défi démocratique

Actes du colloque organisé
le 17 novembre 2008
à Bruxelles



LA CULTURE

AU CŒUR DE

L'ENSEIGNEMENT

Un vrai défi démocratique

Table des matières

AVANT-PROPOS	3.
ÉTAT DES LIEUX	9.
Écoles, cultures, villes et territoires	10.
— ERIC CORIJN	
La culture des jeunes	15.
— SYLVIE OCTOBRE	
L'ENSEIGNEMENT ET LA CULTURE : LE POINT DE VUE DES PÉDAGOGUES	29.
L'école, les savoirs et la culture	30.
— ALAIN KERLAN	
La culture et l'art au cœur des cursus universitaires, pourquoi et comment ?	40.
— MARC CROMMELINCK	
Présentation du projet « le patrimoine, icône au quotidien »	45.
— VÉRONIQUE BERTRAND, YVES HANOSSET	
LA CULTURE ET L'ENSEIGNEMENT : LE POINT DE VUE DES CULTURELS	47.
Institutions culturelles et enseignement : un enjeu démocratique	48.
— BERNARD FOCCROULLE	
Médiateurs culturels entre l'institution muséale, le grand public et l'école	53.
— MARIE-CLARTÉ O'NEILL	
Relations avec les publics au Centre de la Gravure et de l'image imprimée, La Louvière : principes et réalisations	58.
— CATHERINE DE BRAEKELEER	
URGENCES	63.
La formation artistique et culturelle des enseignants	64.
— PHILIPPE SOUTMANS, DOMINIQUE DAEMS	
La formation des artistes intervenants	73.
— MICHEL BOERMANS	
La musique : mineure ou majeure ?	79.
— MARTINE DUMONT-MERGEAY	
L'imposture de Toscani ou de l'urgence d'intégrer des cours d'éducation à l'image dans la formation de base	83.
— VINCENT CARTUYVELS	
FORUM	99.
BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE	107.

Avant-propos

Les arts sont encore plus indispensables aux hommes et aux femmes que ce qu'il y a de meilleur dans la science et la technologie. .../... Nous sommes un animal dont le souffle de vie est celui des rêves parlés, peints, sculptés et chantés. Il n'y a ni ne saurait y avoir de communauté sur terre, si rudimentaires que soient ses moyens matériels, sans musique, sans quelque forme d'art graphique, sans ces récits de remémoration imaginaire que nous appelons mythe et poésie. Georges Steiner¹

Sabine de Ville*

Depuis quinze ans, Culture et Démocratie rassemble des artistes et des intellectuels de toutes disciplines, des acteurs culturels, des enseignants et des travailleurs sociaux pour penser et promouvoir l'accès et la participation à la culture sous toutes ses formes. Elle intervient et agit en ce sens, partout où elle le juge utile. En son sein, un groupe de travail s'intéresse particulièrement à la question de la place et du statut de l'art et de la culture dans l'enseignement.

Comment, en effet, penser l'accès à l'art et à la culture sans porter aussitôt la question du côté de l'enseignement et de la formation ? Le colloque organisé le 17 novembre 2008 au Théâtre des Martyrs et intitulé *La culture au cœur de l'enseignement : un vrai défi démocratique* l'a fait. Réunissant des sociologues de la culture, des représentants du monde de l'éducation et des responsables culturels, il a permis de mesurer ce qui est à l'œuvre aujourd'hui en ce domaine, mais aussi et surtout, ce qui reste à faire. Il a mis en lumière la pertinence voire l'urgence des questions évoquées.

« La culture, c'est ce qui permet de savoir qui on est et de quoi on procède ». Formidable définition proposée par Marcel Gauchet lors d'une intervention

récente et qui évoque à la fois l'héritage partagé – racines, traditions et pratiques – et la construction essentielle de l'identité et de l'humanité de chacun. François de Bernard, philosophe, parle de « la culture entendue comme la combinaison de trois formes de partage : le partage des vérités sur l'homme, son histoire et son devenir, le partage des langues, des imaginaires et des représentations ; enfin le partage des arts, sous leurs formes vives aussi bien que patrimoniales »². Voilà qui dit de la culture, son rapport au temps – hier et aujourd'hui – et son rapport à l'espace – l'ici et l'ailleurs –, culture à la fois personnelle, partagée, patrimoniale, vivante, multiforme, un champ vaste, ouvert, riche de ses récoltes et de ses ensemencements.

Qu'en est-il de l'école ? Elle est naturellement culturelle puisqu'elle est un lieu de transmission, de construction et d'échange de savoirs mais elle doit également se donner une mission culturelle précise, traduite en objectifs de contenus et de compétences. Or, malgré les recommandations générales présentes dans le *Décret Missions* de 1997³, les jeunes qui sortent de l'enseignement obligatoire, de l'enseignement supérieur pédagogique, ceux qui se forment à quelque

* Sabine de Ville, vice-présidente de Culture et Démocratie, responsable des relations avec le public/enseignement, au Théâtre royal de la Monnaie de 1998 à 2008.

niveau que ce soit ont aujourd'hui une formation artistique et culturelle très lacunaire. Ils n'ont pas rencontré de manière régulière, familière, dans toutes leurs formes, la musique, les arts plastiques, l'architecture, la photographie, le cinéma, la danse, Monteverdi, Bach, Schoenberg, Dante, Shakespeare, Ingmar Bergman, Picasso, Kiefer, Cartier-Bresson, Nan Goldin, Le Corbusier ou Rem Koolhaas... liste subjective et contestable mais qui témoigne a minima de quelques absences radicales. Ils n'ont pas davantage exploré la richesse des cultures extra-occidentales dont beaucoup, aujourd'hui, sont pourtant issus. Le système éducatif fait l'impasse sur ces savoirs, ces compétences et ces pratiques présumés inutiles au regard des défis professionnels à venir. Cette formation artistique et culturelle est absente ou réduite à la portion congrue dans les grilles horaires ; elle est souvent optionnelle, ce qui revient à dire qu'il s'agit là d'un domaine d'élection personnelle et non d'un champ de formation dû à tous les jeunes sans aucune distinction.

Comme le dira fermement Bernard Focroulle, si chaque personne a le droit de s'inscrire dans les formes culturelles de son choix, l'école, elle, a le devoir de décider de ce qu'elle entend transmettre en matière artistique et culturelle⁴. Le système éducatif doit, de toute urgence, restituer une place à l'art et à la culture dans les cycles de formation obligatoire et s'accorder sur un socle commun de savoirs et de compétences artistiques et culturelles à développer de manière progressive, de l'enseignement fondamental à la fin de l'enseignement obligatoire. Il doit aussi, c'est l'évidence, revoir fondamentalement la formation culturelle et artistique des futurs enseignants. Il doit, en un mot, refonder le contrat culturel de l'école.

Certes, à certains égards, les choses bougent. Le dispositif mis en place dans le cadre du décret Culture-École promulgué par la Communauté française en 2006 et portant sur les collaborations entre les mondes de la culture et l'enseignement, le programme Anim'action initié depuis de nombreuses années par la Commission communautaire française ont permis la réalisation – en nombre limité – de projets culturels et artistiques de qualité, pilotés le plus souvent par des enseignants convaincus. Au risque de l'incohérence des objectifs et des méthodes, des propositions similaires émanent de partenaires extrêmement divers et submergent les établissements scolaires. Ils supposent toujours un cadre financier. Pourquoi dans ce domaine alors que les autres pans de la formation y échappent ? D'autre part, les musées d'arts plastiques, d'histoire ou de sciences, les théâtres, les expositions, les manifestations culturelles de toutes natures sont largement fréquentés par les publics scolaires. Ceux-ci sont d'ailleurs activement sollicités par les opérateurs culturels qui multiplient les initiatives en matière d'accès et en recueillent les fruits en termes de fréquentation.

Enfin, au cœur d'une offre culturelle et artistique abondante, plurielle, riche de ses métissages et de ses hybridations, les initiatives de médiation foisonnent : les services éducatifs, actifs depuis longtemps dans les musées se développent aujourd'hui dans tous les types d'institutions culturelles et artistiques avec des propositions formidablement inventives.

Mais – et là est l'essentiel – qu'il s'agisse d'arpenter en nombre, avec les enseignants, des musées, des galeries, des théâtres, des cinémas, des salles de concert ou d'opéra, qu'il s'agisse de réaliser des projets artistiques de qualité – ou non – en associant artistes ou

institutions culturelles et établissements scolaires, ces initiatives gagneraient en légitimité et en pertinence pédagogique si elles s'inscrivaient dans des programmes structurels et dans des objectifs clairs en matière artistique et culturelle. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. Nous pensons donc avec force que c'est au cœur de l'enseignement, particulièrement dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur pédagogique que l'ambition, les objectifs et les dispositifs en matière d'art et de culture doivent être formulés pour être appliqués à tous les jeunes sans distinction. C'est là, en tout cas, sans préjuger de ce qui peut se construire dans la sphère privée ou dans l'espace de la cité, que doit se nouer un rapport fort et vivant, personnel et collectif, à l'art et à la culture.

Ce défi démocratique est formulé par Culture et Démocratie en quatre propositions

L'ENSEIGNEMENT DOIT RENOUER AVEC LA DIMENSION ANTHROPOLOGIQUE ET CULTURELLE DE TOUS LES SAVOIRS SCOLAIRES.

Le premier degré de la culture à l'école, ce sont les savoirs qui y sont élaborés dans toutes les disciplines. Aujourd'hui, coupés de leur dimension anthropologique, de leur histoire, légitimés à l'aube de leur efficacité immédiate, ils ne font pas aisément sens pour les jeunes. Nombre de travaux, et parmi eux la récente publication coordonnée par Marcel Gauchet⁵, montrent combien les savoirs leur paraissent hors-sens et combien ceux que leur délivrent notamment l'internet ou la télévision, leur semblent plus fondés. Michel Develay l'écrit : une école qui ne se vit qu'en termes de projet est une école a-culturelle et « les savoirs scolaires ne prennent sens pour les jeunes que s'ils s'inscrivent dans une

dimension culturelle et anthropologique.../... ils doivent leur apparaître simultanément comme porteurs de l'histoire de l'humanité.../... et comme réfractant leur culture d'appartenance .../... Aucun savoir ne peut être présenté, transmis, construit, sans que le maître ne se questionne sur le lien à établir entre ce qu'il enseigne et la culture dans laquelle et par laquelle ce savoir prend du sens »⁶. Passionnant chantier à mener avec les enseignants et les étudiants : remettre au jour la sédimentation des savoirs, faire de la place au récit de leur émergence, prendre la mesure de leur histoire et en permettre, mieux sans doute, l'appropriation.

L'ENSEIGNEMENT DOIT DÉVELOPPER, EN Y INCLUANT LA DIMENSION INTERCULTURELLE, DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES DANS LE CHAMP DE L'ART ET DE LA CULTURE.

Si l'on s'accorde à penser que la langue des mots et celle des chiffres sont indispensables pour lire et dire le monde, pourquoi ne pas convenir que la langue des images et celle des sons sont, elles aussi, indispensables à la construction intellectuelle et sensible des jeunes ?

Ces savoirs et ces compétences sont essentiels parce qu'ils contribuent au développement d'un regard particulier, critique, sensible et créatif sur soi et sur le monde. L'art ne se donne pas d'emblée, il exige un arrêt, une suspension, une curiosité lente et patiente. Il dit le monde autrement, il dit au-delà de ce qu'il montre, il subvertit l'évidence, en cela il ouvre l'esprit à des aventures inédites, susceptibles d'irriguer et de vivifier tous les apprentissages. Au cours de son intervention, Alain Kerlan, philosophe, analyse ce qui fait la singularité radicale de l'expérience artistique et esthétique, événement au sens strict, susceptible peut-être, s'il est

pris à sa pleine mesure et prolongé, de réenchanter une école qui en a grand besoin⁷.

Les savoirs et les compétences artistiques et culturels contribuent aussi à la construction de compétences qui épousent, de manière singulière, les objectifs poursuivis par l'enseignement dans les autres champs disciplinaires : rigueur, observation, analyse, réflexivité, créativité, expression, pratique collective. Vincent Cartuyvels, s'appuyant sur une argumentation en images – du tableau romantique aux jeux truqués de la publicité – démontre qu'en faisant l'impasse sur une formation solide en matière de lecture de l'image, l'enseignement passe à côté d'un défi majeur au regard de la démocratie⁸.

Enfin, à l'heure des mutations urbaines et culturelles qu'Eric Corijn, sociologue et philosophe de la culture, ou Sylvie Octobre, chargée d'études au Ministère français de la culture et de la communication, ne manquent pas de préciser, ces savoirs et ces compétences permettent l'émergence d'une mémoire, d'identités et de valeurs partageables collectivement⁹. Ils mettent au défi les maillages sociaux ébranlés et les replis identitaires en rappelant la dimension multiculturelle d'une culture occidentale riche de ses mélanges, de ses assimilations et de ses confrontations multiples.

Nous pensons donc qu'une formation artistique et culturelle solide construit des jeunes capables de s'inscrire de manière ouverte et créative dans la société contemporaine.

L'ENSEIGNEMENT DOIT ORGANISER LARGEMENT L'ACCÈS DES JEUNES AUX PRODUCTIONS ARTISTIQUES ET CULTURELLES. IL DOIT LES FORMER À UNE DÉMARCHÉ CRITIQUE ET CRÉATIVE ET LÉGITIMER LA PRATIQUE

CULTURELLE DANS LE TEMPS ET L'ESPACE DE L'ÉCOLE.

Nous sommes nombreux à avoir fait l'expérience de salles de spectacles et d'expositions remplies d'étudiants peu investis voire agités. Nous savons aussi que si enseignants et médiateurs culturels prennent le temps de conjuguer leurs compétences spécifiques pour initier les jeunes, si en outre, l'initiative culturelle ou artistique proposée est dûment légitimée dans un projet pédagogique ambitieux et clair, les jeunes constituent – quelle que soit l'exigence de ce qui leur est montré – un public formidablement enthousiaste, critique et créatif. Catherine de Braekeleer directrice du Centre de la Gravure et de l'Image imprimée à la Louvière et Bernard Focroulle s'en font l'écho¹⁰.

Encore faut-il que toutes les formes de la création trouvent une place légitime dans la pratique pédagogique : la chose est relativement aisée pour le théâtre mais dans quels champs disciplinaires inscrire aujourd'hui la fréquentation – pour ne citer que cela – de la danse contemporaine, de l'opéra, des arts visuels et de la musique ?

Encore faut-il aussi que les sorties culturelles ne soient pas reléguées dans les « trous » de l'agenda scolaire, réduites ainsi au statut de loisir de qualité.

Encore faut-il que les coûts liés aux transports, les lourdeurs administratives ne transforment pas l'initiative culturelle en parcours du combattant pour les enseignants.

Encore faut-il enfin, que leur formation et celle des médiateurs culturels fassent d'eux des passeurs avertis, exigeants et compétents. En ce sens, la mise en œuvre de l'agrégation dans l'enseignement supérieur artistique constitue une avancée dont Michel Boermans précisera toutefois les impasses actuelles¹¹.

Il est urgent d'inscrire la formation des médiateurs culturels dans un master universitaire spécifique, comme il est indispensable de revoir profondément la nature et le volume de la formation artistique et culturelle des étudiants du supérieur pédagogique. Sur ces points, les interventions de Marie-Clarté O'Neill pour ce qui est de la médiation, celles de Dominique Daems et de Philippe Soutmans à propos de la formation des enseignants sont très éclairantes¹².

Les efforts déployés par les opérateurs culturels en termes d'accès, et particulièrement de coûts, sont importants. Ils débordent d'ailleurs largement les seuls publics scolaires. Mais ils ne doivent pas être le seul fait des opérateurs culturels. Il faut là aussi, et rapidement, une initiative conjointe des Ministres de l'Éducation et de la Culture pour mettre en œuvre un chèque ou un passeport culture¹³ délivré au monde de l'enseignement, qui permette un accès égal pour tous à l'art et à la culture. Il n'est pas acceptable – c'est le cas aujourd'hui – que cet accès dépende du statut socio-économique des élèves et des étudiants.

L'ÉCOLE DOIT REDEVENIR UN LIEU DE PRATIQUE ARTISTIQUE, VOLET ESSENTIEL DE LA FORMATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE QUI DOIT ÊTRE ASSURÉE À TOUS LES JEUNES.

Une école largement réinvestie par l'art et la culture, c'est aussi une école où la pratique de l'art sous toutes ses formes est l'ordinaire et non l'extraordinaire du temps scolaire. Cette pratique est indispensable pour prendre la mesure des choses, déployer sa propre créativité en musique, chant, danse, écriture, arts plastiques, photographie, vidéo, pour aiguiser patiemment le regard, l'oreille et les sens de chacun. Aujourd'hui, cette pratique se vit surtout dans les académies

et dans les innombrables lieux d'activités extrascolaires. Elle est donc abondamment mais très inégalement distribuée. Elle doit réinvestir tous les lieux de formation ! C'est chose faite, en certains lieux, avec des résultats surprenants : Marc Crommelinck évoque notamment la très féconde résidence d'artiste de Catherine Keun, graveuse, en faculté de médecine à l'Université catholique de Louvain. Cela reste à faire dans presque tous les domaines et en particulier pour ce qui est de la musique et du chant dont Martine Dumont-Mergay, critique musicale, ne peut que stigmatiser l'absence désormais consommée¹⁴. Reste que si elles étaient irriguées par une pratique artistique régulière, par des rencontres fréquentes avec des artistes et des créateurs, par la créativité formidable des jeunes, les écoles susciteraient une autre manière – plus heureuse peut-être – de vivre le temps de la formation.

Ainsi, c'est tout l'enseignement qui doit être traversé par une ambition culturelle nouvelle pour rendre l'école plus sensée, plus stimulante, plus démocratique, capable de mieux répondre aux défis du présent et du futur en construisant des êtres au fait de ce qu'ils sont, ouverts à l'universel, au symbolique, à la différence et à l'inédit.

-
-
- ¹ **G. Steiner**, *Grammaires de la création*, Gallimard, Folio essais, Paris, 2001, p.313.
 - ² **F. de Bernard**, *Répondre au terrorisme par la culture*, la Libre Belgique, 31 janvier 2008.
 - ³ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 1997, articles 6, 8 et 9.
 - ⁴ **Bernard Focroulle** est musicien, organiste et compositeur, ancien directeur du Théâtre royal de la Monnaie et directeur du Festival d'art lyrique d'Aix-en-Provence. Il est aussi le fondateur de Culture et Démocratie.
 - ⁵ **M-C. Blais, M. Gauchet, D. Ovatti**, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008.
 - ⁶ **M. Develay**, *L'école, les savoirs et la culture, comme possible principe de régulation*, article paru sur le site www.pedagopsy.eu, s.d. Voir aussi **J. Levine, M. Develay**, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, dans *Pratiques et enjeux pédagogiques*, ESF, 2003.
 - ⁷ **Alain Kerlan** est philosophe, professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon2 et directeur de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF).
 - ⁸ **Vincent Cartuyvels** est historien d'art et directeur de l'Institut supérieur des arts de l'image, Le 75.
 - ⁹ **Eric Corijn** est philosophe de la culture et sociologue, professeur de géographie sociale et culturelle et directeur du centre d'études urbaines COSMOPOLIS à la Vrije Universiteit Brussel. Sylvie Octobre est chargée d'études au Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) du Ministère français de la culture et de la communication.
 - ¹⁰ **Catherine de Braekeleer** est historienne de l'art, diplômée du Centre d'Études des Monuments Historiques et du Patrimoine en 1983 (École de Chaillot - Paris - France) et directrice du Centre de la Gravure et de l'Image imprimée à la Louvière.
 - ¹¹ **Michel Boermans** est scénographe, co-directeur du Théâtre Océan Nord, enseignant à l'Institut National Supérieur des Arts du Spectacle et membre du Conseil supérieur de l'enseignement artistique.
 - ¹² **Marie-Clarté O'Neill** est adjointe de la directrice des études de l'Institut national du Patrimoine (INP), chargée de la formation initiale des conservateurs et chargée d'enseignement en médiation à l'École du Louvre, Dominique Daems est la directrice de la catégorie pédagogique de la Haute École Francisco Ferrer, Philippe Soutmans est formateur d'enseignants à la Haute École Léonard de Vinci.
 - ¹³ Voir à ce sujet l'expérience norvégienne du Cartable culturel: info@denkulturelleskolesekken.no
 - ¹⁴ **Marc Crommelinck** est président du département de physiologie et de pharmacologie à la faculté de médecine, chercheur, enseignant en neurophysiologie et responsable des politiques culturelles à l'Université catholique de Louvain. **Martine Dumont-Mergeay** est journaliste et critique musicale, fondatrice de l'association de promotion musicale et de concerts Opus 3.

ÉTAT DES LIEUX

La mondialisation fait de l'urbanité la forme sociétale de l'humanité. Vivre en ville est vivre avec la différence, avec l'étranger, avec l'Autre. C'est avec cette culture plurielle qu'il faut construire un destin commun. Le système éducatif doit se positionner et chercher son territoire dans cette multiculturalité. Il est clair que l'état des lieux n'est pas très positif. L'école est en crise, surtout à Bruxelles. Et le cadre institutionnel existant n'offre pas de bonne issue. Il faut donc oser mettre en discussion quelques principes comme le libre choix, comme la carte scolaire, comme l'école de quartier, comme une éducation multilingue...

Eric Corijn*

Le monde est en transition. La mondialisation est aussi une urbanisation : la population et l'économie se concentrent de plus en plus en zones métropolitaines. Nous entrons dans un nouveau type de société : une ville n'est pas un pays, la société urbaine est post-nationale.

Lorsqu'il s'agit de parler des relations entre l'école, la ville et la culture, notions ô combien complexes – sait-on seulement de quelle culture il faut traiter ? Le fait d'avoir demandé à un membre d'une minorité culturelle de Bruxelles d'ouvrir ce colloque me semble assez significatif. Bruxelles est une région bicommunautaire, avec deux types d'institutions culturelles. Mais est-ce que ces deux communautés « institutionnelles » – qui existent dans l'imaginaire de la population comme un fait – constituent de véritables communautés au sens strict ? Comment peut-on, dans cette ville, passer des communautés réellement existantes aux institutions communautaires et puis à la constitution d'une société urbaine ?

Le mot-clé pour aborder ce sujet est, il me semble, celui de transition. Bruxelles et ses alentours, cette zone métropolitaine, objet de nombreux enjeux politiques connaissent des transformations profondes. Mais les institutions et les professions ne sont pas préparées à ces changements et guère armées à vivre cette transition. La problématique consiste donc à analyser la situation : qu'est-ce qui bouge ? Pourquoi ? Où cela bouge-t-il ? Y a-t-il des points de rencontre ? Des divergences ?

Pour ce faire, commençons par quelques constats. Si Bruxelles (les 19 communes) comptait plus d'un million d'habitants en 1968, l'exode urbain a fait chuter ce chiffre. Depuis quelques années, la tendance semble se renverser. La population de la capitale croît à nouveau. Elle dépasse aujourd'hui largement le million d'habitants, sans compter les non-inscrits et les demandeurs d'asile dont on peut estimer le nombre à quelque 100.000 personnes. Bruxelles est donc la seule grande ville en Belgique à compter 1,1 millions d'habitants. Si l'on tient également compte de l'urbanité fonctionnelle de la ville, de la zone métropolitaine, on atteint facilement 1,7 à 2,3 millions

* Eric Corijn, sociologue et philosophe de la culture, professeur de géographie sociale et culturelle à la Vrije Universiteit Brussel, directeur du Centre de recherches urbaines COSMOPOLIS, City, Culture & Society

d'habitants. Bruxelles est une ville de taille moyenne, mais très connectée, qui à sa place dans le monde au côté de villes comme Francfort, Milan, voire San Francisco, et même Washington. C'est une (petite) ville mondiale.

Bruxelles est une ville jeune. À l'opposé d'autres villes, non seulement belges mais également étrangères, on peut même dire qu'elle rajeunit. Cela ne veut pas dire qu'elle ne connaît pas de phénomène de vieillissement et qu'elle ne doit pas faire face aux problèmes sociaux qui y sont associés. Mais Bruxelles est composée de nombreux jeunes concentrés pour la majorité dans les quartiers défavorisés, au centre ville, où leur nombre est le double de la moyenne régionale. D'où vient donc ce rajeunissement ? Il ne résulte pas d'un retour des gens ou des familles vers la ville. Au contraire, l'exode urbain se poursuit selon un schéma classique qui veut que les jeunes ménages émigrent vers la périphérie, voire au-delà, dès lors qu'ils ont des enfants.

Bruxelles augmente sa population jeune par son taux de natalité et par l'immigration étrangère. Ces jeunes se retrouvent surtout dans le croissant pauvre des quartiers d'immigrés. Ces gens-là n'ont pu quitter leur quartier, rattrapés par la crise économique qui a arrêté l'ascenseur social. Il est important d'attirer l'attention sur ce point et de réaliser que ces jeunes de 20 ans qui habitent Bruxelles aujourd'hui, en auront 30 dans dix ans et 35 d'ici quinze. Ce sont eux qui devront reprendre la ville en main. La tendance lourde démographique est connue. L'image culturelle de la ville y est liée.

Bruxelles est non seulement une ville qui rajeunit, c'est également une ville multiculturelle. A l'heure actuelle, 27% de la population n'a pas de carte d'identité belge ; Bruxelles compte 45 nationalités comptant au moins 1000 habitants ; plus de 50% de la population est d'origine étrangère. Leur point de référence est donc tout sauf belgo-belge. Discuter de culture, voire la définir au niveau du sens et de son contenu ne peut se faire sans tenir compte de la réalité que je viens de décrire : la majorité de la population de Bruxelles a des points de référence autres. La socialisation pose donc problème et cela se voit dans la grande crise de l'enseignement à Bruxelles.

Que ce soit d'un point de vue social ou territorial, Bruxelles est une ville caractérisée par la dualité. Ainsi, si une moitié des Européens de Bruxelles vient des pays méditerranéens, l'autre est originaire des pays scandinaves, d'Allemagne, d'Europe de l'Est ; leur implantation dans la ville diffère. Vouloir discuter du futur proche de Bruxelles dans une approche prospective ne peut se faire sans tenir compte de ces paramètres. Pour résumer, Bruxelles est donc une ville jeune composée d'une jeunesse dont les références culturelles sont différentes de celles défendues par les structures belgo-belges et bicommunautaires. Qui plus est, elle se distingue par une nette dualisation territoriale.

Une autre donnée non négligeable à prendre en compte est celle de l'emploi. Dans la majorité des cas, les personnes décrites ci-dessus ne sont pas intégrées de façon traditionnelle par le marché de l'emploi. 16.000 jeunes sont au chômage – sur un chômage global de 18% (5% en Flandre, 20,4% à Bruxelles et 17,5 % en Wallonie). Si ces chiffres fluctuent bien évidemment, force est de constater que pour 32%, le chômage concerne des gens entre 25 et 34 ans. Un tiers des jeunes de cette ville vit dans

des familles sans revenus du travail. Leur répartition géographique est plus que significative : s'ils ne sont que 15% à Woluwé, ce chiffre s'élève par contre à 47% dans la commune de Saint-Josse. Il ne faut pas non plus perdre de vue que ces jeunes qui vivent au centre ville sont pour la plupart issus de l'immigration et que la moitié d'entre eux vit au sein de familles sans revenus du travail.

Qu'en est-il de l'enseignement dans tout cela ? On compte quelque 230.000 scolarisés, auxquels il faut ajouter les 6.000 à 7.000 « oubliés » des statistiques rentrées par les communautés. Leur répartition est la suivante : 77% dans l'enseignement francophone, un peu plus de 20% dans l'enseignement néerlandophone et 1.5 % dans les écoles internationales. 22% de ces jeunes quittent le système de l'enseignement sans diplôme secondaire, soit le double de la moyenne en Flandre et en Wallonie. 42% ont un retard scolaire d'un an, voire de 2 à 3 ans. Le système d'enseignement à Bruxelles connaît la sélection sociale la plus élevée d'Europe. Et la spirale devient vite infernale. Je considère le problème de l'enseignement à Bruxelles comme grave. Sur la base des quelques chiffres énumérés, il est clair qu'aucune solution ne peut être trouvée avec quelques « mesurètes ». Il faut une véritable réflexion de fond sur la question et sur le fondement même du fonctionnement de l'enseignement dans un système humain.

Le libre choix de l'école fonctionne à Bruxelles selon un mode compétitif, les parents choisissant les meilleures écoles pour leurs enfants. Ce phénomène s'accompagne d'une déterritorialisation des quartiers de l'école et du milieu où l'on vit. À Bruxelles, 40% des files de voitures sont causées, non par les navetteurs qui viennent travailler dans la capitale, mais par des gens qui font la navette entre leur lieu de résidence et l'école, soit des parents qui viennent conduire et rechercher leurs enfants à l'école. Si tous ces enfants fréquentaient des écoles situées à proximité de leur domicile ou se déplaçaient avec d'autres moyens de locomotion, le problème de la mobilité à Bruxelles serait fort différent.

Si la ville se porte bien au niveau économique, la croissance à Bruxelles étant supérieure à celle des autres régions, il faut reconnaître que ce ne sont malheureusement pas les Bruxellois qui profitent de cette situation positive. Le revenu moyen de Bruxelles est de 15% inférieur au revenu moyen de la Belgique. Bruxelles est bien une région riche, mais sa population est pauvre. D'origine principalement immigrée, ses jeunes sont concentrés surtout au centre ville. Dans un contexte de développement urbain, le grand défi, pour moi, consiste dans une double réflexion : imaginer une ville qui permettra l'intégration de tous les Bruxellois et l'élaboration de systèmes d'intégration adaptés.

Première réflexion : je ne pense pas que le développement de Bruxelles, lié en fait à ses fonctions internationales et de capitale de l'Europe, va pouvoir offrir cette voie d'intégration. Le moteur de développement de Bruxelles est certes sa fonction internationale, mais ceci constitue une tertiairisation de son économie : 91% des emplois à Bruxelles relèvent du secteur tertiaire. Ce développement économique profite surtout aux habitants de la périphérie, voire au-delà de la région. Actuellement, 55% de la force de travail pour Bruxelles viennent de l'extérieur de la ville. Ce modèle de développement ne répond pas à l'impérative nécessité d'intégration sociale des jeunes.

Il faudrait absolument réfléchir à d'autres initiatives de développements sociaux et économiques. Dans d'autres villes, les industries culturelles, les petites et moyennes entreprises amenées à se multiplier dans un milieu urbain dans l'ancien tissu industriel, sont un important levier de développement. À Bruxelles cette voie est sous-développée. La raison en est, selon moi, que les compétences culturelles relèvent des deux communautés, qui se positionnent ainsi en matière de reproduction sociale et de développement culturel. Par contre, les compétences sociales, économiques et écologiques relèvent, quant à elles, de la Région qui n'a pas la culture dans ses compétences. Ces deux matières ne font pas l'objet d'une réflexion intégrée comme c'est le cas dans d'autres villes où les développements culturels et l'économie culturelle constituent un véritable levier de développement urbain postindustriel. Rien de tel à Bruxelles !

Penser la ville dans une volonté de combattre la dualisation territoriale et sociale doit tenir compte de ces remarques. Par contre, on constate qu'au niveau du pouvoir d'achat à Bruxelles, la tendance est plutôt à la périphérisation : les nouvelles initiatives se situent plutôt du côté de Heysel, au-delà de la première ceinture, donc en périphérie. D'ici 10 à 15 ans, ce nouveau développement urbain risque de conduire à la naissance de nouveaux noyaux et de nouveaux centres au sein même de la ville. Il faut dès lors réfléchir à un projet de ville qui soit également un vecteur de développement économique. Je suis convaincu que le rôle de la culture dans ce domaine est considérable.

Deuxième réflexion : nous devons oser réfléchir à ce qu'est la culture quand l'on parle de culture. Je propose de remplacer ce mot par « inter-culture ». Cette notion est essentielle à qui veut comprendre cette ville, caractérisée par la mixité, le mélange, La ville de Bruxelles est hybride, mixte, impure : cultivons ces notions. 41% des ménages sont aujourd'hui multilingues. Heureusement, l'amour n'est pas monoculturel et les négociations de communauté à communauté n'ont pas le pouvoir de réguler cela. L'emploi des langues devient très pragmatique : si je ne vois aucun inconvénient à dire que la lingua franca de Bruxelles est le français, le problème de l'identité culturelle de cette langue véhiculaire entre étrangers semble bien plus flou. Il est évident que le français parlé et vécu à Bruxelles ne correspond pas au canon culturel classique. Le français n'est pas UNE culture : il y a un français marocain, un français des Francophones, un français des Flamands francisés, etc. Leurs références culturelles ne sont pas nécessairement les mêmes. Pour développer un projet de ville, il faudra donc développer une culture urbaine non pas nationale mais bien post-nationale. Je pense que la transition que nous vivons dans le passage d'une ville industrielle à une ville post-industrielle, d'une ville belge à une ville multiculturelle, implique qu'au niveau de l'identité et des systèmes de référence, on rentre vraiment dans une ère post-nationale. Pour moi, le terme cosmopolite exprime au mieux cette idée. Concrètement, cela veut dire que la culture doit être comprise dans un sens large et très pragmatique. L'inter-culture qui se construit est un chantier où la tradition compte moins que le projet du futur.

Pour conclure, je dirais en opposant de manière un peu simplifiée la culture urbaine à la culture nationale, que dans une nation, la société est basée sur l'identité communautaire. Cette idée de communauté est profondément ancrée dans l'histoire, dans une histoire nationale qui est, comme on le sait, une histoire « construite », pas

nécessairement vraie. L'histoire nationale est une histoire née au XIX^e siècle qui a donné naissance à une certaine tradition. Cette tradition est à son tour à la base de l'identité. À Bruxelles, vouloir se raconter ensemble une histoire commune est impossible. En effet, ses habitants n'ont pas de racines à partager. Bruxelles est peuplée d'étrangers. Tous viennent d'ailleurs. Pour se raconter une histoire commune, il faut se projeter dans le futur en construisant ensemble un destin commun. En effet, ce qui lie les habitants de la ville aujourd'hui, c'est bien leur avenir, leur projet. Les notions de tradition et d'identité doivent ici faire place à celles de destin et de caractère hybride. Ce destin commun se construit à partir des références qui, on l'a vu, sont pour Bruxelles, multiples et hybrides. Aucune communauté à Bruxelles ne peut se revendiquer de pouvoir intégrer tout le monde. Il faudra donc composer avec des minorités culturelles et se trouver un langage commun.

À cela s'ajoutent deux éléments non négligeables. Premièrement, dans la culture nationale, la démocratie est pensée en terme de démocratie représentative. On mandate des gens pour nous représenter : les codes sont ici relativement clairs. Mais dans une ville, cette démocratie représentative doit être complétée par une démocratie participative, une coproduction quotidienne qui doivent être plus ou moins territorialisées. C'est la raison pour laquelle je suis un fervent partisan des projets de quartier qui lient opérateurs culturels et institutions culturelles avec la population, tout en travaillant sur un territoire, l'imaginaire, les représentations et l'expérience quotidienne.

14. Enfin, si dans une nation, c'est-à-dire un pays, la culture est territorialisée, il n'en va pas de même d'une ville. Cette dernière fait partie d'un réseau avant même de se trouver sur un territoire. Et ce réseau s'étend bien au delà du pays ! Réfléchir aux notions de culture et de territoire oblige à considérer le territoire dans un réseau de flux plutôt qu'en fonction d'un espace, de places et de lieux. Ceci me semble en profonde contradiction. Il existe une véritable tension entre le projet culturel de ville et le projet national. La survie de Bruxelles dépend de sa capacité à sortir du marasme belge et de sa volonté à vraiment se projeter comme une petite ville mondiale – ce qu'en réalité, elle est.

Bruxelles est une ville. Il appartient en premier lieu à sa plus grande communauté, en l'occurrence à la Communauté française, d'assurer le destin de cette ville afin d'en faire une ville vraiment cosmopolite, multilingue, une ville hybride et tournée vers le monde. Pour cela il faut oser la transition du communautarisme vers le cosmopolitisme.

La culture des jeunes

Les jeunes générations nous semblent comblées – aisance et créativité technologique – mais nous les voyons aussi exposées à de grands dangers comme la perte de valeurs, notamment culturelles. L'observation de l'évolution du rapport des jeunes à la culture suscite beaucoup d'assertions qui relèvent plutôt du fantasme. Nous considérerons ici, positivement, les lignes de partage, de ressemblance et de dissemblance entre les cultures des générations. Nous les observerons également à l'intérieur de la génération jeune elle-même et nous nous interrogerons notamment sur ses rapports avec les institutions qui transmettent la culture.

Sylvie Octobre*

La révolution numérique provoque une évolution des pratiques et consommations, mais également des représentations et positions symboliques des objets culturels dans les jeunes générations. La deuxième massification scolaire, de même que la généralisation de l'accès aux consommations culturelles, ont par ailleurs progressivement engendré une mutation des échelles de légitimité, une porosité croissante du lien entre culture et savoir et une mutation des liens entre capitaux culturel et scolaire. Comprendre ces évolutions permet non seulement d'appréhender les modes de consommation liés au numérique, mais également les modifications intervenues dans les rapports aux pratiques préexistantes (audiovisuelles ou savantes, comme la lecture par exemple) ainsi que celles qui affectent le lien aux institutions (école, équipements culturels), et dès lors, doit permettre d'interroger le rôle et les missions des institutions dans la transmission des pratiques culturelles.

LES 'DIGITAL NATIVES'¹ ET LA CULTURE

Les jeunes générations (les 10-24 ans) sont nées dans un monde dominé par les médias : ils ont grandi avec les technologies de l'information et de la communication apparues dans les années 1980. L'expression « nouvelles technologies » n'a pas de sens pour eux puisqu'ils se sont appropriés en même temps tous les objets médiatiques – de l'ancien téléviseur au nouvel ordinateur –, tous les usages – de l'ancienne bureautique aux nouvelles messageries et outils de création (PAO, mixage, montage). Ils sont, selon le terme de Marc Prensky, des *digital natives*, dont l'aisance face aux technologies de l'information et de la communication les distingue des *digital immigrants*, contraints à un perpétuel effort d'adaptation.

Une prééminence des technologies de l'information et de la communication (TIC)...

Les digital natives forment donc une part importante des publics des technologies². L'observation de leurs usages fait apparaître plusieurs caractéristiques³ : — un fort niveau de connexion : plus de 80 % des 13-24 ans déclarent s'être connectés au web au cours du mois précédent l'enquête, tous lieux confondus (soit 34 points de plus que la moyenne des internautes) ; les 15-25 ans passent en moyenne près

* Sylvie Octobre, chargée d'études au Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) du Ministère de la Culture et de la Communication (France)

de 13 heures par semaine sur l'internet ;

— une forte assiduité : dans toutes les tranches d'âge jeunes, les assidus sont en effet les plus nombreux et la grande majorité des jeunes est connectée quotidiennement. Leur part est même légèrement supérieure à celle de l'ensemble de la population d'internaute chez les 18-24 ans (65 %), les adolescents étant un peu moins assidus que leurs aînés (58 %) ;

— des usages tournés vers la communication : les jeunes recourent plus souvent que la moyenne à la messagerie instantanée (63 % des 13-17 ans déclarent l'avoir utilisée au cours du dernier mois contre 41 % des internautes) et sont particulièrement amateurs de blogs : la consultation des blogs qui est de 42 points plus élevée chez les 13-17 ans que chez l'ensemble des internautes (70 % contre 28 %). L'enquête Tic 2005 de l'Insee révèle que l'usage communicationnel est celui qui manquerait le plus aux 15-24 ans s'ils étaient privés de connexion à l'internet ;

— et vers certains loisirs : les jeunes se distinguent notamment par leur consommation de jeux en réseaux, par une forte activité de téléchargement de musique, et par l'usage des outils de création et de manipulation de texte, de son et d'image (création de blogs, de musique, etc.).

... non exclusive des autres pratiques et consommations culturelles

La prééminence des technologies de l'information dans les jeunes générations ne signifie pas que celles-ci sont coupées du reste des pratiques et consommations culturelles : pour l'ensemble des loisirs culturels, les jeunes générations figurent parmi les plus consommateurs, preuve d'une indéniable massification culturelle, et l'on observe que le niveau d'investissement dans les pratiques traditionnelles est directement corrélé à l'investissement dans les pratiques numériques (voir tableau 1).

16.

LES 'DIGITAL NATIVES' ET LA CULTURE

CONSOMME OU PRATIQUE %	10-14 ANS*	15-19 ANS**	20-24 ANS**
Télévision (tous les jours)	83%	82%	83%
Écoute de radio (tous les jours)	68,5%	68%	73%
Écoute musicale (CD, cassettes, disques, radio, magazine)	62%	69%	73%
Lecture de livres (en lire)	88%	71%	80%
Lecture de presse, de magazines (en lire)	87%	96%	93%
Sport (en faire)	78%	90%	90%
Pratique artistique amateur (en avoir une)	58%	49,5%	45%
Fréquentation des bibliothèques (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	40,5%	38%	32%
Fréquentation des cinémas (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	71%	91%	85%
Fréquentation des lieux de spectacles (y être allé depuis la rentrée/au cours des 12 derniers mois)	45,5%	70%	72%

Source:

* enquête *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, 2002, DEPS, Ministère de la culture

** enquête *Participation à la vie culturelle et sportive*, 2003, Insee

17.

Les jeunes sont ainsi de forts consommateurs de médias. La télévision continue de prendre une place importante dans leur quotidien⁴ : elle demeure le principal média d'information de cette génération sur les sujets qui la préoccupent : l'emploi, l'environnement, le terrorisme... C'est particulièrement vrai pour les adolescents. 53 % d'entre eux indiquent que la télévision est le média qu'ils privilégient pour s'informer, contre 41 % des 18-24 ans. Ils sont également amateurs de radio, d'autant que l'offre radiophonique a su proposer des formats qui correspondent au « moment radiophonique adolescent⁵ », tout en étant de forts consommateurs de musique enregistrée, qui apparaît comme une consommation intergénérationnelle⁶. Cette consommation médiatique s'accompagne de l'obtention d'une autonomie large – tant en termes de choix de contenus que de moments et de situations de consommation – rendue possible par la détention précoce et massive d'équipements en propre qui viennent renforcer la culture de la chambre. Les consommations médiatiques sont ainsi fortement individualisées, sans pour autant devenir autarciques, puisqu'elles se font également en famille ou entre amis. Si la concurrence existe entre nouvelles technologies et anciennes pratiques en termes d'occupation du temps de loisirs, les perdants sont probablement les médias traditionnels (notamment la télévision), encore faut-il préciser qu'on ne parle ici que des supports (télévision, radio) et non des contenus, puisque bien des contenus télévisuels ou radiophoniques sont disponibles sur le net et consommés par ce biais.

Les jeunes sont plus connaisseurs des équipements culturels que leurs aînés ne l'étaient au même âge : les efforts conjugués, d'une part des familles qui restent le premier lieu de sensibilisation, et d'autre part des institutions, notamment par les collaborations entre école et culture, ont favorisé une amélioration du niveau de diffusion de la fréquentation des équipements culturels, en particulier les musées et les théâtres. La fréquentation des cinémas est précocement répandue et reste le support d'une revendication d'autonomie de choix de contenus et de déplacement dès l'adolescence – le niveau de pénétration maximum est atteint dès 15-19 ans.

Dernier indice de cette massification culturelle : le fort niveau de diffusion des pratiques artistiques amateurs. Les jeunes figurent ainsi parmi les populations les plus adeptes des pratiques artistiques amateurs : leur temps libre disponible, de même que les expérimentations identitaires, individuelles ou collectives fréquentes à leur âge, les portent à faire des aller-retour (prises et déprises amateurs) entre pratiques, musique en tête⁷. Là encore, l'irruption des techniques numériques a modifié le paysage en étendant le champ des pratiques culturelles amateurs : la photocomposition, le traitement du son et de l'image ont été largement facilités par les nouveaux logiciels diffusés auprès du grand public.

L'usage de l'internet apparaît donc globalement lié à un intérêt global pour la culture et la communication dans leurs formes technologiques comme traditionnelles. Le cas de la lecture mérite qu'on s'y attarde. La lecture de livres, largement répandue chez les jeunes, baisse tendanciellement avec l'avancée en âge. Cette baisse n'est pas seulement imputable à un effet de distanciation face aux injonctions scolaires et/ou familiales, même si celui-ci est avéré, mais elle participe également d'un phénomène générationnel attesté par des analyses prospectives⁸. Les générations successives sont de moins en moins lectrices de livres, alors que d'autres formes de lecture

s'y substituent, modifiant le modèle implicite qui a été celui de la lecture linéaire, littéraire. Les formes de la lecture se modifient : dans les jeunes générations, la lecture de magazines et de presse se substitue à celle de livres, et l'on a bien du mal à prendre en compte l'ampleur croissante des lectures sur écran. Que l'on songe que les moteurs de recherche, premiers outils utilisés sur l'internet, ont remplacé dans bien des cas la consultation des encyclopédies et ouvrages thématiques, et l'on aura une idée des basculements à l'œuvre. Cette baisse est également imputable à la diminution des forts lecteurs de livre et à l'enrayement des phénomènes de reproduction culturelle en matière de lecture : les franges de la population qui, jusqu'alors, produisaient les forts lecteurs (catégories supérieures diplômées) n'en produisent plus de manière si évidente.

Ce que les technologies font à la culture

Les technologies bouleversent les agendas culturels individuels, mais elles modifient également plus profondément le rapport à l'ensemble de la sphère culturelle, et ce de trois manières.

Elles mettent en place un nouveau rapport au temps : cette évolution se fait d'abord avec les techniques numériques, notamment *via* la consommation à la demande (VàD, *podcasting*, *téléchargement*, *streaming*), la convergence des usages – sur le même écran d'ordinateur, on peut discuter, regarder un film, surfer sur le net, et passer quasi immédiatement de l'une à l'autre de ces activités – ou encore la multi-activité – il n'est pas rare qu'un adolescent écoute de la musique, en « chatant » sur son ordinateur tout en téléphonant (la plupart des jeunes utilisent plusieurs médias en même temps, notamment chez les adolescents). Ces nouveaux modes de consommation multitâches abolissent une partie des contraintes temporelles liées notamment aux diffuseurs (grilles des chaînes télévisées ou des bandes radiophoniques), favorisent une individuation, une démultiplication et une déprogrammation des temps consacrés à la culture chez les jeunes, qui s'oppose à la vision d'un temps homogène, linéaire et organisé par l'offre. Ainsi le temps à usage individualisé peut-il également être morcelé.

Cette mutation du rapport au temps est indissociable d'une mutation des rapports aux objets culturels : en accroissant considérablement le nombre de produits culturels accessibles et en démultipliant les modes de consommation, la révolution numérique accélère le développement de l'éclectisme⁹ ou de l'omnivore¹⁰, tendance à l'œuvre depuis la fin du XX^e siècle. D'autant qu'à l'accroissement numérique de l'offre s'ajoute une hybridation marquée, qui se traduit par des effets de transfert d'un support à l'autre, un chaînage culturel. Les exemples sont nombreux : adaptations multimédias de films (*Arthur et les Minimoys*), dérivés littéraires ultérieurs (fan fictions par exemple¹¹).

Le fonctionnement ouvert du numérique a par ailleurs profondément modifié les modes de production des contenus culturels mais également le système de labellisation : logiciels libres (qui reposent sur la collaboration entre concepteurs initiaux et utilisateurs), encyclopédie collaborative (de type Wikipédia), modifications par les joueurs des jeux auxquels ils s'adonnent (*les mods*), diffusion des contenus culturels autoproduits (du texte sur les blogs, de l'image et/ou du son sur MySpace ou

YouTube, etc.), toute la chaîne de labellisation est redéfinie : de l'auteur (qui ressemble à l'ancien amateur) à l'œuvre en passant par les médiateurs des œuvres (les *webmaster*, éditorialistes du net remplacent parfois les professionnels de la médiation culturelle). Cette mutation affecte les objets numériques tout comme l'ensemble des pratiques : en accroissant le périmètre du culturel, elle rend les contours des catégories savantes et populaires plus flous et les moyens de la définition de leurs champs plus incertains.

Ceci n'est pas non plus sans lien avec le fonctionnement en réseau ou en communauté qui prévaut dans les jeunes générations, et avec l'accroissement de la force sociale et identitaire de ces réseaux. L'outil technologique a ainsi favorisé l'émergence de nouvelles représentations qui concernent le statut même des relations synchrones ou a-synchrones, en parallèle dans le monde réel et dans le monde virtuel ou pas. La relation prise comme valeur en soi, voire comme alibi des consommations, devient un élément important de la construction de repères et de marqueurs identitaires qui fonctionnent à la fois comme élément de rattachement et de différenciation. Ces évolutions accréditent plus largement l'hypothèse de la force des liens faibles¹² (et de l'affaiblissement des assignations statutaires : être fille ou fils de... compte moins qu'être en relation avec¹³). Les critères d'appartenance ne sont donc pas seulement socio-démographiques – avoir tel âge, être de telle région, être dans telle classe – mais aussi relationnels et fondés sur la détention de compétences ou de caractéristiques individuelles.

DES LIGNES DE FRACTURE INTRA-GENERATIONNELLES

Ces mutations, largement partagées par les jeunes, accréditent l'hypothèse d'une forme d'homogénéisation des rapports des jeunes à la culture, voire d'une « tyrannie de la majorité¹⁴ ». Pourtant, la simple observation des cultures jeunes montre qu'il existe une pluralité de goûts, de système de reconnaissance et de sous-groupes (de sous-cultures ?) : l'expression *digital natives* ne doit pas faire croire qu'elle décrit l'ensemble des jeunes générations, mais plutôt un terreau commun, dont ils sont tous plus ou moins imprégnés. L'irruption des technologies n'a pas aboli l'existence d'exclus des loisirs culturels : ils représentent environ 10 % de la population jeune¹⁵. Car des lignes de fracture intra-générationnelle perdurent.

Les âges de la jeunesse

Les jeunes n'ont pas un comportement homogène face aux technologies (un jeune sur dix reste exclu de la massification culturelle) et la jeunesse n'est pas une position univoque mais rassemble des âges différents, aux aptitudes, usages et compétences variables. Ainsi les plus jeunes sont-ils toujours les plus technophiles¹⁶ : les adolescents sont particulièrement tournés vers les usages communicationnels et ludiques, ils sont les plus connectés (82 %, suivis de près par les 18-24 ans, un taux qui chute après 25 ans à 59 %), et sont les plus utilisateurs de la messagerie instantanée (plutôt que le courriel) et des blogs (dont ils sont les principaux créateurs et lecteurs : fin 2005, un tiers des 13-17 ans disposait d'un blog, contre 14 % chez les 18-24 ans et 5 % chez les 25-34 ans¹⁷). Les jeunes adultes privilégient pour leur part les consommations de loisirs : le téléchargement de musique (+16 points par rapport à la moyenne) et la consultation des vidéos en streaming (+14 points).

Les fractures sociales

Les fractures sociales perdurent : si les enfants d'ouvriers qualifiés sont plus équipés en ordinateur personnel – probablement le seul ordinateur de la famille – que les enfants de cadres, ils en font un usage moins fréquent et surtout moins varié, faute de trouver à leur domicile les interlocuteurs compétents aptes à une transmission des savoirs et savoir-faire¹⁸. De manière générale, l'entrée en culture des enfants de cadres est toujours plus massive (ces enfants sont plus consommateurs de toutes les formes de culture, légitime ou médiatique, à l'exception de la télévision) même si les écarts entre ouvriers et cadres se résorbent tendanciellement de la génération des parents à celle des enfants¹⁹ (tableau 2) sous l'effet d'un triple phénomène : la démocratisation de l'accès à certaines pratiques (pratiques amateurs et fréquentation des équipements culturels), la diffusion généralisée d'une culture médiatique (souvent dite populaire) et la tendance à la désaffection des catégories favorisées à l'égard de certaines pratiques légitimes (lecture notamment).

Culture de fille, culture de garçon

À ces clivages sociaux classiques s'ajoute un clivage nouveau (ou en renouveau) : celui lié au genre²⁰. Culture de filles et culture de garçons s'opposent en termes de choix d'objets culturels (les garçons étant mieux dotés en jeux vidéo et les filles en matériel audio) mais surtout en termes de consommation ou de pratique : les filles sont plus impliquées dans les consommations culturelles, notamment les plus savantes (pratiques amateurs, fréquentation des bibliothèques). Cette observation prolonge et accentue les tendances à la féminisation des pratiques culturelles relevées chez les adultes²¹ et accrédite l'hypothèse d'un maintien des pratiques savantes, tendanciellement en baisse de génération en génération²², grâce aux publics féminins. Ainsi la lecture est-elle une activité en baisse dans les jeunes générations, baisse à laquelle les filles résistent mieux que les garçons. Cet accroissement de l'écart entre filles et garçons, lui-même variable selon l'origine sociale, fait question dans le champ culturel puis-qu'à terme il modifie l'offre elle-même : on le voit déjà nettement dans le secteur de la presse et de l'édition, avec l'apparition de supports et de contenus explicitement destinés aux lectrices. Ce trait ne concerne pas uniquement les pratiques savantes. Il en va de même en matière de jeux vidéo : présentés à leur création comme un univers de mixité, ils sont assez rapidement devenus un univers masculin (tant par le sexe des joueurs que par les choix des jeux). Les frémissements récents succès de la DS rose, de la Wii vont-ils battre en brèche ce caractère sexué ?

La notion de *digital natives* recouvre donc des réalités à géométrie fort variable, entre jeunes d'âge, d'origine sociale et de sexe différents, le poids de chacune de ces variables se combinant pour composer des rapports à la culture formant un *continuum* de situations allant des plus impliqués et éclectiques aux exclus, en passant par des mono-passionnés d'une consommation ou d'une activité. Les jeunes générations présentent d'ailleurs probablement un plus large spectre de rapports à la culture que leurs aînées, celles-ci entrant dans un dispositif de représentation de soi tout à fait central chez elles.

MUTATION DE LA TRANSMISSION ET RÔLE DES INSTITUTIONS

Les loisirs technologiques ont contribué à diffuser, dans l'ensemble des univers culturels des jeunes générations, des traits qui interrogent les mécanismes traditionnels de transmission et les institutions qui en sont les instruments. Ces interrogations signifient-elles une remise en question radicale de la transmission, ou bien plutôt une série de déplacements, au sein desquels il faudrait distinguer ce qui relève des mécanismes de transmission, des statuts des transmetteurs et des contenus transmis ?

La polysémie du terme même de transmission fonde des diagnostics contrastés, voire opposés, réactivant parfois le vocabulaire de la crise. La transmission n'est pas la reproduction à l'identique de comportements d'une génération à une autre (sinon, la culture ne pourrait être vivante). Elle suppose un processus de réappropriation, une action des héritiers qui est toujours également une transformation : cette transformation peut se matérialiser par un déplacement des contenus consommés, des modalités de consommation intégrant les innovations technologiques, etc.²³ Ainsi, les parents écouteront les Beatles sur un lecteur CD et les enfants Tokio Hotel sur un MP3, mais les deux générations partageront un fort attachement à la consommation de musique enregistrée.

Désinstitutionnalisation, désencadrement et individualisation

Les loisirs des jeunes générations sont caractérisés par une désinstitutionnalisation, un désencadrement relatif et une individualisation croissante. La privatisation croissante des loisirs culturels, illustrée par la place croissante dédiée à la culture de la chambre, s'accompagne d'une désinstitutionnalisation des loisirs, facilitée par les mutations des offres médiatiques et technologiques elles-mêmes : le *podcasting*, la V&D, le téléchargement contribuent à abolir les obligations de respect d'une grille de programmation. Nombre de loisirs culturels ne font pas appel aux équipements et/ou aux institutions à vocation culturelle : bien souvent même, ces institutions sont moins compétentes que les jeunes en matière technologique. Cette absence de compétence met à mal le statut d'autorité des institutions de transmission : l'école, de même que les équipements culturels, ne détiennent plus le monopole de l'accès aux œuvres, ni même le monopole de la définition d'une œuvre puisque les communautés d'intérêt thématique proposent des systèmes de labellisation et de production de légitimité qui concurrencent celles des institutions (comme les systèmes de notation pour les sites par exemple). Puisque ces générations vivent sur un mode relationnel et non plus statutaire, l'argument de la position (sachant/apprenant) ne suffit plus à légitimer ni à fonder l'hégémonie du discours institutionnel.

Ce premier mouvement de désinstitutionnalisation est indissociable des mutations des conditions de vie des jeunes : urbanisation, mutations des formes de la famille, travail des mères, éloignement géographique des différentes générations d'une lignée ont concouru à provoquer un désencadrement tendanciel du temps libre des jeunes. Désencadrement qui est combattu dans certains milieux sociaux ou certains contextes familiaux par l'inflation du nombre des activités extra-scolaires, mais qui affecte globalement l'ensemble des classes d'âge jeunes. Dès lors que les jeunes disposent de temps libre désinstitutionnalisé et désencadré, les parts laissées à l'autonomie,

à la liberté de choix et d'expression augmentent, d'autant que celles-ci sont fortement soutenues par la disposition d'équipements médiatiques et multimédiatiques permettant de développer la recherche d'un « individualisme expressif²⁴ ».

Les instances de transmission en crise ?

Ce cadre nouveau favorise l'émergence d'un discours sur la crise des institutions et les échecs de la transmission. Peut-être faut-il être moins catégorique et distinguer plus avant ce dont il s'agit : des mécanismes de transmission, des statuts des transmetteurs et des contenus transmis.

Si l'on distingue les différents transmetteurs, les situations paraissent contrastées. Du côté de la famille, moderne, individualiste, et plurimodale, les transmissions culturelles sont toujours efficaces, mais les objectifs des transmetteurs ont changé : les parents souhaitent laisser une large liberté aux héritiers, les identités culturelles sont co-construites dans des familles qui ressemblent à des agoras²⁵. La culture est donc négociée, partagée, mais rarement objet d'opposition générationnelle, comme cela a pu être le cas dans les générations précédentes (par exemple autour de la musique rock dans les années 1960-1970). Par ailleurs, les contenus transmis portent la marque des évolutions générationnelles : les parents d'aujourd'hui font découvrir les Beatles à leurs enfants plutôt que le répertoire classique, puisque eux-mêmes faisaient partie des générations de la diffusion de la culture médiatique. Modalités et contenus de la transmission familiale évoluent donc, sans que la transmission elle-même soit mise à mal. Il n'y a donc pas de rupture générationnelle, mais plutôt un *continuum* de situations de décalage vers les cultures dites populaires ou médiatiques²⁶, qui connaît des accélérations technologiques.

Du côté de l'école : les choses sont différentes. Ce que François Dubet appelle « la crise du programme institutionnel de l'école²⁷ » peut s'interpréter sur les trois registres : crise des mécanismes de la transmission, des statuts des transmetteurs et des contenus. Les mécanismes traditionnels de transmission sont concurrencés par l'irruption de nouveaux modes d'accès au savoir (wiki, moteurs de recherche, etc.) ; les sites, plates-formes, forums et commentaires de blogs proposent désormais les contenus précédemment fournis par l'école. Si l'autorité traditionnelle de l'école est battue en brèche, ce n'est pas seulement parce qu'elle n'a plus le monopole du savoir ni même que le savoir ne semble plus être le passage obligé pour réussir sa vie, mais également parce que ses modes d'intervention semblent de moins en moins en phase avec les compétences et attentes des jeunes générations. Ceci incite à une véritable réflexion pédagogique sur les modes de transmission, qui ne se réduise pas à l'insertion de technologies mais englobe une réflexion sur les apprentissages²⁸. Si les aptitudes des jeunes générations sont bien celles décrites par William Winn, directeur du Learning Center de l'université de Washington²⁹ – cerveau hypertexte, qui rebondit d'une idée à l'autre, aptitude au fonctionnement multitâches, approche intuitive de certains problèmes, désir d'interaction, etc. – celles-ci remettent en question les présupposés qui sont ceux de l'éducation cartésienne, silencieuse, linéaire et dissertative. Certains auteurs, notamment anglo-saxons, prônent ainsi l'utilisation pédagogique des schèmes des jeux vidéo dont les jeunes générations sont amatrices³⁰. Après une période où ont fleuri les analyses sur les risques intrinsèques ou extrinsèques des jeux vidéo, concurrencées à la marge par des propos

angéliques et technicistes sur les aptitudes naturelles des jeunes générations à réenchanter le monde par l'intermédiaire des technologies, apparaît un autre discours, plus récent, probablement plus distancié, tentant d'analyser les réelles mutations à l'œuvre, avec toute la difficulté que constituent dans ce cas la distance générationnelle et la projection de tendances d'évolution fondées sur des avancées technologiques dont on a encore des difficultés à esquisser les contours³¹.

Du côté des institutions culturelles, les situations sont variables et dépendent largement de leur relation avec le champ scolaire. On assiste ainsi à un mouvement paradoxal dans le cas des musées : si le nombre de jeunes qui vont dans les musées augmente de génération en génération sous l'effet notamment des sorties scolaires, avec l'avancée en âge, leur désamour va croissant à l'égard de ces équipements qu'ils associent trop à l'école. La pédagogisation des activités culturelles sert certes leur démocratisation obligée puisque les élèves sont des publics captifs, mais rarement la construction durable d'un goût pour l'activité. Et l'on ne peut incriminer uniquement la crise d'adolescence (dont on ne trouve par ailleurs pas trace vis-à-vis d'autres pratiques) : peut-être faut-il alors réfléchir aux modalités concrètes des médiations proposées, repenser les différences entre savoir et culture et leur articulation, afin de fonder une médiation proprement culturelle. L'histoire de l'émergence de la médiation dans les musées indique bien le mouvement de balancier qui s'est opéré entre le temps de l'éducation (les années 1960 et la mise à disposition d'enseignants dans les musées), celui de l'interprétation (les années 1970 et l'importation d'influences canadiennes) et celui de la médiation (les années 1980 et le développement de formations ad hoc). La médiation est non seulement jeune, mais immature dans le champ professionnel : depuis les années 1980, elle a peiné à trouver sa place, statutairement autant qu'en termes de définition de formation, ou en termes de position fonctionnelle, entre les tenants du savoir scientifique (les conservateurs) et ceux du savoir éducatif (les enseignants³²).

La lecture et les institutions qui lui sont dédiées, les médiathèques, présentent un autre cas de figure : l'insertion de la littérature jeunesse dans les programmes scolaires n'a pas eu les effets escomptés sur l'appétence à lire. Pourtant, les médiathèques connaissent un succès réel qui s'explique par la conjonction de plusieurs phénomènes : la mutation de l'offre proposée, qui a intégré des produits numériques et des outils technologiques ; l'ouverture, la liberté d'accès et la gratuité (comme en témoigne le nombre croissant d'utilisateurs non inscrits) qui a autorisé des usages variés, du périscolaire (venir y faire ses devoirs) au plus littéraire (y emprunter des romans). Les médiathèques ont ainsi profité du mouvement de désinstitutionnalisation global du rapport des jeunes à la culture, malgré leur proximité avec le champ scolaire, parce qu'elles ont su mettre en place des médiations identifiées par les jeunes comme différentes des médiations scolaires (réflexion sur le travail collectif, voisinage des livres et des autres objets des industries culturelles – CD, DVD, etc. –, utilisation des TIC, etc.).

De même que la baisse de l'affiliation partisane ne signifie pas la fin du sentiment politique, les mutations contemporaines observables dans les rapports des jeunes générations à la culture ne doivent pas automatiquement faire craindre la mort de la transmission culturelle. De manière générale, les valeurs culturelles des parents et des enfants se sont rapprochées, notamment autour d'une médiatisation croissante

de la culture, de la diffusion croissante des pratiques amateurs et de la fréquentation des équipements culturels – même si diffusion ne rime pas toujours avec adhésion. Que faut-il en conclure : que la culture se massifie? qu'elle se banalise (ce qui serait un renversement pour le moins surprenant de la rhétorique de la « démocratisation³³ »)? Le maintien des différences intergénérationnelles et surtout intragénérationnelles (voire leur creusement) devrait inciter à penser de manière ciblée les stratégies de publics, non seulement pour mieux former les publics de demain mais pour répondre aux publics d'aujourd'hui que sont les moins de 25 ans. Pour ce faire, les institutions culturelles sont incitées à refonder leurs missions (objectifs et moyens) dans un contexte d'accès aux contenus culturels profondément modifié.

PART DES ENFANTS ET DES PARENTS AYANT UN NIVEAU DE PRATIQUE OU DE CONSOMMATION QUOTIDIENNE

	PARENTS			ENFANTS		
	Cadres <i>Odds ratio</i> (en %)	Ouvriers (en %)	<i>Odds ratio</i> * Cadres/ ouvriers	Cadres (en %)	Ouvriers (en %)	Cadres/ ouvriers
Ordinateur	46	10	7,3	36	23	1,9
Activité artistique	14	3	5,0	22	22	1,0
Musique	91	78	2,8	80	79	1,1
Lecture	80	61	2,6	48	28	2,4
Sport	13	10	1,4	25	20	1,4
Jeux vidéo	3	5	0,7	36	33	1,1
Télévision	69	92	0,2	77	86	0,6

* *Odds ratio* : l'*odds ratio* mesure des rapports de chance, il compare les probabilités d'une situation dans deux cas, ici pour deux catégories sociales. La valeur du *odds ratio* permet de mesurer les différences entre deux situations, ici, une inégalité de pratique ou de consommation. Si l'*odds ratio* est de 1, cela signifie que les probabilités d'accès à la pratique des deux catégories sociales comparées sont semblables. Plus l'*odds ratio* s'éloigne de 1, plus les inégalités d'accès ou de consommation des deux populations sont importantes. Voir : « Sur l'origine, les bonnes raisons de l'usage et la fécondité de l'*odds ratio* », paru dans *Courrier des statistiques*, n° 121-122, mai-décembre 2007 : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=0&id=2154

Note de lecture : Dans la génération des parents, 46 % des cadres et 10 % des ouvriers ont une pratique quotidienne de l'ordinateur. Le rapport de chance entre cadres et ouvriers est de 7,3 en matière de pratique informatique, ce qui signifie que les cadres ont 7,3 fois plus de chances que les ouvriers d'avoir une pratique quotidienne de l'ordinateur. Dans la génération des enfants, le rapport de chance entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers n'est plus que de 1,9. Les comportements des enfants des deux catégories sociales en matière d'ordinateur sont donc plus semblables que ne le sont les comportements de leurs parents. Si l'on observe l'ensemble des pratiques et consommations figurant dans le tableau 2, il semble

que la tendance à l'homogénéisation des comportements de la génération des parents à celle des enfants soit générale: les rapports de chance diminuent de la génération des parents à celle des enfants et tendent vers 1, à l'exception notable de la lecture (voir infra sur ce point).

Champ: enfants de 10 à 14 ans et leurs parents.

Source: Enquête *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, 2002, DEPS, Ministère de la Culture

—
Ce texte a été publié dans la collection *Culture Prospective* n° 2009-1. (www.culture.gouv.fr/deps)

¹ **Marc Prensky**, *Digital natives, digital immigrants*, 2001, www.marcprensky.com

² Au total, comme le signale Olivier Donnat, on distingue trois générations dans leur rapport aux nouvelles technologies. « Celle des moins de 25 ans qui se sont massivement emparés de ce nouveau moyen de distraction, de communication et d'accès à l'information apparu alors qu'ils n'avaient pas encore atteint l'âge adulte; celle des 25-55 ans qui l'ont aussi assez largement intégré dans leur univers de loisir, d'autant plus facilement que beaucoup d'entre eux avaient eu l'occasion de le découvrir dans le cadre professionnel ou par l'intermédiaire de leurs enfants; celle enfin des retraités qui sont restés assez largement à l'écart du processus d'équipement » (**Olivier Donnat**, *Pratiques culturelles et usages de l'internet*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, Coll. Culture études, 2007-3).

³ Les données sont extraites du *Journal du Net* (www.journaldunet.com) et des enquêtes de Médiamétrie (www.mediametrie.fr) fin 2008.

⁴ Contrairement à une idée répandue, ce ne sont pas les jeunes qui passent le plus de temps devant le petit écran, mais les plus âgés (plus de 65 ans). Le temps dédié à la télévision aurait même tendance à stagner voire à diminuer légèrement chez les jeunes au profit d'autres médias, les médias interactifs en premier lieu.

⁵ **Hervé Glevarec**, *Libre Antenne. La réception de la radio par les adolescents*, Paris, Armand Colin/INA, 2005.

⁶ **Yves Jauneau et Sylvie Octobre**, *Tels parents, tels enfants*, Revue française de sociologie, 2008-49-4, octobre-décembre 2008

⁷ **Sylvie Octobre**, *Les Loisirs culturels des 6-14 ans*, Paris, DEPS/La Documentation française, 2004

⁸ **Olivier Donnat et Florence Levy**, *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques*, Paris, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, Coll. Culture prospective, 2007-3

⁹ **Olivier Donnat**, *les Français face à la culture: de l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte, 1994.

¹⁰ **Richard Peterson et Robert Kern**, *Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore*, American Sociological Review, n° 61, 55, p. 900-907, 1996.

¹¹ **Stéphane François**, *Les fan fictions, nouveau lieu d'expression de soi pour la jeunesse?*, Agora, n° 46, p. 58-69, 2007.

¹² **Marc Granovetter**, *The strength of weak ties*, American Journal of Sociology, vol. LXXVIII, p. 1360-1380, 1973.

¹³ **François de Singly**, *les Adonaissants*, Paris, Armand-Colin, 2006. Prospective, 2007-3..

¹⁴ **Dominique Pasquier**, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2004.

¹⁵ Ce chiffre est relativement stable dans les enquêtes portant sur les pratiques culturelles (enquêtes *Pratiques culturelles des Français. Participation à la vie culturelle et sportive, et Loisirs des 6-14 ans*).

¹⁶ On parle bien ici de technophilie d'usage, qui n'a pas forcément à voir avec une compréhension des fonctionnements technologiques eux-mêmes: programmation, structure de réseaux, etc.

¹⁷ Le taux de connexion élevé des jeunes à l'internet est dû en grande partie à la forte progression du taux d'équipement de cette population en micro-ordinateur. Une évolution surtout perceptible parmi les tranches d'âges susceptibles de rentrer dans la vie active. En l'espace de quatre ans, le taux d'équipement en micro-ordinateur des 18-24 ans a gagné 17 points, et celui des 25-34 ans, 18 points, contre 9 points pour les 13-17 ans. Une évolution qui confirme le potentiel de progression de l'équipement en ordinateurs et en connexions internet à domicile.

¹⁸ **Sylvie Octobre**, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Développement culturel, n°144, mars 2004.

¹⁹ **Yves Jauneau et Sylvie Octobre**, *Tels parents, tels enfants*, Art. cité.

²⁰ **Sylvie Octobre**, *La construction intra-familiale des différenciations de «genre» à travers les loisirs culturels*, Agora, n° 47, 2008 ; *La fabrique sexuée des goûts culturels. Construire son identité de fille ou de garçon à travers les activités culturelles*, Développement culturel, n°150, décembre 2005.

²¹ **Olivier Donnat**, *La féminisation des pratiques culturelles*, Développement culturel, n° 147, 2005.

²² **Olivier Donnat, Florence Levy**, *Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques, op. cit*

²³ C'est également ce que Jacques Derrida souligne quand il affirme qu'hériter c'est relancer l'héritage.

²⁴ **Céline Metton**, *Les usages de l'internet par les collégiens. Explorer les mondes sociaux depuis le domicile*, Réseaux, n° 23, vol. 22, 2004, p. 81-102.

²⁵ **Yves Jauneau et Sylvie Octobre**, *Tels parents, tels enfants*, art. cité.

²⁶ En réalité, l'observation des répertoires de loisirs des générations adultes et jeunes montre que les médias ne sont en rien des loisirs populaires - typique des classes populaires - puisqu'ils sont largement partagés et constituent désormais un socle de loisirs commun. Des distinctions s'opèrent néanmoins selon les types de contenus consommés (les chaînes par exemple) et les temps de consommation (les classes populaires ayant tendance à regarder la télévision plus longtemps que les catégories supérieures par exemple) et ensuite, de manière très fine, par produit médiatique. Il est ainsi faux de dire que les séries télévisuelles sont un produit populaire puisque certaines trouvent leurs fans chez les cadres (*Desperate Housewives*, *24 heures chrono*, etc.).

²⁷ **François Dubet**, *le Déclin de l'institution*, Paris, Le Seuil, 2002.

²⁸ Symposium *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française/Centre Georges-Pompidou, 2008; **Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi**, *Conditions de l'éducation*, Paris, Stock, 2008.

²⁹ *Le Monde de l'Éducation*, n° 368, avril 2008, p. 26.

³⁰ <http://henryjenkins.org>

³¹ Voir par exemple **Don Tapscott**, *Growing up Digital. The Rise of the net Generation*, New York, McGraw-Hill, 1997; *The Kids are all right*, The Economist, 13 novembre 2008.

³² Intervention de **Marie-Clarté O'Neill**, *Médiateurs culturels entre l'institution muséale, le grand public et l'école*, colloque *la Culture au cœur de l'enseignement: un vrai défi démocratique*, Culture et démocratie, Bruxelles, 17 novembre 2008. Un travail sur les configurations professionnelles de la médiation culturelle a récemment été confié par le DEPS à Armines (à paraître en 2010).

³³ **Olivier Donnat**, *Démocratisation de la culture: fin... et suite?*, dans J.-P. Saez (sous la dir. de), *Culture et société, un lien à recomposer*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2008, p. 55-71.

L'ENSEIGNEMENT ET LA CULTURE: LE POINT DE VUE DES PÉDAGOGUES

Depuis le temps qu'on la diagnostique, la prophétise ou la dénonce, la « crise de l'école » – et plus généralement de l'éducation – semble s'être installée comme l'état « normal », ordinaire, de l'école contemporaine. Une école qui ne fait plus sens, dit-on. Une école aux savoirs instrumentés et consommés, sans valeurs émancipatrices aux yeux de bien des élèves dont la vie est ailleurs. Une école trop ignorante des subjectivités et indifférente aux différences. Comment en sortir ? Le recours à l'art et à la culture, tel qu'on le voit se développer aujourd'hui, peut-il y aider ? Qu'est-ce que l'art et la culture « font » à l'école, aux élèves, aux enseignants ? Que font-ils bouger ? Leurs effets s'exercent-ils dans la seule enceinte des pratiques artistiques et culturelles – enceinte souvent marginale, même si les marges sont des espaces de liberté pédagogique investis et revendiqués comme tels – ou bien peuvent-ils avoir valeur de paradigme ? Peut-on repenser la culture scolaire dans toutes ses composantes sur cette base ? Pour tenter de répondre à ces questions – ou du moins d'apporter quelques jalons dans cette réflexion – il est d'abord nécessaire de bien comprendre les enjeux. Il est tout aussi nécessaire d'aller y voir de près, d'examiner attentivement les expériences nombreuses et singulières aux frontières de l'école et des mondes de l'art.

Alain Kerlan*

OUVERTURE: LA CULTURE À « RÉENCHANTER »

30.

J'ai beaucoup hésité à donner à cette intervention un autre titre, beaucoup plus lyrique que le titre bien sage auquel je me suis tenu. Je le propose tout de même en sous-titre, il dira de façon plus vive et imagée le sens et l'ambition de mon propos : *L'art et la culture pour réenchanter l'école ?*

Réenchanter donc. Réenchanter l'école, la culture scolaire. C'est une expression que j'ai plusieurs fois utilisée. J'ai moins de scrupule à le faire à nouveau depuis que je l'ai trouvée sous la plume de quelqu'un qui ne cède pas aisément aux emballements et aux utopies pédagogiques. Il s'agit de Bernard Stiegler avec ce livre : *Réenchanter le monde : la valeur esprit contre le populisme industriel*.

Mon point de départ n'est toutefois pas tout à fait le même que celui de Bernard Stiegler. Si l'école ne va pas bien, si, depuis qu'on la diagnostique, la « crise de l'école » et plus généralement de l'éducation semble s'être installée comme l'état « normal », ordinaire, de l'école contemporaine, je ne crois pas que la raison en soit exclusivement dans des forces extérieures travaillant à sa destruction. Si l'école peine à faire sens pour des élèves trop nombreux, si les savoirs y sont souvent perçus et vécus comme des savoirs instrumentés et consommés, sans valeur émancipatrice, si la culture scolaire laisse trop d'élèves au mieux indifférents, au pire, la rejetant, c'est aussi la responsabilité de l'école elle-même, le drame interne de l'école. Étant bien entendu que cette école est traversée de toutes les torsions du monde dans lequel elle est plongée.

C'est pourquoi, en guise d'ouverture, je voudrais entrer dans mon sujet en faisant état d'un sentiment qui, me semble-t-il, est celui qu'éprouve peu ou pour

* Alain Kerlan, Professeur des Universités, Directeur de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF), Université Lumière Lyon 2 (France)

L'école, les savoirs et la culture

L'art et la culture pour réenchanter l'école ?

tout enseignant, tout éducateur épris de culture et convaincu des valeurs de la culture : *le désarroi devant le rejet de la culture*². Devant la *désaffection* dont elle est l'objet. Quoi de plus corrosif en effet que ce refus par nos élèves de ce qui demeure pour nous ce que l'humanité produit de plus haut et de plus grand – comme l'évoque le célèbre poème de Baudelaire, *Les Phares* – de ce qui est la meilleure part de nous-mêmes et surtout de la meilleure part d'eux-mêmes ? De l'expression la plus haute de soi. Comment ce qui en droit devrait être universellement apprécié et parler à chacun peut-il faire l'objet de rejet, ou même d'indifférence, voire de « haine » ? Et même lorsqu'il n'y a pas refus, mais une forme de bonne volonté, comment ne pas s'interroger face aux sentiments de dérégulation de tous ces élèves qui peinent, sans jamais s'y hisser, sur ces hauts sommets que leur dépeint notre foi en la culture ? Je ne poserai pas ici la question : pourquoi ce refus, ce rejet, cette désaffection ? Y répondre ou du moins commencer d'y réfléchir supposerait de distinguer une pluralité complexe et enchevêtrée de facteurs et de raisons allant bien au-delà du champ scolaire. Je proposerai une première interrogation plus modeste : Qu'est-ce qui manque ? Que manque-t-il pour que la culture gagne un peu aux yeux des élèves de sa vraie valeur ? Que manque-t-il pour qu'ils accèdent plus nombreux à cette conscience et à ce gain vital, existentiel ?

RENCONTRE, EXPÉRIENCE, ÉVÉNEMENT, FIDÉLITÉ À L'ÉVÉNEMENT. POUR UNE PHILOSOPHIE ÉDUCATIVE DE L'ÉVÉNEMENT

Et pour commencer au moins d'explorer cette interrogation, je rapporterai une anecdote, un souvenir, qui ont pris pour moi une signification exemplaire, symbolique. Je pourrai appeler cette petite histoire *La fable du paysan et de la pierre*, comme me l'avait suggéré Catherine Henri (l'auteure de *De Marivaux et du loft*) à qui je l'avais rapportée.

Lors d'un table ronde consacrée précisément à la culture, un paysan expliquait ceci : « Quand je suis dans mon champ, aux labours, sur mon tracteur, il arrive parfois qu'une pierre attire mon attention, et m'arrête : à cause de sa forme, singulière, faite par la nature, ou par une main d'homme ? Ça a par exemple la forme d'un cœur. Je m'interroge. C'est de toute beauté, c'est émouvant... ».

Qu'y a-t-il de remarquable dans ce témoignage ? Il me paraît exemplaire à plusieurs titres (et au-delà de l'éloge d'une école de la République qui aurait su donner à tous le goût et le sens du passé) :

— On y trouve ainsi en filigrane un équivalent très simple de la définition classique d'une œuvre de culture, comparable à celle qu'en donnait Hannah Arendt. *Apprendre à s'attarder* : c'est exactement le pouvoir qu'Hannah Arendt prêtait aux objets culturels. Hannah Arendt désigne en effet « le pouvoir originellement spécifique de toute chose culturelle » comme « le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir » (*La crise de la culture*), in *La crise de la culture*, p. 261, Gallimard Folio/Essais (Dans le même ordre d'idée, je note aussi au passage la présence discrète du thème également classique du plaisir *désintéressé*, de la disponibilité du loisir, de la scolarité, en ce sens d'une suspension provisoire de la préoccupation du travail).

— Et pourtant, je vois tout autant dans ce témoignage une incitation à ne pas s'en tenir à une conception substantielle, ou du moins à refuser l'opposition culture substantielle/culture subjective. Il met au premier plan une conception de la culture que rappelait Sabine de Ville en ouverture de cette journée. Une conception qui

tient selon Marcel Gauchet en deux questions : Qui est-on ? De quoi relève-t-on ? La définition que proposait John Dewey de la culture ne manque pas ici de pertinence : « Si nous essayons de définir la culture, nous arriverons à la concevoir comme le pouvoir, disons l'habitude acquise, de notre imagination, de contempler dans des choses qui, prises isolément, se présentent comme purement techniques ou professionnelles, une portée plus vaste, s'étendant à toutes les choses de la vie, à toutes les entre-prises de l'humanité ». (John Dewey, *L'éducation au point de vue social*, L'année pédagogique, Paris, Alcan, 1913, p. 32-48).

La culture est bien ici dans ce regard qui cesse de considérer la pierre apparue dans le labour comme un simple obstacle matériel, technique, à l'avancée du travail, et l'accueille comme une forme symbolique ouverte sur tout le passé de l'humanité. Je note aussi, en prolongeant la définition de la culture de John Dewey, que l'intérêt culturel dont témoigne le propos de notre paysan donne à la culture un horizon d'universalité, celui d'une histoire commune à l'humanité tout entière, et qu'il prend aussi la forme d'une *émotion*, qu'il exprime une *expérience subjective* – l'expérience personnelle d'un sujet – indissociablement intellectuelle et affective.

Cette dernière remarque me conduit à l'argument central que je voudrais développer. Ce qui me paraît au total le plus remarquable dans ce témoignage, c'est qu'il nous parle de la culture comme d'une *expérience*, d'une *rencontre*, d'un *événement*. Je voudrais ici défendre l'idée d'une philosophie éducative de l'expérience et de l'événement. La rencontre de la culture dans une vraie expérience est malheureusement chose plus rare qu'on le croit. Beaucoup d'élèves, beaucoup d'hommes et de femmes ont ainsi traversé (ou cru traverser, ou dû traverser) l'épaisseur de la culture sans peut-être jamais la rencontrer dans une expérience pleine, une expérience qui compte, et fasse événement dans une biographie, à l'image de ses classes qu'on voit défiler dans les Musées. Je ne crois pas exagérer en affirmant la trop grande rareté de cette expérience vraie. J'invite chacun à enquêter en lui et autour de lui. Ce qui fait défaut, c'est moins la culture qu'une *vraie rencontre*. Une rencontre qui ait fait, qui fasse *événement*. Une vraie rencontre est un événement inaugural, une puissance, une potentialité formatrice immédiate. J'opposerai à la philosophie éducative du processus une *philosophie éducative de l'événement*. Qu'est-ce qu'un événement ? Au moins ce à partir de quoi on peut distinguer un avant et un après. Qu'est-ce qu'un événement biographique ? Quelque chose qui est « arrivé » dans ma vie et qui m'a « formé », en ce sens que je ne peux plus être « après » tout à fait ce que j'étais « avant ». Quelque chose qui fait que ma vie comme « forme », comme instance de totalisation immanente³, prend une autre orientation, une autre figure, un autre sens à quoi je *me* dois d'être fidèle.

Dans l'école, il y a trop de processus et trop rarement de l'événement vrai. La culture à l'école, ce doit demeurer une vraie rencontre qui fasse événement dans *l'école* et dans *l'expérience personnelle*, dans la rencontre personnelle avec l'art et la culture. Dans une existence humaine, qu'est-ce qui peut faire événement ? Alain Badiou (*Manifeste pour la philosophie*, Seuil) répond que les événements véritables ne sont que de quatre ordres : le domaine de la Vérité, le domaine de l'Histoire et du Politique, le domaine de l'Amour, et enfin le domaine de l'Art et de la Poésie.

POUR UN PARADIGME ESTHÉTIQUE EN ÉDUCATION

J'en viens à présent à la thèse que je défends et que je voudrais défendre ici en la plaçant dans le prolongement de cette philosophie éducative de l'événement. *La thèse, ou plutôt la proposition est la suivante : c'est sur le modèle de l'art et de l'esthétique qu'il convient peut-être de reconstruire et de refonder la culture scolaire*. Il s'agit donc d'un plaidoyer pour un *paradigme esthétique en éducation*⁴. Pourquoi ? L'argument ici peut tenir en deux points : – Pas de culture sans expérience de la culture. Ou mieux : sous la culture comme « œuvres », la culture comme disposition, conduite, expérience humaine spécifique. L'un ne peut aller sans l'autre. Le récit du paysan à la pierre dit d'abord cela : un vécu culturel. – L'expérience esthétique est l'une des *expériences culturelles* les plus complètes, sinon la plus complète, et surtout une *expérience fondatrice*.

Développer cet argument revient à répondre à cette question : qu'est-ce que l'expérience esthétique ? Je vais essayer d'apporter des éléments de réponse en m'appuyant tout à la fois sur des philosophes, des artistes, des pédagogues.

Qu'est-ce que l'expérience esthétique ?

Le premier élément de réponse est emprunté au peintre Gérard Garouste. Interrogé sur les raisons et les motifs qui l'incitaient à penser que l'intervention de l'artiste pouvait apporter une réponse là où l'enseignement avait échoué, et plus largement sur la portée éducative de l'art et du travail des artistes, le peintre m'avait fait cette réponse : « Ce qui manque le plus, ce qui a manqué le plus aux jeunes auxquels La Source⁵ à affaire : une présentation du monde. Un adulte là à côté pour montrer, désigner. Pour mettre la table dans un geste esthétique partagé ». L'art commencerait donc là, à cette source là, dans l'esthétique du quotidien, dans cette attention à la table « bien mise » ; plus encore, l'estime de soi passerait par cette estime esthétique du monde.

Ce propos faisait écho pour moi à une petite découverte linguistique assez jubilatoire... Comment dit-on « éduquer » dans la langue de Wallis ? Il faut avoir eu la chance de mettre les pieds dans cette toute petite île à mi-chemin entre la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie pour en avoir la moindre idée ! Un seul mot pour désigner à peu près tout ce qui a rapport à « éduquer » : *teuteui*, qui signifie littéralement : décorer, apprêter !

Le second élément de réponse est une référence à une pratique pédagogique de Maria Montessori qu'il m'arrive régulièrement d'évoquer. La grande pédagogue italienne Maria Montessori, la fondatrice de la *Casa dei bambini*, pratiquait dans la classe, et qu'elle appelait : la leçon de silence. D'abord écouter les bruits proches les plus forts, puis commencer à prêter attention à ceux plus lointains qu'on avait oubliés, la rumeur de la classe voisine, le silence bruissant des arbres de la cour, au loin le passage d'un train..., et procéder de même pour le bruissement de la vie dans son propre corps. De la nature vivante dans la forêt envirognante. Apprendre à écouter, à sentir, tout simplement. L'éducation sensorielle. La forêt avant le musée : conduire les enfants dans la clairière, écouter, toucher, regarder, sentir, les arbres, les écorces, les feuillages, le bourdonnement des insectes et les chants des oiseaux. Et en effet, osons le demander : à quoi bon le Musée si le tableau n'est pas attendu et lu

comme cristallisation d'une expérience du monde qui recoupe la mienne ? À quoi bon la danse et la chorégraphie si le mouvement des danseurs sur la scène ne prolonge pas d'une certaine façon celui de mon propre corps dans l'expérience ordinaire ? Sous l'œuvre, quelle qu'elle soit, il y a une relation au monde qui engage tout entier et doit aussi, et même d'abord, être éduquée. Cette éducation-là lie la culture et la sensibilité ; elle fait de l'expérience esthétique le fondement de l'éducation artistique, et même l'une des bases de l'éducation.

L'expérience esthétique est donc une attitude, une conduite, une manière primordiale d'être au monde, et elle engage l'être tout entier, corps et esprit, dans cette relation. Il s'agit bien d'une conduite, d'une attitude. C'est une forme spécifique d'attention, « une structure intentionnelle qui est la même dans toutes les situations » où cette attitude est adoptée dit Schaeffer (*Adieu à l'esthétique*, p. 14) ; bref, « l'attention esthétique est une composante de base du profil mental humain » (p. 15), et peut, non, doit être éduquée. Elle s'enracine dans les sens, dans l'expérience sensorielle, mais elle ne s'y limite pas. Le troisième élément de réponse prolonge ces idées. Il est emprunté au philosophe et pédagogue américain John Dewey, aux analyses de *Art as experience*. La thèse de Dewey est la suivante : pour bien comprendre ce qu'est une véritable expérience, il faut regarder du côté de l'expérience esthétique, et même de l'expérience esthétique la plus simple, la plus rudimentaire. John Dewey voyait dans l'expérience esthétique le paradigme de l'expérience vraie, parce que l'expérience esthétique est une expérience *indissociablement intellectuelle et affective*, intellectuelle et émotionnelle : « Experience is emotional but there are no separate things called emotions in it » (*Art as experience* (1934), Perigee Books, p. 42, 1980). La conséquence, capitale ici, c'est qu'il y a une continuité entre l'expérience ordinaire, l'expérience esthétique et l'expérience artistique :

« Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules : la voiture des pompiers passant à toute allure, les machines creusant d'énormes trous dans la terre, la silhouette d'un homme, aussi minuscule qu'une mouche, escaladant la flèche du clocher, les hommes perchés dans les airs sur des poutrelles, lançant et rattrapant des tiges de métal incandescent. Les sources de l'art dans l'expérience humaine seront connues de celui qui perçoit comment la grâce alerte du joueur de ballon gagne la foule des spectateurs, qui remarque le plaisir que ressent la ménagère en s'occupant de ses plantes, la concentration dont fait preuve son mari en entretenant le carré de gazon devant la maison, l'enthousiasme avec lequel l'homme assis auprès du feu tisonne le bois qui brûle dans l'âtre et regarde les flammes qui s'élancent et les morceaux de charbon qui se désagrègent ». John Dewey, *L'art comme expérience* (1934), Editions Farago, 2005, p. 23, (traduction française).

Dewey en tire une conclusion dont la portée éducative, pédagogique, du point de vue du problème qui nous retient, n'échappera pas. Pour Dewey, donc, l'œuvre d'art n'a pas le monopole de l'expérience esthétique, mais celle-ci s'enracine dans l'expérience ordinaire. La compréhension de l'art et de son rôle dans la civilisation – et donc sa portée éducative – c'est dans l'expérience ordinaire qu'il faut les chercher : « Ce n'est pas avec des louanges à l'intention de l'art ou par un intérêt exclusif porté

immédiatement aux grandes œuvres d'art reconnues comme telles que l'on favorisera la compréhension de l'art et de son rôle dans la civilisation. Cette compréhension ne peut être atteinte que par un détour, par un retour à l'expérience que l'on a du cours ordinaire ou banal des choses, pour découvrir la qualité esthétique que possède une telle expérience... Même une expérience rudimentaire, si elle est une expérience authentique, sera plus en mesure de nous donner une indication sur la nature intrinsèque de l'expérience esthétique qu'un objet déjà coupé de tout autre mode d'expérience⁶ ».

Le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique me semble pouvoir orienter non seulement le travail de l'enseignant dans ce domaine de l'éducation esthétique, mais aussi la réflexion et l'action en faveur de ce que j'ai appelé une refondation (esthétique) de la culture scolaire, son ré-enchantement : il s'agit, écrit Dewey, « de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience », de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence ». C'est à peu près ce à quoi je songeais en évoquant en commençant la leçon de silence de Maria Montessori. L'écoute à la fois attentive et ludique du monde est bel et bien déjà attention et éducation esthétiques. Elle enracine dans l'expérience première cette expérience esthétique qui trouvera dans l'œuvre d'art et la création artistique son plein accomplissement. Elle fait de l'expérience première une véritable expérience, une forme de vitalité plus intense, le lieu d'une « interpénétration du soi avec le monde des objets et des événements⁷ », en quoi culmine l'expérience esthétique accomplie. Elle est bien une forme de réenchantement.

De l'événement à l'avènement : la fidélité à l'événement

Mais l'expérience, l'évènement, dira-t-on, est-ce suffisant ? C'est une chose que d'être allé au théâtre, au concert, à l'opéra pour la première fois de sa vie et de l'avoir assez vécu pour que la rencontre bouleverse un moment le cours ordinaire de l'existence. C'en est une autre que d'y retourner pour faire revenir l'expérience de la rencontre, d'engager le travail d'une vraie connaissance, d'une authentique familiarité. En effet, comme le montre Alain Badiou, l'authenticité d'un événement réclame de nous *fidélité à cet événement*. Une pédagogie de la rencontre et de l'évènement introduit dans la temporalité d'une éducation dominée par le processus régulier de la construction du savoir, la temporalité « irrutive », « intempesive » de l'évènement et de la rencontre, mais aussi de *la fidélité due à l'évènement et à la rencontre*. Oui mais comment ? Comment aller au-delà de l'évènement réduit à l'éphémère, ou bien à une expérience sans suite ? Comment concevoir une philosophie éducative de l'évènement et de la fidélité à l'évènement ? Comment passer de l'évènement à l'avènement ?

Je trouve pour ma part des éléments de réponse à ces questions dans l'observation des élèves et des classes engagés dans de véritables partenariats avec des artistes. Je m'en tiendrai à un exemple, celui d'une expérience d'artistes en résidence dans les classes maternelles de la Ville de Lyon. Le dispositif lyonnais est à cet égard comme un laboratoire dans lequel on peut tenter de voir à une échelle plus grande ce qui se joue dans la rencontre de l'art et de l'enfant. La municipalité de Lyon a donc créé et finance un dispositif permettant à des artistes d'être accueillis en résidence de longue durée – au moins une année consécutive, et même trois années au début de

l'expérience, et pour un mi-temps scolaire – dans des écoles maternelles. Ils y travaillent avec ces jeunes enfants, en liaison forte avec les enseignants, leurs programmes, leurs exigences curriculaires et leurs projets éducatifs. Ce dispositif est piloté par le centre *Art enfance et langages*³⁶. Qu'enseigne l'évaluation de ce dispositif³⁷ ?

— Le premier enseignement paraît être le suivant : le travail avec l'artiste révèle chez les enfants des capacités, des compétences souvent inattendues. Les enfants vont souvent « plus loin » que ce qu'avaient pensé leurs enseignants. Dans l'atelier de l'artiste, les enfants entreprennent et réussissent des tâches que la psychopédagogie établie pourrait estimer « hors de leur portée ». Comment le comprendre ? La présence et le travail de l'artiste dans la classe avec les enfants, dès lors que l'artiste pense et agit « en tant qu'artiste », relèvent d'une autre logique que la logique didactique commandée par les attentes et les formes scolaires établies, une logique obéissant plutôt à « un esprit d'atelier ». Une pratique et un esprit d'atelier modifient les comportements et les projections de/dans la tâche, modèlent autrement les articulations de la pensée et de l'action, sur le plan individuel, et sur le plan collectif. Le premier effet serait donc l'ouverture d'un espace d'actions et de compétences nouvelles par le travail de l'artiste en tant qu'artiste avec les enfants. Comme si l'artiste et la pratique artistique dessinaient autour de l'enfant une « zone de développement proximal¹⁰ » singulière, spécifique.

— Le second point concernant les bénéfices de la résidence pour les enfants est la capacité surprenante *d'attention, de concentration* dont les élèves font preuve. C'est l'une des « divines surprises » du dispositif : l'art à l'école peut être un puissant vecteur d'éducation de l'attention. Parce qu'il ouvre à une autre expérience du temps. Dans une époque où la fragilité de l'attention des enfants paraît être un de nos problèmes éducatifs majeurs, cet apport de l'éducation artistique est un atout de premier plan.

— Le troisième enseignement touche à la façon dont l'art permet à chaque enfant d'exister, d'être, de construire son identité, de « s'affirmer » Roselyne Erutti, artiste plasticienne, en résidence à l'école Ravier de Lyon, confirme que la plupart des artistes insistent sur l'individualisation, la relation individuelle avec chaque enfant, le tête-à-tête singulier. Mais en quoi cette individualisation de la relation diffère-t-elle de l'individualisation que pratique l'enseignant ? Peut-être en raison d'une sorte de suspension de la norme collective dans le travail artistique singulier : l'individualisation enseignante renvoie toujours l'élève en dernier ressort à une norme commune d'apprentissage déjà posée, l'individualisation « artiste » ne renverrait à d'autre norme que celle, singulière et immanente, de l'œuvre elle-même, du travail de l'enfant.

— Il faut souligner ici un déplacement de la thématique de l'expression libre vers la préoccupation de la norme et des règles. Et c'est un autre enseignement à contre-courant des idées très approximatives à propos de l'art : l'éducation artistique est aussi une bonne école pour l'apprentissage des règles et des normes. Une autre préoccupation majeure de l'éducation contemporaine trouve ainsi dans l'art et l'éducation artistique une possible ressource. L'apprentissage des règles et des normes s'y effectue autant grâce aux contraintes inhérentes à *l'atelier*, comme lieu, espace de normes et de règles spécifiques, que dans *l'activité artistique elle-même*, comme activité

normée, confrontée aux lois et aux logiques du projet, à la résistance des choses et des matières aux volontés. Non pas seulement découverte de la norme extérieure et imposée, mais rencontre, émergence de la norme immanente et productrice.

— Cinquième enseignement : l'impact d'une résidence d'artiste s'exerce aussi sur les enseignants, l'équipe éducative. La présence de l'artiste dans l'école est pour l'enseignant une occasion exceptionnelle de réflexion sur son métier d'enseignant. Le miroir un peu décalé que tend à l'enseignant le travail de l'artiste lui permet quelquefois de concevoir autrement ses propres manières de faire, ses propres « gestes professionnels ». La résidence modifie également la connaissance qu'ont les enseignants de leurs élèves, et même leur regard sur l'enfance. Leur conception même de l'art vivant bouge dans le partenariat et modifie en retour leur regard sur les pratiques de l'enfant. On comprend mieux ce qu'est le goût et la propension du jeune enfant à couvrir de peinture toute la surface de papier quand on a pu comprendre avec l'artiste ce qu'est le sentiment de l'espace pictural. C'est pourquoi je plaiderai pour une évaluation qui ne s'en tienne pas seulement aux effets pédagogiques et psychologiques, ni même aux effets sociologiques, mais s'attache aussi aux significations culturelles, philosophiques et politiques, que revêt cette voie de l'art en éducation.

Ces observations confortent à mes yeux les perspectives auxquelles me conduit la réflexion théorique. Je crois qu'il est possible d'aller plus loin dans la démarche de refondation (esthétique) que je cherche à promouvoir. En effet, les pratiques éducatives introduites par les artistes ont en commun de mobiliser des éléments que les anthropologues et les philosophes considèrent comme des fondamentaux, des invariants anthropologiques : des éléments qui touchent aux fondements anthropologiques de l'art et de la culture : *le jeu, le symbole, la cérémonie*. Partons donc de ce principe à la fois philosophique et pédagogique : la conduite esthétique est l'une des toute première conduite humaine. l'une des toutes premières conduites humaines, à mon avis...! La pédagogie touche à l'anthropologie.

L'ARTISTE, UNE SOURCE NÉCESSAIRE

Alors, des artistes à l'école, pour quoi faire ? Je répondrai : afin de permettre à tous les enfants d'entrer par l'expérience de l'art, d'entrer dans la conduite esthétique, de vivre une authentique expérience esthétique. Afin que la conduite esthétique enfantine soit accueillie dans la démarche de l'artiste, autorisée et promue dans le sillage de l'artiste et de son travail. Parce que l'expérience esthétique à la source de l'art vaut par elle-même et en tant que telle, comme relation fondamentale au monde, comme modalité première d'être au monde. On voudrait bien sûr que l'éducation esthétique serve les apprentissages. Mais si l'expérience esthétique peut ouvrir à l'enfant les chemins de la lecture et de l'instruction, comme le veut à bon droit l'école, c'est d'abord en lui ouvrant le monde dans sa lisibilité première.

On peut toutefois s'interroger : l'enseignant ne peut-il pas introduire l'enfant à cette expérience, à cette conduite ? Pourquoi y faut-il un artiste ? Erutti, sculptrice en résidence dans une maternelle lyonnaise, répond de façon très directe à cette question :

« Ma réponse va paraître très tranchée : un enseignant seul dans sa classe ne saurait faire entrer des enfants dans une vraie conduite esthétique, voilà mon point de vue. Sauf s'il est lui-même artiste. Parce que pour aller à ce qui est fondamental, il faut être à l'intérieur, l'habiter soi-même. On peut en parler très bien de l'extérieur – certains en parlent admirablement – mais il ne s'agit que de la coquille. On ne peut rendre compte d'une expérience de création sans être pris soi-même dedans. Et puis aussi seule cette intériorité plonge dans le questionnement permanent qui fait le fond du travail artistique. Il s'agit d'ouverture : pas de vérité arrêtée, mais une interrogation ouverte, toujours ouverte, en dialogue permanent. Voilà comment je conçois ma propre manière d'être artiste, et je constate que mon travail avec les enfants, ma complicité avec eux, en découlent. Cette expérience intime est la clé de la disponibilité et de l'écoute spécifique dont est capable l'artiste à l'égard des enfants et de leur travail, de leur propre recherche ».

La réponse peut en effet sembler abrupte. Elle a toutefois ce mérite d'attirer l'attention sur la singularité de ce couple pédagogique enfant/artiste et de ses apports spécifiques. Cela ne signifie pas que l'enseignant en soit exclu, et qu'il n'ait pas sa part dans cette entrée dans l'expérience esthétique. Trop souvent d'ailleurs, on cantonne cette part à l'après, aux prolongements, à l'exploitation pédagogique : comment reprendre tout cela sur le plan des apprentissages, en français, en langage, en histoire, etc. Le terme même d'exploitation dit assez – et assez vilainement ! – l'instrumentation. Ou bien l'enseignant serait du côté de l'avant, de la préparation. Certes, la préparation est nécessaire. Mais « avant » ou « après », c'est trop souvent « en dehors », en dehors de l'essence : en dehors de l'expérience esthétique. Je crois au contraire que l'enseignant doit être dedans, au cœur de l'expérience esthétique. En la vivant pour lui-même et en y accompagnant l'enfant, assurément. Mais il y a plus. Le programme que fixe Dewey à la philosophie esthétique me semble pouvoir orienter le travail de l'enseignant dans ce domaine de l'éducation esthétique dans un sens qui l'accorde au travail de l'artiste : il s'agit, écrit Dewey, « de restaurer cette continuité entre ces formes raffinées et plus intenses de l'expérience que sont les œuvres d'art et les événements quotidiens universellement reconnus comme des éléments constitutifs de l'expérience », de « rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence ».

POUR CONCLURE

Rétablir la continuité entre l'expérience esthétique et les processus normaux de l'existence : n'est-ce pas là la clé du réenchantement de la culture scolaire à laquelle nous aspirons ? On me dira : va pour l'art, la culture « humaniste », mais pour la culture scientifique, les sciences physiques, la biologie, les mathématiques, la chimie ? Eh bien tenons le pari : les sciences ne sont-elles pas tout autant inscrites dans les fondements anthropologiques de la culture ? N'y a-t-elle pas en elles du *jeu*, du *symbole*, de la *cérémonie* ? Bien sûr, tenter d'approfondir ce point de vue nous entraînerait bien au-delà du cadre imparti. Je voudrais toutefois, pour conclure, poser quelques repères sur ce chemin.

Mes premiers repères convoquent quelques grands savants. Des prix Nobel, rien de moins ! Nous sommes encore au XX^e siècle. La scène se passe en France, lors du colloque de janvier 1993 organisé par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la

Culture à La Villette. La République éducatrice à nouveau interpelle ses savants : que faut-il enseigner, en classe de sciences, et comment, leur demande-t-on ? Que faire « avec » les sciences ?

À la surprise de l'auditoire qui attendait sans doute quelque propos didactique, l'un des savants interpellés, Pierre-Gilles de Gennes, conseille de montrer comment dans les tribus amazoniennes on procède pour fabriquer une botte protectrice ; l'autre, Jean-Marie Lehn, projette côte à côte des photographies d'architectures de la Renaissance et des structures chimiques, et incite les éducateurs à montrer aux enfants comment un art comparable anime nature et culture ; le troisième, Philippe Kourilsky, affirme que rien n'est plus utile qu'une forte éducation à la citoyenneté dans le monde que prépare l'avancée des sciences biologiques...

Les réponses d'un Pierre-Gilles de Gennes, prix Nobel de physique, d'un Jean-Marie Lehn, prix Nobel de chimie, d'un Philippe Kourilsky, biologiste, Directeur de recherche au CNRS, sont bien *des réponses en termes de culture, et même pour l'un d'entre eux de culture artistique, comme voie de maîtrise politique, sociale et culturelle des sciences*. Tel est bien selon eux le nouveau *combat* des Lumières, aujourd'hui, dans le monde que les sciences et les techniques construisent. Mon dernier repère évoquera la figure d'un philosophe qui fut l'un des plus grands épistémologues, Gaston Bachelard. L'œuvre de ce philosophe offre deux faces. Une face diurne et une phase nocturne. D'un côté, les livres complexes d'une haute épistémologie familière des sciences les plus complexes ; de l'autre, les ouvrages consacrés au cérémoniel de la poésie et au jeu de ses images, à l'imaginaire et à ses symboles : *L'eau et les rêves, L'air et les songes, La terre et les rêveries du repos, La terre et les rêveries de la volonté, La poésie de l'espace...* Mais quel rapport entre ces deux mondes, ces deux visages, celui du jour et celui de la nuit ? Voici la réponse de Bachelard, telle que l'on peut tenter de la formuler : l'homme est l'être qui, dans sa vie scientifique, sous la lumière de la raison, décompose et défait les éléments, mais les retrouve la nuit au cœur de ses rêves.

¹ Ce texte a fait l'objet d'une présentation orale. La version écrite le développe mais conserve certains traits de l'exposé oral.

² Voir l'idée qu'en donne le film de Laurent Cantet : *Entre les murs*. Le tout dernier livre que Marcel Gauchet, en collaboration avec Marie-Claude Blais et Dominique Ottavi, consacre à l'éducation fait de cette désaffection à l'égard des savoirs devenus « sans saveur » le cœur du problème de l'éducation contemporaine. Cf. Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Conditions de l'éducation*, Stotck, 2008.

³ Dans l'esprit des analyses de Charles Taylor.

⁴ Alain Kerlan, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Québec, Presses de l'université Laval, 2004.

⁵ *La Source* est le nom qu'a donné Gérard Garouste au Centre dont il est le créateur. Installé dans un village de Normandie, ce centre est animé par des artistes en résidence, peintres, chorégraphes, plasticiens, etc., lesquels accueillent le temps de leur séjour des enfants en difficulté.

⁶ *Ibid.*, p.29

⁷ John Dewey, Op. Cit., p.39

⁸ <http://www.enfance.lyon.fr/>

⁹ Alain Kerlan, *Des artistes à la maternelle*, Lyon, Scéren/CRPD, 2005.

¹⁰ Cette notion est empruntée à L. Vigotski.

Depuis la réforme de l'enseignement universitaire (Bologne), la présence de mineures (30 crédits ECTS) dans les programmes de baccalauréat à l'Université Catholique de Louvain (UCL) offre à tous les étudiants la possibilité d'inscrire une importante composante culturelle au cœur même de leur formation universitaire. Ainsi une mineure en « Culture et création » est accessible aux étudiants en baccalauréat, quelle que soit leur orientation. Nous décrirons cette expérience qui a débuté dès septembre 2005. Une des activités proposées dans le programme de cette mineure se déroule dans le cadre du séminaire « artiste en résidence ». Nous expliciterons quelque peu la philosophie de ce projet en développant les principaux objectifs ainsi que les résultats de cette rencontre entre des artistes et des étudiants universitaires. L'exemple de la résidence de la graveuse Catherine Keun à la faculté de médecine sur le thème « Corps et représentation » sera brièvement évoqué.

Marc Crommelinck*

L'Université catholique de Louvain a mis sur pied, depuis quelques années, une politique culturelle qui s'efforce d'inscrire la culture en général et l'art en particulier au sein du cursus universitaire. Cette politique s'est développée à l'initiative du pro-recteur Gabriel Ringlet, aujourd'hui admis à l'éméritat et auquel je veux rendre hommage ici, et d'une commission pour la culture composée d'acteurs tant académiques et scientifiques qu'administratifs, techniques et également étudiants. Cette politique culturelle est sous-tendue, sinon par une philosophie explicite, au moins par un certain cadre théorique : « Inscrire la culture au sein même de la formation universitaire » représente à coup sûr un impératif central de ce cadre théorique. La politique culturelle au sein de l'université a donc une autre prétention que celle d'offrir simplement au public une animation culturelle digne d'une ville universitaire.

Je développerai cette présentation en deux points :

Je souhaiterais d'abord proposer à votre réflexion quelques-uns des principes, quelques-unes des idées fondatrices de cette politique.

Ensuite, je présenterai les principales modalités opérationnelles de cette politique culturelle au sein de l'université.

LA « PHILOSOPHIE » DE LA POLITIQUE CULTURELLE

Une manière d'introduire une réflexion plus théorique sur la place de la culture dans la formation universitaire serait de proposer un débat autour de deux positions « idéologiques » assez contrastées à ce sujet. Je ne ferai que l'esquisser ici, faute de temps.

Le livre récent, politiquement tout à fait incorrect, d'Alain Brossat « Ce grand

* Marc Crommelinck, enseignant et chercheur en neurophysiologie à la Faculté de médecine, responsable des politiques culturelles à l'Université catholique de Louvain.

La culture et l'art au cœur des cursus universitaires, pourquoi et comment ?

dégoût culturel » constituerait me semble-t-il un excellent résumé de la première des positions. Laissez-moi vous présenter brièvement quelques-unes de ses idées essentielles.

La culture d'aujourd'hui, omniprésente, est une caractéristique de notre monde hyper médiatisé et totalement ouvert au libre marché. Pour Alain Brossat, cette culture constituerait un puissant facteur de démantèlement du programme des Lumières, celui-là même qui a pourtant configuré notre condition d'homme moderne. Voici quelques éléments de ce processus de démantèlement du programme des Lumières tels qu'ils sont développés de manière polémique dans le livre.

— Tout d'abord, nous assistons à une uniformisation insidieuse des modèles culturels : cette sorte de formatage sur un plus petit commun dénominateur, autorisant ainsi le relativisme culturel (« c'est mon choix ») et l'individualisme (« chacun son sale goût »).

— Ensuite, nous subissons une promotion technologiquement efficace, tapageuse voire agressive, d'événements culturels attirant des publics ciblés.

— Enfin, les événements culturels sont de plus en plus inféodés au grand marché, aux impératifs de rentabilité au profit des actionnaires des grandes entreprises culturelles.

Avec comme conséquence pour l'organisation de la cité et du « vivre ensemble » une réelle démobilité du sujet politique et du débat démocratique. La culture promue comme divertissement, comme distraction de masse, comme nouvel opium du peuple, produirait une confortable anesthésie de toute critique et démobilitait ce qui, chez les modernes, constituait pourtant une force d'émancipation. La conjonction 'culture et démocratie' serait ainsi remplacée par le binôme 'culture et démagogie'.

Or, il me semble qu'une autre position « idéologique » pourrait être défendue et c'est celle-là qui a animé la réflexion et l'action culturelles au sein de l'UCL. Pour respecter ici l'horizon de questions plutôt que de certitudes, énonçons-la sous forme interrogative : comment réussir à réinscrire la culture au cœur de la formation ? Comment, de manière réaliste, renouer avec une des idées fortes des Lumières, à savoir que la culture puisse constituer un des principaux leviers de l'émancipation, de l'autonomie et du progrès, non seulement au niveau intellectuel, mais aussi sur le plan de l'éthique et de la morale ?

Cette vision optimiste, que d'aucuns qualifieraient peut-être de naïve, pourrait s'articuler sur différents points :

— Dans la mesure où peut et doit coexister, au sein des structures d'enseignement, et à l'université en particulier, un double mouvement d'interrogation. Ainsi, la culture interroge les savoirs constitués en disciplines. La Faculté de médecine, d'où je viens, prône cette « disciplinarisation » des savoirs. Et pourtant, cette médecine « basée sur les preuves » et mettant à profit des techniques toujours plus sophistiquées, tant dans la démarche diagnostique que dans la thérapie, doit être resituée dans une perspective plus large, qu'on appellerait anthropologique. La culture offre cet élargissement

de l'horizon devant permettre à la médecine de rester « humaine ». Double mouvement disions-nous : en effet, les savoirs disciplinaires des sciences humaines et aussi des sciences exactes sont susceptibles d'interpeller les contenus et les pratiques culturelles.

– Dans la mesure où la culture devrait être située dans une perspective non de consommation passive mais dans une perspective d'invention, de création exigeante, osée et transgressive.

– Dans la mesure où la culture est partage de savoirs et de questions, dialogue et circulation d'idées. Elle mobilise donc avec force un monde commun de plus en plus large dans lequel il y a respect des différences et ouverture aux diversités et richesses des traditions. Les grecs parlaient déjà du *cosmos koinos*: monde partagé. Ce monde commun qui fait sens est donc un monde d'échanges, de dons (*cum-munis* en référence aux latins).

– Dans la mesure où la culture est à la fois

- un espace de création favorisant à la limite, une démarche iconoclaste, celle qui brise les images, les modèles existants... un espace de subversion donc de ce qui est pré-jugé.

- un espace de transmission permettant de se tourner vers les maîtres du passé et de rester fidèle à la survenue tellement improbable de leur moment créatif.

Cette culture-là, conçue comme un espace de tension entre création et transmission, entre subversion et fidélité..., devrait rendre possible un repositionnement de l'humain face à l'hétéronomie des autorités, face au pouvoir, face aux normes imposées arbitrairement de l'extérieur. Tel était le message d'autonomie et de progrès des Lumières : osez penser, osez la culture...

– Dans la mesure où il faut repenser l'articulation entre les Arts et les Sciences, nouage périlleux plus difficile à penser aujourd'hui qu'hier étant donné la spécialisation et le cloisonnement des savoirs. Le travail du philosophe Alain Badiou est passionnant à cet égard : le mathème et le poème sont deux procédures de vérité, sur l'horizon de cette vérité qui n'est jamais un dogme mais une recherche universelle valant pour tous.

MISE EN PRATIQUE DE LA POLITIQUE CULTURELLE

Concrètement, comment mettre en oeuvre cette idéologie-là, cette philosophie au sein de l'université ? Je voudrais rapidement mentionner, parmi d'autres, trois axes de notre politique culturelle.

— Nous avons développé une « carte culture » : pour un petit prix, elle permet aux étudiants d'avoir accès à toute une série de manifestations culturelles à Louvain-la-Neuve, mais aussi à Bruxelles, à Namur, etc. On tente d'élargir la portée de cette carte à de nombreux lieux culturels en régions wallonne et bruxelloise, ainsi que sa délivrance à d'autres étudiants au sein de l'Académie Louvain (un partenariat se met en place progressivement avec la FUCaM à Mons, les FUNDP à Namur et les Facultés Saint-Louis à Bruxelles, mais aussi bientôt avec les hautes écoles du Pôle Louvain).

— L'université s'est également dotée de moyens financiers pour soutenir les projets culturels : aujourd'hui un (petit) pourcentage du budget de l'université est consacré à la culture. Nous avons créé en outre un fonds de développement culturel. Chaque année, une quinzaine de projets émanant aussi bien des étudiants, du personnel administratif et technique, que des professeurs et des chercheurs, sont financés par ce fonds.

— Enfin, à la faveur de la réforme de l'enseignement universitaire dite de Bologne, les autorités de l'université ont mis en œuvre le programme des « mineures ». Il s'agissait de distiller dans les programmes de l'université de « l'hybride », de « l'impur », comme il a été dit ce matin... Il y a plusieurs années déjà, le recteur Marcel Crochet a voulu quelque peu bousculer le curriculum linéaire et il a donc proposé que les étudiants s'inscrivent pendant l'équivalent d'un quadrimestre (une demi année académique) à une mineure dans des domaines autres que ceux attendus dans leur formation principale (la majeure). C'est en quelque sorte une expérience de l'interculturalité qui est ainsi proposée aux étudiants, c'est en tous cas sortir de ses carcans disciplinaires et aller voir ailleurs, goûter les saveurs d'une autre approche... Parmi les « mineures » proposées aux étudiants des 2^e et 3^e baccalauréats, une mineure « culture et création » a été créée, elle rencontre beaucoup de succès (plus de 200 étudiants s'y inscrivent). Le programme de cette mineure comporte un séminaire « artiste en résidence » qui, depuis 2005-2006, a pu faire se rencontrer des étudiants et des artistes de tous horizons (musique, théâtre, cinéma, gravure, architecture et urbanisme...). Ces rencontres avec l'artiste, la plupart du temps extrêmement enrichissantes, constituent vraiment un événement, tant pour l'étudiant en formation que pour l'artiste.

En partant d'une réflexion sur la notion de patrimoine, et sur la place qu'il prend dans les références culturelles des jeunes, celles de l'école et de la société, une classe de 7^{ème} professionnelle (option sérigraphie) a interrogé la ville à travers l'histoire et l'aspect de lieux aux statuts très diversifiés. Des monuments historiques à l'architecture quotidienne, des icônes sacralisées aux lieux réinvestis par l'habitant, les étudiants ont mené cette enquête avec leurs professeurs, des spécialistes, mais aussi avec le public rencontré sur place. L'expérience s'est déroulée sur une année scolaire, et intégrée aux exigences des apprentissages de leur option. Un film, « Le patrimoine, icône au quotidien », est à la fois témoin et acteur de cette pédagogie du projet. Il est accompagné d'un mode d'emploi efficace, qui permet à d'autres enseignants d'en extrapoler de nouvelles pratiques. Ce vade-mecum met en évidence la puissance du patrimoine, comme outil de communication et d'appropriation, et comme socle pour les aspects cognitifs, affectifs et hédonistes de l'apprentissage.

Véronique Bertrand,
Yves Hanosset*

« Qu'est-ce que le patrimoine ? Comment penser le patrimoine ?

Comment se l'approprier ? Avec des professeurs de plusieurs disciplines, mais aussi avec des animateurs extérieurs à l'école, des étudiants d'une école technique et professionnelle d'Arts sont partis à la découverte du patrimoine bruxellois. »

44.

Ainsi se présente le DVD Patrimoine, icône au quotidien, un film de Jacques Borzykowski (scénario de Vincent Cartuyvels et Yves Hanosset) produit par le Centre Vidéo de Bruxelles¹. Cela en fait une réponse concrète à la question posée par Alain Kerlan : « Qu'est-ce que l'art et la culture « font » à l'école et à ses élèves et enseignants ? »

« Conserver le patrimoine le fétichise ».

« La Grand-Place de Bruxelles est un monument du XXI^e siècle ».

« L'art c'est la vie, le patrimoine l'ennui ».

« Le dialogue interculturel est un dialogue de sourds, c'est toujours la Culture du dominant, des décideurs, qui prime ».

Ces questions ont été à la base de la réflexion du film et à cette remarque d'un de ses protagonistes, élève à l'Institut Sainte-Marie à Saint-Gilles :

« À force de visiter, de nous montrer la valeur des bâtiments – ils étaient quoi à l'époque, leur contexte historique, on a appris tout ça, on a travaillé un peu là-dessus – moi, personnellement, j'ai travaillé par rapport à la danse et j'ai rapproché la danse et le patrimoine, la rue. »

Une remarque qui résume de manière brute toute la philosophie du projet : des étudiants mis en situation d'apprentissage, de découverte d'éléments qu'ils côtoient au quotidien sans forcément les connaître, et qu'ils ont appris à découvrir,

* Véronique Bertrand, enseignante à l'Institut Sainte-Marie de Saint-Gilles

Yves Hanosset, coordinateur de l'asbl Patrimoine à roulettes

Présentation du projet « Patrimoine, icône au quotidien »

à reconnaître pour les intégrer dans un savoir-faire scolaire, ici la sérigraphie. Ils ont, tout au long du projet, été amenés à réfléchir à la notion même de patrimoine et à l'interaction passé – présent – futur. Comment réussir à donner du sens à cet élément du passé, à la personne que nous sommes aujourd'hui et à leur projection dans le futur ?

Les enseignants ont apprécié la rencontre avec des interlocuteurs professionnels extérieurs², une occasion de se former au même titre que les élèves, de créer des liens et de nouveaux réseaux tout en renforçant la cohésion au sein même de l'école³. Le projet, s'il n'est pas la seule raison de réussite de toute la classe, y a certainement contribué⁴.

Donner du sens à l'apprentissage, au monde qui nous entoure, à notre place dans la société, à notre responsabilité par rapport au patrimoine, tels étaient les principaux objectifs, bien rendus dans le DVD. Le spectateur suit les élèves dans leur découverte, leur appropriation et leur interprétation, liées à leurs émotions et histoires personnelles : Grand-Place, Gare centrale, Palais de Justice et Théâtre de la Monnaie. À l'église Saint-Jean-Baptiste du Béguinage, la parole est donnée à Nobel qui se rappelle sa naissance au Gabon, son arrivée en Belgique à quatre ans, les cours de catéchisme que sa famille d'accueil lui a fait suivre ; il se dit « chanceux » d'en être arrivé là. Quant à Hoyam, elle est « reconnaissante envers les professeurs de lui avoir fait découvrir à Bruxelles et toutes ces choses qu'elle ne soupçonnait pas ». Pour Yves Hanosset, l'essentiel est cette idée « d'appropriation du patrimoine pour une découverte de soi »⁵.

45.

« Valoriser l'individu et moduler ainsi profondément les différences sociales en permettant de se situer avec plus d'harmonie au sein de la société... Permettre à l'élève de se rendre compte de ses potentialités et de son autonomie immédiate face à la notion qui lui paraissait inaccessible et pompeuse : le patrimoine... Lien entre le passé, le présent et le futur, ce dernier engage l'élève à découvrir l'autre qu'il ne connaît pas, trop éloigné dans le temps ou dans l'espace... Il le place au sein d'une communauté humaine. Ceci lui permet de relativiser l'impact de son propre patrimoine et l'éloigne de toute velléité totalitaire. Une éducation relative à cet héritage peut alors être entamée. Celle-ci privilégiera trois axes : l'éducation par le patrimoine (qui s'efforce de rencontrer l'être humain au départ des vestiges du passé), l'éducation au patrimoine (l'approche la plus classique et sans doute aussi la plus rassurante puisqu'elle est centrée sur les connaissances et l'éducation) et enfin l'éducation pour le patrimoine (démarche qui vise, à long terme, à le sauvegarder en développant, auprès du jeune, une attitude de gardien et de passeur de patrimoine »⁶.

Si « l'exploit du film de Jacques Borzykowski est de démontrer que, même dans une société mobile, où parcourir 2 x 100 km quotidiennement fait partie de la norme, les repères comme sa rue, son trottoir, sa place, son paysage urbain forment l'appréhension du monde⁷ », la notion de bien-être reste personnelle : ainsi, pour Anne Van Loo, « il y a des endroits où l'on se sent mieux que d'autres, des endroits qui nous ouvrent des perspectives, des horizons. Nos comportements en dépendent. Le patrimoine sert de réceptacle à nos activités. C'est une porte ouverte ; ayons la curiosité de la pousser ».

- 1 La forme plutôt interactive de cette intervention se prêtant mal à la retranscription, nous repreneons ci-dessous quelques réflexions émises par les intervenants ainsi que des commentaires à propos du film dont des extraits ont été montrés au colloque. Informations: Centre Vidéo de Bruxelles - 111, Rue de la Poste - 1030 Bruxelles - Tél. 02 221 10 50 - info@cvb-videp.be.
- 2 **Yves Hanosset et Vincent Cartuyvels**, spécialistes du patrimoine, ont accompagné les élèves dans leurs découvertes et les ont invités à réfléchir à la manière de « vivre la ville autrement ». **Anne Van Loo**, de la Commission royale des Monuments et Sites, a abordé avec eux des notions plus pointues en leur présentant les cadres législatif, historique et social. Elle est ainsi intervenue plusieurs fois, en classe et sur le terrain, pour faire comprendre les enjeux et les choix parfois difficiles liés aux notions de conservation-restauration.
- 3 C'est ainsi que l'école a été invitée, en avril 2008, par Emir Kir, secrétaire d'état en charge du Patrimoine à participer à la journée *Patrimoine en fête* et qu'un atelier sérigraphie a été proposé aux visiteurs.
- 4 «Si l'école avait été toujours comme cela, il y a longtemps que j'aurais terminé mon secondaire» fit remarquer un des participants !
- 5 Commentaires extraits de la critique de **Dimitra Bouras et Pauline Carlier** sur *Le Patrimoine, icône au quotidien*, un film de Jacques Borzykowski parue dans le Webzine n°124 et de l'article de **R. Be. A.** *Les jeunes filment leur patrimoine* dans La Libre Belgique (mise en ligne le 14 février 2008: www.lalibre.be/index.php?view=article&art_id=401864).
- 6 **C.-H. Blanquet** d'après le site Patrimoine à roulettes: patrimoinearoulettes@gmail.com
- 7 **Dimitra Bouras et Pauline Carlier** dans le Webzine n°124, op. cit.

LA CULTURE ET L'ENSEIGNEMENT: LE POINT DE VUE DES CULTURELS

Pour une culture de qualité à l'école. Depuis une vingtaine d'années, nombre d'institutions culturelles se tournent vers le public jeune. On assiste à une multiplication des services éducatifs, à des offres ciblées vers les jeunes, les écoles, les familles, etc. Quelles sont les attentes des institutions culturelles dans ce domaine ? On entend souvent dire qu'il s'agit de préparer le public de demain. Sans doute, mais ne faut-il pas d'abord reconnaître que, même là où on ne les attend pas (culture classique, culture contemporaine, etc.), les jeunes de toutes origines forment aujourd'hui un formidable public, ouvert, chaleureux, créatif ? Je pourrais multiplier les exemples où, de toutes les représentations d'une production, les artistes ont préféré celles qui comportaient un nombreux public jeune. A condition pour ceux-ci, bien entendu, d'être pris au sérieux, d'assister dans de bonnes conditions à des œuvres de qualité, et de recevoir quelques clés facilitant l'accès aux œuvres proposées. Mais dans son rapport à l'art, l'école a des objectifs propres, parfois contradictoires, parfois en harmonie avec ceux de l'institution culturelle. C'est pourquoi il paraît essentiel de définir les conditions d'un véritable partenariat où les attentes légitimes des uns et des autres sont clairement exprimées, et peuvent servir de base au processus culturel et à son évaluation. À terme, il faudrait que chaque école primaire, que chaque école secondaire, que chaque université soit porteuse de projets artistiques et culturels de qualité, de résidences d'artistes et de partenariats avec des institutions culturelles dans différentes disciplines. Cette présence de la culture vivante serait de nature à vivifier l'enseignement général et à enrichir profondément la personnalité de chaque enfant, de chaque étudiant.

Bernard Focroulle*

Je voudrais vous dire d'abord combien je suis heureux de cette rencontre d'aujourd'hui. Je me souviens qu'il y a quinze ans, quand nous avons lancé le projet de Culture et Démocratie, cette question de l'art et de l'école était déjà l'une de nos priorités mais le contexte était beaucoup plus difficile et décourageant que celui que l'on connaît aujourd'hui. En quinze ans – disons-le comme cela – un certain nombre de choses ont commencé à changer. Il faut donc à la fois conserver un véritable esprit critique et reconnaître que des choses ont pu se réaliser, soit de manière

* **Bernard Focroulle**, musicien, organiste, interprète et compositeur, passionné à la fois par le répertoire de la musique baroque et contemporaine.

Directeur du Théâtre royal de la Monnaie (1982-1997) dont il créa le service éducatif, actuellement directeur du Festival d'art lyrique d'Aix-en-Provence. Il fut le président des Jeunesses musicales, il est un des fondateurs de Culture et Démocratie (1993), Bernard Focroulle est un homme de conviction qui manifeste, dans l'ensemble de ses activités, sa volonté d'ouvrir le plus largement possible, à tous les publics, l'accès à l'art et plus largement à la culture.

Nous lui avons demandé d'ouvrir cette partie en nous parlant des raisons pour lesquelles les culturels s'adressent au monde de l'enseignement. Il est en effet d'ici et d'ailleurs et le regard qu'il porte sur la réalité d'ici s'éclaire de ce qu'il peut observer en France. Il est au fait des réalités de la gestion d'une grande institution culturelle et c'est au cœur de cette réalité qu'il a inscrit sa volonté de travailler avec le monde de l'enseignement.

Institutions culturelles et enseignement : un enjeu démocratique

ponctuelle, soit de manière plus institutionnalisée.

Je voudrais commencer par relever quatre préjugés très fréquents qui occupent encore excessivement les esprits, légitimant l'absence de l'art à l'école. Et je les commenterai dans le désordre.

— L'art et la culture appartiennent à la sphère privée. L'école doit se concentrer sur ses priorités. L'art n'en fait pas partie puisqu'il y a des lieux privilégiés pour cela (académies).

— Chacun a le droit de choisir la culture qui lui convienne. La culture classique n'est pas la culture des jeunes d'aujourd'hui ; elle véhicule les valeurs d'une classe dominante et n'a pas donc à être transmise comme un savoir ou une pratique légitime à l'école.

— L'école n'est pas préparée à transmettre et communiquer le monde de la culture vivante.

— Le travail avec le monde éducatif n'est pas de la responsabilité des institutions culturelles. Je précise que ce préjugé est extrêmement répandu et que j'ai entendu ce type de propos à de multiples reprises, ici et à l'étranger.

CHACUN A LE DROIT DE CHOISIR LA CULTURE QUI LUI CONVIENT. LA CULTURE CLASSIQUE N'EST PAS LA CULTURE DES JEUNES D'AUJOURD'HUI, ELLE VÉHICULE LES VALEURS D'UNE CLASSE DOMINANTE ET N'A PAS DONC À ÊTRE TRANSMISE COMME UN SAVOIR OU UNE PRATIQUE LÉGITIME À L'ÉCOLE.

C'est vrai et c'est faux. En effet, ce qui nous occupe, nous les culturels, ne correspond pas à ce qui fait le quotidien culturel des jeunes et des adolescents. C'est une évidence. En même temps, et beaucoup ici peuvent en témoigner, j'ai vérifié que presque chaque fois que l'on prend le temps, tout le temps nécessaire, pour mettre en contact de très jeunes enfants, des adolescents et même de jeunes adultes, avec des œuvres d'art y compris des œuvres exigeantes, on constate que ce public-là est un des plus beaux publics qui soit. C'est à chaque fois une source d'émerveillement et il faut le dire et le répéter : ce n'est pas un public pour demain que l'on prépare, c'est un public pour aujourd'hui. Quand les jeunes viennent à l'opéra, au théâtre, à un spectacle de danse, au concert ou au musée, ils sont un public à part entière. Certaines institutions ont tendance à les considérer comme un public à part, non repris dans les statistiques. Il faut lutter contre cet état d'esprit : quel que soit le canal par lequel il vient, quel que soit le prix qu'il paye ou non, chaque jeune est un spectateur à part entière. Je voudrais vous donner mon témoignage en tant que Directeur de la Monnaie ou plus récemment en tant que directeur du Festival d'Aix-en-Provence : cela a été possible à la Monnaie, avec des œuvres aussi diverses que don Giovanni, Il Re Pastore, un opéra très peu connu de Mozart qui reçut une standing ovation, des opéras d'aujourd'hui comme Julie de Philippe Boesmans ou Frühlingd Erwachen de Benoît Mernier. Cela a été possible, il y a peu à Aix, avec une œuvre aussi complexe que le Ring de Wagner : quatre heures de répétition durant lesquelles les jeunes ne bougent pas. Ce n'est pas parce que la culture des jeunes est faite d'autres formes légitimes que nous n'avons pas à nous battre pour leur donner un accès aux formes les plus classiques et les plus créatives de l'art.

L'ART ET LA CULTURE APPARTIENNENT À LA SPHÈRE PRIVÉE. L'ÉCOLE DOIT SE CONCENTRER SUR SES PRIORITÉS. L'ART N'EN FAIT PAS PARTIE PUISQU'IL Y A DES LIEUX PRIVILÉGIÉS POUR CELA (LES ACADÉMIES).

Que répondre à cette affirmation : chacun a le droit de choisir les formes artistiques qui lui conviennent.

Je réponds : c'est vrai dans la vie, ce ne l'est pas à l'école.

L'école, lieu démocratique par excellence, DOIT transmettre des valeurs universelles, des connaissances culturelles y compris celles qui sont hors du champ quotidien. Il nous appartient à nous, responsables éducatifs et culturels, de faire un certain nombre de choix et de les faire pour les jeunes. Il nous appartient de les mettre en contact avec des formes artistiques qui justement, ne sont pas celles qui leur sont familières et notamment celles qui incluent une certaine exigence, soit par la durée, soit par leur qualité. Contre tous les préjugés, il n'est pas question comme on l'entend trop souvent « d'abaisser les œuvres d'art vers les jeunes ». Les œuvres sont assez généreuses pour nous et pour les prendre par la main. Et pourvu que l'on en crée les conditions, il est possible – nous l'avons assez vécu pour pouvoir l'affirmer – de provoquer une véritable rencontre entre les jeunes et elles.

Néanmoins, je crois important de lutter contre certaines formes anciennes de hiérarchisation étroite des formes d'art. Il faut lutter contre l'idée que la culture européenne est supérieure aux autres cultures, lutter contre l'idée que Mozart soit supérieur à la musique arabe et ainsi de suite. Au contraire, il faut montrer que dans toutes les grandes traditions culturelles, quelles qu'elles soient, il y a des chefs-d'œuvre absolus. Il est donc possible d'établir des connections même là où on ne les attend pas. Nous devons privilégier l'excellence dans les modèles artistiques que nous allons choisir, nous devons croire dans la capacité des œuvres d'art de nous parler, de nous émouvoir, plus directement même que des matières scolaires qui passent par l'acquisition raisonnée d'un savoir. Je ne récusé évidemment pas la nécessité de construire des savoirs. Mais l'œuvre d'art a, par essence, cette capacité de porter du sens par elle-même, dans le choc de la rencontre visuelle, musicale ou autre.

Nous avons – et c'est très important – à travailler au dialogue entre les cultures. Nous vivons une époque passionnante. En effet jamais sans doute, à l'intérieur de nos villes, du champ éducatif et du champ médiatique, les cultures n'ont été aussi proches les unes des autres qu'aujourd'hui. Ces brassages sont une formidable occasion de reconnaissance mutuelle, de compréhension des uns et des autres, d'apprentissage du vivre ensemble, pour lutter contre toutes les formes de racisme, d'intolérance et d'exclusion.

L'ÉCOLE N'EST PAS PRÉPARÉE À TRANSMETTRE ET COMMUNIQUER LE MONDE DE LA CULTURE VIVANTE.

L'école est-elle préparée à la rencontre avec l'œuvre d'art ? Peut-être pas, non ? Mais on ne peut pas d'un seul coup, redresser la barre, effacer les conséquences de décennies durant lesquelles l'art et les pratiques artistiques ont été peu à peu évacuées de l'école et des lieux de formation. Il y a certainement un immense besoin ; il s'exprime avec une grande vigueur chez les enseignants. Nous pouvons donc

travailler dès maintenant avec eux, sous toutes sortes de formes, résidences d'artistes, formations, partenariats, etc.

Comme responsable culturel, je voudrais m'adresser à la communauté éducative : travaillons ensemble ! Le travail que nous – culturels – pourrions faire au cœur de l'école n'a aucun sens si nous ne sommes pas prêts à travailler la main dans la main, si nous ne sommes pas prêts à nous emparer de la matière des uns et des autres, ensemble. Cela nous enrichira chacun, de manière différente, et sur notre propre terrain. Je le dis avec passion vis-à-vis des enseignants qui sont présents aujourd'hui : nous avons besoin de votre présence, de votre passion, de votre regard. Il n'y a rien de pire pour un artiste que de se trouver devant une classe et de constater l'indifférence de l'enseignant installé derrière son bureau. Ce sont pourtant des réalités qui existent. A l'inverse, une classe de jeunes qui est portée par la passion d'un enseignant sera capable d'une rencontre vraie et forte avec l'artiste et l'œuvre d'art. Elle donnera le meilleur d'elle-même.

Nous avons beaucoup travaillé à la Monnaie sur la question du partenariat et, avec le recul, j'en retiendrais trois choses :

– Nous devons prendre conscience de la nécessité d'explicitier nos objectifs respectifs parce qu'ils ne sont pas les mêmes. Ceux du monde de l'éducation et ceux du monde artistique ne peuvent pas se confondre. Ils sont convergents pour une part, contradictoires pour une autre. Je pense, par exemple, à la question du résultat et du processus. Prendre conscience de cela, c'est donner plus de chance à la collaboration, c'est éviter les malentendus fréquents dans les projets qui associent artistes et pédagogues.

– Nous devons mettre en place des outils d'accompagnement et d'évaluation. Cela commence à se généraliser et c'est fondamental.

– Le partenariat valorise les uns et les autres, l'école ou la classe certes mais aussi, fortement, l'institution culturelle. Chacun retire d'un partenariat un certain nombre de choses qui lui permettent de grandir et d'aller, le cas échéant, vers de nouvelles expériences.

LE TRAVAIL AVEC LE MONDE ÉDUCATIF N'EST PAS DE LA RESPONSABILITÉ DES INSTITUTIONS CULTURELLES.

Les institutions culturelles et artistiques sont-elles suffisamment conscientes, aujourd'hui, de leurs responsabilités en la matière ?

Je pense qu'il y a vingt ans, on aurait pu répondre un non très généralisé. Aujourd'hui, beaucoup de choses ont changé. Les services éducatifs se sont développés partout, dans le monde muséal depuis longtemps, dans le monde du théâtre, de la musique et de l'opéra plus récemment – quinze ans en Europe tout au plus. Les dispositifs d'accès prévus pour les jeunes se sont multipliés eux aussi.

Reseo, réseau européen, rassemble aujourd'hui des services éducatifs d'opéra qui n'existaient pas il y a cinq ans. Or ce qui est remarquable lorsqu'on confronte l'expérience des uns et des autres à l'échelle européenne, c'est l'extraordinaire diversité des expériences, des actions de sensibilisation, des actions créatives, des projets qui associent jeunes et adultes, et en même temps, la manière commune que nous avons de nous confronter à la même chose.

J'ai passé récemment une journée à Londres, au sein du London Symphony Orchestra, l'un des meilleurs orchestres au monde. Sur 100 musiciens, 75 sont engagés dans des interventions à caractère éducatif ou social. Ces interventions peuvent s'effectuer

dans un lieu prévu pour cela mais les musiciens vont aussi dans les écoles, dans les institutions sociales, dans les communautés de quartiers et même dans les familles. Ces actions ne sont pas situées comme souvent, en marge de leur métier d'artiste et du travail de l'orchestre ; elles sont au contraire, au cœur du travail. Le public n'est pas la dernière étape du processus de création et de diffusion, il est au cœur de toute la démarche de programmation, de réflexion de l'orchestre.

Nous avons aujourd'hui en Europe, aux États-Unis dans le monde scandinave, un certain nombre d'exemples de très grande qualité dont nous pouvons nous emparer, non pour faire la même chose mais pour tracer nous-mêmes notre propre route.

Il y a quelques années, avec l'arrivée de Simon Rattle, l'Orchestre philharmonique de Berlin a mis en place un service éducatif qui conduit des projets d'une inventivité et d'une créativité exceptionnelles : je pense notamment au projet qui a été conduit autour du *Sacre du Printemps* de Stravinsky avec des jeunes des quartiers périphériques de Berlin. Un film en a été tiré qui a été vu par un million de spectateurs !

En résumé, notre objectif n'est pas d'augmenter le cercle des consommateurs. Il n'est pas de le réduire non plus. Il est de mettre en place des projets qui impliquent une participation la plus active et la plus créative des jeunes car cela, ce n'est pas la consommation culturelle.

Je crois qu'il faut être très clair : il ne s'agit pas de consommations artistique, mais bien plutôt de participation. Je voudrais dire, en conclusion, que je soutiens très chaleureusement les propositions qui ont été formulées par Sabine de Ville pour Culture et Démocratie, en y ajoutant – je crois que c'est essentiel – la dimension interculturelle.

L'école doit renouer avec la dimension culturelle des savoirs.

L'école doit développer, de manière structurelle, des savoirs et des compétences dans le champ de l'art et de la culture.

L'école doit donner accès, largement, aux productions artistiques et culturelles, qu'elles relèvent du patrimoine ou de la création la plus actuelle.

L'école doit redevenir un lieu de pratique et de création artistique et culturelle.

Tout cela est du domaine du possible malgré le bilan parfois mitigé que nous pouvons porter sur la réalité d'aujourd'hui :

C'est une question de volonté du monde politique, éducatif et culturel.

C'est une question de travail dans la durée ; le ponctuel ne peut plus être la règle.

C'est une question d'intégration de la logique de partenariat.

Si nous sommes prêts à travailler à cela, dans cette logique, nous nous engagerons dans un des plus beaux, un des plus importants chantiers qui soit.

Médiateurs culturels entre l'institution muséale, le grand public et l'école

Remontant aux années 80 dans son utilisation au sein du musée, le terme médiation peut être étudié comme un symptôme, à la fois, de l'évolution de la société et de celle de l'institution. Les médiateurs ne se résument plus aux seuls éducateurs de profession, qui auraient pour rôle de rendre compréhensible un ensemble, non communicant par essence, à un public sans clefs d'appréhension de cet ensemble. L'institution musée représente une source ambiguë d'expériences multiples, d'éducation tout au long de la vie, dont les dynamiques varient considérablement selon les conditions de la visite. La formation des médiateurs représente donc un aspect crucial de cette aide au développement de la personne.

Marie-Clarté O'Neill*

Intervenir après quelqu'un qui a parlé de spectacle vivant me semble intéressant pour nous, gens du patrimoine qui avons souvent une impression d'infériorité, bien exprimée par le dernier intervenant de ce matin qui se demandait si le patrimoine et la mort n'étaient pas la même chose. Si dans le spectacle, il se passe des choses, dans le cas du patrimoine, nous sommes confrontés à des objets qui ne bougent pas, ce qui constitue une grande difficulté au niveau de la médiation.

J'aimerais ici présenter les médiateurs, c'est-à-dire ceux qui dans les institutions patrimoniales accueillent les classes et essaient de faire ce travail difficile de médiation, que nous allons essayer d'explicitier dans une perspective historique. Aujourd'hui, le terme médiation est un terme reconnu et ne pas l'utiliser est mal vu, tout comme le fait de parler d'éducation plutôt que de médiation et de public plutôt que des publics.

GLISSEMENT SÉMANTIQUE DE LA MÉDIATION AU COURS DE L'HISTOIRE

Si le terme de médiation est aujourd'hui entré dans les mœurs, il n'en a pas toujours été ainsi. Aussi dans les institutions patrimoniales ce terme a-t-il été tour à tour ignoré, inutilisé, méprisé, voire suspecté et considéré comme un sous-produit de l'animation socio-culturelle dont on ne voyait pas la finalité, ou comme une sorte de rabaisseur général culturel contraire aux missions patrimoniale et muséale.

Avant la fin des années '60, il est question dans les musées d'éducation. Les archives des services éducatifs de cette époque montrent que le lieu patrimonial est vu comme un réservoir de savoirs, majoritairement dominants. Le musée est très souvent pris comme une espèce de conservatoire d'icônes au service de l'enseignement. De nombreux professeurs sont ainsi mis à la disposition des musées, comme si l'école se créait une sorte de miroir à l'intérieur du musée.

Dans les années '70, on sent une espèce de frémissement qui vient plutôt des pays anglo-saxons et du Canada où on commence à parler d'interprétation. Si on analyse

* Marie-Clarté O'Neill, adjointe de la directrice des études de l'Institut National du Patrimoine (INP), chargée de la formation initiale des conservateurs, chargée d'enseignement en médiation à l'École du Louvre

le sens du terme, il est intéressant de constater que le mot interprétation implique ici une ouverture : une toute petite place est faite à l'expression, qu'il s'agisse du public, de l'interprète, c'est-à-dire la personne qui prend la parole au sein de l'institution, ou de l'institution elle-même. Le mot interprétation est ainsi synonyme de : « il y a plusieurs sens possibles à » dans la polysémie des objets que nous connaissons bien comme patrimoniaux. Grâce à cette liberté, je peux en choisir un, je fais la démarche volontaire d'en choisir un.

Avec les années '80 apparaît le terme de médiation dont le sens premier au dictionnaire est celui de « conciliation, réconciliation entre deux parties ». Situation délicate donc. On a ainsi l'impression au fur et à mesure qu'on avance dans le temps que le dialogue s'ouvre, qu'il n'y a plus une seule voix de Dieu le Père qui tombe, mais, à la fois, que ce dialogue devient de plus en plus problématique et que le sens du patrimoine est de plus en plus discuté, voire contesté.

La dernière phase à partir des années 2000 correspond aux mouvements de muséologie participative où l'institution ne s'explique plus. Elle est générée, son discours est généré, au moins en partie, par le territoire auquel elle appartient. On voit poindre de façon anecdotique un certain nombre d'exemples. Ainsi, à l'exposition *Naitre* au Musée de l'Homme, une salle est réservée à des associations liées au thème de la naissance et qui peuvent venir exposer des choses qui tiennent à leur propre dynamique associative. Les musées néo-zélandais qui conservent des objets Maori sont ouverts tous les matins à heure fixe aux communautés Maoris pour des cérémonies culturelles. Un autre exemple plus classique est celui des classes qui adoptent un monument. Dans le terme même d'adopter on sent l'interaction entre la classe et le monument. Une opération développée au Louvre et dans nombre d'autres musées est celle des jeunes qui s'adressent aux jeunes de façon à créer une forme de partage de culture au plus près de la sensibilité. Enfin, des exemples plus anciens mais qui sont l'émergence de cette notion de participation, ceux des jeunes amis des musées qui ont pris en compte des organisations d'expositions et/ou de colloques. Le dialogue n'est pas simple mais il semble bien qu'on essaie de le prendre par tous les bouts possibles.

LES DÉFIS DE LA MÉDIATION

Quelles sont les racines des difficultés de communication croissantes, qui, dans les musées, ont une coloration un peu particulière ? Au niveau de la mondialisation, les musées et les expositions sont des lieux de mixage international absolument croissant dans leur indice même de développement. Des musées s'ouvrent avec des thématiques de plus en plus diverses. Les objets circulent d'un bout à l'autre de l'univers dans le cadre d'expositions et d'échanges de collections entre musées. Si les objets bougent, les publics qui les approchent sont également des plus divers (école multiculturelle, tourisme culturel international, migrations de populations). Nous sommes donc dans un monde où bougent de façon accélérée à la fois les regardants et les regardés.

Autre difficulté déjà évoquée au cours de la journée, celle des communautarismes. Qui dit communautarisme dit : « J'appartiens à une communauté et je me terre à l'intérieur de cette communauté ». La confrontation est ici mise en péril par toutes

les formes de communautarisme, y compris par celui que nous pourrions représenter nous-mêmes avec notre vision européenne-européenne des choses.

Une difficulté particulière au monde des musées est celle des pertes de références culturelles communes liées à des représentations iconiques, telles la culture classique et la culture religieuse. Combien d'élèves sont-ils encore capables de faire la différence entre Apollon et Jésus à partir du moment où il y a un peu de lumière autour de la tête ? Une enquête réalisée dans quelques musées français et italiens a montré que 50% des collections sont d'ordre religieux. Bien sûr, le choc esthétique peut avoir lieu sans que l'on sache de quoi il retourne. Néanmoins, une part de l'appréciation dépend de la connaissance qu'on a de l'œuvre et facilitera le dialogue.

Enfin, un phénomène de plus en plus repéré dans les musées est celui de la fragmentation des savoirs et des cultures sans progression linéaire : il n'y a plus de phénomènes selon lesquels sur un sujet particulier, les plus jeunes en savent moins que les plus vieux comme l'a montré une étude sur l'utilisation des multimédia différenciés adultes et enfants à la Cité des sciences de La Villette : les jeunes consultaient les sites destinés aux adultes et vice versa, ce qui correspond tout simplement à un degré de savoir qui peut être nul chez un adulte sur certaines choses et très fort chez des enfants pour d'autres. Difficulté supplémentaire donc pour la médiation. Tels sont donc en gros les défis de la médiation.

QUI SONT DÉSORMAIS LES MÉDIATEURS ?

Les premiers médiateurs sont des personnes à l'extérieur des institutions patrimoniales, c'est-à-dire tous ceux qui sont les déclencheurs de pratique culturelle, sans lesquels la médiation ne peut exister puisque c'est eux qui vont créer les occasions de la venue. Il existe des familles différentes de déclencheurs de pratiques : tout d'abord, celle des professeurs, de plus en plus incités par les pouvoirs publics à travers le monde, à « utiliser » les musées et le patrimoine ; ensuite, le monde des animateurs socio-culturels qui peuvent poser de graves problèmes vu qu'ils ont souvent peu de pratique personnelle, sont peu poussés à des pratiques patrimoniales, peu convaincus et partageant la notion de patrimoine pétrifié. D'une manière générale, les responsables de structures sociales partent du constat que « comme ce n'est pas pour moi, cela ne peut pas intéresser les jeunes avec lesquels je travaille ».

Les médiateurs au sein de l'institution patrimoniale :

Les personnels chargés de l'accueil direct des publics, tous les agents des services des publics, mais également tous les responsables de contenus : les concepteurs de scénarios scientifiques (commissaires d'exposition, rédacteurs des textes), autour desquels se pose la question : Qu'est ce que la vulgarisation ? Vulgariser un propos scientifique, est-ce le rabaisser ? Abandonner le scientifique pour faire de la médiation ? Où situer la limite ? Autre famille également touchée par la médiation, celle des architectes et des designers qui éprouvent parfois beaucoup de mal à passer de la création à la communication et à intégrer l'écrit dans leurs conceptions.

La plupart des fonctions muséales sont touchées par la médiation : celui qui fait de la conservation matérielle des collections doit expliquer pourquoi il les conserve et

comment. De même, les collecteurs de fonds doivent être capables d'expliquer à leurs partenaires les profits des partenariats recherchés.

RAPPORT PATRIMOINE/ÉCOLE

Une analyse serrée de la conciliation serrée et délicate de deux impératifs auxquels est confronté le médiateur lors de l'accueil d'un public scolaire : l'enfant venant au musée dans le cadre de l'école est-il pris dans le cadre du schéma de l'éducation formelle (cadre légal d'obligation, classe d'âge regroupée, programme imposé et acquisitions cognitives qui in fine risquent d'être contrôlées) ou de la dynamique qui sera celle de sa future vie de visiteur de musée, celle de l'éducation informelle (activité de loisirs, visite comme expérience, activité de plus en plus inter-sociale, importance de la pratique (visites répétées), du savoir-faire (apprendre à voir), du processus d'élaboration de la connaissance (dendrochronologie pour datation des instruments de musique), plus que des savoirs académiques (dates d'invention des divers types de mandolines), visant ainsi plus le processus que le résultat.

C'est ce rapport de conciliation, subtil et multiple selon les collections et les publics, dont sont responsables les médiateurs professionnels. Leur rôle consiste à concilier le soutien à l'éducation formelle avec l'initiation à la pratique personnelle informelle.

LA FORMATION À LA MÉDIATION DES MÉDIATEURS PROFESSIONNELS

Il s'agit d'une formation très exigeante qui doit croiser à la fois la :

- *Connaissance des contenus* : Quel niveau de spécialité doit-on avoir sur ce que l'on va présenter au public ? Faut-il en savoir peu ou au contraire beaucoup ? Il me semble que seule une connaissance approfondie des choses permet de hiérarchiser l'essentiel.

- *Connaissance des publics* : Multiplicité (pas de spécialisation des médiateurs par âge du public) : il faut donc être capable de s'adapter à des publics et à des âges fort différents. Diversité (tous les visiteurs n'ont pas la même casquette ! Ils peuvent être des touristes, sortir d'un bureau, venir en groupe).

- *Connaissance des méthodes* : éducation formelle/éducation informelle
Décryptage, interprétation d'un objet matériel
Lecture d'une image ou apprendre à voir
L'exposition comme parcours de sens
Diversité des méthodes pédagogiques du cours magistral à la médiation participative

Il s'agit d'une formation encore mal structurée :

Par manque de consensus du milieu sur les buts recherchés et les méthodes pertinentes. Les positionnements sont encore très individuels. On est encore trop souvent à la question de l'opinion et non à celle du consensus.

Par manque de recherche et d'évaluation sur les situations de médiation, les études sur les publics concernent essentiellement l'avant et l'après visite au musée. Ce qui se déroule au musée même est encore trop peu étudié.

Le manque de littérature francophone est à déplorer et trop peu de documents existent pour aider tant les médiateurs que les conservateurs à exercer leur rôle de médiation : pour les médiateurs, comment mener un programme ou pour les conservateurs, comment construire le discours d'une exposition ? En un mot, comment fabriquer cette alchimie multimédia qu'on appelle exposition ?

ÉGALITÉ DES CHANCES

Une indispensable prise de conscience de la diversité sociétale, peu présente chez les élites administratives et patrimoniales en France, a conduit au programme sur l'Égalité des chances. 105 projets ont ainsi été menés ces dernières années afin de favoriser l'accès des jeunes défavorisés au patrimoine.

Le programme *Égalité des chances à l'Institut national du patrimoine (INP)*.

Un résultat en forme de défi à creuser : **médiation et excellence**.

Ce qui frappe le plus les jeunes les plus fragilisés, ce n'est pas la médiocrité, mais au contraire le contact avec ce qui est exceptionnel et excellent.

Je citerai pour terminer une phrase d'une jeune femme africaine venue visiter un atelier de restauration de tissus face à la tunique relique de saint Thomas Beckett :

« La qualité de ce que vous nous avez préparé nous montre le respect que vous nous portez ».

À l'heure des diktats de la création contemporaine et de la mondialisation de son marché, le Centre de la Gravure et de l'Image imprimée tire parti de son champ d'action spécifique situé entre « Grand art » et culture populaire pour aborder différemment la création actuelle et en donner des clés d'accès par un programme d'expositions mais aussi de concours, de médiations, de publications, de productions d'œuvres ainsi que d'actions hors ses murs. Lieu unique, puisque spécialisé dans l'art imprimé, c'est-à-dire reproductible, multiple, le Centre de la Gravure tente d'équilibrer ses programmations entre des propositions de réflexion critique sur l'histoire des diverses sociétés de notre monde, manifestations bien souvent basées sur des expositions d'affiches à caractère public, alternant avec des présentations d'attitudes artistiques subjectives et créatives dont les œuvres sont les témoins actifs. Chaque temps d'exposition est l'occasion d'une exploitation pédagogique nouvelle et de développements de thèmes de travail, régulièrement élaborés avec les enseignants en fonction de leurs projets. « Abri rêvé », « Silence la violence », « Mai non, affiche ta contestation » : autant d'opérations menées par le Centre de la Gravure en concertation avec le monde de l'enseignement et en interaction avec les publics scolaires.

Catherine de Braekeleer*

Je m'appuierai sur quelques expériences menées au Centre de la Gravure et de l'Image imprimée pour remonter ensuite au sens et à la raison pour lesquels ces expériences ont été menées.

Le Centre de la Gravure et de l'Image imprimée est un lieu spécifique car, en raison de sa double collection et du champ d'action qui en découle, il se situe entre le monde du Grand Art et celui de la Culture populaire. Cette institution, essentiellement orientée vers l'art contemporain (domaine culturel sans doute plus difficile à décoder, à apprivoiser par les jeunes générations ou, à tout le moins, par certaines d'entre-elles) conserve, en effet, une collection de 11 000 œuvres constituée pour moitié d'estampes réalisées par des créateurs contemporains et, pour moitié, d'affiches d'auteurs, à caractère public et généralement politique. Basée sur ce double fond, la programmation voit se succéder au fil des années des expositions présentant tantôt des attitudes plastiques contemporaines, tantôt des manifestations tournant autour de la communication graphique. Il est important de souligner que ce type de programme d'expositions est volontairement réalisé dans le but de créer un questionnement, une réflexion critique sur ce monde des images qui abonde dans notre société actuelle et dont traite précisément le Centre de la Gravure et de l'Image imprimée.

Avant de développer plus précisément les médiations menées vis-à-vis du public scolaire, notamment au niveau des enseignements primaire et secondaire, pour lesquels nous avons initié différentes actions spécifiques, je voudrais rappeler d'abord que dans bon nombre de musées – et c'est également le cas au Centre de la Gravure – la majorité du public vient de manière individuelle, sans avoir recours à un guide

* Catherine de Braekeleer, directrice du Centre de la Gravure et de l'Image imprimée à La Louvière

ou médiateur, sans possibilité d'acquiescer le catalogue et, tout autant si ce visiteur est accompagné de sa famille ou de ses amis, il est absolument indispensable de lui donner des clés pour accéder à ce monde particulier qu'est l'art contemporain et lui permettre ainsi de le comprendre.

Tout au long de l'année, un travail de réflexion est mené avec l'ensemble de l'équipe pour tenter de donner ces clés d'accès par le biais d'un triple niveau explicatif sous forme de cartels.

Bien qu'ancienne piscine, dont le bassin reste toujours visible en sous-sol, le Centre de la Gravure et de l'Image imprimée est aujourd'hui abrité dans un bâtiment contemporain dont les vastes salles d'exposition s'organisent sur trois étages.

Chaque salle présente toujours, collée sur un de ses murs, une petite phrase très simple, généralement de la main de l'artiste ou d'un des artistes présentés, qui donne le ton, le sens général du contenu présenté dans la salle. Cela permet, dès les premiers pas, dès l'entrée dans l'exposition, de savoir où l'on se situe et quel est l'esprit qui anime la manifestation.

Au-delà de cette « mise en bouche », nous proposons différents cartels disposés sur des lutrins, bien réfléchis et volontairement rédigés dans un langage simple, dans un vocabulaire accessible à tous. Ces cartels permettent de comprendre, de rentrer d'une certaine manière en communication avec les œuvres, avec l'attitude artistique présentée.

Pour le public plus pointu ou expert, un troisième type de cartels permet d'obtenir des informations précises et détail-lées sur chacune des pièces présentées.

En marge de ces cartels, chaque enfant venant au musée reçoit un cahier pédagogique, sorte de parcours interactif sur l'exposition adapté aux 6-12 ans, qui permet lui aussi, sans guide ni médiateur, de pénétrer au cœur de l'exposition.

Ces systèmes explicatifs en cascade, aussi simples soient-ils, semblent correspondre à un début d'apprivoisement de ces univers plastiques encore souvent considérés comme inaccessibles ou rébarbatifs pour celui qui n'en est pas familier. En effet, dans le livre d'or à l'entrée des expositions, les commentaires positifs à propos de ces cartels nous indiquent que cette approche correspond à une véritable demande.

Concernant le domaine de l'enseignement et des médiations menées vis-à-vis du scolaire, nous avons tenté de trouver des actions spécifiques pour pallier certains écueils rencontrés en Communauté française, en particulier la difficulté que rencontrent bon nombre d'écoles à organiser et financer des sorties vers les musées.

Partant de ce fait, nous avons mis sur pied une première opération menée auprès des écoles primaires : mise en place d'une double action itinérante, facilitée par la spécificité du Centre de la Gravure d'être à la tête d'une collection dont les œuvres circulent facilement puisqu'il s'agit de papiers, de gravures, d'affiches. En clair, nous avons décidé d'aller vers les écoles avec ce que nous avons appelé : « l'atelier voyage ». Cette opération est menée en grande interactivité avec les enseignants, ce qui en fait, je pense, son succès.

Une première discussion avec l'enseignant donne lieu à une sélection d'images issues de notre collection, images mises en relation avec le programme scolaire ou

avec un cours spécifique donné à l'école. À partir de ce choix, une petite exposition est montée dans la classe par l'équipe éducative du Centre. Elle débouche sur le décryptage et l'analyse critique des pièces présentées et, à partir de ce décodage, un atelier est réalisé au sein de la classe avec le médiateur de l'équipe du Centre. En d'autres termes, l'analyse théorique débouche sur un acte créateur. Pas celui d'un artiste, certes, mais celui d'un élève devenu praticien et qui, à ce titre, est d'avantage susceptible de découvrir la fonction et l'enjeu de toute création, son potentiel en matière de communication, de langage voire d'émotion partagée.

Une seconde opération menée depuis 2002, et sur laquelle je voudrais m'étendre un peu plus, correspond à un concours d'images numériques s'adressant à deux tranches d'âge : les 15-18 ans et les 19-25 ans.

Ce concours est né d'un questionnement récurrent face à une tranche d'âge (les adolescents, les grands adolescents et les jeunes adultes) ayant souvent une attitude peu réceptive vis à vis de la création contemporaine. La réflexion développée à partir de ce constat a débouché sur la mise en place d'un premier concours d'images numériques qui, en raison de son succès, est désormais devenu bisannuel.

Pour ce faire, nous avons pris le parti d'interpeller le monde de l'adolescence sur son propre terrain, sur ses propres centres d'intérêts que sont l'image numérique, la manipulation d'images, le monde de l'internet. Cela nous a amenés à lancer un concours dans ce domaine spécifique qu'est la création d'images numériques. Par ailleurs, et je pense que c'est là en particulier que réside l'intérêt de ce concours, nous l'avons basé sur le contenu d'expositions organisées au Centre, aussi bien dans le domaine des arts plastiques contemporains que de la communication graphique.

À partir de ces expositions et en coordination avec les enseignants, nous développons à chaque fois une thématique à caractère social ou citoyen.

En 2002, le premier thème du concours fut défini à partir de la présentation des dernières recherches d'une artiste canadienne, Irène Withome, qui réalise de grandes images numériques et dont l'exposition s'intitulait *Bio-fictions*. En relation avec cette manifestation, nous avons initié un premier concours qui traitait de manipulation, tant visuelle que génétique. Ce concours a connu un succès énorme dans le sens où les participants, et particulièrement la tranche des 15-18 ans, sont entrés de plein fouet dans la proposition faite. Suite à cette première édition, de nombreux élèves nous ont proposé d'autres thématiques, nous ont demandé de participer à l'élaboration des concours suivants, tant et si bien que dans l'édition suivante, nous avons intégré certains lauréats du premier concours au sein du jury chargé de désigner les trois lauréats par catégorie d'âge ! Le fait d'inclure des adolescents dans le jury se révéla extrêmement intéressant car ils étaient amenés à devoir argumenter, à rendre un jugement sur le travail de leurs pairs et à analyser les raisons tant formelles que conceptuelles ayant mené à la désignation des lauréats de la thématique du concours.

Le second concours fut lié à une exposition réalisée dans le domaine de l'affiche politique *Un combat, des symboles* qui traitait d'un siècle d'affiches politiques. Le concours portait sur la question de la violence : « Silence, la violence ».

L'exposition qui donna lieu au troisième concours était tournée vers les arts plastiques et non vers la communication graphique et s'intitulait *Un rêve habité*. Elle traitait d'architecture imaginaire et utopique. Cette manifestation entraîna la mise sur pied d'une thématique intitulée « Abri rêvé » et portait sur la question du droit au logement pour tous.

Enfin, le dernier concours d'affiche - et non d'image numérique - ouvert, cette fois, à toutes les tranches d'âge fut lancé à l'occasion de Mai 68 et de l'exposition d'affiches organisée quarante ans plus tard. Il s'intitulait : « Mai non ! Affiche ta contestation ! ». Plus de 350 personnes participèrent à ce concours qui donna lieu à des résultats exceptionnels.

L'intérêt de cette expérience menée au Centre de la Gravure et qui n'a pu être faite que parce que nous traitons du monde de l'affiche et de l'image imprimée, correspond essentiellement à la manière dont elle est construite. Au départ, les élèves sont amenés à venir voir une exposition, à en décrypter les images pour s'en inspirer ensuite et ainsi alimenter le geste créateur qu'ils vont eux-mêmes poser. De façon très intéressante, puisque nous sommes ici dans le monde du numérique, ils engagent leur responsabilité dans le sens où, au moment où ils remettent leurs travaux, ils sont obligés de signer un document indiquant s'ils ont eux-mêmes fait des emprunts, via le net, à des créations d'autrui. Cette obligation entraîne ainsi une réflexion sur la question de la création originale, par rapport à des créations pré-existantes. Par ailleurs, dans la mesure où nous les avons intégrés dans les jurys des différents concours, les participants ont été amenés à développer leur propre jugement par rapport à ce qui fait l'intérêt d'une image, tant au niveau de son expression et de sa force graphique qu'en terme de contenu et de pertinence de propos.

En conclusion, la question de la création et de sa médiation peut, je pense, être ramenée avant tout à une question de sens : quel est le sens, quelle est la fonction de la création ? Il faut rappeler qu'elle est d'abord et avant tout une attitude mais aussi un langage et, qu'à ce titre, le résultat de l'acte créateur est susceptible de s'adresser à chacun, quelle que soit sa génération, sa tranche d'âge ou son origine. Les différentes actions de médiation mises en place au Centre de la Gravure, en particulier les éditions successives du concours d'images numériques, nous ont permis de découvrir qu'il n'y a pas de crise de la culture, qu'il n'y a pas d'adolescence rétive à la culture, mais que tout se fait par un apprivoisement progressif. En partant de leur propre terrain d'expérimentation, le numérique, et de leurs propres centres d'intérêts - bon nombre des thématiques de ces concours ont été construites en interactivité et en dialogue avec les jeunes - on peut progressivement les entraîner à élargir leurs questionnements pour les amener à s'intéresser et à pénétrer la création d'autrui. In fine, on peut considérer que la question revient à mettre en place des processus d'apprivoisement progressif de la création en partant de terrains ou d'éléments de ressemblance pour aborder ensuite des territoires différents, le tout alimenté, bien sûr, par l'enthousiasme, la passion et l'engagement indispensables autant de la part des médiateurs que des enseignants, lorsqu'il s'agit du public scolaire.

URGENCES

De l'importance de repérer ce qui stimule ou ce qui freine les initiatives artistiques et culturelles au sein des établissements scolaires supérieurs pédagogiques. État des lieux et alternatives. L'intervention se centrera autour de trois axes :

- *Les possibilités de formation culturelle et artistique dans le Décret « Formation Initiale » de 2000 ;*
- *Exemples de réalisations effectives dans les cours dévolus à la formation culturelle et artistique des futurs enseignants ;*
- *Exemple d'un parcours d'apprentissage réalisé par un futur enseignant en sciences sociales sur l'accès à l'art contemporain.*

Philippe Soutmans*

De l'importance de repérer ce qui stimule ou ce qui freine les initiatives artistiques et culturelles au sein des établissements scolaires supérieurs pédagogiques. État des lieux et alternatives

Mon exposé va se décomposer en cinq points :

J'avais prévu quelques préliminaires..., mais l'essentiel a été dit ce matin. Rappeler ensuite les possibilités de formations culturelles et artistiques dans le cadre du décret (re)fondateur de la formation initiale de 2000 initiés par la Ministre Dupuis. Pour concrétiser, quelques exemples de réalisations dans le cadre de ces cours. Ensuite, je développerai un exemple dans le cadre d'un cours de didactique. Et je terminerai par une série de conclusions sous forme de questions.

PRÉLIMINAIRES

Afin de clarifier les différents concepts de culture, je vous inviterai à revisiter l'émission « l'héritage culturel » réalisée en 1983. Les réalisateurs, Jean Paul Colleyn et Françoise Wolf, y lançaient un certain nombre d'interpellations notamment sur des œuvres picturales. Celles-ci pourront servir de fil rouge à cet exposé en se concentrant sur des éléments de peintures et visuels. Il est évident que confronté les uns et les autres à différentes peintures, on réagit, notamment en fonction de son background, de son héritage culturel. Bourdieu aurait dit l'habitus.

Quand on parle de culture(s), il faut identifier les tensions entre les termes : la culture/les cultures, la culture scolaire et la culture populaire, la diffusion culturelle et la construction culturelle, ... Enfin la tension (française mais bien présente chez nous) peut être forte entre les « pédagogues » qui veulent faire un travail constructiviste (qui prend du temps et qui est axé davantage sur le qualitatif), et les « républicains » dont le travail est centré sur la transmission d'un patrimoine culturel que tout citoyen devrait posséder à la fin de sa scolarité obligatoire.

* Philippe Soutmans, enseignant à la Haute École Léonard de Vinci, site de Louvain-la-Neuve (ENCBW)

LE DÉCRET FORMATION INITIALE (2000)

Parmi l'acquisition des 13 compétences que vise le décret « formation initiale », il y en a une qui nous concerne directement : « Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel »... Il est certain qu'aujourd'hui, toute personne qui se préoccupe de formation initiale se rend bien compte que c'est une gageure que de former des enseignants en trois ans. Si on parle de prolonger ce temps de formation à 4 ou 5 ans, c'est que le kit de départ et la complexité des réalités professionnelles rendent ce temps de formation trop court et largement insuffisant même si pour l'essentiel, ce travail de formation est largement apprécié dans les écoles secondaires et fondamentales. Dans le décret formation initiale, il y a également une série de contenus à maîtriser dont notamment, pour ce qui nous concerne ici, les connaissances socioculturelles, les activités interdisciplinaires de construction d'identité professionnelle et formation à l'utilisation des médias.

Parmi les connaissances socioculturelles à acquérir par les futurs professionnels de l'éducation, il y a notamment un cours d'initiation aux arts et à la culture (30h). Dans les activités interdisciplinaires de construction d'identité professionnelle, deux cours permettent certainement une formation culturelle : l'ouverture sur l'extérieur et l'éducation à la diversité culturelle.

QUELQUES EXEMPLES DE RÉALISATIONS

Dans notre département pédagogique de la Haute École Léonard de Vinci, situé à Louvain-la-Neuve (ENCBW), les équipes d'enseignants, les étudiants et le personnel ont réfléchi à la structure du nouveau bâtiment dans lequel les étudiants vont passer trois années de formation. Si on veut vraiment former des enseignants dignes de ce nom dans un cadre culturel le plus ouvert possible, le plus en phase avec la réalité d'aujourd'hui, il est important que son architecture, son urbanisme le soit. Les exemples de concrétisation du Décret Dupuis sont donc très situés au niveau culturel et ne peuvent sans doute pas être généralisés à toute la formation initiale.

Un premier exemple qui concrétise bien cette volonté de la Ministre est celui de l'initiation aux arts et à la culture. Ce nouveau cours de 30h, donné chez nous par Yves Hanosset, se donne en troisième. Avant 2000, seul, un cours de formation générale existait dans lequel la formation aux arts et à la culture était plus ou moins intégrée selon le bon vouloir des établissements scolaires. Aujourd'hui, ce cours existe pour tous les futurs enseignants mais il pose question : va-t-on baliser un travail relativement encyclopédique ou va-t-on cibler des thématiques claires et mener un travail pratique ? Yves a le souci de déboucher sur une visite aux Beaux-Arts ou au Théâtre royal de la Monnaie.

L'approche théorique et pratique de la diversité culturelle (et de la dimension de genre) est un cours important de deuxième année qui dépasse largement la problématique de l'art. Depuis 2000, il se donnait même durant plusieurs années, mais la Ministre, Madame Simonet l'a rabaissé (comme d'ailleurs, les cours de politique d'éducation, de sociologie) au profit d'activités pratiques. Ce cours va se centrer très fort sur ce qui fait notre culture, notre définition culturelle aujourd'hui, etc. Un certain nombre de concepts sont largement abordés dans le cadre de ce cours.

Au-delà de ces cours généraux (donnés en général à des groupes importants d'étudiants), les cours de didactiques disciplinaires sont aussi des lieux de formation culturelle.

Ainsi, une collègue en mathématique travaille à plusieurs reprises en 1^{ère}, 2^e, et 3^e année du régendat sur les fondements culturels des mathématiques. Quel est le sens des mathématiques aujourd'hui et comment peut-on le trouver dans un certain nombre d'œuvres artistiques ? Dans quelle mesure un certain nombre d'artistes se sont-ils inspirés largement des mathématiques et vice-versa ? Nous avons plusieurs exemples au sein du cursus de mathématique (régendat) qui se centrent sur l'utilisation des mathématiques par les arts (et vice-versa) : comment l'art nourrit-il les mathématiques, y compris dans le cadre de certains travaux de fin d'études ?

En sciences, l'exposition *Körperwelten* va permettre aux étudiants de réfléchir à la représentation des corps. Comment travailler ces éléments à travers le cours de sciences ? Comment exploiter ce type d'exposition dans le cadre du cours de sciences ?

Dans le cadre du cours d'étude du milieu, ce qui nous semble important c'est de se centrer davantage sur l'aspect patrimonial et finalement ce qui fait « le vivre ensemble aujourd'hui ». Comment ce patrimoine vivant est-il présent aujourd'hui ?

Comment est-il bien un patrimoine du XXI^e siècle ?

Comment donne-t-il sens et fait-il sens pour des élèves dont on dit parfois qu'ils sont sans mémoire ? Comment peut-on construire une mémoire de ce patrimoine à travers l'étude d'un certain nombre de milieux urbains et ruraux ?

Peut-être plus classique, en religion, les élèves de troisième sont eux aussi amenés à faire un travail de guidance artistique lors d'une visite à Rome.

Enfin, Benoît Roels, qui est un des deux professeurs d'éducation plastique – dans le cadre de ses 30h d'éducation plastique au normal primaire (inhérent à la formation des futurs instituteurs) – a fait le choix de cibler un certain nombre d'œuvres, contemporaines pour l'essentiel, de manière à pouvoir permettre aux étudiants ce contact. Ensuite, y compris dans le cadre des ateliers de formation pratique, les étudiants doivent eux-mêmes construire des séquences de cours et mettre en pratique leur formation.

UN EXEMPLE DANS LE CADRE D'UN COURS DE DIDACTIQUE DES SCIENCES SOCIALES

Lors d'un travail de fin d'étude, une étudiante qui a vécu un échange interculturel au Canada, a eu l'occasion, l'an dernier, de comparer la formation initiale des enseignants au Québec et chez nous. Son premier étonnement fut de voir que la formation artistique était bien présente dans le baccalauréat canadien et trop peu en Belgique francophone.

Cette année, un étudiant de 3^e a mis en oeuvre une séquence de cours sur l'accès à l'art contemporain. À partir d'un travail qu'il a lui-même réalisé l'an dernier en sciences sociales, il est parti de la difficulté d'accès à l'art aujourd'hui pour un certain

nombre d'élèves — voire même pour beaucoup d'élèves de 15 ans — auxquels il s'adresse, particulièrement en zone rurale. Cette année, il a réussi à convaincre ses maîtres de stage de venir à Bruxelles voir l'exposition qui se passe actuellement au Palais de Justice, *Corpus Delicti*.

Partant de cette tâche qui est de devoir réaliser un argumentaire sur l'art contemporain, il a soumis aux élèves (3^e secondaire) une série de représentations artistiques d'aujourd'hui pour voir comment ils réagissaient, un peu à l'image de ce que F. Wolf et J. P. Colleyn faisaient dans leur émission. Un travail sur les concepts, d'abord, et puis, la construction avec les élèves de ce questionnement : pourquoi l'art contemporain est-il principalement apprécié par la classe sociale supérieure alors qu'il est rejeté par les autres, c'est-à-dire les classes moyennes et populaires ? Son travail d'analyse, ensuite, a consisté à montrer que d'un côté il peut y avoir une régulation inconsciente (à l'instar des travaux de Bourdieu sur l'héritage culturel), et une régulation consciente de l'art contemporain, le marché de l'art.

Les espaces de formation existent. A nous, formateurs, de les habiter. Des outils sont donc à développer. Il ne suffit pas de décréter des cours ou un certain nombre de changements, il faut évidemment qu'ils soient accompagnés. Milieu enseignant et milieu culturel doivent pouvoir travailler ensemble à la réalisation d'outils didactiques à disposition des classes. Si on veut vraiment pérenniser ces changements, il est important de pouvoir les formaliser en dossiers ou manuels scolaires. En effet, un manuel scolaire dure 10 ans et un enseignant peut alors l'utiliser quelles que soient les conditions de travail dans sa classe. C'est ainsi qu'un certain nombre de manuels scolaires traitent de questions culturelles, de questions de patrimoine et de questions artistiques. Aujourd'hui, les éditeurs doivent être soutenus notamment pour développer des projets de manuels scolaires à destination des étudiants de l'enseignement technique et professionnel.

En formation continuée, lorsqu'il y a un chantier à ouvrir, non pas uniquement pour les professeurs d'art, ni les intermédiaires culturels, mais pour tous les enseignants, il est important de montrer, dans le cadre de tous les cours, comment il y a moyen de travailler les questions de sens, les questions culturelles et les questions de patrimoine.

QUELQUES CONCLUSIONS

Des espaces de formation à la culture et aux arts existent dans l'enseignement supérieur pédagogique. Même s'ils sont insuffisants. La Ministre Madame Dupuis a permis, par son décret *Formation initiale*, de baliser un certain nombre de cadres : dans la formation générale, dans la formation didactique et dans le cadre d'ateliers de formation professionnelle. La liberté académique des enseignants du supérieur permet d'investir ces espaces, pour peu qu'ils en soient convaincus. La sensibilisation des enseignants du supérieur est à soutenir en permanence. Il faut savoir que les appels à projets et les communications que le secteur culturel envoie régulièrement dans les écoles d'enseignement fondamental ou secondaire n'arrivent que trop rarement dans l'enseignement supérieur pédagogique. J'invite les responsables culturels à lister les départements pédagogiques des Hautes Écoles comme les agrégations universitaires afin de les informer des initiatives du secteur culturel.

Pour terminer, quelques questions fondamentales portant sur l'ensemble des missions des départements pédagogiques des Hautes Écoles :

Pourquoi la recherche dans le domaine culturel, (comme dans d'autres), est-elle quasi inexistante dans l'enseignement supérieur ?

Le professeur Robert Deschamps a sorti récemment une étude montrant le désinvestissement financier massif dans le supérieur par le pouvoir politique durant les six dernières années. Par rapport aux autres niveaux d'enseignement, le supérieur hors universitaire, a reçu 15 % des budgets en moins (en termes réels) alors que tous les autres niveaux progressaient, même faiblement. Le supérieur vit une régression de ses investissements alors que le décret fondateur des Hautes Écoles qui prévoyait un travail de recherche appliquée n'est toujours pas activé... Aujourd'hui, le peu de recherche qui se déroule dans l'enseignement supérieur est le fruit de passionnés, le plus souvent bénévoles, en dehors du temps scolaire. Peu de professionnels accepteraient de mener des projets de recherche en dehors de leur temps de travail. Si aujourd'hui, un certain nombre d'enseignants sont acculés ou choisissent de s'y investir, cette situation ne peut tenir sur la longueur.

L'enseignement supérieur doit-il compenser l'absence de formation de l'enseignement secondaire ?

Aujourd'hui, nos étudiants viennent de toutes les filières du secondaire : le général, le technique, le professionnel. Les derniers décrets permettent à des étudiants qui ont interrompu leur scolarité de la reprendre, voire pour ceux qui n'ont pas terminé leur secondaire d'accéder à l'enseignement supérieur via un examen d'entrée. En trois ans, l'enseignement supérieur ne peut compenser les carences de formation (artistiques e.a.) de plusieurs années d'enseignement obligatoire. En tant qu'agrégation, nous ne pouvons fournir à nos étudiants qu'un kit de départ et ce, essentiellement didactique ; le contenu scientifique est, en théorie du moins, appris au préalable.

L'enseignement doit-il compenser l'absence d'investissement des pouvoirs publics ?

En arpentant régulièrement villes et villages, nous pouvons être frappés par la frilosité de la plupart des pouvoirs publics en termes d'architecture, d'urbanisme, de monumentalité, etc. dans les villes et surtout les villages. Comment pouvons-nous finalement former à une certaine légitimité culturelle quand notre environnement commun, et particulièrement celui du XXI^e siècle, en est généralement dépourvu ?

Si l'école doit permettre à ceux qui la fréquentent de penser autrement, y favoriser l'accès à la culture devrait constituer une priorité. En effet, comment parler d'ouverture si l'on vit en vase clos, de respect de l'autre si l'on croit être seul, d'interdisciplinarité si l'on ne peut créer de liens ? La culture ouvre les portes vers le bonheur d'appartenir à la communauté des hommes qui pensent hors des limites stérilisantes que pourraient imposer la géographie, la biologie ou des habitudes mécaniques qui privent l'homme de sa dignité. La culture, idéal ou ambition, libère, en même temps qu'elle est le moyen de parvenir à la libération. Les futurs enseignants, qui devront conduire les enfants, même très jeunes, vers une pensée libre, ne sauraient se dispenser de connaissances et de compétences que l'appropriation de la culture induit. Dans cette optique, et tenant compte du fait que trente heures d'initiation aux arts et à la culture dispensées en troisième année normale primaire ne sauraient tenir lieu de bagage culturel suffisant, deux dispositifs sont proposés à tous les étudiants de première année de la catégorie pédagogique à la Haute École Francisco Ferrer.

Dominique Daems*

En réfléchissant et en tentant de mettre de l'ordre dans mes idées pour m'adresser à vous cet après-midi, j'ai rencontré une phrase. Certains d'entre vous l'ont peut-être lue aussi. Elle m'a suffisamment touchée pour que j'aie envie de vous la transmettre. C'est une phrase de Christine Vallin, professeur d'éducation musicale ; la magie de la culture, c'est ça aussi : c'est qu'on peut donner ce qu'on ne possède pas au sens matériel du terme. Et ça, c'est trop bon pour s'en priver. Cette phrase dit :

Quand je ne peux plus rien, quand il est bon de ne plus vouloir à la place de l'autre, la musique peut encore.

Deuxième pouvoir de la culture (de l'art) : elle rapproche, relie, permet une communication indépendante des mots donc des langues et délivre de cette limite linguistique. Par là, elle peut faire obstacle à la violence... Beaucoup est déjà dit.

Dans ma vie professionnelle, j'ai le plaisir de diriger la catégorie pédagogique de la Haute École Francisco Ferrer, au centre de Bruxelles. Nous y avons trois sections : nous formons des instituteurs préscolaires, des instituteurs primaires et des professeurs de l'enseignement secondaire inférieur. En tant que formateurs de formateurs, nous avons à résoudre une question préalable à l'élaboration de tout programme, de tout contenu de cours : quel type d'enseignants souhaitons-nous construire ? Et à partir de là, de quels moyens pouvons-nous disposer pour atteindre notre objectif, étant entendu ce que nous savons de notre public étudiant ? Ces questions, et les tentatives de réponses que nous apportons, sous-tendent tout notre travail.

Accordons-nous sur l'idée que la finalité de l'école primaire et secondaire est de conférer à l'élève la capacité d'écouter, de regarder, de penser autrement, pour devenir un citoyen réflexif et agissant, un adulte autonome qui pense en liberté, de cette

* Dominique Daems, directrice de la Catégorie pédagogique de la Haute École Francisco Ferrer, Bruxelles

liberté qui émane de la maîtrise des savoirs, du développement de compétences, des expériences vécues, des ponts qu'il aura pu établir entre les uns et les autres, avec la conscience la plus claire possible des processus qu'il aura mis en œuvre pour y arriver. Nos étudiants vont devoir à leur tour construire ces adultes émancipés, libérés des stéréotypes qui incarcèrent. D'évidence, l'ouverture à la pensée libre ne se conçoit que dans la conscience de la diversité des formes de pensée, dans la conscience de l'altérité et dans le respect de cet autre. Toute autre attitude condamne à la réaction plus ou moins aveugle et inhibe toute forme d'action positive. Les disciplines traditionnelles, les différents cours ouvrent l'esprit de l'apprenant aux indispensables savoirs, savoir-faire, savoir-être qu'il transmettra, d'une façon ou d'une autre, en passant par les désormais incontournables compétences, question que nous n'avons pas à envisager aujourd'hui. Mais, à tous les niveaux d'enseignement, les apprentissages utilitaires laissent peu de place, on l'a suffisamment dit, à ce qui est considéré comme moins directement essentiel à la formation de l'élève ou de l'étudiant. En particulier, ce dernier, s'il décide de suivre des études pédagogiques, devrait se contenter de quelques heures dédiées à l'histoire de l'art ou à l'éducation musicale, quelques heures « saupoudrées » en troisième année de baccalauréat et impuissantes à lui ouvrir les nombreuses portes d'un univers culturel que d'aucuns passent une vie à explorer.

Comme nous constatons l'urgence chaque jour, nous avons mis sur pied un module culturel à l'intention des étudiants de première année pour les familiariser avec la culture. Nous sommes convaincus que cette ouverture stimulera leur curiosité, leur permettra de goûter la saveur des savoirs – pour reprendre le jeu d'Astolfi sur ce doublet –, leur fera mesurer l'étendue et la diversité de champs entiers qu'ils méconnaissent et, à terme, les mènera vers une réussite plus riche des études qu'ils ont entreprises.

Le dispositif, que nous avons intitulé *Langue et culture*, est né de quelques-unes de nos convictions, parmi lesquelles :

Si tous n'ont pas des acquis équivalents, chacun a le même droit à l'éducation ;

L'ouverture à la culture donne le goût d'apprendre et constitue dès lors un atout pour réussir des études ;

Un étudiant acteur de sa formation construit du sens et ceci peut le faire entrer dans le cercle vertueux de la motivation ;

Pour accompagner de tels étudiants acteurs, les enseignants revoient la forme de leur action : ils stimulent, conseillent, suggèrent des pistes, organisent des rencontres, proposent des ouvrages ou des articles de référence, etc.

Pratiquement, le module s'ajoute aux cours de la « grille des cours ». Il propose à tous les étudiants de 1^e année un choix de diverses activités sélectionnées en fonction de critères qui nous ont paru importants dans des domaines variés : théâtre, musique, musées, expositions, danse, cinéma... ; pour répondre à la question « quelle culture ? », nous avons souhaité promouvoir des créations authentiques de qualité et non des produits commerciaux, mais aussi des activités en adéquation avec la formation de

futurs formateurs. Nous avons tenté de prendre en compte aussi les dimensions financières et géographiques qui rendent l'accès à ces événements possible. Concrètement, chaque étudiant se choisit un parcours composé de six activités au moins sur l'année, de préférence dans des domaines différents, et se constitue, au fil des mois, un portfolio rendant compte de son parcours culturel. La forme de ce carnet de bord est laissée à l'appréciation de chacun et pourra contenir des articles, des dessins, des collages... en plus de la description des activités choisies, des réflexions personnelles de l'étudiant et de ses analyses. Les professeurs qui participent au projet, quant à eux, ont établi les plannings ; ils organisent les rencontres de présentation, des séances de questions-réponses ou d'analyse, des cafés philosophiques, des présentations de visites guidées organisées... Ils s'intéressent aux découvertes des étudiants et mettent à leur disposition sur des panneaux d'affichage ou dans des fardes de présentation les documents relatifs aux événements culturels de la saison. Un espace culturel a été réservé au sein de l'école ; les informations peuvent y être consultées à l'aise. Un moment est consacré aux échanges : le jeudi entre midi et deux heures est pratiquement exempt de cours pour tous les étudiants. Le bénéfice de l'existence de ce lieu et moment communs pourrait bien aussi consister en une mixité plus grande entre les différentes sections de l'école, une autre façon de s'ouvrir à des différences de perception. Les étudiants savent qu'ils ne seront en aucune manière évalués sur le contenu de leur portfolio ou carnet de voyage culturel, mais qu'il s'agit surtout pour eux de développer une attitude d'ouverture à la nouveauté, sinon à l'inconnu. Ils auront chacun l'occasion d'évoquer leurs découvertes lors de l'évaluation de maîtrise de la langue française orale. On évaluera là, non le contenu, mais la façon d'évoquer les différentes expériences.

S'il est trop tôt pour évaluer ce dispositif mis en place en septembre dernier, on peut cependant constater que de nombreux étudiants jouent le jeu et semblent parties prenantes. Certaines initiatives voient le jour parmi eux : l'obligation de s'organiser, pour obtenir des prix de groupe par exemple, a conduit un étudiant à créer un blog qui sert de plate-forme de contacts et diffuse des informations, des analyses critiques de spectacles, etc. Ces premiers résultats semblent encourageants et sont fort bienvenus, car la mise en œuvre du projet a demandé beaucoup d'énergie à la dizaine de professeurs qui y ont consacré pas mal de temps depuis quelques mois.

Un deuxième volet de notre réflexion en matière de culture dans la formation des enseignants nous a conduits à élaborer et à mettre en œuvre cette année un projet intitulé *Faire de la musique à la Haute École*. Ce projet se définit clairement comme un outil d'intégration socioculturelle, ainsi qu'un soutien à la formation initiale des étudiants. Il prévoit tout d'abord de développer la pratique musicale des étudiants de la catégorie pédagogique, puis d'y associer tous les membres de la communauté pédagogique de la catégorie, et enfin, de s'ouvrir à toutes les catégories de la Haute École. Fondé au départ l'an dernier sur le désir d'en finir avec les attitudes d'éternels spectateurs et consommateurs, le projet propose aux étudiants des actions musicales : si chacun ne peut apprendre à jouer d'un instrument et se produire en public dans les trois mois, tous au moins peuvent chanter et venir prolonger les cours d'éducation musicale. La chorale de la haute école était née, en plus d'un petit ensemble instrumental. Avec quelques objectifs : des animations musicales lors des événements jalonnant l'année académique, vernissages d'expositions de travaux d'étudiants, fin du premier quadrimestre, remise des diplômes en fin d'année...

Pour les étudiants, certaines activités musicales sont obligatoires et prolongent les cours, d'autres ont lieu sur base volontaire. Dans ce même cadre, deux concerts par an s'organisent à l'école. Ils constituent pour les étudiants une expérience intéressante de proximité avec des musiciens professionnels qui prévoient des échanges et des commentaires sur les œuvres et le travail de l'ensemble musical.

L'intérêt du projet réside peut-être dans cette approche active de la pratique musicale : il s'agit bien de faire de la musique et de la faire ensemble, ici encore, de façon transversale et non plus en sections bien distinctes. Le répertoire contribue à l'ouverture : canons traditionnels, polyphonie classique (Renaissance, baroque, classique, moderne) et chants du monde (Afrique, Amérique latine, chanson française, negro spirituals, variété). La chorale a déjà été amenée à se produire à l'extérieur de l'école. La perception du « faire », le ressenti physique à travers pratique du rythme, appropriation de l'espace, capacité à se désinhiber face à l'autre nous paraissent de nature à favoriser des prises de conscience essentielles à la formation des enseignants qui vont être appelés à créer, à construire après avoir réfléchi à eux-mêmes, à leurs rapports avec les autres et à leur place dans le monde. Des formations théâtrales, activités que nous proposons depuis longtemps aux étudiants de 2^e année, avaient des effets convergents, mais ne se pratiquaient qu'après avoir dépassé l'obstacle de la première année.

La stupeur et/ou l'ironie provoquées par l'irruption de la musique dans les murs de l'école ont fait place à un intérêt de plus en plus visible, et de plus en plus d'étudiants se prennent au jeu.

Conclusion : Ces deux exemples trop rapidement évoqués montrent l'importance que nous croyons devoir accorder à l'ouverture nécessaire à la culture des étudiants futurs formateurs. Comment pourraient-ils en effet éveiller les enfants et les jeunes adolescents aux richesses de l'altérité s'ils n'étaient pas d'abord, eux-mêmes, curieux de tout, s'ils ne recherchaient pas les clefs, les grammaires, les langages pour créer du lien pacifique et fraternel, seul garant d'attitudes que l'on pourrait globalement qualifier de démocratiques ? Bien sûr, tout ceci se fait en dehors des cours, sans grands moyens financiers, avec des contraintes d'horaires difficiles à résoudre ; mais, surtout, cela se fait avec des personnes qui croient encore que, si l'on peut améliorer les rapports entre les hommes et progresser, l'école a bien quelque chose à y voir. Je remercie l'ensemble de mes collègues qui, chaque jour, permettent le développement de ces idées et leur transformation en réalité.

La formation des artistes intervenants

L'enseignement supérieur artistique a adjoint à l'ensemble de ses formations des finalités didactiques. Ainsi, aux parcours traditionnels de formation à la musique et au dessin, se sont ajoutées des filières qui permettent aux cinéastes, aux photographes, aux graphistes notamment d'ajouter à leur formation artistique une formation pédagogique. Elles devraient leur permettre d'assurer dans l'enseignement obligatoire, tant dans le cadre des cours réguliers qu'au travers d'ateliers, l'indispensable apprentissage de la lecture et des techniques de production des images auxquelles les jeunes sont quotidiennement exposés. Si l'apprentissage du langage écrit — lecture et rédaction — reste un socle fondamental de la formation, la nécessité d'ouvrir l'enseignement obligatoire à des artistes spécialisés dans les disciplines de l'image reste à rencontrer.

Michel Boermans*

Beaucoup de choses ont été dites depuis ce matin et l'impression qu'il me reste est celle, quand même, d'une certaine impatience qui peut habiter les gens qui depuis longtemps fréquentent les colloques où la question qui est débattue aujourd'hui est traitée et devient de plus en plus urgente.

Elle était urgente il y a 20 ans, elle l'est encore plus aujourd'hui puisque nous vivons dans un monde où, pour la première fois, chacun peut avoir accès à l'ensemble des musiques qui ont été produites quasi par toute l'humanité, géographiquement et dans son histoire ; chacun peut aussi avoir accès aux plus grands musées, à l'ensemble de la production cinématographique et photographique... mais nous manquons cruellement, dans la formation que nous donnons, de boussoles et d'outils. Nous ne donnons ni boussoles, ni outils à cette génération que l'on a décrite tout à l'heure comme étant les digital native. L'accélération est foudroyante et l'enseignement en Communauté française donne l'impression, confronté qu'il est à un grand nombre de questions internes à notre Communauté, de faire un sur place pathétique. Je m'explique : l'enseignement est traversé par la problématique des réseaux et des communautés linguistiques, traversé par des questions, à Bruxelles, de juxtaposition culturelle et, en Wallonie, de juxtaposition sociale de plus en plus explosives. Si on ajoute à ça la révolution numérique qui a débarqué dans les ordinateurs sous les yeux des adolescents d'aujourd'hui et qui continue à débarquer sous les yeux des adolescents et des enfants... **Les problèmes ne font que s'accroître et semblent scléroser les initiatives de solutions.**

Juste une petite anecdote : il y a une vingtaine d'années, j'ai amené mon premier enfant dans une crèche publique et j'y ai vu une magnifique démonstration de l'inclusion de l'art dans un espace public et dans un espace de pré-formation puisque l'ensemble des murs de la crèche était couvert d'immenses figures représentant les principaux héros de la Saga Walt Disney™. Ça fait rire et ça fait peur. Ça fait peur parce que ça veut dire que l'enfant, à partir de 6 semaines, se trouve face à ces icônes, devant lesquelles nous devons réagir... Nous ne pouvons l'en priver, elles font partie

* Michel Boermans, scénographe, co-directeur du Théâtre Océan Nord, enseignant à l'Institut National Supérieur des Arts du Spectacle (INSAS)

d'une histoire de la Culture ainsi que de la formation de notre sensibilité. Mais en même temps c'est assez effrayant de constater qu'il n'y a que ça en face d'eux. J'ai cru, lorsqu'il est passé à l'école maternelle, que j'avais échappé à ce paradigme et là, horreur !, je suis tombé sur une institutrice qui était fêlée de Barbie™... Et toute l'iconographie des Barbies™ s'étalait dans la classe.

C'est effectivement une vraie question parce que les personnes qui avaient produit ces gestes l'avaient fait en parfaite bonne foi et en pensant faire avancer une question « culturelle ».

Je me trouve face à ce monstre qu'est devenu l'enseignement en Communauté française, cette chose difficile à attraper, à gérer, qui est traversée par d'innombrables questions, y compris de langues, d'identités... Et j'entends régulièrement parler de Culture. On pourrait aussi parler d'Art... Les deux ne sont pas les mêmes mais le glissement à certains endroits du concept d'Art au concept de Culture est porteur de sens. Lorsqu'on dit Culture, on peut entendre la célébration du patrimoine, et prenez bien mes propos pour ce qu'ils sont, on peut entendre l'apprentissage d'un certain nombre de codes esthétiques qui nous ont formés. Lorsqu'on parle d'art, on peut aussi repenser à ce qui est passé là tout à l'heure, qui était le produit quand même de grands adolescents en révolte, en 68, qui ont produit des formes artistiques nouvelles ou qui se sont emparés des formes artistiques pour exprimer une forme de révolte qui dérangeait plus qu'elle n'arrangeait.

74.

L'activité artistique est celle de la recherche de l'identité la plus singulière qui soit et de sa confrontation à l'autre. En découvrant sa propre identité singulière, on est amené parfois à accepter beaucoup plus l'identité de l'autre, en comprenant et en mesurant ce qui la construit et les différences qui nous construisent l'un et l'autre. Ça dépasse les bons sentiments, bien entendu, ça va beaucoup plus loin. Ayant entendu plusieurs intervenants cet après-midi se référer au modèle anglo-saxon, on peut se questionner : pourquoi des pays qui relèvent d'une pratique aussi empirique et ancrée dans le réel ont-ils continué d'un bout à l'autre de leur enseignement à inclure l'apprentissage des disciplines artistiques dans les apprentissages généraux ? Pas, comme disait Bernard Focroulle, en les renvoyant à la sphère privée, mais en les incluant dans les socles fondamentaux qui sont ceux de l'enseignement obligatoire. Ce dernier étant le lieu où une société donnée se reconnaît le devoir d'amener l'ensemble de ses enfants à acquérir un certain nombre de savoirs et compétences de base. Nous avons en Communauté française un réseau extrêmement riche d'enseignement artistique dit à horaire réduit. Ce sont les académies qui accueillent, sur base privée, beaucoup de nos enfants dans un certain nombre d'activités artistiques.

Par contre, au niveau enseignement fondamental, lorsqu'on regarde ce qui se passe depuis 40 ans, on peut pleurer en voyant se réduire de plus en plus la part spécifique consacrée à la pratique de l'art.

La pratique de l'art, c'est le lieu où un enfant peut trouver à exprimer son intelligence si elle ne rentre pas dans le schéma formel de l'école qui, comme on l'a aussi rappelé ce matin, a sacralisé le livre et l'éducation par l'intelligence verbale à côté de l'intelligence abstraite de l'apprentissage des sciences, mais fait bien peu de place, ou

considère bien peu les autres formes d'intelligence qui pourtant sont à l'œuvre aujourd'hui de plus en plus dans la société qui nous entoure. Mettre un enfant dans cette situation de rencontrer des domaines dans lesquels il peut exceller à côté de domaines dans lesquels il n'exceller pas est évidemment un gage de non-violence, puisqu'on va arrêter de frustrer quelqu'un, on va arrêter de ne pas reconnaître chez un enfant une ou des compétences qu'il a.

Ce sont des vieilleries. En introduction, je mettais en avant mon impatience. On a parlé de Montessori, on pourrait parler de Célestin Freinet, de Decroly... Ça fait quand même plus d'un siècle que ces gens se sont exprimés, ont pensé des contenus pédagogiques, des formes pédagogiques... Ils ne sont toujours que minoritairement mis à l'œuvre ou de façon très édulcorée.

Pour ne pas rester dans des propos excessivement négatifs, je voudrais dire que l'enseignement supérieur artistique en Communauté française a vécu une phase intense de réformes qui a commencé en 2001. La ministre Françoise Dupuis a pris à bras-le-corps cette problématique et a accouché le secteur d'une réforme qu'il était grand temps de faire. Madame Dupuis et ensuite la ministre Marie-Dominique Simonet, ont eu la lucidité et l'intelligence de reconnaître un certain nombre de demandes du secteur, et d'organiser dans les programmes de cours de tous les domaines de l'enseignement supérieur artistique des masters en didactique et une agrégation. Ça veut dire que, au-delà des secteurs traditionnels qu'étaient les arts plastiques et l'enseignement de la musique, il y a maintenant la possibilité pour le jeune diplômé ou pour les étudiants en formation d'opter pour des filières qui vont leur permettre d'aller non seulement vers la pratique de leur art, mais aussi vers l'enseignement.

75.

Entendez-moi bien, il n'est pas question pour nous de les envoyer vers l'enseignement pour qu'ils organisent des stages payants à gauche à droite ou qu'ils rejoignent seulement le système des académies, mais il s'agit bien pour nous de permettre qu'un certain nombre de ces diplômés enseignent dans l'enseignement obligatoire.

Prenons l'exemple du cinéma. Je constate qu'il devient de plus en plus difficile de ne pas donner un certain nombre de clés aux enfants en formation sur l'histoire du cinéma parce qu'il y a des domaines entiers qui n'apparaîtront pas, ne passeront pas sous leurs yeux... Il faut leur donner un certain nombre de repères, d'outils, de boussoles, qui leur permettent de distinguer là où ils sont et là où ils ne sont pas. Il en va de même pour tout l'apprentissage de l'image, que ce soit la photographie ou la communication graphique et visuelle y compris maintenant les contenus poreux et hybrides qui circulent sur le net.

Pour revenir à mon exemple de tout à l'heure, l'exposition dans la crèche des images de Walt Disney™ est une chose, la répétition incessante de ce type de contenu est quelque chose qui demande que nous puissions l'encadrer, à quoi nous devrions être formés et former, pour quoi nous devrions donner des outils à ces enfants et adolescents pour qu'ils puissent faire leur propre trajet à l'intérieur de ça, qu'ils sachent où ils sont, et qu'ils quittent leur rôle de simple consommateur d'images dont ils sont gavés.

Il existe maintenant la possibilité de former ces intervenants. Le problème est que dans le cadre des textes réglementant l'enseignement obligatoire, on n'a pas ouvert

les fonctions ni reconnus les titres pour que ces diplômés puissent enseigner. On n'a pas libéré l'espace, on n'a pas considéré qu'il était nécessaire que dans les écoles, non seulement puissent venir, à titre ponctuel, un certain nombre d'artistes qui vont rencontrer certaines classes et mener une pédagogie de projet, mais qu'il y ait aussi de façon constante à l'intérieur de l'école, des formateurs qui aient, eux, suivi une formation spécifique dans des disciplines artistiques, complétée d'une formation en didactique qui leur permet d'enseigner. Il semble qu'il y ait encore une forme de frilosité, de peur, d'angoisse de voir arriver des gens dont on ne sait pas vraiment d'où ils viennent, comment ils ont été formés, comment ils réfléchissent. *Vraiment peut-on considérer le cinéma et la littérature sur le même pied ? Est-ce que la photographie est un art ?* Tout ça est encore quelque part en toile de fond et empêche cette arrivée qui pourrait répondre, je pense, à quelques-uns des problèmes qui sont en train de se poser.

Pour terminer sur une interrogation, tout à fait provocante : Bernard Focroulle disait qu'il ne fallait pas accepter que l'on renvoie l'apprentissage de l'art à la sphère privée. Je complète avec une question à laquelle je n'ai pas de réponse :

Nous sommes devant un système éducatif qui a accepté de prendre en charge et de financer l'éducation religieuse des enfants au sein du système éducatif collectif. N'est-ce pas une éducation qui devrait essentiellement être dans la sphère du privé ? Car c'est bien de celle-là qu'elle relève dans les sociétés démocratiques modernes ! Mais cette question est excessivement compliquée. Les seules fois où je l'ai posée dans des enceintes institutionnelles, j'ai juste eu le temps de rejoindre la porte la plus proche. Mais je trouve qu'elle mérite d'être posée et réfléchie. Ce sont des moyens publics qui proviennent de notre travail collectif, de nos impôts, de l'impôt des sociétés, du produit de la société qui nous entoure.

Je pense qu'il faut, maintenant, pouvoir poser des questions de ce type-là et se demander si nous avons encore vraiment les moyens et le loisir, face à la problématique qui arrive sur nous, de réfléchir en terme de pilatisation, en terme d'option philosophique, de doubler, de tripler un certain nombre de formations... Si nous ne devrions pas nous recentrer sur un certain nombre de véritables urgences, sous peine de nous retrouver d'ici 20 ans face à un problème bien plus grave que celui que nous rencontrons dans certains quartiers de Bruxelles, dans certains coins de Wallonie.

La musique: mineure ou majeure ?

Le chant, première pratique de la musique. Deux générations après l'éradication de la musique dans les programmes scolaires (écoles fondamentales et primaires), plus personne ne chante ni ne pratique la musique à l'école, sauf exceptions liées à l'initiative de certains professeurs concernés. Il y aurait pourtant moyen de réintroduire la musique par un moyen très simple : le chant. Inspirés par les méthodes britanniques et par l'expérience récente menée en France, des musiciens déterminés sont déjà à l'action dans nos écoles, notamment via divers ateliers. Une journée de réflexion s'est tenue le 9 juillet sur le sujet au Festival de Namur. Intervention : présentation d'une expérience pilote susceptible d'être étendue à l'ensemble de la Communauté française, cadre pédagogique, ressources humaines et budgets.

Martine Dumont Mergéay*

Je vais parler du chant à l'école. Tout au long de la journée, nous avons entendu des interventions magnifiques. Je pense à celles qui ont été présentées cet après-midi, mais qui sont quand même des interventions complexes, demandant du matériel, des moyens financiers, techniques et humains. Je vais vous parler de la chose la plus simple au monde, c'est le chant (à l'école).

CONSTAT

Il n'y a plus de chant à l'école et plus personne ne sait chanter. Et le fait qu'on ne sache plus chanter entraîne un effet boule-de-neige sur lequel je voudrais attirer votre attention.

Observons tout d'abord que la musique tient une place à part dans l'enseignement et la formation des individus. Pour essayer de la définir, je m'appuierai sur une conférence, presque improvisée, qu'avait faite Philippe Herreweghe, dans le cadre d'un petit colloque où il avait dû mettre en rapport la musique et la médecine. Il avait essayé de situer la musique comme réponse aux grandes interrogations de l'homme et à ses souffrances (puisqu'il y était question de médecine) et avait défini, dans ce cadre, trois fonctions spécifiques – et impressionnantes – de la musique.

La musique nous fait entrer en contact avec la *complexité* du monde, un monde qui se présente d'abord derrière un voile d'opacité. Or la musique procède des mathématiques, de la physique (de l'acoustique) et s'adresse en même temps à l'émotion. Elle représente, de ce fait, un lien irremplaçable entre celui qui l'écoute – ou la pratique – et le monde qui l'entoure. On imagine tout de suite à quel point la musique est essentielle dans la formation de tout enfant, de tout individu depuis son plus jeune âge.

La deuxième interrogation – ou *souffrance* – de l'homme à laquelle la musique peut apporter une réponse, est la solitude. Par excellence, la musique met l'homme en connexion, d'abord avec les sphères, les vibrations qui nous entourent, ensuite avec l'autre, que ce soit dans l'écoute ou la pratique – communes – de la musique.

* Martine Dumont Mergéay, journaliste et critique musicale

Troisième mystère (souffrance) auquel est confrontée l'humanité : la finitude, la mort. La musique représente un espace-temps particulier. Elle est à la fois soumise au déroulement du temps, mais là où elle s'instaure, elle échappe au temps.

Avec tout ça, on n'est pas encore dans l'art mais on est dans un monde précieux, fécond, lumineux, essentiel, dont la musique donne un écho exclusif. C'est pour cela que je considère comme tellement inimaginable – et, je dois bien le dire, révoltant – que la musique soit à ce point évacuée de l'enseignement. C'est encore plus invraisemblable quand on mesure que le chant, quelque chose que l'on porte réellement en soi, ne demande rien d'autre que de développer la voix, de placer celle-ci à un certain endroit d'intonation où, tout à coup, elle va vibrer autrement et se mettre en résonance avec le monde. Mais lorsqu'on n'apprend pas à chanter dans l'enfance, il devient de plus en plus difficile de chanter au fur et à mesure que les années passent. Il faut bien se rendre compte que depuis des générations, plus personne n'apprend à chanter. Les institutrices n'apprennent plus à chanter non plus, les institutrices d'école maternelle n'apprennent plus à chanter, les mamans ne chantent plus – ne parlons pas des papas –, les bébés ne savent plus ce que c'est que d'entendre chanter.

Le chant, première pratique de cette chose musicale que je veux bien même encore ressortir de l'art, et certainement de la culture, est évacué ! Ceux qui n'ont jamais chanté, un peu comme ceux qui n'ont jamais fait de grec et de latin, n'ont aucune idée de ce que représente le fait de ne pas chanter. Mais ceux-là, malheureusement, ont quarante ans aujourd'hui et ont de plus en plus de poids dans les décisions politiques, sociales et pédagogiques du pays. Et ceux qui ont chanté, de plus en plus rares car ils commencent à mourir, n'auront bientôt plus le pouvoir de faire changer les choses.

Je vais vous lire un texte dont je dois reconnaître que je me suis fort amusée d'aller le repêcher, un texte qui pourrait être écrit aujourd'hui :

« On ne compte plus les rapports et les colloques qui, en Belgique et à l'étranger, ont mis en lumière l'intérêt primordial de l'éveil à la musique dans l'enseignement fondamental. Cet éveil musical débordait largement les frontières du culturel, c'est le développement même de l'enfant qui est en jeu, sur tous les plans, de l'apprentissage des langues à celui des mathématiques. Paradoxalement, à mesure que la prise de conscience de ces aspects essentiels grandit, la réalité sur le terrain ne cesse de se détériorer dans notre pays. Le fait nouveau mis en évidence au cours de ce colloque, (ce n'était pas ce colloque-ci, ça aurait pu l'être) c'est la possibilité de renverser la vapeur et de répondre enfin à cette demande clairement exprimée : aidez-nous à éveiller tous nos enfants à la musique, ils en ont un besoin vital ! (...) Le temps qu'il faudra, la rapidité avec laquelle les résultats s'appliqueront à l'ensemble de l'enseignement fondamental dépendront des moyens financiers et humains mis en œuvre. Au regard des enjeux, la formation et l'épanouissement de centaines de milliers d'enfants, les moyens sont presque dérisoires, en tout cas extrêmement raisonnables. (...) »

La suite de ce texte parle d'une chance peut-être historique de moderniser et de dynamiser la musique et la culture dans l'enseignement général et conclut : « Pouvons-nous, à l'aube du troisième millénaire, priver de cette chance nos enfants et les générations qui suivront ? »

Qui a signé cela ? Je vous le donne en mille : Bernard Foccroulle, ici présent. C'était à Bastogne, à l'issue d'un colloque tenu exactement il y a vingt ans et un mois, les 14 et 15 octobre 1988, en présence de 700 instituteurs, enseignants et personnes comme vous. Vingt ans plus tard, et Dieu sait si Bernard Foccroulle s'est démené pour que ça ne se passe pas ainsi, c'est pire !

Dans ces fameux actes que j'ai ici sous les yeux – je ne sais pas s'ils sont encore publiés, mais si ce n'était si triste, ce serait presque comique à relire aujourd'hui – figure notamment un article de Jean-Claude Bartsoen, jouant les Cassandre avec humour. Il y expliquait que seuls restaient les « bébés chanteurs », parce qu'à ce moment-là, à l'école maternelle, on chantait encore... Et bien maintenant, on n'y chante plus ! Exactement comme on colle du Walt Disney sur les murs, on met des K7 dans le lecteur. La musique à l'école, c'est ça !

Les enfants ne savent même plus ce que signifie une « intonation ». Allez dans les campus universitaires voir (et entendre) à quoi ressemble un « cantus » au moment des bleusailles : c'est tragique. Ça pourrait pourtant être merveilleux si ces étudiants chantaient vraiment, puisqu'il s'agit du bon vieux répertoire de chansons à boire, hérité de notre somptueux patrimoine français... Au lieu de ça, rien que des beuglements indistincts, épouvantables. Donc, voilà : plus personne ne chante.

SOUBRESAUTS

Des prises de conscience assorties de mises en alerte ont toujours lieu, heureusement. Tout récemment, dans le cadre du festival de Namur, un colloque a réuni des personnalités venant majoritairement des conservatoires pour mettre en évidence le fourvoiement de l'ensemble de l'enseignement musical, à force de répéter un vieux patrimoine certes magnifique mais faisant à la longue confondre la musique et la reproduction de la musique. Au cours de ce colloque, suivi par une assemblée nombreuse, concernée, touchée, enthousiaste, une série de professeurs sont intervenus, la responsabilité des conservatoires a été fondamentalement mise en question (par leurs représentants !). Tous étaient là, dans une espèce de feu sacré. C'était le Mai 68 des conservatoires de la Communauté française ! On s'est retourné vers les politiques présents, en leur disant : « chers politiques, et alors maintenant que va-t-il se passer ? ». On a eu droit à des énumérations sèches et abstraites de décrets, d'encadrements, de budgets, une espèce de fin de non-recevoir qui nous a passablement défrisés. Il ne faudrait pas que ça se passe comme ça ici.

Je vais quand même évoquer pour vous quelques initiatives encourageantes, initiatives bien entendu modestes, marginales ou privées. Ce qui est d'ailleurs typique de cette Belgique où il faut que quelques-uns perdent la vie, ou presque, dans des missions indépendantes pour qu'enfin les pouvoirs publics se réveillent (généralement pour voler au secours de la victoire).

ReMuA

Pour préparer cette intervention, j'ai d'abord eu le bonheur de parler avec Sarah Goldfarb, ancienne collaboratrice au service éducatif de la Monnaie, collaboratrice à Ars Musica, danseuse, compositrice... Voilà une femme qui, depuis 2004, anime le ReMuA, réseau de musiciens intervenants en atelier, dont elle est aussi la fondatrice.

Après l'avoir tenu pratiquement seule, elle a étoffé son staff, elle est parvenue à s'inscrire dans une dizaine d'écoles et à toucher des milliers d'enfants. Le programme est fouillé, déployé sur le long terme et demande une aide modérée des pouvoirs publics, outre la collaboration des parents et des écoles... Les interventions du ReMuA – couronnées de succès pendant trois ans – sont aujourd'hui privées d'aides pour la simple raison que l'initiative n'appartient pas à la culture. Parce que, bien entendu, tout ce qui touche au chant à l'école, touche à la fois à la culture et à l'éducation, qui est un autre ministère. Grave problème.

Voilà donc un projet accompli, doté d'une expérience, disposant de jeunes musiciens formés pour le réaliser dans les meilleures conditions, qui est à l'arrêt, faute de réponse de la part des pouvoirs publics, en l'occurrence de la Culture.

Chantons de bon matin

Le deuxième projet que j'évoquerai ici est surprenant à la fois par sa candeur et par son efficacité. On m'avait parlé d'une expérience menée à Boitsfort, j'ai donc téléphoné à la commune, plus précisément au service de l'enseignement, où l'employée qui a décroché m'a immédiatement renseignée : « Oh oui ! Ça marche très bien ! Ça s'appelle « Chantons de bon matin ». Confiante, mon interlocutrice m'a donné le numéro de portable de l'animatrice de « Chantons de bon matin » (qui a demandé de garder l'anonymat) qui, effectivement, fait un travail exemplaire : elle se rend chaque matin, de 8h à 8h30, dans une des écoles maternelles et primaires de la commune et chante une demi-heure avec les enfants déposés en garderie. Chaque école concernée est ainsi visitée tous les quinze jours. Ça ne coûte rien aux parents ni aux écoles. Et tous les enfants veulent y participer !

Le programme des séances est simple mais très précis : il comprend tout d'abord des exercices de respiration et d'échauffement de la voix ; on y apprend ensuite des chansons ou des comptines dans toutes les langues de l'Union européenne (reflet de la réalité des enfants). Et l'on associe à ces comptines quelques explications linguistiques et une petite chorégraphie, question de s'assurer que les enfants comprennent ce qu'ils chantent. À la fin de l'année, tout le monde se retrouve à travers un grand projet choral rassemblant à peu près 150 enfants. Ces enfants marchent à fond ! Tous les enseignants confirment que l'expérience leur a apporté un supplément de joie de vivre et une meilleure intégration à l'école. Les résultats sont tellement positifs qu'on se demande ce qu'on attend pour généraliser la chose.

Je me suis quand même demandé : qui paie ? Et qui a pris l'initiative ? Pour cette seconde question, il s'agit de madame Josiane Vandersmissen, coordinatrice des activités extrascolaires de la commune. C'est dans ce cadre qu'elle a songé à un projet musical pour occuper les enfants déposés à la garderie et qu'elle a obtenu un accord de l'échevin de l'enseignement. Quant à l'organisme payeur, surprise, c'est l'ONE (Office National de l'Enfance). Une fois de plus, il faut passer au travers des structures pour que quelque chose se mette en route... !

L'ensemble parrain et la responsabilité des artistes

La dernière piste à explorer, on y a fait allusion tout au long de l'après-midi, est peut-être à prendre dans l'autre sens. La plupart des intervenants – dont Sarah Goldfarb – font appel, dans leurs travaux, à un référent : un artiste, un ensemble, un orchestre, un chœur... On pourrait aussi considérer, comme il en a été fait allusion tout à l'heure avec Bernard Foccroulle, qu'il devrait être de la responsabilité première de toutes les grandes institutions artistiques subventionnées, essentiellement les

orchestres et les chœurs, d'avoir une liaison organique avec les différents établissements scolaires de leur région. Je pense par exemple à Flagey avec le VRO et le VRC, mais aussi à l'Orchestre National de Belgique, à l'Orchestre Philharmonique de Liège, etc. Il est évident que compte tenu des sommes considérables que reçoivent ces grandes machines et du niveau exceptionnel des musiciens qui en font partie, il devrait absolument être dans leur mission de prendre en charge un certain réseau. Cette dimension existe pour la plupart de ces institutions mais de façon périphérique. Elle pourrait être centrale.

Une autre filière dont la Belgique pourrait s'inspirer vient de Lille, il s'agit de la Formation des Musiciens Intervenants. Mais, là, il ne s'agit plus d'improvisation ni de bonne volonté : la formation compte 1500 heures, à raison de 27 heures/semaine, pendant deux ans... Il faut un diplôme de musicien pour y accéder. C'est du sérieux ! Pour le moment, en Belgique, il existe un frémissement et peut-être même un projet en voie d'aboutissement au Conservatoire de Bruxelles. Un autre programme est en route à l'IMEP à Namur, mais, du côté des écoles – c'est-à-dire du réseau dont nous parlons aujourd'hui – il n'existe pas de véritable prise de conscience ni, partant, de demande, ni donc de connexions. Ce n'est pas tout d'avoir des professeurs ou des animateurs (même si c'est déjà toute une révolution), il faut encore que les écoles les accueillent.

Vous observerez, que, même dans un certain désordre, tout est là pour que la musique (le chant) reprenne le chemin de l'école. Mais si on ne met rien en route, rien ne se passera. Et dans 20 ans (si on n'est pas mort), après une nouvelle réunion de crise, on lira une nouvelle conclusion, cette fois de la plume de Sabine de Ville, proclamant : « Il est temps, haut les cœurs ! Après cette merveilleuse journée, tout va change ! ».

Espérons que le changement aura eu lieu.

Alors que le langage formel des images de Toscani obéit aux codes des clichés les plus convenus de notre culture, le discours produit par son sujet nous fait croire à une action claire, dénonciatrice, généreuse et militante. En fait, elle brouille les messages et travaille par la séduction, anesthésie l'énergie subversive qu'elle semble susciter et, in fine, renforce les positions dominantes. Son auteur se défendant sur des terrains juxtaposés qu'il ne cesse de traverser sans vraiment les assumer. Une éducation plastique à l'école s'impose pour apprendre à distinguer, dans le flot des images, les créations authentiques des produits commerciaux et, à travers ces produits, comment les discours idéologiques passent bien plus par le langage des formes que par les contenus explicites du sujet. L'analyse d'image concentre dans son exercice à l'école un ensemble d'opérations fondamentales tant souhaitées par le législateur : description, formulation, interprétation, argumentation, dialectique du concret et de l'abstrait, déduction/induction, rigueur d'analyse et mise en contexte, distinction entre l'affect et le raisonnement, etc.

Vincent Cartuyvels*

On ne mesure pas à quel point les codes de l'art officiel du XIX^e siècle sont encore présents dans nos images quotidiennes. Cette peinture académique de Cabanel, « Cléopâtre testant ses poisons sur des prisonniers condamnés », nous rappelle ces règles tenaces : tout y est au service du sujet « noble » destiné à élever l'âme et édifier le citoyen. La composition doit être hiérarchisée, équilibrée en masses triangulées, posées sur un socle horizontal : une « basic line » dirions-nous en publicité. Le cadrage est centré, en perspective frontale. Les formes très lisibles et les couleurs lisses, « photographiques », fortement modelées par un éclairage latéral.

Dans l'art bourgeois dit « pompier », cette rigueur est tempérée par la présence du sentiment, le goût de l'anecdote, et une dose d'érotisme mondain omniprésent : double discours d'une image qui se veut dénonciatrice — ici, la cruauté de Cléopâtre — et qui en même temps, offre au bourgeois ce qu'il cherche véritablement : quelques clichés exotiques à consommer sur place, au milieu des chairs blondes et de poses alanguies plus ou moins aguichantes, au prétexte d'une leçon de morale.

Olivero Toscani, dans ses campagnes au service de la Société Benetton, n'est pas très éloigné de ces paradoxes.

Dans sa première phase de collaboration avec Luciano Benetton, il est joyeusement antiraciste. Le slogan de la marque se fixe, avec ses référents efficaces : *united*, renvoie à une cause militante, *of benetton* identifie la marque à la puissance américaine, et, avec le colors, à ses combats antiracistes. Voilà pour la noblesse du sujet. Slogan posé sur une étiquette, petit rectangle, en aplat vert, dont on assure l'efficacité visuelle dans les constructions colorées de chaque affiche.

En fait, le discours ici est plastique : cet aplat vert est le verrouillage, c'est-à-dire le produit posé sur son argument majeur : la couleur.

* Vincent Cartuyvels, historien de l'art, enseignant, directeur de l'École Supérieure des Arts de l'Image, Le 75

L'imposture de Toscani, ou l'urgence d'intégrer des cours d'éducation à l'image dans la formation de base

Dans les années 80/90, le discours se fait plus ambigu, à travers des images multiraciales selon un dispositif précis : visages ou parties de corps, vus de face, en adresse directe, dans l'essence et l'apparition. Saisies de près, en gros plan sur fond blanc, sans contexte verbal, ni visuel, métonymiques ...

Cette absence de contexte conduit le spectateur, en quête du sens, à mener une enquête sur les quelques indices qu'on lui propose. Certaines images laissent une marge d'imprécision très large : pourquoi cette petite africaine a-t-elle des cheveux en « cornes » et la petite blanche, des boucles d'ange ? De ces trois enfants, pourquoi l'europpéen est-il au centre ? Laquelle de ces deux mains, noire et blanche, tient-elle les menottes de l'autre ? Dans la lecture droite-gauche, c'est le noir qui est enchaîné...

Mais surtout, pendant que nous cherchons où se situe l'auteur, ce sont, en fait, les « colors » qui pénètrent doucement dans notre cerveau. Et le jeu des couleurs, la qualité des modelés, le grain des peaux, la lumière latérale, répondent au petit aplat vert, efficace : les ventes montent...

Vers 1990, Toscani élargit le champ de ses « combats » sur les thèmes essentiels selon lui : Dieu, le sexe, la guerre, la maladie, la race. Il confirme sa posture de provocateur... Toujours sur fond blanc, un curé embrasse une nonne. Transgression ?... Cela fait longtemps que ces religieux ne s'habillent plus ainsi, et, à l'évidence, d'aussi jolis mannequins se rencontrent peu dans nos couvents dépeuplés.

Mais là aussi, ce qui fonctionne, c'est la monochromie baignée de lumière blanche et ce petit rectangle vert, verrouillage isolé et percutant.

En série, sont alors dénoncés les boat people, les guerres d'Europe et d'Afrique, la chaise électrique, le travail des enfants (que Benetton exploite en Turquie !), la pollution, etc. Ces images nous font croire à une action militante, généreuse, dérangeante. Mais toujours accompagnées du petit rectangle vert...

Puis, le sida : gros plan sur la peau tamponnée HIV. Il paraît que nous n'étions pas prêts à voir cela... pourtant une paire de fesses comme accroche, quoi de plus banal ? Le tampon violet comme en charcuterie est, lui, trivial, et n'ajoute rien... par contre, ce que l'œil capte sans filtre critique, ce sont évidemment les « colors » : l'accord des tons pêche de cette peau au grain ferme et au modelé sexy avec le petit aplat vert. Olivier Besnard, ne s'y est pas trompé, qui a publié dans Libé le visage émacié de son frère en phase terminale, mais en petit, sans couleurs, et titré « pendant ce temps, les ventes continuent ».

Mêmes ambiguïtés pour la guerre en Yougoslavie, dénoncée avec T-shirt et pantalons étalés comme en magasin et teintés de sang et de boue, dont les « teintures » répondent si bien aux couleurs du logo vert et le slogan rouge « stop war ».

En réponse, l'artiste Hans Haacke déroule sur le même T-shirt le montant des bénéfices de la société : geste pertinent, certes, mais adressé en exposition, au public confiné de l'art contemporain. Peu crédibles, ni vraiment transgressives, pas très courageuses, ambivalentes, racoleuses, ces provocations ont, par contre, un effet certain : elles créent la polémique.

Par moments, Toscani affirme qu'il ne fait que des images, et ne vend pas de vêtements, et qu'il n'a « rien à fiche » si ses pubs font vendre ou non. Pourtant, dès que les ventes ont chuté, en 2000, Luciano Benetton s'est séparé de lui... Ailleurs, il refuse d'être vu comme publicitaire, et se pose en photographe, en simple artiste, d'ailleurs utilisant les galeries, mais on cherche en vain la création artistique parmi

de nombreux chromos aux conventions publicitaires si classiques. Il préfère parfois se poser en professionnel de la communication, mais on cherche le message, éthique, politique, ou commercial. Celui-ci semble à la fois confus et masqué. La posture préférée est en fait celle du provocateur, offrant au public des images choquantes pour susciter des prises de conscience, alors que, depuis longtemps, les médias nous envoient chaque jour des images bien plus brutales. Et pour finir alors, il lance à ses collègues : «soyez modernes !», comme si brouiller les catégories et utiliser des causes humaines pour faire de l'argent relevait de la modernité.

Affirmations lapidaires et paradoxales lancées sur fond de déclarations cyniques sur la publicité : «on dit des morts : il est beau, on dirait qu'il sourit ! Pareil pour la pub, elle est toujours morte, mais elle sourit toujours, la pub est une charogne qui vous sourit ». Ou encore : «la pub ne vend pas du bonheur, elle génère la déprime, l'angoisse, la colère et la frustration ». Voilà au moins qui nous éloigne de l'angélisme des discours de Séguela.

Les polémiques furent nombreuses et animées, certes, mais toujours centrées sur le discours et le sujet. Jamais sur la rhétorique même de l'image. Rien sur le cadrage, ni sur les compositions, ni sur les « colors » et ce « petit rectangle vert » ! Pourtant, il me semble que le vrai protagoniste, c'est lui...

84. Prenons donc une icône des dernières années, cette veillée funèbre prise au Kosovo par Georges Méridon, et replaçons-la dans l'histoire de l'art en la confrontant au Caravage, ce qui la recharge encore de sens. Collons-lui l'étiquette verte : du coup, la scène est comme happée par ce label, qui oblitère le récit, en même temps qu'il s'y intègre par le jeu des accords colorés. À la fois apposé et intégré, le logo a brouillé les lectures et vampirisé l'image, en absorbant ses significations. Cette photo de prisonniers en Bosnie nous les présente torsés nus, corps maladroits et peaux rougies... ni mannequins, et sans la séduction des accords de tons pêches et verts... en collant l'étiquette verte, ils apparaissent comme objets manipulés, happés par elle. Il suffit de l'enlever pour les voir rendus à eux-mêmes, comme sujets retrouvant leur dignité... On n'y touchera donc pas. Profaner une image qui devait rester intacte..., ce geste, Toscani l'a fait, en s'appropriant la photo d'une famille pleurant le fils en train de mourir du sida, saisie dans une composition rappelant le très académique Greuze. Pas plus qu'on ne touchera aux images belles ou tragiques de notre siècle, chargées de sens, sacrées : comme celles de l'enfant du ghetto de Varsovie... ou d'autres encore. Chez Toscani, ce qui choque, ce n'est pas l'image, c'est l'étiquette ; ce qui fonctionne, ce n'est pas le discours, c'est la couleur. À travers cette analyse sur Toscani, vous m'avez vu observer, décrire, dénoter/connoter, interpréter, comparer, circuler du détail à l'ensemble, du séquentiel au panoramique, interroger, prendre position, bref, à partir de l'image, articuler une série d'opérations dites « fondamentales » dans la recherche du sens, opérations tant vantées par le législateur en quête d'excellence de notre enseignement.

Dans l'enseignement primaire et secondaire, ces opérations se font le plus souvent à partir du texte, avec les professeurs de français.

Or, plus les écrans envahissent notre quotidien, moins l'école s'en occupe ! Il est urgent de réaliser qu'il existe un « autre texte », qui nous inonde, dont nos enfants s'abreuvent et qu'ils recréent dans leurs messages quotidiens, c'est celui de l'image même, celui des petites étiquettes vertes, par où transitent tant de messages lourds d'enjeux pour notre avenir.

« La guerre d'Irak fut déclenchée sur présentation d'un mauvais Powerpoint » dit Michael Moore. Si les membres des Nations-Unies avaient eu une éducation à l'image, aurions-nous évité cette guerre désastreuse ?

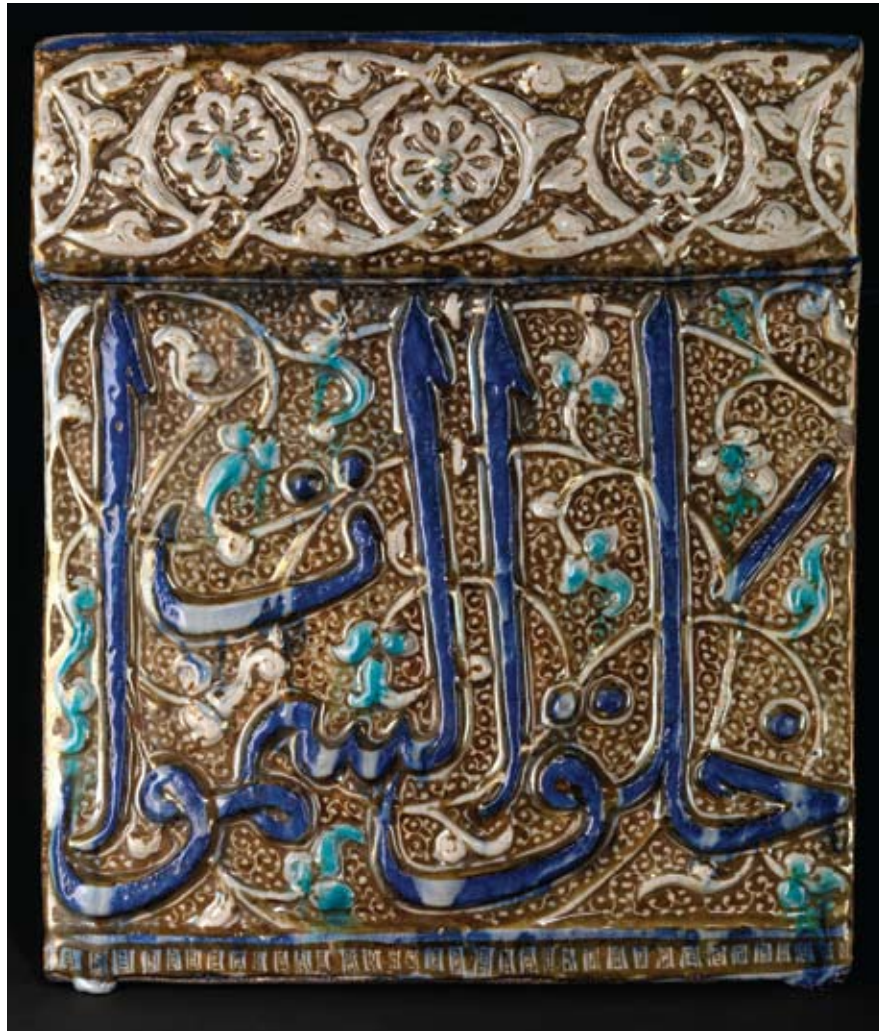
Il est urgent d'apprendre à décrypter ce « second texte », dont nous sommes analphabètes, et qui nous envahit. Pour une école de citoyens critiques, capables de conscience et d'émotion, capables de décrypter ces messages et d'avoir prise sur les enjeux de la société qui nous attendent.



—
Destruction d'un village bédouin par l'armée israélienne pour l'extension d'une colonie illégale au sud d'Hébron, 2001, ©Bruno Stevens, photographe



—
El 3 de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío, Goya, 1814 -détail- ©Museo Nacional del Prado, Madrid



—
Plaque de revêtement à inscription coranique,
Iran, XIII-XIVème siècle,
©Musées royaux d'Art et d'Histoire, Bruxelles



—
Le Cœur et l'Esprit, Ichiro Sato Tessen et Oreone, 2002
œuvre réalisée pour l'exposition "Calligraph",
mise en place par le Centre Bruxellois d'Action Interculturelle
(CBAI)

Aber jeden Tag soll zumindest eine Zeile
 gegen mich gerichtet werden wie man die²³¹
 Fernrohre jetzt gegen den Kometen richtet. Und
 Wenn ich dann einmal vor jenem Satze erscheinen
 würde hergebeft von jenem Satze so wie ich
 z. B. letzte Wahnacht gewesen bin und wo
 ich so weit war das ich mich nur noch grade
 lassen konnte und wo ich wirklich auf
 der letzten Stufe meiner Leiter schien, die
 aber ruhig auf dem Boden stand und an
 der Wand. Aber was für ein Boden, was für
 eine Wand! Und doch fiel jene Leiter nicht,
 so drückte sie mein Fräse an den Boden,
 so hoben sie meine Fräse an die Wand.



—
 Une page du Journal de Franz Kafka avec un dessin des
 Acrobates, 1910,
 Article de Jacqueline Sudaka-Bénazéra dans e-journal
 Image [&] Narrative, septembre 2001



—
 Bernadetje, Compagnie Victoria, 1997,
 ©Véronique Vercheval, photographe



—
Festival Lézarts Urbains 2007.
©Antoinette Chaudron, photographe



—
Répétition de la compagnie ROSAS pour Zeitung.
©Herman Sorgeloos, photographe





—
Manuscrit autographe de Johann Sebastian Bach,
Ms. Il 4085 Mus.(Féti's 2910), Pièces pour luth [BWV 995],
©Bibliothèque royale de Belgique

—
page précédente:
Vue de l'installation pour l'exposition Contrepoint III,
Claudio Parmiggiani, Musée du Louvre, juin 2007.
Galerie Serge Le Borgne, Paris
©Kleinfenn, photographe



—
Wayne Shorter,
©Jean-Paul Hubin, photographe

FORUM

QUESTIONS, SUGGESTIONS, RÉFLEXIONS

De nombreux participants ont fait part de leurs réflexions à propos du colloque en général ou de l'une ou l'autre intervention en particulier. Certains n'ont d'ailleurs pas hésité à remplir plusieurs feuillets. La densité des interventions n'a guère laissé de temps à la discussion, si ce n'est de manière informelle, lors des interruptions. Aussi, selon l'engagement pris, les réflexions, suggestions et observations faites au cours du colloque sont-elles intégrées à ces Actes⁸. Elles émanent, comme on le lira, de directeurs de centres culturels, de maîtres-assistants en pédagogie, de formateurs, d'artistes (musiciens, plasticiens, danseurs, vidéastes, comédiens), de médiateurs culturels, d'enseignants et d'étudiants.

Le colloque se voulait ambitieux dans ses contenus. Quelques remarques concernent le contenu et le déroulement la journée. Une étudiante déplore que le discours tenu par certains intervenants ait été d'un niveau trop élevé, plusieurs participants regrettent l'absence de temps ouvert pour le débat – la pratique de l'écoute toute une journée est difficile – mais pour d'autres, le colloque était passionnant et stimulant, a fortiori parce qu'il rassemblait les secteurs de la formation et de la culture et parce que les questions qu'il posait allaient, au fond, bien au-delà de l'art et de la culture.

A propos du contexte bruxellois évoqué en première partie, les remarques mettent en évidence la question difficile de racines et d'histoires à reconnaître, à rendre communes et d'une intégration encore à faire.

Ensuite, en écho à la parole des pédagogues, viennent des réactions et questions sur un équilibre à trouver entre les apprentissages obligatoires et réputés incontournables et le champ culturel et artistique. On déplore que ceux-ci n'aient pas de place structurelle, on accuse le poids et la rigidité de l'administration, considérée comme un frein à la pratique culturelle à l'école et on s'interroge sur la possibilité d'un « événement » dans ce cadre, au sens où l'entend Alain Kerlan : « Comment pourrait-on fidéliser un apprentissage culturel alors qu'il n'appartient pas structurellement à l'enseignement ? »

Avis et réactions contrastés, ensuite, à propos des projets culturels évoqués dans le cadre respectivement de l'enseignement universitaire et de l'enseignement secondaire : enthousiasme ou perplexité voire sévérité des commentaires.

Les interventions des culturels suscitent des réactions à propos des politiques relatives à l'action culturelle, trop frileuses en Communauté française au regard de ce qui se fait, notamment, dans les pays anglo-saxons. Interpellations à propos des critères d'attribution de subsides pour des projets culturels et à propos de la formation et du statut des intervenants et des médiateurs culturels : même si des structures

existent, il reste beaucoup à faire en ces matières.

Rappel enfin de tout ce que peuvent apporter les académies « instrument sensationnel ignoré. »

La dernière partie de la journée – les urgences – suscite réactions et questions sur la question de la formation – initiale et continuée – des enseignants et sur la place que devrait y tenir l'art et la culture – ceux-ci sont-ils suffisamment formés culturellement ? Ne pourrait-on, aussi « utiliser.../... le théâtre comme outil pour développer les compétences sociales des enseignants afin qu'ils soient plus à l'aise face à leurs groupes ? Et ainsi participer à la construction de leur identité professionnelle ?

Réactions vives, encore, à propos de la musique, et du chant, ignorés par l'École : « On pleure sur les lacunes en lecture de nos élèves et on tue ce qui prépare à la lecture, le chant ». Le consensus se fait sur l'impérieuse nécessité de cours de lecture de l'image, même s'il est rappelé qu'il existe, ça et là.

Enfin, beaucoup de participants au colloque remercient les organisateurs pour l'abondante bibliographie contenue dans le dossier de présentation du colloque : un outil pour poursuivre la réflexion proposée lors de ce colloque par Culture et Démocratie.

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Eric Corijn

- Certes, nous n'avons pas une histoire commune, mais nous avons des histoires à valoriser, à reconnaître. Je pense que tout destin a des racines. Des racines identifiées, reconnues, questionnées, confrontées qui donnent des destins/un destin libre(s).

Mots-clés : Tradition/destin – croisé, hybride.

Anonyme

- Dans cette culture à construire ensemble, ne faudrait-il pas remplacer tous les cours de religions par un cours commun d'histoire des philosophies et des religions ?

Mots clés : Histoire des civilisations.

Directeur de Centre culturel

- Quelle(s) est/sont la (les) réponse(s) de l'enseignant néerlandophone bruxellois au défi de la scolarisation des jeunes d'origine immigrée et dépourvus de moyens ? Existe-t-il de bonnes pratiques à partager ?

Médiatrice culturelle

- Je souhaiterais plus de précisions quant aux chiffres évoqués par rapport au chômage : 32% des jeunes vivent dans des familles inactives (au sens patronal). Il ne faut pas perdre de vue que si ces familles ne sont pas répertoriées en tant que « travailleuses », elles relèvent d'une réelle économie parallèle de travail au noir, très présente dans le centre de Bruxelles.

Vidéaste

Questions et réflexions suscitées par l'intervention d'Alain Kerlan

- L'expérience esthétique comme chemin intérieur qui permet de s'enthousiasmer pour les apprentissages : quelle est la place faite aux apprentissages des règles de base, telles l'écriture, la lecture, les mathématiques qui relèvent des obligations ?

Quel équilibre entre l'expérience et la norme en fonction de l'âge ?

Médiatrice culturelle et maman de jeunes enfants de 3 et 6 ans

- Qu'entend l'auteur exactement par « norme intérieure » ?

Enseignante

- L'inter-culturel (le trans-culturel), n'est-ce pas se poser la question de « qui deviens-je ?, qui devenons-nous ? »

Directeur de Centre culturel

- Nous devons, en formation initiale, a contrario des enseignants, nous engager pour imposer le retour des arts dans l'enseignement fondamental. Cette relégation des arts serait justifiée par la pression des parents pour les apprentissages de base, renforçant ainsi les décisions des ministres de l'éducation pour les savoirs de base que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Dans l'enseignement secondaire, la situation est pire : sur l'ensemble des six années, seule une demi-heure de musique et de dessin par semaine est programmée en 1^{ère} secondaire.

Mots clés : curriculum caché.

Maître assistant en pédagogie

- L'enseignant (et donc l'enseignement) est de plus en plus enfermé : bridé, formaté par les exigences administratives, le saucissonnage en heures de cours et le « programme ». Les contrôles sont de plus en plus fréquents et sanctionnent l'enseignant. La liberté disparaît. Tout cela va à contre-courant de la « CULTURE » au sens où nous l'entendons ce jour et je le déplore tous les jours.

Enseignante

- Peut-il y avoir événement dans un cadre d'apprentissage scolaire obligatoire ? Comment faire pour que l'événement ne devienne « événementiel » alors que les subsides sont toujours ponctuels et aléatoires ? Comment pourrait-on fidéliser un apprentissage culturel alors qu'il n'appartient pas structurellement à l'enseignement ?

Artiste, enseignante, coordinatrice de projets culture/école

Réflexion suscitée par la synthèse d'Alain Kerlan

- Différence de sens du mot PROJET.

D'un point de vue scolaire, le projet est rassurant.

Du point de vue artistique, le projet est une prise de risque. Comment construire une société inter-, voire multi-culturelle pour l'avenir sans prise de risque ?

Enseignant d'art

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Marc Crommelynck

- Pourquoi, lorsqu'il s'agit de « résidence d'artistes », prend-on en compte ou recherche-t-on essentiellement des « stars » ? Un artiste qui « a réussi » est un artiste qui sait se vendre. Peut-être s'est-il éloigné du plus profond de son être créateur, pollué par son sentiment de réussite et par ses efforts de représentation. La Communauté française belge est élitiste.

Animatrice

- Je partage totalement le point de vue issu du livre « politiquement incorrect » que l'intervenant a énoncé. Malheureusement, je ne vois pas comment « contrer » ce qui me semble être la voie inéluctable de la culture : la démagogie.

Chef de projet – Service Culture Schaerbeek

- Instaurer des liens avec des institutions culturelles, des lieux de création dans le cadre de la mineure « culture et création » : une manière de faire un lien entre culturel et la mineure ? Non pas comme outil de promotion, mais comme possibilité de prolonger l'expérience, l'événement.

Anonyme

Questions et réflexions suscitées par l'intervention d'Yves Hanosset

- Il est clair, pour l'avoir vécu à travers « Art générique » dans des classes primaires et à travers des projets « spectacle » à la Haute Ecole Albert Jacquard de Namur, que passion rime avec investissement personnel, professionnel et réussite... épanouissement... pour chacun.

Mots clés : passion et investissement.

Maître assistant en arts plastiques

- Je trouve que le projet fait avec l'école Sainte-Marie représente exactement l'uniformisation de l'art, ce qui n'est certainement pas le but de la culture. La présentation se voulait démagogique ? Pourquoi poser des questions fermées ?

Danseur et professeur de danse

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Bernard Focroulle

- Pas de hiérarchisation ? Cependant, il faut se mettre en contact avec les « grandes traditions ». N'y a-t-il pas toujours un canon ? Comment choisir les œuvres à faire découvrir ? Quels critères de sélection retenir ?

Mots-clés : canon, hiérarchie, choix.

Étudiante à l'ULB

- Les musiciens qui travaillent à l'école et/ou avec des jeunes disent : « je reconnecte ici avec le pourquoi je fais ce métier ». Un métier fait sens via la rencontre avec les jeunes.

Mots clés : rencontre avec les jeunes.

Formatrice de musiciens intervenants

- Il est question de services éducatifs : mais quel est, en Communauté française, le budget de la culture alloué aux actions culturelles. En Grande-Bretagne : 30%. En Belgique ? Mes demandes de subventions à la Communauté sont refusées car « faire de la culture à l'école, ce n'est pas de la culture !! »

Formatrice de musiciens intervenants

- Il existe depuis 2004 en Communauté française une formation de musicien intervenant donnée par des artistes et des intervenants belges et britanniques. Elle fait partie des formations des cadres culturels en Communauté française. Mais malheureusement, le métier de musicien intervenant n'est pas reconnu en Belgique.

Formatrice de musiciens intervenants

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Marie-Clarté O'Neill

- Habitant Namur, je peux vous rassurer : « Les classes de patrimoine » attachées à la province de Namur auraient pu intervenir à votre colloque.

Directeur d'école fondamentale

- Vision réductrice du médiateur culturel ? Si l'on mettait les moyens financiers pour engager des gens formés et compétents, la question ne se poserait plus.

Mots clés : Politique culturelle en Belgique.

Anonyme

- Il est décourageant pour les enseignants de travailler en partenariat avec les animateurs socio-culturels, car ils ne font pas leur travail avec passion et posent problème au niveau organisationnel.

Anonyme

- L'enseignement artistique dispose en Belgique d'un instrument sensationnel ignoré, le système des académies (musique, danse, arts de la parole, beaux-arts). Pourquoi toujours pleurer sur ce qui « devrait être » et en même temps négliger ce qu'on a ?

Attaché culturel

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Catherine de Braekeleer

- Il est regrettable que les images, très parlantes, n'aient été présentées qu'à la fin de l'exposé ! Un inventaire des actions sans les résultats concrets, cela manquait un peu de poids !

Maître-assistant en arts plastiques

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Philippe Soutmans

- Et l'art musical dans tout cela ? La musique contemporaine n'est-elle pas de l'art contemporain ? Les axes présentés n'ont rien de musical, pourquoi ? La formation musicale des enseignants n'est-elle pas égale à la formation artistique des enseignants ? Pourquoi cette hiérarchisation ?

Professeur d'éducation artistique et musicale

- Sclérose de l'école et des enseignements sous le poids de la formalisation administrative. On n'a plus le temps ! Cela fait avorter dans l'œuf les projets extérieurs ou en tout cas cela les freine fortement.

Mots clés : poids administratif vs créativité.

Animatrice

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Dominique Daems

- Il est effrayant d'entendre que les futurs enseignants ne sont pas des passionnés de culture.

Il n'est pas normal que l'aspect « culture » soit développé en dehors des cours !

Anonyme

- Avant d'aborder la culture avec les élèves, ne faut-il pas travailler la culture avec le futur enseignant ? Pourquoi ne pas utiliser aussi le théâtre comme outil pour développer leurs compétences sociales afin qu'ils soient plus à l'aise face à leur classe ? Et ainsi participer à la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ? Ma proposition est donc d'utiliser les arts au service de la formation des futurs enseignants et des enseignants en fonction. Travailler sur le système de l'enseignant pour qu'ensuite, celui-ci soit plus compétent dans les interactions avec sa classe.

Enseignante - formatrice - comédienne
Ex-expression asbl (www.ex-expression.be)

Questions et réflexions suscitées par les interventions de Michel Boermans et Martine Dumont Mergeay

- Tous deux ont mis clairement en évidence les lacunes de l'enseignement, celui-là même qui, dans le Décret Missions, clame comme une des finalités l'épanouissement de l'enfant. On pleure sur les lacunes en lecture de nos élèves et on tue ce qui prépare à la lecture : le chant. Il en va de même pour les sciences. Si je n'ai pas appris à observer et à dessiner, je ne peux accéder aux compétences en sciences.

On pleure sur la violence à l'école et c'est l'école qui est violente ! Les élèves ont raison de se révolter, c'est une preuve de leur bonne santé mentale ! Il est essentiel que les Actes de ce colloque parviennent aux ministres concernés et à l'Administration de la Communauté française. Monsieur Ingberg aurait été très sensible à cela.

Maître assistant en pédagogie

Questions et réflexions suscitées par l'intervention de Vincent Cartuyvels

- L'éducation aux médias est dans le programme et nous faisons de l'analyse d'image dès la maternelle.

Formatrice

- Simplement, un grand merci d'avoir fait cette intervention. J'ai appris à décrypter les images depuis « petite ». C'est une chance. Je suis sûre qu'il est nécessaire de former nos professeurs afin qu'ils aiguissent leur regard et celui de nos enfants.

Vidéaste

Réflexions générales⁹

- C'est un bonheur d'être ici et de débattre de cette grande question de la culture. J'ai l'impression d'être sortie d'un quotidien sans intérêt pour me concentrer sur le vrai centre de mon intérêt. Mais c'est un luxe que d'être ici et d'y passer du temps et il est significatif que j'aie l'impression d'être hors contexte de vie.

Anonyme

- Merci pour le contenu tout à fait passionnant des interventions qui m'ouvre tant de pistes de réflexion... la bibliographie que propose la brochure sera utilisée...

Mots clés : hétérogénéité, artiste en résidence, médiation culturelle et bien d'autres.

Médiatrice du livre

- Je souhaite vous remercier pour le colloque de ce lundi. J'ai passé une journée passionnante. Les orateurs étaient des personnes de grande qualité qui avaient des choses à dire. Sabine a fait un travail de médiatrice vraiment remarquable. J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup d'interactivité entre les différents intervenants. J'ai également trouvé épatant et très professionnel d'avoir reçu une farde avec une introduction pour chaque exposé et une bibliographie vraiment complète. J'assiste à beaucoup de colloques et c'est plutôt rare de recevoir une farde aussi bien conçue.

Responsable du Service éducatif et culturel des Musées royaux d'Art et d'Histoire, Bruxelles

- La culture, c'est aussi adapter son discours pour qu'elle soit accessible à tous !!
Étudiante

- Plusieurs intervenants ont parlé de l'importance de faire en sorte que la culture soit accessible à tout le monde. Je pense que ce colloque fait partie de ce qu'on peut appeler une activité culturelle. Je trouve cela donc étrange et paradoxal d'avoir un discours (que je partage) tel que celui-là et ensuite, dans les interventions telles que celles d'aujourd'hui, de ne pas adapter son discours, son idée pour qu'elle soit compréhensible à tous. Je suis étudiante, je suis jeune et il y a des passages de cette journée que je n'ai pas suivis. C'est dommage.

Anonyme

- La question du temps me paraît fondamentale dans ce qui a été dit.

Mots clés : Temps, éphémère, passé, présent, futur.

Administrateur de compagnie de théâtre

- Un colloque ou un partage ?

Dans un colloque, nous les « colloqués » (!), on écoute... c'est souvent bien intéressant... ! Comment mettre en scène ce colloque, en espace, pour qu'on puisse aussi ensemble, sentir, faire l'événement puis, peut-être (?) devenir fidèles à l'événement ?

Enseignante

- Tout d'abord, merci de réunir l'ensemble de ces secteurs. Nous en avons besoin. Bravo !

Pratiquement, établir des constats et rafraîchir les mémoires, c'est indispensable mais relativement inutile si aucune suite n'y est donnée. Il m'apparaît donc nécessaire d'apporter une suite visant à proposer des solutions (aux décideurs) sur base des réflexions qui seraient émises en groupe de travail d'abord par secteur et ensuite pour l'ensemble. J'ai également apprécié la variété des participants et leur temps de parole limité, ce qui ajoute à la vivacité de la journée. Nous devons constater que, quasi systématiquement, culture et arts sont associés. Je trouve que la culture dépasse les seuls domaines artistiques. La connaissance et l'utilisation des langues, la découverte et la connaissance de la nature, donc de l'environnement sont également des aspects qui doivent être intégrés à la notion de culture. Au même titre que le tourisme qui est l'outil de promotion des richesses culturelles à distinguer du tourisme de séjour destiné au repos et à la lucidité. Ces aspects méritent d'élargir l'objet de cette rencontre.

Responsable administratif ACTL (Culture Tourisme, Loisirs), Province de Namur

-
- ⁸ Les demandes de renseignements ont fait l'objet d'une réponse personnelle. Les réflexions respectent l'ordre des interventions. Celles d'ordre général suivent.
- ⁹ À la question d'un enseignant sur les possibilités de réaction après le colloque, les organisateurs répondent: «Il est évident que le débat ne s'arrête pas là et que nous attendons vos réactions!»

106.

BIBLIOGRAPHIE

SOMMAIRE

SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Develay, M., *De l'apprentissage à l'enseignement,*

> ESF, Coll. Pédagogies, Paris, 2004.

Develay, M., *Donner du sens à l'école,*

> ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 2007.

Develay, M., *Propos sur les sciences de l'éducation,*

> ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 2004.

Grootaers D., *Les mutations de l'égalité des chances à l'école,*

> courrier hebdomadaire n° 1893, Crisp, 2005.

Kerlan A., Develay M., *Quelle école voulons-nous? Dialogue sur l'école avec la Ligue de l'enseignement,*

> ESF, Paris, 2001.

Kerlan A., *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable,*

> préface de Nanine Charbonnel, Peter Lang S.A. Éd. scientifiques européennes, Coll. Exploration «Pédagogie: histoire et pensée», Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien, 1998.

Kerlan A., *L'école à venir,*

> Éd. ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1998.

Kerlan A., *Les sciences pourront-elles éduquer? Le paradoxe positiviste,*

> dans Penser l'éducation, n° 7, Université de Rouen, Laboratoire des Sciences de l'éducation - Civic, 1999.

Kerlan A., *Les savoirs et la démocratie dans l'école postmoderne,*

> colloque «École et Démocratie», Hommage à Louis Legrand, Éd. CRPD/Presses de l'UNESCO 2001, Besançon, 1999.

Kerlan A., *Eskola aniztasunaren erronkaren aintzinean/L'école face à la diversité,*

> dans Ainiztasunaren Pedagogia/Pédagogie différenciée, journées pédagogiques des écoles basques, Éd. Seaska, Bayonne, 1999.

Kerlan A., *Les didactiques entre instruction et instrumentation,*

> revue du CRE, Université de Saint-Étienne, 1999, pp. 9/31.

107.

Kerlan A., *À quoi pensent les pédagogues ? La pédagogie au miroir du philosophe*,
> dans Revue Française de Pédagogie, n°137, 2001.

Kerlan A., *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et formation*,
> ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, mars 2003.

Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*,
> ESF, Coll. Pédagogies, Paris, 2008 (5ème éd. 1^{ère} éd. 1997).

Perrenoud P., *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*,
> ESF, Coll. Pédagogies, Paris, 1999.

Perrenoud P., *La pédagogie à l'école des différences*,
> ESF, Coll. Pédagogies, Paris, 1995.

SOCIOLOGIE

Anderson P., *La pensée tiède - un regard critique sur la culture française*,
> Éd. du Seuil, Paris, 2005.

Bougnoux, D., *La crise de la représentation*,
> La Découverte, Paris, 2006.

Brossat A., *Le grand dégoût culturel*,
> Éd. du Seuil, Paris, 2008.

Culture et société - un lien à recomposer,
> sous la direction de J-P. Saez, Éd. de l'Attribut, 2008.

Jullien F., *De l'universel, de l'uniforme, du commun et du dialogue entre les cultures*,
> Fayard, Paris, 2008.

Lahire B., *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*,
> La Découverte, Paris, 2004.

Legoff, J-P., *La barbarie douce : La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*,
> La Découverte, Paris, 1999.

Maffesoli M., *Au creux des apparences*,
> Plon, Le livre de poche, Paris, 1990.

Octobre S., *Les loisirs culturels des 6-14 ans*,
> Questions de culture, Ministère de la culture - Département des Études de la Prospective et des Statistiques (DEPS), Paris, 2004.

Panorama art & Jeunesse,
> publication de l'INJEP, Pôle culture, Centre Pompidou, Département des études, de la prospective et des statistiques du Ministère de la Culture et de la Communication, 2007.

Pasquier D., *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*,
> Éd. autrement, Coll. Mutations 235, Paris, 2005.

Péloquin F., *La culture générale et les jeunes*,
> Les Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, 2002.

Schaeffer J-M., *Adieu à l'esthétique*,
> PUF, Paris, 2000.

CULTURE ET ÉCOLE

Ardouin I., *L'éducation artistique à l'École*,
> ESF, Paris, 1997.

Allard M. et Boucher S., *Le musée et l'école*,
> Éd. Hurtubise HMH Montréal, Québec, 1991.

Allard M. et Lefèbvre B., *Musée, culture et éducation*,
> Éd. Multimondes, Québec, 2000.

Bamford A., *Arts and cultural education in Flanders*,
> Flemish Ministry for work, education and training, septembre 2007.

Brossat A., *Le grand dégoût culturel*,
> le Seuil, Coll. Non conforme, 2008.

Cramer E., Ricker M-e., Souveryns P., *S'engager dans l'éducation culturelle De la formation à la professionnalisation des enseignants-guides d'histoire de l'art et des enseignants de musique*,
> Presses Universitaires de Bruxelles, Bruxelles, 2005.

Culture et citoyenneté, Pour un développement culturel durable,
> sous la coordination de Michel Guérin, Coll. Culture, Education permanente, n° 6, Ministère de la Communauté française - DG Culture, 2002.

Dumont J-L., Camara S., *L'école, les jeunes et la culture*,
> L'Harmattan, Paris, 2007.

Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle,
> symposium européen et international de recherche à l'initiative du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et du Ministère de la culture et de la communication, manifestation organisée par le Centre George Pompidou, 10, 11, 12 janvier 2007.
<http://www.centrepompidou.fr/Pompidou/Pedagogie.nsf/Docs/IDD9E5FC50EAF95536C12570D7004A1A24?OpenDocument&L=1>

Focroulle B. et Delrock P., *Entre passion et résistance*,
> Labor, Bruxelles, 2004.

Forquin, J-P., *École et culture*,
> De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 1996.

Hautemanière A., *À l'école de la sensibilité : les expositions de l'atelier des enfants du Centre Georges Pompidou,*

> monographie de muséologie, École du Louvre, Paris, 2006.

Kerlan A., *Parcours diversifiés : un miroir du nouveau collège?,*

> dans Perspectives documentaires en éducation, n° 50/51, INRP, Paris, 2000, p. 71/88.

Kerlan A., *Parcours diversifiés : le collège unique en trompe-l'œil?,*

> dans Collège, «État des savoirs», sous la direction de Jean-Louis Derouet et François Dubet, Éd. De Boeck, Paris, Bruxelles, 2001.

Kerlan A., *Des bougies, la peinture habitée,*

> vingt notes de travail, dans Joël Desbougies, *Anacoluthes 1996-2002*, Éd. Le 19, Centre Régional d'art contemporain, Montbéliard, 2002.

Kerlan A. et Teyssier J-P., *Parcours diversifiés : un bougé de la forme scolaire?,*

> chapitre d'ouvrage, dans DEROUET J.L. et DUTERCQ Y, *Le collège en chantier*, INRP, 2004.

Kerlan A. *L'utopie de l'art en éducation et son destin contemporain,*

> colloque «Utopies et pédagogie», Actes, direction Jean Houssaye et Loïc Chalmel, Éd. Musée Oberlin, Musée Oberlin, 2004.

Kerlan A., *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique,*

> Presses de l'Université Laval, 2004.

Kerlan A., *L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve,*

> dans revue Les Sciences de l'Éducation, pour l'ère nouvelle, n° 37, volume 2, dossier «L'enseignement des arts plastiques», Université de Caen, 2004.

Kerlan A., *De l'école des savoirs à l'école de la culture : vers un modèle esthétique de l'éducation scolaire, chapitre d'ouvrage,*

> dans Simard D. et Mellouki M., *Enseignant : profession intellectuelle*, Presses de l'Université Laval, 2005.

Kerlan A. (dir), *Des artistes à la maternelle,*

> Éd. scéren/CRDP Lyon, 2005.

Kerlan A., *L'art au collège,*

> enquêtes monographiques sur les effets des pratiques artistiques et culturelles (en collaboration avec V. Chappuis et Myriam Lemonchois), publication bilingue, in Evaluating The Impact of Arts and Cultural Education, An European and International Symposium, Actes, Centre Pompidou, Paris.

Kerlan A., *Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au coeur des apprentissages,*

> (en collaboration avec R. Erutti), publication bilingue, in Evaluating The Impact of Arts and Cultural Education, An European and International Symposium, Actes, Centre Pompidou, Paris, 2007.

Kerlan A., *La photographie comme lien social,*

> Scéren/CRDP, Paris, 2008.

La culture et l'école,

> rapport de la conférence européenne, La Haye, 8 au 10 septembre 2004.
<http://www.culture-school.net>

Lahaye M. et de Wasseige A. et a.i., *Enjeux de la Créativité - réflexions et perspectives,*

> Direction générale de la Culture - service de la formation des cadres culturels, Bruxelles, octobre 2003.

Ledoux T., *Impressions d'école,*

> Bernard Gilson éditeur, septembre 2008.

Les arts à l'école,

> dossier coordonné par Elisabeth Busienne et Sylviane Martin, Cahiers pédagogiques n° 464, juin 2008.
<http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Lismonde P., *Les arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca,*

> Gallimard folio, Paris, 2002.

Meirieu P., *Arts et artistes à l'École,*

> Théâtre du Rond Point, mercredi 15 décembre 2004.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/anrat.pdf>

Michaud Y., *Enseigner l'art ? Analyses et réflexions sur les écoles d'art,*

> Éd. Jacqueline Chambon, Nîmes, 1999.

Page C., *Éduquer par le jeu dramatique,*

> ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 2006.

Pujas Ph., Ungaro J., *Une éducation artistique pour tous ?,*

> Eres, Paris, 1999.

Anim'Action,

> <http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/animaction/animaction/>

Communauté française Wallonie-Bruxelles

> <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/>

Stanley D., *Réflexions sur la fonction de la culture dans la construction de la citoyenneté,*

> note politique n° 10, Éd. du Conseil de l'Europe, 2005.

Tout savoir doit être enseigné comme culture,

> entretien avec Philippe Meirieu, Jean-Michel Zakhartchouk publié dans le n° 439 des Cahiers pédagogiques, janvier 2006.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/socle.pdf>

Zakhartchouk J-M., *L'enseignant, un passeur culturel,*

> ESF, Paris, 1999.

TRANSMISSION DES SAVOIRS

Chalier C., *Transmettre, de génération en génération*,

> Buchet-Chastel, Paris, 2008.

Csikszentmihály M., *Flow : The Psychology of Optimal Experience*,

> Harper & Row, New York, 1990.

Gardner H., *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*,

> Basic Books, New York, 1985.

Heimberg C., *L'Histoire à l'école, Modes de pensée et regards sur le monde*,

> ESF, Paris, 2002.

Kerlan A., *Philosophie pour l'éducation, Le compagnonnage philosophique en éducation et en formation*,

> ESF, Paris, 2003.

Lalanne F., *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*,

> ESF, Paris, 2002.

Larrosa, J., *Savoir et éducation, dans Houssaye J., Éducation et philosophie*,

> ESF, Paris, 1999.

112. Levine, J., Develay, M., *Pour une anthropologie des savoirs scolaires.*

De la désappartenance à la réappartenance,

> ESF, Coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 2003.

Steiner, G., Ladjali, C., *Éloge de la transmission, Le maître et l'élève*,

> Coll. Itinéraires du Savoir, Albin Michel, Paris, 2003.

Waquet F., *Les enfants de Socrate*,

> Bibliothèque Histoire, Albin Michel, Paris, 2008.

MÉDIATION

Aboudrar B-N., *Nous n'irons plus au musée*,

> Alto-Aubier, Paris, 2000.

Caillet E., Lehalle E., *À l'approche du Musée, la médiation culturelle*,

> PUL, Muséologies, Lyon, 1995.

Caillet E., Fradin F., *Médiateurs pour l'art contemporain : Répertoire des compétences*,

> La Documentation Française, Paris, 2000.

Chappaz G., Lafont M., *Comprendre et construire la médiation*,

> Actes de l'Université d'été de Provence, 1994.

Chaumont S., *L'atelier pédagogique : Espace de médiation dans les musées*,

> dans Lettre de l'OCIM, n° 98, 2005 .

Chronique et pratiques de médiation culturelle,

> dans Musées et collections publiques de France, n°232, 2001 .

Gellereau M., *Médiations culturelles : dispositifs et pratiques*,

> Études de communication 21 - Lille: Université Charles-de-Gaulle III, 1998.

Krebs A., Robatel N., *Démocratisation culturelle. L'intervention publique en débat*,

> « Problèmes politiques et sociaux », La Documentation française, n° 947, 2008.

Lacerte S., *La médiation de l'art contemporain*,

> Le Sabord, 2007.

Lamizet B., *La Médiation culturelle*,

> Montréal: L'Harmattan, Paris, 1999.

Médiation culturelle dans un lieu patrimonial en relation avec son territoire,

> Actes de colloque, 6 et 7 juin 2000.

Six J.-F., Mussaud V., *Médiation*,

> Éd. du Seuil, Paris, 2002.

Timbart N., *L'accueil des adolescents dans les institutions muséales scientifiques*,

> dans Lettre de l'OCIM, n° 97, 2005.

ARTS, CULTURE ET ANALYSE DE L'IMAGE

Aumont J., *L'image*,

> Coll. Nathan cinéma, Nathan, Paris, 1990.

ARTE News,

> et son encart pour jeunes ARTE Plus.

L'art même,

> revue trimestrielle éditée par la Communauté française sur l'art contemporain.

<http://www2.cfwb.be/lartmeme/fram001.htm>

Baisnée P., *Enseigner l'image au lycée*,

> Coll. Pratiques Littéraires, Éd. Ellipses, Paris, 2002.

Baudy Y., *Images de la pédagogie et pédagogie de l'image*,

> Éd. Maisonneuve et Larose, Archimbaud, 1998.

Bourdieu P., *Sur la télévision*,

> Raisons d'agir, Paris, 1996.

Bron J-A., Leiglon C., *À la découverte de l'image,*

> Éd. Ellipses, Paris, 2001.

« Cool » les musées ? Spécial Musées,

> L'École et la ville, Dossier 3, Commission communautaire française, Bruxelles, 2007.

D'Almeida F., *Images et propagandes,*

> Casterman-Giunti 1995, 1998.

Debray R., *Vie et mort de l'image,*

> Gallimard folio, Paris, 1992.

Ferrari F., *Lire la photographie,*

> Éd. Bréal Baumes-les-Dames, 2003.

Fozza J-C., Garat A-M., Parfait F.s, *Petite fabrique de l'image,*

> Éd. Magnard, Paris, 2003.

Fresnault-Deruelle P., *L'image manipulée,*

> Images fixes I Paris, Edilig, 1983 (épuisé).

Harlé M., *Attentats et télévision,*

> De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

Joly M., *L'image et son interprétation,*

> Coll. Nathan cinéma, Nathan, Paris, 2002.

Joly M., *Introduction à l'analyse de l'image,*

> Nathan, Paris, 2003.

L'éloquence des images,

> Images fixes III, PUF, Paris, 1993.

La culture, ça s'apprend ?

> Actes des journées de réflexion organisées par L'Art et les enfants, Département de l'instruction publique, Genève, 2004.

Legros B. et Hirtt N., *L'école et la peste publicitaire,*

> Éd. Aden, 2007.

Les images prises au mot,

> Images fixes II, Edilig/ La Revue du cinéma, Paris, 1989.

Mondzain M-J., *L'image peut-elle tuer ?,*

> Bayard, Paris, 2002.

Rosenkranz K., *Esthétique du laid,*

> Circé, 2004.

Siety E.I., *Le plan, au lancement du cinéma,*

> Coll. Les petits cahiers, Éd. Cahiers du Cinéma, Paris, 2001.

Steiner G., *Grammaires de la création,*

> traduit de l'anglais [Grammars of creation, 2001] par Pierre-Emmanuel Dauzat, Paris, Gallimard, 2001.

Taoufik C., *Éléments d'esthétique arabo-islamique,*

> Éd. L'harmattan, Paris, 2005.

Van Lier H., *Philosophie de la photographie,*

> Les cahiers de la photographie, Paris-Bruxelles, 1983.

Villain D., *L'œil à la camera, le cadrage au cinéma,*

> Éd. de l'étoile, 1984.

Visite jeune public,

> Éd. Louvre (Dossiers pour enseignants), série thématique à caractère analytique, avec schémas, textes d'auteurs, confrontations avec créations contemporaines et propositions pédagogiques.

Wunenberger J-J., *Philosophie des images,*

> PUF, Paris, 1997.

MUSIQUE ET THÉÂTRE

Cramer E., *Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels,*

> Université Libre de Bruxelles, Unité de Recherche en Didactique de l'histoire de l'art, Bruxelles, 1^{er} décembre 2003.

Biot P., *Théâtre-Action de 1996 à 2006, théâtre(s) en résistance(s),*

> Éd. du Cerisier, Coll. Place publique, Cuesmes Mons, 2006.

Coen, J-P., Zulauf, M., *Entre savoirs modulés et savoir moduler. L'éducation musicale en question,*

> L'Harmattan, 2006.

Deldime R., *Apprendre aux jeunes à aimer le théâtre, La montagne magique, Lansman,*

> Promotion Théâtre, 2006.

Deldime R., *L'éducation des jeunes au théâtre,*

> Éd. La Montagne magique, Coll. Questions de théâtre, Bruxelles, 1998.

Deldime R., *Le théâtre et les enseignants,*

> Éd. La Montagne magique, Coll. Questions de théâtre, Bruxelles, 2001.

Deldime R., *Les champs de l'éducation théâtrale, La montagne magique, Lansman,*

> Promotion Théâtre, 2007.

Deldime R., *Manifeste pour une éducation au théâtre,*
> Éd. Lansman – La Montagne Magique, Carnières, 2004.

Deldime R., *Opération Culture-Éducation,*
> Cocof, Bruxelles, 1996, 1997, 1998 et 2000 (4 opérations).

La culture en action,
> Art et École, Bruxelles, Ministère de la Communauté française, 2005.

Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...,
> entretien avec Philippe Meirieu recueilli par Jean-Claude Lallias et Jean-Pierre Lorient.
http://www.meirieu.com/ARTICLES/theatre_anrat.pdf

Les penseurs de l'enseignement,
> Alternatives théâtrales, n° 70-71, Bruxelles, 2001.

Regnard F., Cramer, E., *Apprendre et enseigner la musique : représentations croisées,*
> L'Harmattan, 2003.

Synergies Enseignement – Culture / Culture – Enseignement , Chemins de traverse,
> vol 1 à 9, Ministère de la Communauté française, Bruxelles.

Meirieu P., *Théâtre et transmission,*
> conférence donnée au stage national du Pôle National de Ressources Théâtre, mars 2004.
<http://www.meirieu.com/ARTICLES/THEATRE%20ET%20TRANSMISSION.pdf>

Théâtre-éducation : au-delà des frontières. Praticiens et pédagogues du théâtre en Grande-Bretagne, en France et dans la Communauté Wallonie-Bruxelles,
> Mgi, Lansman, Promotion Théâtre, 2000.

Wangermee, R., *Musique-Musique 1999, Chronique de la vie musicale en Wallonie et à Bruxelles*
> Margada, Wavre, 2000.

PRODUCTION

Culture et Démocratie asbl (Rue Émile Féron, 70 - 1060 Saint-Gilles)

ONT COLLABORÉ À CETTE PUBLICATION

Véronique Bertrand, Michel Boermans, Vincent Cartuyvels, Eric Corijn, Marc Crommelinck, Dominique Daems, Nathalie Debecker, Catherine de Braekeleer, Baptiste De Reymaeker, Sabine de Ville, Martine Dumont - Mergéay, Bernard Focroulle, Nicole Gesché, Marion Grimonprez, Yves Hanosset, Alain Kerlan, Sylvie Octobre, Marie-Clarté O'Neill, Haichel Pål, Marie Poncin, Brigitte Schoorman - Delaby, Philippe Soutmans, Georges Vercheval.

ILLUSTRATIONS

Destruction d'un village bédouin par l'armée israélienne pour l'extension d'une colonie illégale au sud d'Hébron, 2001, ©Bruno Stevens, photographe

El 3 de mayo de 1808 en Madrid: los fusilamientos en la montaña del Príncipe Pío, Goya, 1814, ©Museo Nacional del Prado, Madrid

Plaque de revêtement à inscription coranique, Iran, XIII-XIV^e siècle, ©Musées royaux d'Art et d'Histoire, Bruxelles

Le Cœur et l'Esprit, Ichiro Sato Tessen et Oreone, 2002, œuvre réalisée pour l'exposition "Calligraph" mise en place par le CBAI

Une page du Journal de Franz Kafka avec un dessin des Acrobates (1910), Article de Jacqueline Sudaka-Bénazéra dans e-journal Image [&] Narrative, septembre 2001

Bernadetje, Compagnie Victoria, 1997, ©Véronique Vercheval, photographe

Festival Lézarts Urbains 2007, ©Antoinette Chaudron, photographe

Répétition de la compagnie ROSAS pour Zeitung, ©Herman Sorgeloos, photographe

Vue de l'installation pour l'exposition Contrepoint III, Claudio Parmiggiani, Musée du Louvre, juin 2007, Galerie Serge Le Borgne, Paris, ©Kleinefenn, photographe

Wayne Shorter, ©Jean-Paul Hubin, photographe

Manuscrit autographe de Johann Sebastian Bach - Ms. II 4085 Mus. (Fétis 2910), Pièces pour luth [BWV 995], ©Bibliothèque royale de Belgique

DATE D'ÉDITION

2009

GRAPHISME

SalutPublic

IMPRESSION

Jan Verhoeven

DÉPÔT LÉGAL

D/2009/11.471/4

ÉDITEUR RESPONSABLE

Marie Poncin

CONTACT

Culture et Démocratie asbl – CULTUREETDEMOCRATIE@SCARLET.BE – WWW.CULTUREETDEMOCRATIE.BE

CERA

S'investir dans le bien-être et la prospérité



Près d'un demi-million de sociétaires de Cera se mobilisent ensemble chaque jour pour des projets sociétaux et renforcent la stabilité d'un groupe financier fort.

Cera est une coopérative de sociétaires qui investissent tant sur le plan financier que sociétal.

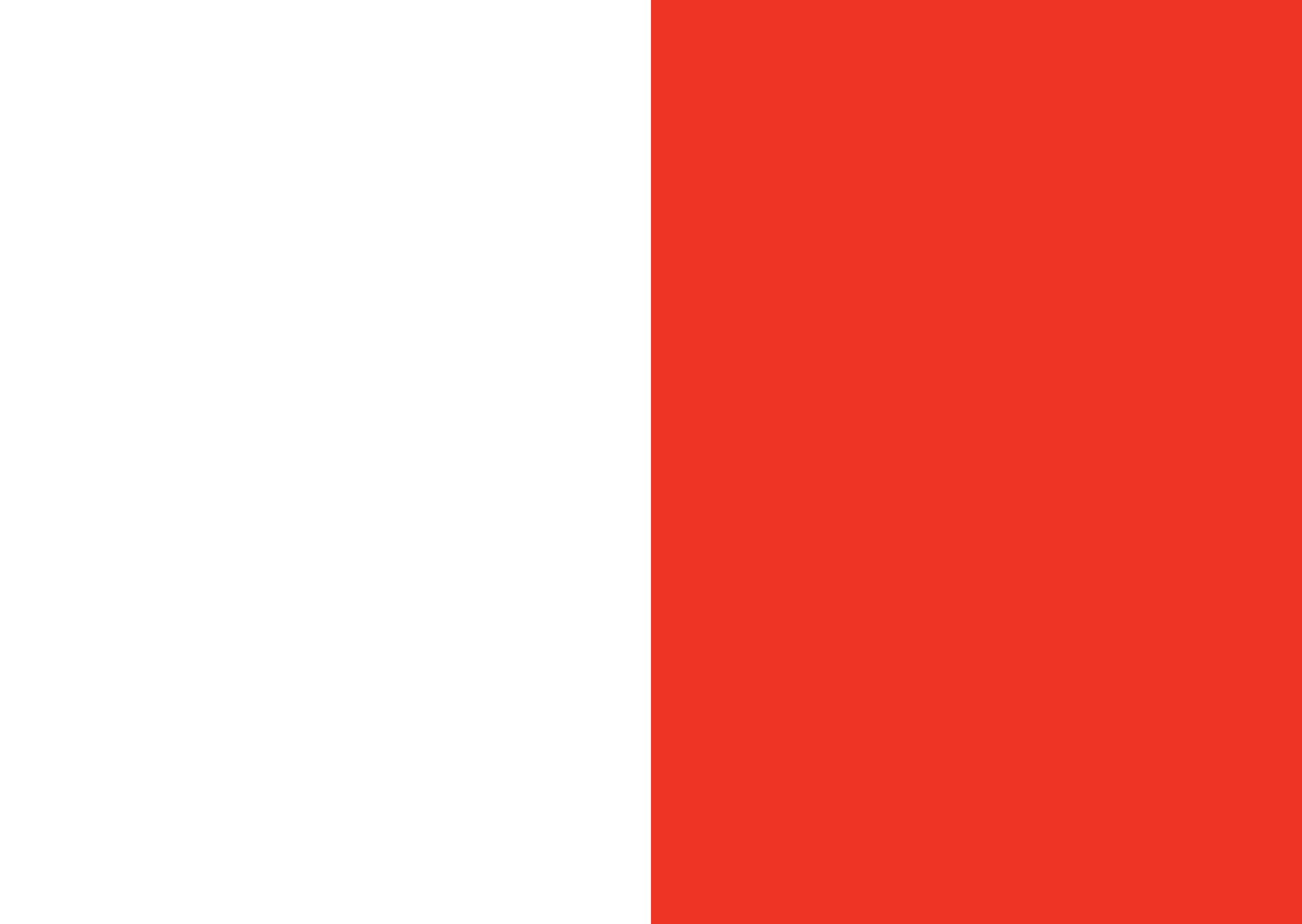
En contrôlant quelque 30 % du capital de KBC Groupe, Cera assure la stabilité et la poursuite de l'expansion de ce groupe. Nous offrons ainsi des opportunités d'emploi direct et indirect.

Cera investit également dans la société par le biais de projets sociétaux, au niveau régional, national et international. Ces projets reflètent les valeurs de la coopérative : coopération, solidarité et respect de l'individu.

Les domaines dans lesquels Cera investit sont les suivants : Pauvreté et exclusion sociale ; Centre Cera d'expertise pour l'entrepreneuriat ; Art et Culture ; Agriculture, horticulture et vie rurale ; Médico-social et la banque et les assurances solidaires dans le Tiers-Monde (via la BRS).

Nos investissements contribuent à la prospérité de tous nos sociétaires et au bien-être de la société dans son ensemble.

Cera SCRL
Philipssite 5 bte 10
3001 Leuven
Tél. 070 69 52 42
www.cera.be - info@cera.be



QUELLE PLACE LA CULTURE OCCUPE-T-ELLE AUJOURD'HUI ET SOUS QUELLE FORME, À TOUS LES NIVEAUX DE FORMATION, DE L'ÉCOLE MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ ? DE QUELLE(S) CULTURE(S) PARLE-T-ON ? QUE DIRE DE LA CULTURE DES JEUNES ? COMMENT RENDRE AUX SAVOIRS SCOLAIRES LEUR DIMENSION NATURELLEMENT CULTURELLE ? POURQUOI ET COMMENT RÉINTRODUIRE STRUCTURELLEMENT LES SAVOIRS ET LES PRATIQUES ARTISTIQUES DANS TOUTES LES FORMATIONS ? POURQUOI ET COMMENT INSCRIRE LA FRÉQUENTATION DES PATRIMOINES, DE LA CRÉATION CONTEMPORAINE ET DES PROJETS ARTISTIQUES ET CULTURELS DANS LES IMPÉRATIFS ACTUELS DE LA FORMATION DES JEUNES ?

CULTURE ET DÉMOCRATIE A POSÉ CES QUESTIONS LORS DU COLLOQUE ORGANISÉ LE 17 NOVEMBRE 2008 AU THÉÂTRE DES MARTYRS À BRUXELLES ET INTITULÉ «LA CULTURE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT: UN VRAI DÉFI DÉMOCRATIQUE». LES INTERVENANTS VENUS DU MONDE DE L'ÉDUCATION ET DU MONDE DE LA CULTURE ONT RÉAFFIRMÉ LA DIMENSION CULTURELLE DE TOUS LES SAVOIRS SCOLAIRES ET LA NÉCESSITÉ DE RÉINTRODUIRE DES SAVOIRS ET DES COMPÉTENCES CULTURELLES ET ARTISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS. UNE JOURNÉE POUR RÉCLAMER UN NOUVEAU CONTRAT CULTUREL POUR L'ÉCOLE: POUR TOUS, AU CŒUR DE LA FORMATION, DES SAVOIRS, DES COMPÉTENCES ET DES PRATIQUES RENOUVELÉES DANS LE CHAMP DE L'ART ET DE LA CULTURE.
