03

L'INDISPENSABLE RÉVOLUTION

Culture et création au coeur de l'enseignement

—
OÙ SE TROUVE
LE JAILLISSEMENT
CRÉATIF DANS
LE PARTICIPE PASSÉ ?
EN CHERCHANT BIEN,
IL Y EN A UN !
—

—
LE MÉDIATEUR
EST ARTISTE
ET PÉDAGOGUE !
—

—
POUR UNE VISION
SYSTÉMIQUE
DES PROGRAMMES.
—

—
LA CRÉATION
EST AU CŒUR
DE TOUT
APPRENTISSAGE.
—

—
HORS CULTURE,
IL N'Y A RIEN.
SANS CULTURE,
PAS DE SENS.
L'ÉCOLE,
DE LA MATERNELLE
À L'UNIVERSITÉ,
EST CULTURELLE
PAR NATURE.
—

—
FAIT-ON
DES MATHÉMATIQUES
SUR APPEL À PROJET ?
—

—
INTRODUIRE LA CRÉATION
ET L'INVENTION DANS TOUS
LES DOMAINES DU SAVOIR.
—

—
L'ART INVENTE,
DÉPLACE, INTERROGE,
DÉRANGE.
—

—
LE CANCRE
DU XXI^{E} S, C'EST
L'EXPERT.
—

—
L'AUDACE
DE LA LIBERTÉ !
—

—
POUR UNE PENSÉE
CRITIQUE PAR UNE
ANTHROPOLOGIE
DES SAVOIRS.
—

—
POUR UNE GESTION
PÉDAGOGIQUE DE LA
COMPLEXITÉ.
—

—
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR : AUX
ORDRES DU SYSTÈME
ÉCONOMIQUE ?
—

—
NON À LA CULTURE
BOUCHE TROU !
NON À LA CULTURE
PLACEBO !
—

—
UN ENSEIGNANT
N'EST PAS UN LIVRE
QUI PARLE,
C'EST QUELQU'UN
QUI CRÉE DU SENS.
—

L'INDISPENSABLE RÉVOLUTION

Culture et création
au coeur de l'enseignement

—
Une publication de Culture et Démocratie
Avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles - Direction générale de la Culture, Service de l'Education permanente.
Pour l'organisation des tables rondes, Culture et Démocratie a reçu le soutien de Madame Fadila Laanan, Ministre de la Culture; de Madame Marie-Dominique Simonet, Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Monsieur Jean-Claude Marcourt, Ministre de l'Enseignement supérieur.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION 04

LA CULTURE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT. DE QUOI PARLE-T-ON ? 07
Synthèse 08
Commentaire critique 12

POURQUOI DES PROJETS ART/ECOLE ? 17
Synthèse 18
Commentaire critique 22

LA FORMATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR 27
Synthèse 28
Commentaire critique 32

L'ÉDUCATION À L'IMAGE DANS LES CURSUS DE FORMATION OBLIGATOIRE . 35
Synthèse 36
Commentaire critique 41

LES MÉDIATEURS CULTURELS ET LES ARTISTES INTERVENANTS 45
Synthèse 46
Commentaire critique 51

LA CULTURE ET LES ÉCOLES À PÉDAGOGIE ALTERNATIVE 55
Synthèse 56
Commentaire critique 60

UN NOUVEAU CONTRAT CULTUREL POUR L'ENSEIGNEMENT 65

BIBLIOGRAPHIE 68

Parler de la conception globale que l'on se fait de la société, de la dynamique qui anime cette société, du « contrat social » entre les différentes forces économiques, politiques, sociales, c'est cela « la culture » ou « une culture » : non seulement des œuvres d'art, des romans, des concerts, mais aussi et surtout un projet commun, un sens commun, une manière commune de voir le monde et les choses, qui résulte entre autres d'un équilibre, toujours instable, entre les intérêts et les visions de chacun.

Aujourd'hui, comme on sait, la rentabilité économique s'est déplacée de la *production d'objet* vers sa *conception* et sa *commercialisation*. La marchandisation colonise des secteurs que l'on considérait jadis comme d'intérêt public précisément parce qu'ils touchaient à la production culturelle et à la gestion des rapports humains : la santé, la recherche, l'enseignement, le divertissement, tous domaines qui lient précisément l'immatériel et le relationnel.

Edouard Delruelle

Extrait du discours d'**Edouard Delruelle** prononcé à l'occasion du Colloque international « *La contribution de la culture à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale* », organisé à Bruxelles par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre de la Présidence belge du Conseil de l'Europe, les 18 et 19 octobre 2010.

INTRODUCTION

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[1]

« .../...on a méprisé les premiers facteurs d'intégration que sont les droits culturels. On a cru que le culturel venait à la fin, comme un perfectionnement souhaitable, alors qu'il est au principe. L'homme est un évaluateur. Evaluer, c'est créer[2]*. Sa dignité est d'être un évaluateur et un créateur, sans quoi son activité se trouve émiettée et stérile et il ne peut jouir des libertés qui font son autonomie : la capacité d'évaluer et donc d'approprier et créer les liens qu'il estime adéquats. Dans cette intimité, toute ouverte sur la création sociale, se trouve la source de l'enrichissement, ou, lorsqu'elle est ignorée, de l'appauvrissement durable. L'appel de la beauté, de l'expérience vitale pour les libertés qui consiste à trouver et à donner du sens et des correspondances au quotidien, est au principe de toute fécondité. Il est vécu inséparablement par ses deux côtés, révolte et tendresse »*[3].

Georges Steiner parle de besoin, Patrice Meyer-Bisch parle de droit : nous sommes au cœur de la question. La culture et la création comme ce qui fonde l'humain, l'accès à la culture et à la création comme le droit de tout humain.

L'enseignement croise idéalement la question du besoin et du droit : droit de chacun à recevoir une formation qui lui permette de s'inscrire de manière émancipée, critique, constructive et créative dans la société de son temps. Obligation pour le système éducatif de s'interroger en permanence sur ce dont les jeunes ont besoin pour pouvoir inventer cette destinée personnelle et citoyenne.

Le désarroi contemporain, profond, nous impose des réaménagements dans le champ du politique, de l'économique, du social donc nécessairement dans le champ de l'éducation et de la formation. Le monde a besoin d'adultes compétents dans leur domaine d'élection mais plus encore d'hommes et de femmes conscients de la culture qui les fonde individuellement et collectivement, capables d'invention et de création, ouverts au multiple et au différent. Sur ces points, l'école du temps compartimenté, de la spécialisation, de l'employabilité et de la compétition est d'évidence en échec majeur.

Nous dessinons dans ces pages les contours d'une révolution calme mais décisive qui mette enfin au cœur de l'enseignement – obligatoire, supérieur et supérieur

1 **G. Steiner,** *Grammaires de la création*, Gallimard, Folio essais, Paris, 2001, p.313.

2 « Evaluer (Schätzen), c'est créer : écoutez, vous les créateurs ! De toutes choses qu'on évalue, l'évaluer même est le trésor (Schatz) et le joyau. » **F. Nietzsche**. *Ainsi parlait Zarathoustra, Des mille et un buts.*

3 Extrait de l'intervention de **Patrice Meyer-Bisch,** *Le droit de participer à la vie culturelle, premier facteur de liberté et d'inclusion sociale*, prononcée à l'occasion du Colloque international « La contribution de la culture à la lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale », organisé à Bruxelles par le Ministère de la Communauté française de Belgique dans le cadre de la Présidence belge du Conseil de l'Europe, les 18 et 19 octobre 2010.

pédagogique – la culture et la création. Nous croyons qu'il y a là matière à forger dans ce domaine mais aussi par irrigation dans toutes les disciplines scolaires, un rapport au savoir différent, un mode de pensée renouvelé, une inventivité personnelle et collective inédite et une pratique pédagogique de la complexité et du lien.

Nous croyons que la négligence et le désaveu dans lesquels ces savoirs, ces compétences et ces pratiques culturelles et artistiques sont tenus depuis longtemps contribuent pour partie au rétrécissement de la pensée culturelle, et au repli identitaire qui gangrène la société contemporaine.

Non pas qu'il n'y ait rien aujourd'hui, en matière culturelle et artistique dans les établissements d'enseignement ! Nombre de textes et de décrets évoquent la question : citons pour mémoire le Décret Missions de 1997, le Décret Culture-Ecole de 2006 et l'avis 102 du Conseil de l'Education et de la formation qui, en 2008, s'appuyant sur les recommandations de l'UNESCO et du Parlement européen, fait le point sur l'approche des arts à l'école. Sur le terrain, l'abondance, la qualité des initiatives spontanées et le succès des programmes des projets art-école témoignent de l'appétit culturel et artistique des enseignants, quelle que soit leur compétence en la matière.

Pas d'angélisme. Nous le savons, l'art et la culture ne sauvent de rien. Aujourd'hui comme hier, tout est dans la conception que l'on en a et dans l'usage que l'on en fait. *« Si l'art pouvait changer le monde, on le saurait.../... La haine ne pourra être dissoute par la musique. L'art ne peut évidemment pas sauver le monde mais il peut aider à l'humaniser »*[4].

L'art et la culture ne sauveront pas l'école, certes, mais nous sommes profondément convaincus qu'ils peuvent l'humaniser, la ré-enchanter en révolutionnant ses logiques pédagogiques et en redonnant sens et saveur aux savoirs.

Il faut arpenter les écoles d'art. Qu'il s'agisse d'arts plastiques, d'architecture, de musique, d'arts de l'image ou de théâtre, on y respire un vent particulier et rafraîchissant de liberté, on y perçoit une exigence joyeuse, l'invention au pouvoir et plus encore le plaisir. Le même esprit règne dans les écoles à pédagogie nouvelle et peut-être pour les mêmes raisons : autonomie, transversalité, liens et partages, création, sens.

Ces établissements nous font l'effet de laboratoires vivants et stimulants dont tout le système éducatif gagnerait à s'inspirer.

Ce Cahier 3 de Culture et Démocratie marque donc l'aboutissement – provisoire – du travail de réflexion collective mené depuis plusieurs années autour de cette question de la place de la culture – au sens le plus large – de l'art et de la création – pour prendre un angle plus serré – dans les cursus d'enseignement obligatoire et d'enseignement supérieur. Conclusions engagées, subjectives mais confortées par un même mouvement de réflexion et d'action conduit par la Commission Européenne.

Ce projet assume sereinement sa part d'utopie. Celle-ci est souvent féconde et en matière d'éducation, mais pas seulement, elle est aujourd'hui indispensable.

4 **René Jacobs,** *Programme du Klara festival*, juin 2011, pp. 6-7

On trouvera ici la synthèse des six tables rondes organisées en 2010 et 2011 à la suite du colloque de novembre 2008[5]. Assorties de commentaires critiques, elles aboutissent à un corps de propositions concrètes que nous adressons aux responsables politiques en charge de l'éducation et de la formation et à tous les acteurs du système éducatif. Il y est question de temps retrouvé, de transversalité, de pensée critique et de pensée créative, d'anthropologie des savoirs scolaires, de formation culturelle et artistique des maîtres, de professionnalisation des médiateurs culturels, de résidences d'artistes, d'accès matériel et cognitif aux expressions artistiques, de pratiques collectives, de pratique artistique, d'invention, d'écoles ateliers et d'écoles laboratoires.

Il y est question d'un enseignement obligatoire et supérieur profondément renouvelé dans ses paradigmes, fondé sur la complexité et la *reliance* pour reprendre les termes d'Edgard Morin. Dans son appel à la refondation du politique, de l'économique et du social, de la pensée et partant, de l'éducation, il rappelle que la culture relie les savoirs et les féconde et plaide, notamment, pour un enseignement qui « *viserait à inculquer un sens profond de l'esthétique conçu non comme un luxe mais comme un domaine essentiel à la réalisation poétique de la vie de chacun ..../...* »[6]

Il y est question d'une révolution indispensable, ou comme l'écrit Stéphane Hessel, d'une « *insurrection pacifique contre les moyens de communication de masse, le mépris des plus faibles et de la culture, l'amnésie généralisée et la compétition à outrance de tous contre tous* »[7]

Sabine de Ville
Vice-présidente de Culture et Démocratie.

5 Les actes du colloque ont donné lieu à une publication. *La culture au cœur de l'enseignement. Un vrai défi démocratique,* Cahier 02 de Culture et Démocratie, 2009.

6 **Edgar Morin,** *La voie,* Fayard, Paris, 2011, p.157

7 **Stéphane Hessel**, *Indignez-vous !*, Indigènes éditions, Montpellier, 2011, p.22

TABLE RONDE 1

LA CULTURE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT. DE QUOI PARLE-T-ON ?

SYNTHÈSE

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. La culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même. C'est elle qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. C'est par elle que nous discernons les valeurs et effectuons des choix. C'est par elle que l'homme s'exprime, prend conscience de lui-même, se reconnaît comme projet inachevé, remet en question ses propres réalisations, recherche inlassablement de nouvelles significations et crée des œuvres qui le transcendent.

(**UNESCO**, *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles,* 1982)

Pour ouvrir son cycle de tables rondes « Un enseignement en culture, de l'utopie à la réalité », Culture et Démocratie s'est livrée au délicat exercice de la définition. L'objectif, lors de cette première rencontre, était d'explorer le concept « culture » et de réfléchir à comment il s'articule avec l'enseignement, à ce qui fait défaut, ou non, dans les cursus de formation aujourd'hui.

L'école est un creuset de cultures. La culture scolaire, la culture des adultes et celle des jeunes, la culture au sens anthropologique du terme, toutes les formes de cultures s'y côtoient. Quels sont donc les points de convergence et de complémentarité entre celles-ci ? Comment construire un enseignement « en culture » ? Pour répondre à ces questions, trois intervenants étaient présents : Anne-Marie Vuillemenot (anthropologue, spécialiste de l'Asie centrale, chargée de cours à l'Université Catholique de Louvain à Louvain-la-Neuve), Antoine Pickels (auteur et directeur de La Maison du Spectacle – La Bellone) et Jacques Liesenborghs (enseignant, directeur d'école et co-fondateur du mouvement socio-pédagogique *Changements pour l'Egalité*). Sans oublier le public qui fut invité à réagir aux deux grandes problématiques proposées pour structurer les échanges, la première portant sur une définition de la culture et la seconde sur le développement d'un enseignement en culture.

I. UNE DÉFINITION DE LA CULTURE

D'entrée de jeu, le modérateur Eddy Caeckelberghs (journaliste) rappelle que vu le niveau peu élevé des ambitions de la Communauté française en termes de relation entre la culture et l'éducation, il va falloir sortir des définitions convenues et amener des éléments concrets en évitant tout angélisme ou toute tendance à « voler trop haut ». Cynisme précoce peut-être, ironise-t-il…

Hors culture, il n'y a rien

« Hors culture, il n'y a rien », et pour Anne-Marie Vuillemenot, ce rien est absolu, total, radical. Pourtant, nous rappelle-t-elle, nos sociétés occidentales envisagent toujours la culture comme une partie d'un tout socio-historique, et la compartimentent à côté de l'écologie, de la politique… Ce parti pris entraîne des classifications de type

culture savante/culture populaire, culture traditionnelle/culture moderne et une conception éminemment élitiste de la culture. En considérant la culture comme partie d'un tout, nos sociétés, regrette-t-elle, opposent culture et science. L'université est, par exemple, devenue aujourd'hui un lieu de transmission de techniques et de savoirs-faire utiles dans une société matérialiste, obsédée par les nouvelles technologies. Elle n'est plus le lieu où les arts tiennent une place équivalente aux mathématiques, à la géographie…

Une première tentative de définition en anthropologie, poursuit-elle, est de séparer nature et culture. Même si la limite entre les deux est loin d'être aisée comme en témoignent les récents travaux de l'anthropologue français Philippe Descola. Il y démontre que cette séparation est un construit culturel. La seconde approche est celle du relativisme culturel, avec ses principes d'équivalence entre les cultures et le risque de glisser vers un raisonnement ethnocentrique.

En partant de la diversité présente au sein de chaque culture, Anne-Marie Vuillemenot propose, comme piste de définition pour la culture, le partage de représentations, de pratiques, de symboles, d'usages, « d'être au monde » au sein de groupes sociaux inscrits dans un système profondément dynamique. Il n'y a en effet pas une culture intemporelle pour une société donnée !

L'art déplace les lignes

Pour Antoine Pickels, l'art se distingue de la culture en ce sens qu'il ne réunit pas des ensembles mais les sépare. Il déplace les repères. Il est l'outil qui permet de déconstruire, de questionner les limites, de reconstruire un regard. La mission du directeur d'un lieu culturel consiste ainsi à favoriser l'expression de ceux qui transforment, renouvellent, interrogent et permettent au public de se confronter à des points de vue qui déplacent les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances. Il s'agit de promouvoir des regards qui ébranlent les règles, le bien commun, les habitudes. Ceci dans le cadre culturel de l'Europe de l'Ouest, cadre démocratique où la liberté d'expression est a priori de rigueur.

Du récit individuel au récit commun

Pour Jacques Liesenborghs, la culture favorise l'émergence de réponses à des questions existentielles vitales et constitue un moteur pour que l'action soit collective. A partir du récit de son propre cheminement, il évoque le fait que le parcours de chacun est jalonné de contacts avec de nombreuses cultures. L'école sera pour lui un lieu d'apprentissage de la culture scientifique, technique et littéraire – bien que, dans son cas, elle fut transmise sans saveur, sans lien avec l'humanisme -, des langues, de l'art, un lieu de confrontation, aussi, à la culture pédagogique. Après un passage à l'université qu'il décrit comme coupée du monde, c'est à l'armée qu'il découvre d'autres cultures, celles des classes populaires. Rencontre essentielle, formation humaniste, ouverture à l'autre et au monde ; les événements de « Mai 68 » participeront également à cette transformation. Enfin, l'expérience de la multiculturalité qu'il connaît au sein d'écoles professionnelles, occupe une place essentielle dans la formation de son substrat culturel.

A Eddy Caeckelberghs, suite à ces trois interventions, d'oser le rapprochement entre la culture et le récit collectif, la culture étant ce qui fait et donne du sens à un groupe, sur une trajectoire déterminée, à une période précise de l'existence. Parole à la salle, ensuite.

Certains participants réagissent aux dangers d'un nivellement par le bas de la culture, sous prétexte de ne pas être élitiste, pointant les risques de fermer la possibilité de découvrir, de se frotter à des langages artistiques pointus. Les jeunes moins favorisés, explique cet inspecteur de l'enseignement à la Ville de Liège, ont besoin d'entrer dans des espaces culturels. Le travail de familiarisation, d'apprivoisement, de médiation est donc capital.

Evoquant une enquête menée avec des jeunes, une guide-conférencière et opératrice culturelle explique que beaucoup perçoivent la culture comme une source d'enrichissement et d'épanouissement personnel, une fois les besoins vitaux assouvis. Avec cette différence que les garçons l'associent d'avantage aux loisirs, accordant plus d'importance au sport, et les filles l'investissent comme une manière de prendre position dans la société. La culture, continue-t-elle, ne règle pas tous les problèmes de précarité. Mais elle peut aider à mieux se connaître, à mieux comprendre son entourage. La prise en compte du récit individuel pour créer un récit collectif est donc capitale insiste enfin un membre du Mouvement du Théâtre Action. La culture n'existe pas si elle n'est pas construite en permanence, y compris par les gens dont on dit qu'ils en sont écartés. La notion d' « accès à la culture » est injurieuse, complète un autre. Fondamentalement, chacun appartient à plusieurs cultures. Une autre chose est d'être cultivé. La culture, c'est être au monde et se le représenter. Et le travail artistique exerce un rôle important à ce niveau.

II. UN ENSEIGNEMENT EN CULTURE, QU'EST-CE ?

En regard du *Traité de Lisbonne*[8], mettant plus que jamais l'enseignement au service d'une « économie de la connaissance la plus compétitive de la planète », vouloir un « enseignement en culture » est tout à fait révolutionnaire, souligne Jacques Liesenborghs. L'urgence, pour lui, est de rétablir l'école comme institution, et de ne plus parler de service. Chargée par l'Etat de transmettre des valeurs culturelles et de citoyenneté, l'Institution Ecole remettrait au centre de l'apprentissage le vivre ensemble, plutôt que l'accumulation de savoirs, de compétences à évaluer.

Pour Jacques Liesenborghs, la Communauté française doit reconnaître que les fondamentaux du « Contrat pour l'école », à savoir lire, écrire et compter, manquent cruellement d'ambition ! Qu'en est-il du langage oral, du langage du corps, du langage de la création, de l'image...? Comme l'explique le pédagogue Philippe Meirieu, ce qui fait la spécificité de l'école, c'est de tricoter en permanence les objectifs d'expression – tous les langages – avec des objectifs de connaissances, lesquels sont référés au champ des savoirs indispensables pour participer à la vie citoyenne.

Un enseignement au cœur de la vie citoyenne

Pour que l'enseignement soit en culture, il est nécessaire d'inscrire les systèmes éducatifs dans des lieux qui soient en prise directe avec ce que nos sociétés contemporaines vivent. Puisqu'il y a beaucoup de locuteurs en langue arabe à Bruxelles, pourquoi n'y aurait-il pas de cours de formation générale en arabe à côté de ceux donnés en français ou en néerlandais ? suggère Anne-Marie Vuillemenot. Bien sûr,

8 Signé en décembre 2007, ce traité entre en vigueur deux années plus tard et transforme l'architecture institutionnelle de l'Union européenne.

il faut que les moyens financiers suivent. Et le problème est que l'enseignement bricole en permanence avec des « bouts de ficelle ».

L'urgence dans toutes les sociétés, continue Anne-Marie Vuillemenot, qu'elles soient opulentes ou en plein désarroi, c'est l'enseignement. Un enseignement de qualité qui contiendrait une instruction civique pour apprendre à vivre ensemble, à se forger un regard critique, où seraient organisés des débats sur les enjeux de société. Le cancre du XXI^{e} siècle est l'expert, celui qui, spécialisé dans un seul domaine, est incapable de créer des liens entre différentes disciplines. Un enseignement en culture reposerait donc sur la transmission d'un bagage culturel de base, qui tisserait des liens entre la culture scientifique, littéraire, technique et transmettrait des savoirs indispensables pour participer à la vie citoyenne.

Et la place de l'art...

Pour Antoine Pickels, l'éducation à l'art porte des enjeux essentiels comme l'ouverture sur le monde et l'apprentissage d'un regard critique. L'art est une méthode d'enchantement, une manière de mieux vivre. Sa place dans l'école est fondamentale. Depuis les années 70, les pratiques artistiques, dans leur aspect créativité et libération de l'expression, y sont encouragées, au détriment des notions d'histoire de l'art, de sémiologie des formes. Or, l'éducation à l'art permet de percevoir les déplacements qui sont opérés par les œuvres et les artistes qui les créent et d'apprendre que ces mouvements sont aussi possibles à un niveau économique, social ...

Cependant, relève un participant, en privilégiant un mode de transmission langagier, l'art n'est plus abordé à partir de l'endroit où il se crée. La cristallisation sur les supports de médiation (centres culturels, presse, etc.) fige la pratique culturelle. Il importe donc de renouer avec les endroits de fabrication et pas seulement de critique...

Une réflexion sur la place de la culture dans l'enseignement ne peut aboutir sans s'interroger sur ce que veulent les jeunes, lance une animatrice, sur leurs pratiques, leurs projets,... L'éducation, actuellement, vise à les formater en fonction du système économique, du marché, de leur métier de demain, ose un membre du Cabinet de la Ministre de l'Enseignement. Elle n'est plus tournée vers ce qui fait la vie.

CONCLUSION

Ces dernières années, la place réservée à l'utilitaire dans l'enseignement l'a emporté sur la culture. Le recul de la dimension culturelle touche aussi cruellement la formation initiale des enseignants. Il est terriblement urgent que les futurs professeurs soient sensibilisés aux collaborations avec le monde culturel, qu'ils aient confiance en eux comme producteurs de culture.

S'il faut un appel constant à l'éducation à tous les langages, l'éveil à l'art ne doit cependant pas être un espace où l'on réduit la culture. La culture est une ambition de lecture du sens. Tout est culture. Il faudrait donc demander, termine Eddy Caeckelberghs, à ce que tous les ministères soient culturels, et que ce débat soit pratiqué non seulement dans les enceintes politiques, mais aussi dans les enceintes productrices de moyens, de sens et d'organisation de la société.

COMMENTAIRE CRITIQUE

A propos de culture : « Hors culture il n'y a rien »

« J'aurais tendance à considérer la culture comme un phénomène global et à rejoindre Michael Singleton lorsqu'il dit « Hors culture, il n'y a rien ». La culture rassemble des êtres au monde, des usages, des pratiques, des systèmes symboliques, des imaginaires et des univers de représentations. De plus, ce tout est dynamique. L'humain dans ses relations aux autres construit et reconstruit en permanence le réel qu'il habite. Cette appropriation du réel détermine la culture dans laquelle il s'inscrit, tout autant que cette dernière le conduit à tel type ou tel type de pratique »[9].

Nous prenons à notre compte cette définition dynamique et plurielle de la culture : héritage et expérience, maelström permanent, inscrit dans toute la réalité humaine et dont l'expression vive est, pour chacun et chacune, à la fois partagée et singulière.

Au cœur de l'institution-école, maternelle, secondaire et supérieure, lieu culturel par nature, savoirs et compétences se construisent à partir d'une lecture située du monde et de ses enjeux. C'est là que s'opère l'articulation de formes et de pratiques culturelles multiples, héritées ou à l'œuvre, pour permettre à chacun et chacune de forger sa propre inscription culturelle. Alchimie délicate, complexe, menacée par les formes de repli et de raidissement culturel à l'œuvre aujourd'hui.

Une culture de la reproduction ou une culture de l'invention ?

Cette table ronde a stigmatisé la culture des systèmes éducatifs européens et singulièrement le nôtre, accusés de se conformer à la seule logique du marché en se fondant sur la concurrence, l'efficience économique et la rentabilité immédiate. Accusés de former, à travers des savoirs compartimentés et peu problématisés, des experts mono-compétents, « les cancres du XXI^{e} siècle » selon l'expression d'Anne-Marie Vuillemenot. Ceux-ci, ajustés à la société néo-libérale qui les attend semblent bien peu aptes à répondre de manière critique et inventive aux défis actuels.

Nos systèmes éducatifs disqualifient et excluent, trop, ceux qui ne peuvent pas aisément répondre à leur exigence. Ils n'ont pas, aujourd'hui, de réponse consistante à la question de la violence, du décrochage des jeunes et des enseignants, de la perte de sens et de légitimité pour l'institution et pour les savoirs scolaires.

Nous plaidons donc pour un système éducatif qui s'inscrive davantage dans une culture de l'équité. Un système éducatif qui définisse précisément le contrat culturel de l'école, affirme de manière forte la dimension culturelle de tous les savoirs scolaires, fasse de la formation culturelle et artistique - savoirs, compétences et pratiques - un des fondamentaux de la formation. Un système éducatif qui puise dans le champ culturel et artistique, des questionnements et des modes opératoires différents, susceptibles de renouveler la pratique pédagogique. Un système éducatif qui inscrive au cœur de son projet l'exploration et le questionnement des héritages culturels - systèmes symboliques, imaginaires et univers de représentation – et les relie à tout ce qui est à l'œuvre aujourd'hui dans le champ culturel. C'est dans cette articulation dynamique – savoir et expérience – que peuvent se construire, dans

9 **Anne-Marie Vuillemenot,** « Hors culture il n'y a rien », dans *le Ligueur* - n° 9 - 28 avril 2010.

toutes les disciplines, des savoirs et des compétences nécessaires, comme le dit Edgar Morin, à « l'éducation du futur »[10].

Dimension culturelle des savoirs scolaires

Dans tous les champs disciplinaires, à tous les niveaux de la formation y compris dans l'enseignement supérieur, les savoirs scolaires, culturels et contingents par nature, doivent être interrogés[11]. Il faut expliciter les conditions de leur émergence et de leur légitimation, rappeler les questions qui les ont fait surgir et montrer en quoi ils font encore sens aujourd'hui.

Il faut dans chaque discipline, mener un travail souterrain en direction des soubassements, de l'origine. Il faut aller à la racine – oubliée mais cependant présente – de chaque savoir. Alors les modes de pensée qui en surface paraissent entièrement dissemblables peuvent faire signe vers l'unité d'une origine commune. Il faut ainsi faire de l'école un lieu de civilisation, ancrée dans les sources et les racines de ceux qui s'y construisent, forte de tout ce qui la précède et ouverte résolument à ce qui vient.

Les savoirs scolaires sont foncièrement culturels, ils doivent tous être présentés comme tels et être soumis en toute occasion à un examen critique, seule condition pour être opérants. A défaut de cette révolution copernicienne, les systèmes éducatifs s'enfermeraient aveuglément dans la confection d'êtres formatés à l'aune des besoins de la société industrielle mondialisée, incapables de la remettre en question et encore moins de la transformer.

Récit individuel / Récit collectif

« Nous sommes tous le produit d'une histoire individuelle, familiale et sociale, histoire qui s'ancre dans une construction complexe où se trouvent des influences diverses, parfois contradictoires. A partir de ces influences, nous nous construisons une identité mouvante et dynamique, qui se transforme au cours de notre vie »[12].

Assumer la dimension culturelle de l'expérience scolaire, c'est certes faire une place aux expériences et aux récits individuels et en reconnaître la diversité, mais c'est aussi et surtout organiser le partage des représentations et des pratiques pour en faire émerger un récit collectif qui acte sa dimension plurielle et pour autant autorise la pensée d'un avenir commun.

Le système éducatif a cette responsabilité d'organiser la rencontre entre des inscriptions culturelles singulières des héritages multiples et un projet commun. Défi majeur, insuffisamment assumé aujourd'hui.

Défi essentiel à l'heure où le seul récit collectif massivement légitimé est celui des médias, et particulièrement, celui d'Internet et de ses réseaux sociaux. Défi crucial en un temps où les brassages et les migrations suscitent la crispation et le repli identitaires alors qu'ils sont, comme l'affirme Bernard Foccroulle, une occasion d'enrichissement

10 **Edgar Morin,** *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, pp. 11-16.

11 **Jean-Toussaint Desanti** cité par Michel Develay lors de sa conférence intitulée « Que transmet-on quand on enseigne ? », au Collège Belgique, à Bruxelles, le 11 mars 2010.

12 **Anne-Marie Vuillemenot,** op. cit.

culturel[13]. Défi passionnant pour une institution-école malmenée dans ses fondements épistémologiques et aux prises avec une profonde crise de la transmission.

A propos d'art et de création : une force de déplacement et de subversion

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[14].

Nous avions mis cet extrait en exergue des actes du colloque de 2008. Nous l'avons repris pour les tables rondes. Georges Steiner situe la question de la création dans le champ de la nécessité. Nous le suivons sur ce point. En tous temps et en tous lieux, l'œuvre d'art, quand elle assume toute son exigence, dit le monde d'une manière radicalement particulière, puissante, inventive, cruelle ou complaisante, souvent prospective.

L'art parle des hommes, des croyances, des idées, des représentations et des imaginaires. Il dit, dans ses formes les plus abouties comme dans ses médiocrités ou ses excès – nombreux au temps de la marchandisation culturelle - la réalité du monde dont il procède. L'art invente, bouscule, déplace, interroge, dérange : là est sa puissance et là réside le sens de sa présence, forte, dans le champ éducatif. « *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* »[15].

L'éducation artistique : l'audace du sensible, la puissance de l'imaginaire

La table ronde a redit avec force ce qui se dit depuis plusieurs années : pour quelles raisons notre système éducatif ne met-il pas en place une éducation artistique et culturelle solide qui passe par la construction de savoirs, de compétences et de pratiques pour tous ? Nous suivons Antoine Pickels lorsqu'il parle d'éduquer à l'art en formant le regard critique des jeunes, en les rendant capables de lire et de décrypter la nature du geste artistique et la singularité du processus de création.

13 « *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* ». **Bernard Foccroulle**, « Institutions culturelles et enseignement : un enjeu démocratique » dans *La culture au cœur de l'enseignement*, Actes du colloque, Culture et Démocratie, Cahier 2, 2009, p.50.

14 **G. Steiner,** *Grammaires de la création*, Gallimard, Folio essais, Paris, 2001, p.313.

15 **Bernard Foccroulle,** *op. cit.*, p.50.

Il s'agit de leur apprendre la langue des formes et la langue des sons au même titre que celle des mots ou des signes mathématiques, il s'agit surtout de leur faire mesurer, dans le passé et le présent, ici et ailleurs, la force subversive de l'art et de la création. Il s'agit, ce faisant, de nourrir leur puissante créativité. C'est à cette condition que la pratique culturelle et artistique dans l'école peut prendre sens. Inventer des formes, des espaces, des rythmes, pour oser réinventer le monde.

Nous suivons aussi Jacques Liesenborghs lorsqu'il évoque la dérive utilitaire et consumériste de tous les niveaux d'enseignement et lorsqu'il plaide pour une formation « en culture » qui ose décloisonner, ouvrir, inventer, stimuler l'imagination, et faire une place au langage oral, à celui du corps, de la création, de l'image...

L'art et la culture placebo

Foin donc, des activités artistiques ou culturelles dans les temps morts de l'année scolaire – fin de semaines et fin de trimestre -, foin des groupes emmenés en troupes plus ou moins consentantes dans le grand maelström de l'industrie culturelle, foin des projets artistiques, même de qualité, mis en œuvre parce que tout est trop difficile ou parce que quelques-uns, parfois contre tous, sont convaincus de leur pertinence pédagogique, foin de la sous-traitance artistique et culturelle plus ou moins judicieuse qui submerge l'école.

Oui à une véritable ambition culturelle et artistique, inscrite, durable, légitime, pour les enseignants d'abord, pour tous les jeunes ensuite, oui à un accès cognitif autant que matériel à ce qui constituerait pour tous, une aventure culturelle commune, oui à une expérience esthétique inscrite au cœur de la formation, échappant définitivement au statut contingent et aléatoire qui est le sien aujourd'hui.

La question de l'éducation artistique et culturelle occupe depuis peu, le débat politique dans de nombreux états européens et au-delà. La Commission européenne intègre dans son agenda européen une réflexion sur l'articulation culture-éducation-formation. Les sociologues, les philosophes, les pédagogues et les didacticiens scrutent au niveau national et international, les effets d'une éducation artistique et culturelle formelle[16].

Une conviction commune grandit sur la plus-value possible, pour la société, de systèmes éducatifs faisant une place structurelle au champ culturel et artistique. Pour Culture et Démocratie, il n'est plus temps de tergiverser, il faut agir.

« Sauf à réduire son projet à un conditionnement social ou professionnel, l'école ne peut écarter une réflexion fondamentale sur la dimension culturelle et patrimoniale de ses objectifs. De plus, le développement de "l'éducation tout au long de la vie" ainsi que la multiplication des offres culturelles supposent une formation scolaire initiale capable de permettre l'accès ultérieur à une vie culturelle librement choisie. Aussi, il devient essentiel que les politiques éducatives et culturelles s'efforcent, au sein de chaque pays et au plan international, de coordonner leurs efforts. Dans ce cadre, le développement de l'éducation artistique sous toutes ses formes doit devenir une priorité de l'école »[17].

16 Symposium européen et international de Beaubourg, janvier 2007

17 **Philippe Meirieu,** *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020,* Paris, Unesco, 2001. Voir sur http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf

TABLE RONDE 2

POURQUOI DES PROJETS ART/ECOLE ?

SYNTHÈSE

La seconde table ronde du cycle « Un enseignement en culture, de l'utopie à la réalité » s'est intéressée aux projets « Art et Ecole », interrogeant leurs raisons d'être, leurs ambitions, leurs limites, les enjeux qu'ils recouvrent tant pour les opérateurs culturels que pour les établissements d'enseignement. Des réponses ont été apportées sous divers angles, avec l'intervention d'Eric Frère (responsable de la Cellule Culture – Enseignement de la Communauté française), de Marc Brisson (directeur de l'école Saint-Pierre à Anderlecht), de Sarah Colasse (directrice du Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse - CDWEJ), de Thierry De Smedt (professeur à l'Unité de Recherche en Communication de l'Université Catholique de Louvain à Louvain-La-Neuve) et, bien entendu, de celles du public.

En introduction, Sabine de Ville, vice-présidente de Culture et Démocratie et modératrice du débat, rappelle que pour Culture et Démocratie, la culture est un des fondamentaux de la formation obligatoire. A ce titre, elle doit disposer d'un espace/temps structurel au sein de l'enseignement afin que tous les jeunes puissent construire des savoirs, des compétences et des pratiques artistiques et culturels. L'enjeu est essentiel. L'invention, la créativité, la coopération, la problématisation, le questionnement semblent, en effet, avoir peu à peu déserté les logiques de l'enseignement, davantage préoccupé par l'efficience immédiate, la rationalité, la concurrence, la compétition, l'acquisition de compétences s'inscrivant dans une logique très matérialiste.

Pour Culture et Démocratie, en termes d'expériences, d'émotions, de construction de savoirs et de compétences, le sens des projets Art/Ecole n'est plus à démontrer. L'association pointe cependant les limites des dispositifs existants. Fonctionnant par « appels à projets », ils sont fondés sur le principe de la sélection, ce qui est peu démocratique. Fait-on des mathématiques sur appel à projet ?

D'autre part, ces actions, trop souvent menées par les plus convaincus ou pour répondre à des impasses pédagogiques, s'inscrivent majoritairement dans le registre de l'évènement. Et le monde culturel est le plus souvent l'initiateur de ces projets, le monde de l'enseignement se contentant d'y répondre, quitte à ce que ce soit avec enthousiasme.

Comme pour la rencontre précédente, la méthodologie de cette table ronde consiste à articuler les interventions et les échanges autour de deux questions centrales.

I. POURQUOI DES PROJETS ART/ECOLE ?

Les fondements philosophiques du Décret Culture-Ecole

Adopté en 2006 par la Communauté française, le Décret Culture-Ecole a pour vocation de soutenir les activités culturelles et artistiques dans l'enseignement obligatoire et spécialisé, rappelle Eric Frère. Les initiatives à contenu culturel qu'il encadre viennent se substituer aux cours d'éducation artistique en partie supprimés.

L'éducation artistique, poursuit-il, sert divers objectifs : l'acquisition de connaissances en histoire de l'art, la création d'une conscience d'un héritage culturel commun, la stimulation du développement de l'enfant, de sa créativité, de sa confiance en lui, etc. Le décret, lui, s'est davantage centré sur la valorisation de l'enfant. Son but

fondamental est, à travers l'association artiste-enseignant, de confronter les élèves à l'expérience artistique, de susciter chez eux des envies, du plaisir, des questionnements, de leur permettre de participer, de trouver du sens aux savoirs, de développer leur identité personnelle, d'apprendre à se connaître et à poser un regard personnel sur l'autre, d'intégrer des critères moraux et des valeurs propres. Lier les apprentissages avec l'acte artistique.

Du côté du CDWEJ, le postulat est que l'art est nécessaire à l'école, tout comme l'école est nécessaire à l'art, commence Sarah Colasse. Le cœur du travail est d'intégrer l'art dans les pratiques d'enseignement, sans le réduire à une dimension utilitaire. Une institutrice maternelle aborde, par exemple, les notions de spirale et de rond à travers les œuvres de peintres et un professeur de mathématiques étudie les formes géométriques par le biais d'un projet danse.

Le partenariat artiste-enseignant, condition sine qua non pour que le processus soit réellement démocratique, est donc fondamental dans les projets Art/Ecole. Une institutrice rappelle, lors des échanges, que l'enseignant est un passeur culturel. Sarah Colasse la rejoint : une exigence culturelle dans leur formation est donc une dimension essentielle. Pour l'artiste, l'entrée dans l'école, ce microcosme de la société, est extrêmement enrichissant pour le développement de sa pratique, explique Frédérique Versaen du Service éducatif du Wiels.

Chaque artiste, avec la singularité de son univers et son propre processus, pousse ainsi les jeunes à développer leur propos personnel, leur mouvement, la responsabilité de leurs actes et de leurs réflexions. Par le biais de cette recherche, la transmission de savoirs devient un partage, et tend vers une vision commune plus globale, une responsabilisation, une autonomisation. Elle favorise le respect, l'écoute, la conscience de soi, du groupe et des conditions nécessaires à l'éveil, à la curiosité qui favoriseront l'apprentissage et l'épanouissement de l'individu.

Actuellement, il est demandé aux enseignants d'être performants uniquement dans l'apprentissage de la lecture et des mathématiques, déclare Marc Brisson. L'art n'a plus sa place dans ce contexte. Or, dans le cadre du projet mené depuis 12 ans par l'école Saint-Pierre avec l'association *Musique Espérance*, les enfants tirent profit de cette expérience, au niveau de l'apprentissage du français par exemple, mais aussi du comportement, de l'éveil. Le désir d'enseigner des professeurs est stimulé, lui aussi.

Les activités artistiques, culturelles, patrimoniales, sont à chaque fois, pour les jeunes, une occasion d'avoir confiance en eux, d'être reconnus, de réinventer et de créer, précise un participant. La confrontation avec l'art dans le visionnement de spectacles leur permet de prendre conscience du sens de leurs actes, du monde qui les entoure, complète le directeur du Centre dramatique pour l'Enfance et la Jeunesse de Bruxelles. Cette prise de conscience passe aussi par la pratique, qui favorise l'expression, parent pauvre de l'enseignement.

Une subversion positive de l'enseignement

Pour Thierry De Smedt, un des enjeux de la création artistique est, en premier lieu, de mettre en avant auprès des jeunes, des moyens alternatifs à l'ostentation consommatrice. En se centrant sur l'acte lui-même plutôt que sur le résultat, pour-

suit-il, car l'art suppose un acte d'invention exigeant, la quête d'une certaine vision de la perfection, de l'idéal, voire de l'inaccessible. C'est aussi une prise de risque et un perpétuel équilibre entre l'aspiration et la déception. La création finale, montrée au public, permet l'épreuve de la confrontation au regard de l'autre. Pour l'éducateur, l'intérêt est alors d'envisager les jeunes différemment que comme des apprenants dans le schéma pédagogique traditionnel.

Plutôt que d'utiliser l'art pour corriger les disciplines ou mettre une bonne ambiance dans l'école, il importe, déclare encore Thierry De Smedt, de retrouver derrière l'acte artistique l'exercice de la liberté de penser, de configurer des éléments. Cette soi-disant opposition entre le contenu des programmes et l'art procède d'une mauvaise compréhension. La culture et la création sont constitutives de la science. Apprendre à retrouver l'urgence du jaillissement de l'idée, c'est être véritablement au cœur de la science. Le jaillissement créatif se trouve dans toutes les matières, que ce soit au niveau de l'accord du participe passé, du plan comptable, ou dans le calcul de la surface d'un plan.

II. QUELS SONT LES DÉFIS MAJEURS POSÉS PAR CES PROJETS?

Le potentiel de l'information et de la formation

Pour Sarah Colasse, il ne s'agit pas de fustiger l'école en disant qu'il ne s'y fait rien. L'idée est de travailler afin qu'il s'y fasse mieux. Pour cela, il faut mettre en avant les expériences positives, les évaluer, les partager, les capitaliser, les transmettre, valoriser les initiatives et les personnes porteuses de ces projets au sein des institutions scolaires. L'information et la formation peuvent ainsi avoir un effet boule de neige et toucher un maximum d'élèves, les parents, le collègue, l'enseignant, certains chefs d'établissement, les pouvoirs publics, les médias. L'enjeu est vraiment de rassurer, de mettre en confiance, d'accompagner, de rassembler autour d'un projet politique et humain à défendre.

L'art a également sa place, remarque Eric Frère, au niveau des Hautes Ecoles et de l'agrégation pour donner à connaître, partager des références, amener à goûter, à s'approprier un patrimoine commun. Et ce, y compris dans les écoles sociales, insiste Paul Biot du Mouvement du Théâtre Action. La dimension culturelle est essentielle pour les futurs travailleurs sociaux qui seront amenés à donner des réponses à des demandes qui touchent profondément l'humain.

S'inscrire dans la durée

Pour Marc Brisson, le plus grand défi réside dans la continuité, la permanence, celle qui permet au sein d'une équipe, de mener une recherche et un projet communs, de donner un souffle nouveau. Pour rencontrer ce défi, les ressources financières doivent être pérennisées. Dans un contexte économique général assez difficile, il est indispensable, explique Sarah Colasse, de rassembler et fédérer les forces pour relier les moyens et champs d'action de chacun.

Donner la parole aux jeunes

Thierry De Smedt rappelle que, pour s'approprier l'immense héritage du patrimoine culturel, il faut s'interroger sur les raisons du jaillissement de l'acte créateur et donner aux élèves les possibilités et les moyens d'être eux-mêmes producteurs

d'idées. Ceci est extrêmement important au vu des politiques qui, à l'heure actuelle, ne s'intéressent à eux qu'en termes sécuritaires. Or ici, il s'agit de leur montrer la dimension politique de leur acte, qui les inscrira comme acteurs de l'histoire. Par conséquent, il s'agit de résister à la conception omniprésente dans notre société, de l'excellence artistique.

Le thème de cette table ronde, relève Thierry De Smedt, met le doigt sur la crise que traverse l'école actuellement et l'urgence d'une refondation. L'école doit se questionner sur son sens dans la société contemporaine. En Autriche, explique un participant, l'enseignement est idéologiquement et politiquement repensé, avec comme idée que l'école doit être conçue comme un centre culturel. Pour cet inspecteur de l'enseignement artistique et comédien-animateur, la problématique est plutôt de savoir pourquoi l'art n'est pas à l'école? Ces projets font l'unanimité. Quelle est la volonté alors qui s'oppose à introduire de manière structurelle l'art à l'école? Peut-être, parce qu'en bousculant l'institution, l'art dérange, glisse Sarah Colasse. Et pourtant cette dimension est essentielle.

Pour Olga Zrihen, sénatrice, il faut faire comprendre à tous les politiques que l'acte de créativité fondamental généré par la culture peut être pratiqué dans tous les domaines et que, par son biais, chacun peut s'adapter sans avoir le sentiment de se perdre.

CONCLUSION

L'art et la culture ne sont pas des corps étrangers à l'école. Parce qu'ils apportent l'exigence, le rêve, la valorisation, la reconnaissance, l'expression, le sens, il faut les faire vivre, de manière organique, dans les savoirs scolaires.

COMMENTAIRE CRITIQUE

« J'enrage ! J'enrage de voir nos enfants si peu concernés par l'art et la culture. J'enrage de voir les forces de l'argent, si présentes et si efficaces sur le marché de l'imaginaire. J'enrage de voir les jeunes cerveaux disponibles servis, telles des offrandes, aux annonceurs et autres vendeurs de boissons gazeuses. J'enrage de constater que l'Éducation nationale, malgré les efforts de générations successives de militants, artistes et pédagogues, et quelques avancées institutionnelles, reste aussi hermétique à la dimension sensible et symbolique de l'art ; j'enrage d'observer la valse hésitation des pouvoirs publics, tantôt je relance, tantôt j'étouffe les initiatives d'éducation artistique et culturelle. J'enrage des moyens dérisoires consacrés (...) aux politiques éducatives de l'art et de la culture. J'enrage du peu de temps et d'espace disponibles dans les horaires d'éducation, pour les aventures artistiques. J'enrage qu'après cinquante années d'efforts, les politiques culturelles demeurent si peu conscientes de l'importance des enjeux éducatifs. J'enrage de la myopie institutionnelle, de la surdité politique, de la futilité des médias, des corporatismes stérilisants qui empêchent toute avancée véritable d'une politique pourtant indispensable »[18].

Tout, ou presque, a déjà été dit et écrit

A propos des dispositifs art-école, tout a été dit, écrit, répété en des lieux et des occasions diverses : états-généraux de la culture en 2004, colloques dont celui que nous organisions en novembre 2008, rencontres nationales, européennes ou plus larges encore. Dans ces arènes, le discours est unanime quant à la valeur ajoutée de ces programmes, leurs qualités et leurs limites, la nécessité de les penser dans des logiques de partenariat et de croisement de compétences, de les développer largement, durablement et bien entendu, de les évaluer.

Nous nous sommes, nous aussi, beaucoup exprimé sur ce sujet et la table ronde *« Pourquoi des projets art-école ? »* a repris ce que nous avançons, comme beaucoup d'autres à l'échelle nationale et internationale et depuis longtemps.

La création artistique comme valeur

« La création pose des déterminations nouvelles. Ces déterminations sont bien entendu cognitives, bien entendu « pratiques », mais elles sont aussi « artistiques ». Cela signifie que la création, ne « réalise pas des possibilités déjà existantes », mais crée de nouveaux possibles (plus exactement les deux à la fois)»[19].

Ni loisir, ni expédient pour fins de semaine électriques, ni sparadrap pour enseignant débordé, le processus de création a une logique propre. Il subvertit le temps, l'espace et le sens. Il rompt la logique du compartimentage, il suscite l'arrêt, le suspens, l'aller-retour, il rend l'erreur féconde et l'essai profondément créatif. Il met « l'invention exigeante », selon l'expression de Thierry de Smedt, au cœur de l'expérience et du savoir. Il oblige à une entreprise personnelle assumée oscillant entre aspiration et déception. Il oblige à la coopération, il se déploie dans la confrontation des idées et des élans. Il fait parler le geste, le corps et le regard. Il soumet chacun et

18 **Jean Gabriel Carasso,** *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*, Éditions de l'attribut, Toulouse, 2008, p.11.

19 **Cornelius Castoriadis,** *Histoire et Création,* Paris, Seuil, p. 99.

chacune au regard bienveillant et critique de ses pairs. Il est invention, élaboration, tension vers une certaine vision de la perfection.

D'évidence, il subvertit les logiques et les pratiques actuelles de l'enseignement. Il pourrait par contagion, renouveler toute la pratique pédagogique. Parce que tous les savoirs procèdent d'une création. Comme l'œuvre d'art, ils peuvent se situer du côté du jaillissement vivant ou au contraire, s'enfermer dans un académisme stérile. Nous pensons comme Thierry de Smedt que *« apprendre à retrouver l'urgence du jaillissement d'une idée, c'est être véritablement au cœur de la science. Parce que les enseignants au cœur des disciplines sont mal formés à leur discipline, ils se transforment en bibliothécaires de leur branche, ils la gèrent comme des objets morts coulés dans des formes pédagogiques adéquates. Le jaillissement de l'idée, de la trouvaille a alors disparu. Exactement comme dans une exposition, le jaillissement de l'acte artistique a disparu car l'art s'est académisé. Il faut se méfier de cette idée que l'art remet une bonne ambiance dans l'école, devenue irrespirable. La question est plutôt de retrouver derrière l'acte artistique, l'exercice de la liberté de penser, de configurer, dans la contrainte de l'expression, du public et de certaines formes plastiques. Où se trouve le jaillissement créatif dans l'accord du participe passé ? En cherchant bien, il y en a un »*[20].

Apports intrinsèques et extrinsèques

D'aucuns reconnaissent l'intérêt de l'introduction de dispositifs art-école en raison des bénéfices extrinsèques que ceux-ci induisent dans les autres champs disciplinaires. De nombreux protocoles d'évaluation ont tenté et parfois réussi à mettre en évidence les profits engrangés en matière de concentration, d'expression orale ou écrite, de performances mathématiques à la suite de projets artistiques menés dans le domaine des arts plastiques, du théâtre, de la vidéo ou de la musique. Nombre d'entre eux font valoir que de tels projets apportent une réponse satisfaisante aux questions de relations entre les jeunes eux-mêmes ou entre jeunes et enseignants. Sans contester aucunement ces observations, nous pensons que là n'est pas l'essentiel.

Personne ne songe à justifier la formation des enfants à la géométrie au regard de ce qu'elle produit sur le terrain de leurs compétences visuelles. Il n'y a donc pas à justifier la prise en compte de la dimension culturelle et artistique – au sens le plus ouvert de l'expression – au regard de ce que cela susciterait dans d'autres disciplines.

Il y a du sens, intrinsèquement, à faire en sorte que dans le cours de leur formation, les jeunes s'interrogent de manière systématique sur les formes et les pratiques culturelles et artistiques, sur les leurs et sur celles des « autres », c'est-à-dire à la fois, celles du passé et d'aujourd'hui, celles d'ici et d'ailleurs. Il y a du sens à ce qu'ils se frottent régulièrement aux créations les plus exigeantes, les plus folles, les plus énigmatiques, dans le passé le plus lointain ou dans l'actualité la plus proche. Il y a du sens à ce qu'ils apprennent à lire de manière avertie et critique les formes et les expressions artistiques les plus diverses. Il y a du sens à ce qu'ils créent, eux aussi, pour appréhender autrement les productions culturelles et artistiques de leur temps.

20 **Thierry de Smedt,** Intervention lors de la table ronde organisée par Culture et démocratie en mai 2010 « Pourquoi des projets art-école » : http://www.cultureetdemocratie.be/fr/documents/Rapport_tr2.pdf

« 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 ».[21]

Partage, complémentarité des exigences et des compétences

Les participants à cette table ronde ont beaucoup insisté sur le principe du partenariat ; à leurs yeux, c'est là que se situe une des conditions de succès des projets art / école. Ce partenariat est fondé sur la rencontre des compétences : celles de l'enseignant, et celles, distinctes, de l'intervenant culturel ou de l'artiste.

La réussite du partenariat repose sur une définition précise des objectifs visés, communs et particuliers, celle du processus envisagé et de ses étapes, celle des modalités de l'évaluation – réunions, temps de parole, aménagements, inflexions en cours de projet –, enfin et c'est l'essentiel, sur la définition du rôle et de la place respective qu'occuperont dans le dispositif l'enseignant et l'intervenant extérieur. Alchimie délicate et passionnante mais d'autant plus fragile si l'univers culturel ou artistique abordé met l'enseignant en situation de vulnérabilité excessive en termes de savoir ou de compétence.

Ainsi, ces dispositifs auront-ils plus de pertinence si l'on s'accorde sur la nécessité de consolider les compétences de chacun des partenaires.

Compétences des enseignants : elle sont aujourd'hui, en matière culturelle et artistique, plus informelles que formelles. La table ronde est revenue sur la nécessité impérieuse d'une formation culturelle et artistique beaucoup plus ambitieuse et beaucoup plus solide pour tous les futurs enseignants, qu'ils se destinent au fondamental ou au secondaire.

Compétences des intervenants extérieurs : qu'il s'agisse d'artistes à part entière ou d'intervenants exerçant dans des institutions culturelles, ils sont des partenaires d'autant plus efficaces s'ils ont une bonne connaissance des enjeux de la formation et des ressorts essentiels de la pédagogie. Les universités et les écoles supérieures d'art forment des professionnels de la création dans tous les domaines d'expression, des professionnels de l'image et des médias, des historiens, des sociologues ou des philosophes de l'art. Ils les forment aussi à la pédagogie. Autant de ressources humaines à mettre au service de l'enseignement obligatoire. Sur le terrain de la médiation culturelle, peu ou pas encore de formations suffisamment solides et peu ou pas assez de professionnels dûment formés dans les écoles fondamentales ou secondaires. Une lacune à combler selon nous, et rapidement, pour garantir la qualité et la pertinence des collaborations entre enseignants, artistes et intervenants.

21 **Alain Kerlan,** « L'école, les savoirs et la culture. L'art pour ré-enchanter l'école ? » dans *La culture au cœur de l'enseignement, Un vrai défi démocratique*, pp. 37-38

Fait-on des mathématiques sur appel à projet ?

Doit-on, pour enseigner les mathématiques, les sciences ou le français, entreprendre ce qui est requis dès lors qu'il s'agit de vouloir faire entrer très concrètement l'expérience culturelle et artistique dans le territoire de la formation ?

On l'a rappelé lors de cette rencontre, le cadre législatif et budgétaire des dispositifs[22] « art-école » actuellement mis en œuvre en Communauté française de Belgique interdit leur généralisation à tout le système éducatif. Pour se lancer dans l'aventure, il faut être informé des appels à candidature dûment diffusés, élaborer un projet, le présenter, attendre le verdict de la commission habilitée à juger des dossiers recevables ou non et selon la sanction, entreprendre ou renoncer. Est-ce à dire que l'art et la culture au sens plus large, n'ont pas de caractère indispensable dans la formation des jeunes ? Est-ce à dire qu'il ne s'agirait – avec l'art en particulier – que d'un ingrédient cosmétique susceptible *d'embellir la vie* comme l'énonça un des intervenants ? S'agirait-il d'un champ de savoirs, de compétences, de pratiques à ce point superflu dans une formation centrée sur des fondamentaux jugés autrement indispensables ? Nous ne le pensons pas.

C'est pourquoi nous répétons ici que les dispositifs art-école auront tout leur sens et toute leur légitimité :

– quand ils seront régulièrement accessibles à tous les jeunes, sans distinction aucune, au cours de leur formation ;
– quand ils s'inscriront dans un projet global et structurel de formation artistique et culturelle – interdisciplinaire et disciplinaire – organisée dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur. Ces projets pourront alors s'appuyer sur un socle de savoirs et de compétences partagés et s'inscrire dans un cadre pédagogique clair.
– quand ils seront conduits par des enseignants armés d'une formation artistique et culturelle solide, exigeante et ouverte. Familiers des formes et des lieux de création, curieux de toutes les expressions artistiques et culturelles, ils seront plus aptes à gérer le partenariat entre artistes et opérateurs culturels que requièrent ces dispositifs et à articuler l'aventure de création aux savoirs constitués.
– quand ils seront confiés à des artistes, dûment formés à la pédagogie, dans le cadre de résidences qui garantiront à ces projets un espace-temps suffisant.
– quand ils s'inscriront dans une relation privilégiée et longue avec des institutions et des lieux culturels situés à proximité de l'établissement.
– quand ils sortiront du registre de l'exception pour intégrer l'espace-temps de l'école. Hors cadre, ces projets requièrent une énergie et une disponibilité peu communes. Ils n'ont pas toujours une pérennité suffisante. Dans ce cadre contraignant, ce sont, logiquement, les enseignants les plus convaincus ou les plus acculés qui les investissent.

Qu'attend-on pour former des citoyens qui inventent et qui pensent ?

Reste la question qui demeure aujourd'hui sans réponse, à notre étonnement profond. Puisque l'immense majorité de ceux qui les entreprennent, les observent ou les étudient, ici et ailleurs, attestent de la pertinence intellectuelle, cognitive,

22 Cf. Décret Culture-Ecole de la Communauté française de Belgique (www .cultureenseignement.cfwb.be) et le dispositif Anim'action mis en oeuvre par la Commission communautaire française (www.cocof.irisnet.be/site/fr/animaction), pour n'évoquer que les programmes les plus importants.

pédagogique et même citoyenne de ces dispositifs, qu'attend-on pour les généraliser, les systématiser et les garantir à tous ?

Qu'attend-on pour légitimer et organiser, au même titre - ni plus ni moins - que les savoirs et compétences mis en œuvre de la maternelle à l'université, une formation artistique et culturelle qui conjugue construction de savoirs, pratique culturelle éclairée et pratique artistique ?

Qu'attend-on pour reconnaître qu'il y a dans la pratique culturelle et artistique, des modalités de construction de savoirs et de compétences susceptibles de renouveler toute la pratique pédagogique et de faire sens pour nombre de jeunes « défaits » par l'école ? Qu'attend-on pour reconnaître dans ce territoire de savoir et de formation, un bagage « nécessaire à l'éducation du futur »[23] ? Qu'attend-on pour reconnaître que la création et l'invention, appliquées à tous les domaines du savoir, constituent une réponse possible au désarroi de nos systèmes éducatifs et aux impasses contemporaines ? Qu'attend-on pour admettre, avec Thierry de Smedt, que cette question va bien au-delà de son sujet, pointant la crise profonde de l'école et celle de son mandat dans la société contemporaine qui peine tant à lui donner du sens ?

23 **Edgar Morin,** *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* Paris, Seuil, pp. 11-16.

TABLE RONDE 3

LA FORMATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

SYNTHÈSE

C'est à la problématique de la place de la culture dans l'enseignement supérieur qu'est consacrée la troisième table ronde du cycle « Un enseignement en culture, de l'utopie à la réalité ». Pour éclairer les dispositifs existants et réfléchir à des propositions concrètes, plusieurs intervenants étaient présents : Ralph Dekoninck (docteur en Philosophie et Lettres, chargé de cours à l'UCL), Pascalia Papadimitriou (psychologue, coordinatrice de l'agrégation à L'Ecole nationale supérieure des arts visuels ENSAV-La Cambre, enseignante en Hautes Ecoles et assistante à l'UCL), Frédéric Janus (professeur à la Haute Ecole de Namur – catégorie sociale) et Michèle Garant (présidente de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias et professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'UCL).

En introduction à la rencontre, Sabine de Ville rappelle que la culture souffre du même déficit de légitimité au sein de l'enseignement supérieur que dans l'enseignement obligatoire. Bien que des initiatives pleines de sens soient développées afin de mettre les étudiants en contact direct avec l'art et la création, elles sont loin d'être généralisées à l'ensemble des cursus de formation. D'autre part, certaines pratiques s'apparentent plus à du marketing scolaire, servant ainsi de vitrine à l'image de l'établissement. D'autres projets ne font que se soumettre aux logiques de la société de consommation, fabriquant des futurs professionnels certes inventifs et créatifs, mais peu outillés pour mettre en question un système de plus en plus déshumanisant. Or, pour Culture et Démocratie, la culture à articuler à l'enseignement est justement une culture d'ouverture, de complexité, de croisement des idées et des savoirs. C'est tout le rôle de l'enseignement supérieur qui est ainsi à repenser. A la place d'un enseignement inféodé aux exigences du marché, d'autres finalités sont à réinventer, permettant la formation de citoyens capables de subversions positives et de changements.

Fidèle à la méthodologie des premières, la troisième table ronde s'architecture autour de deux grandes questions, alternant les prises de paroles – concises – des orateurs invités et les questions et interventions du public. La première question concernait les effets d'une approche culturelle dans l'enseignement supérieur, et la seconde sur les moyens à mettre en place pour la développer.

I. QUELS EFFETS PRODUIT LA PRISE EN COMPTE DE LA DIMENSION CULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

Remettre en question le prescrit

Pour Ralph Dekoninck, au sein d'une Faculté de Philosophie et Lettres, la culture est tellement bien acquise qu'elle n'est plus réfléchie comme une tradition historiquement déterminée. Mais si elle est une valeur à défendre, il ne s'agit certainement pas de la prendre pour une vérité éternelle. L'idée est plutôt d'inviter les étudiants, par l'auto réflexivité, à interroger de manière critique ce qui est à l'origine de la constitution de leurs disciplines, à devenir eux-mêmes les créateurs conscients de leur objet, de leur méthode, et à maîtriser ces outils. Cette épistémologie est réellement le cœur du savoir, le point de départ pour partir vers de nouveaux horizons.

Au-delà du travail de connaissance des codes universitaires et culturels, enchaîne Michèle Garant, un des défis pour les professeurs des universités et Hautes Ecoles

est d'accompagner les élèves dans le développement d'une pensée critique. Entre les deux faces nécessaires à la production de la connaissance, entre la pensée critique et la pensée créatrice, entre l'analyse, la décomposition, l'objectivation et d'autre part, la recherche de sens, de résonance, il y a une tension. Le grand défi est de lier les deux, la pensée créatrice pouvant être critique et la pensée critique, créatrice…

S'interroger sur sa propre culture

Dans le même ordre d'idées, à partir de son expérience de formatrice dans une école d'éducateurs spécialisés, Pascalia Papadimitriou pose la question de l'accès à la culture tant sur le plan individuel des étudiants que sur le transfert de la culture dans les secteurs ou vers les publics qu'ils fréquentent. Pour Michèle Garant, cette question de la culture se pose aussi dans l'enseignement supérieur pédagogique, les enseignants mettant en évidence la non-connaissance de la langue de l'enseignement et le manque de culture générale des élèves. Face à cette situation, propose Pascalia Papadimitriou, une solution serait, comme le philosophe Jacques Rancière l'a conceptualisé dans *Le Maître ignorant*, d'envisager le formateur comme une volonté égale à celle de son élève, l'invitant à se mettre en mouvement et à réfléchir à sa culture.

Prendre conscience de son rôle de passeur de culture

Pour Frédéric Janus, la dimension culturelle trouve naturellement sa place dans les missions de l'enseignement supérieur qui renvoient au rôle de citoyen responsable des étudiants, à leur autonomie et épanouissement, aux valeurs humanistes et aux traditions créatrices motrices. Pourtant, un groupe de travail constitué de formateurs en écoles sociales et d'acteurs culturels, piloté par Culture et Démocratie, a constaté que dans la formation des assistants sociaux, les initiatives culturelles restent marginales. Or, sur le terrain, depuis la mise en évidence de la dimension culturelle comme levier d'intégration, des politiques promeuvent les actions d'expression créatrice auprès des publics fragilisés. S'il est demandé à l'assistant social d'inscrire sa pratique dans ce cadre, il doit pouvoir s'y préparer dans sa formation initiale et expérimenter ce que la culture apporte au niveau individuel et du groupe. Un assistant social n'est pas un exécutant focalisé sur un travail individuel technique à court terme, mais un acteur de changement engagé. Il est essentiel que l'étudiant, à travers des pratiques culturelles, développe son ouverture d'esprit, mobilise sa capacité de réflexion sur lui-même, sur la société, sur les autres, entre en relation avec ses pairs, invente une méthodologie.

Pour un participant chargé de la diffusion au sein d'une compagnie de théâtre, de nombreux enseignants manquent de connaissances dans le domaine du théâtre. Les conséquences sont préoccupantes : un manque de curiosité, une incapacité à défendre des projets artistiques exigeants et, pour les compagnies de théâtre, une baisse insidieuse du niveau artistique des créations, celles-ci s'adaptant à une demande frileuse. Pour la coordinatrice de projets dans les écoles au sein de Pierre de Lune, l'absence de coopération entre les enseignants pose aussi question. Comment, dès lors, faire un lien avec les autres matières ? Et comment, remarque Pascalia Papadimitriou, induire les coopérations chez les étudiants ? Pour faire face à cette culture de l'émiettement et des cours juxtaposés, il faut selon Michèle Garant, dans les lieux de formation du supérieur pédagogique, une approche globale et une vision systémique de l'ensemble du programme, ce qui nécessite de construire des dynamiques différentes, des compétences de gestion pédagogique.

II. COMMENT LIBÉRER L'ÉNERGIE CRÉATIVE ET CRITIQUE DE L'ÉTUDIANT ?

Croiser les disciplines

Le travail transversal est réellement une priorité, rappelle Michèle Garant. Dans les horaires figés de l'école, il y a certes peu de cours artistiques mais les lieux où l'on pourrait parler de culture ne manquent pas. Qu'il s'agisse d'un cours de droit ou d'un atelier de construction de l'identité professionnelle ! L'approche interdisciplinaire appelle à une construction globale et intégrée avec, comme le propose l'UNESCO dans son *Manifeste sur l'enseignement supérieur* (1998), des visions à long terme, vers des objectifs et des besoins sociaux et culturels. Cela rejoint l'idée du lâcher-prise, explique Pascalia Papadimitriou, pour faire tomber verrous et cloisons et travailler en collaboration avec d'autres disciplines, d'autres collègues, d'autres écoles.

Prendre le temps

Autre aspect primordial, sur lequel revient Michèle Garant : la pérennité des projets. Il faut du temps pour le processus d'apprentissage, pour que l'on se parle entre enseignants et élèves ou entre enseignants, pour réaliser la transdisciplinarité, pour être en confiance, ce qui est une condition indispensable à la créativité.

Partir des étudiants

Pour Frédéric Janus, les démarches inductives qui prennent pour point de départ l'expression et le point de vue des étudiants sont à privilégier. L'évaluation devrait même être revue en ce sens, laissant davantage de place au dialogue entre l'étudiant et l'enseignant et contribuant ainsi au développement d'une culture de la parole. Il s'agit bien, pour Pascalia Papadimitriou, de reconnaître la position de l'étudiant et de l'inviter à faire son propre chemin. La « mineure Culture et Création », mise en place à l'UCL depuis 6 ans, explique Ralph Dekoninck, rejoint cette idée. Conçue pour donner aux étudiants, tous horizons disciplinaires confondus, une formation diversifiée sur la place de la culture dans les champs du savoir, elle les invite à réfléchir à leur pratique culturelle quotidienne, à leur réalité concrète, et au moyen de la mettre à l'épreuve de l'université. Une enseignante dans la Catégorie sociale d'une Haute Ecole explique comment, à travers un travail d'échanges interculturels mené avec une école de Tanger, les étudiants ont été les acteurs de leur formation. Des modules de cours ont été créés entre élèves et enseignants des deux écoles, basés sur une réflexion et une évaluation continue.

Un formateur d'enseignants rappelle que la culture est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes à mettre en œuvre dans le cadre de compétences. Le profil de l'étudiant dans l'enseignement supérieur est très diversifié, ses expériences antérieures également. Comment gérer la tension entre le savoir commun que les étudiants croient maîtriser, le savoir savant qui est le projet de l'enseignement supérieur et les savoirs scolaires qui permettent de réussir ? En partant du terreau des étudiants, propose-t-il, de leurs connaissances et en y greffant une grille de lecture pour leur permettre de déconstruire, de s'interroger. Le chemin inverse peut également être envisagé, en partant du savoir savant et en le confrontant au savoir commun.

Vivre la créativité

Pour Michèle Garant, il est essentiel que l'enseignant fasse lui-même l'expérience de l'énergie créative et critique, sans quoi il ne pourra jamais la transmettre. Pour cela, il faut renforcer la coopération entre les enseignants et les professionnels de la culture, les approches par projet, ainsi que la mobilité des étudiants, souligne Frédéric Janus. Ce principe est encouragé, par exemple au sein de la « mineure Culture et Création », à travers le séminaire d'un artiste en résidence, explique Ralph Dekoninck. Et sur le terrain, il faudrait, continue Frédéric Janus, pour légitimer la formation, valoriser le partenariat artiste-assistant social.

Pour Luc Collès, professeur en Faculté de Lettres, il y a quand même un paradoxe à développer la créativité des élèves alors qu'il leur est demandé de se soumettre à ce que l'enseignant répète. Les professeurs sont-ils armés pour réagir à la déstabilisation, aux remous internes suscités par la créativité ? Toute situation d'apprentissage, rappelle Pascalia Papadimitriou, est violente car elle met l'apprenant et l'enseignant en danger. Il faut aussi accepter la prise de risque.

La dimension politique et économique

Pour Culture et Démocratie, précise Sabine de Ville, il devrait être possible de susciter une injonction positive de la part du politique qui ouvrirait le cadre mental de la pratique de formation et donnerait effectivement un espace pour des pratiques transversales privilégiant la pensée créative, la réflexivité, toutes ces dimensions qui sont relativement peu légitimées aujourd'hui. Une députée du Gouvernement wallon et de la Communauté française rappelle ainsi qu'il est primordial pour les acteurs politiques d'écouter les acteurs de terrain pour alimenter leurs débats.

Mais, pour Jean-Louis Sbille, homme de théâtre et enseignant, il faut éviter de tomber dans la politique politicienne qui repose sur la réglementation. C'est à travers la pratique citoyenne et militante qu'il faut agir. A l'heure actuelle, le culturel a remplacé le politique. Comme le démontre Alain Brossat dans son ouvrage *Le grand dégoût culturel*, la culture doit arrondir les angles, supprimer le conflit, faire de l'intégration. Or, il importe de bien distinguer les enjeux qui sont d'un autre type, socio-idéologique ou économique. Dans ce sens, Vincent Cartuyvels, directeur de l'Ecole supérieure artistique Le 75, dénonce les contraintes économiques qui délégitiment la présence culturelle dans l'école, la considérant comme facteur de désordre et forçant les enseignants à faire du quantitatif. Il faut réellement redéfinir, avec les politiques et l'inspection, le mot culture comme espace de pensée critique et d'émancipation.

CONCLUSION

En guise de conclusion, Luc Collès insiste sur les différents langages, scientifique, analogique et symbolique, auxquels l'école doit ouvrir. On ne peut, par exemple, comprendre les textes de biologie sans déceler toutes ses métaphores. Et pour arriver à les décoder, il est important de lire des textes littéraires. Cet exemple illustre à lui seul l'articulation du sensible, du symbolique et du rationnel : comment la culture nourrit le savoir et comment le savoir interpelle la culture.

COMMENTAIRE CRITIQUE

Cette table ronde est particulière. Seule dans son genre, elle prend pour cible de sa réflexion un degré de l'enseignement, en l'occurrence l'enseignement supérieur. Cible ambitieuse puisque ce niveau de l'enseignement réunit des types de formation multiples et des publics très variés. Les échanges font surgir des questions déjà exprimées lors des autres rencontres, signe de ce qu'elles sont profondément transversales. Ils montrent aussi comment la question de la culture et de la création se décline différemment selon que l'on évoque l'université, le supérieur artistique, le supérieur pédagogique ou la formation des animateurs spécialisés et des travailleurs sociaux.

Pensée critique et pensée créative : problématiser les savoirs

Les interventions convergent sur la nécessité de déplacer les axes actuels de la formation supérieure trop tendue vers l'adaptation stricte au système économique dominant. Elles dénoncent, comme cela fut le cas lors de la première table ronde, un enseignement supérieur dans lequel le temps et les savoirs sont particulièrement compartimentés et spécialisés. Nous prenons volontiers à notre compte cette invitation ferme de la part des intervenants à la construction d'une pensée auto - réflexive, critique et créative, qui permette à chaque étudiant de se poser, quel que soit son champ disciplinaire, comme le créateur conscient de son savoir et de sa compétence. Telle est selon les participants la première nécessité « culturelle » : inscrire plus fortement qu'aujourd'hui, les savoirs dispensés au niveau supérieur, dans leur histoire et leur épistémologie.

Problématiser la question culturelle

Les intervenants ont creusé longuement la question de la culture, s'accordant sur la difficulté d'une définition, et l'appréhendant comme un concept construit par une société en un temps et un lieu donnés. Insistant donc sur la nécessité d'amener les étudiants à s'interroger sur leur définition de la culture et sur leurs pratiques culturelles. Nécessité parallèlement, de leur proposer une approche critique des contenus de savoir et des contenus culturels légitimés dans leur formation.

Apprendre à déconstruire autant qu'à construire. Ouvrir dans tous les cursus, une réflexion critique sur toutes les formes et expressions de la culture et de la création en prenant en compte de manière concrète, les expressions et les pratiques culturelles des étudiants. Faut-il encore répéter ici combien cette approche est structurellement lacunaire, qu'il s'agisse des formations universitaires, supérieures de type long ou de type court ? Elle est essentiellement le fait de cursus spécialisés.

L'approche culturelle doit, selon nous, constituer un socle de formation perçue comme indispensable à tous les étudiants puisqu'ils sont appelés à s'inscrire dans une société profondément traversée – du local au mondial - par les enjeux culturels.

La culture et la création au service de l'économique ?

Nous voyons émerger au niveau européen, nombre d'initiatives artistiques ou culturelles ambitieuses menées par des établissements d'enseignement supérieur qui nouent un partenariat avec des artistes ou avec des instituts supérieurs d'art. Ces projets manifestent le souci nouveau et croissant de former des adultes compétents

dans leur branche certes, mais en outre, créatifs et inventifs. Noble souci et que nous partageons, nous l'avons dit. Cela étant, ces stratégies nouvelles s'inscrivent aussi dans la course effrénée aux *rankings* internationaux.

Dès lors que les partenariats artistiques et culturels de qualité constituent une plus-value pour l'établissement, ils sont, dans certains cas, mis en œuvre au titre d'une politique plus marchande que réellement artistique et culturelle. Ainsi ces projets souvent remarquables n'infléchissent que peu ou prou les logiques de compétition et de seule employabilité des formations supérieures. Au contraire, bien souvent ils les servent.

D'autres dispositifs, évoqués lors de cette rencontre, tentent avec une remarquable ambition de mettre la culture et la création au cœur de l'enseignement universitaire. C'est sans aucun doute le cas de la mineure « Culture et Création » mise en place à l'UCL, et en particulier du séminaire « Résidence d'artiste ». Mais nous nous devons à la vérité de rappeler que ces programmes se heurtent au sein même des universités à un certain nombre de résistances.

Ainsi, sauf à les légitimer de manière déterminée et généralisée, ce que nous demandons aux responsables politiques, ces projets de création resteront quantitativement modestes et risqueront de relever trop souvent de l'événement, du cosmétique et/ou du marketing.

Du côté des travailleurs sociaux : la culture comme outil d'émancipation dans un métier gagné par la normalisation.

La formation culturelle des éducateurs spécialisés et des travailleurs sociaux ? Dans les programmes, rien de prévu. Mais quelques enseignants convaincus et créatifs ne craignent pas d'insérer dans leurs cours des expérimentations et des questionnements inédits sur la culture. Ainsi Frédéric Janus évoque-t-il le programme initié par un groupe d'enseignants avec Culture et Démocratie sous le label « Art et travail social ».

Ces enseignants pionniers dotent leurs étudiants, futurs travailleurs sociaux, d'une formation culturelle solide et d'outils d'analyse bien utiles. Appelés à travailler avec des populations de souches culturelles très diverses, ces travailleurs sociaux nous semblent mieux armés pour accompagner les personnes qui leur seront confiées. La question en suspens est celle de la fonction réelle du travailleur social : accompagnement de chacun dans sa singularité ou mise en œuvre d'un modèle uniforme dont chacun est prié de s'accommoder ? Comment concilier une réflexivité accrue et la demande manifeste de normalisation venue du politique ? Selon nous, quand la question sera réglée – et nous souhaitons qu'elle le soit -, la formation le sera aussi et elle intégrera ou non, des contenus culturels formels.

L'école en manque de passeurs de culture : le défi culturel du supérieur pédagogique.

La chose a déjà été dite, lors du colloque de 2008 et à plusieurs reprises au cours de ces tables rondes. Elle l'a été en bien d'autres lieux et cercles. Les enseignants – et singulièrement ceux du fondamental - seront des passeurs de culture quand ils seront mieux formés à la question culturelle, à la question de l'art et de la création. Ils ne le sont pas suffisamment aujourd'hui.

Que voulons-nous ? Des enseignants dotés d'un bagage de savoirs multiples qui les assure d'une bonne connaissance des cultures de l'Europe et plus largement du bassin méditerranéen, dans leurs formes passées et dans leurs expressions actuelles. Des enseignants qui, au cours de leur formation, aient acquis l'habitude de fréquenter régulièrement les lieux de conservation et de création les plus divers, aiguisant ainsi leur sensibilité, leur regard et leur oreille. Des enseignants qui aient pu s'exercer de manière répétée, à toute une série de pratiques artistiques. Ainsi formés, ils seront de meilleurs passeurs de culture dans leurs classes. Ils seront aussi des partenaires plus avisés dans les dispositifs de projets art-école qui y trouveront une plus-value appréciable. Ce que nous demandons, c'est que la compétence culturelle et artistique des futurs enseignants soit aussi solide que celle qui leur est assurée dans toutes les autres disciplines. Le chantier de l'extension de cette formation à un master de cinq ans est selon nous, l'occasion incontournable de s'emparer vivement et concrètement de la question.

De l'interdisciplinarité, du temps au temps, du projet, du décloisonnement, des résidences d'artistes, du qualitatif, des échanges avec les professionnels de la culture, de la créativité…

Autant de propositions émises par tous les intervenants de la table ronde. Nous les défendons aussi. Faire pièce à la course éperdue au quantitatif, prendre le temps des collaborations interdisciplinaires, interroger et décloisonner les savoirs (éclairer les textes de biologie à la lumière de la littérature, construire des concepts juridiques en retournant aux tragédies grecques, faire pratiquer la gravure sur le thème du visage à des étudiants de médecine) bref quelle qu'en soit la modalité, susciter pour tous et particulièrement pour les futurs enseignants qui auront à la transmettre, l'expérience d'une pensée critique et créative qui demande du temps, du temps et encore du temps !

La culture à la place du politique ou la culture comme ambition politique ?

La culture comme cataplasme ? Comme dérivatif plaisant, comme empêcheuse de penser et de protester ? Dans notre esprit, définitivement non. Posons d'abord que la culture peut être un dérivatif de grande qualité, ce qui n'empêche en rien une pensée aigüe et féconde. La dérive du cataplasme est davantage le fait de l'industrie culturelle dont les modes de fonctionnement s'inscrivent dans des logiques très consuméristes. Pourvu qu'elle soit rigoureusement pensée et organisée, nous voyons au contraire la formation à la culture, à l'art et à la création comme un terrain de pensée, d'expériences et de pratiques émancipatrices. Notre ambition politique est de garantir cette formation culturelle et artistique à tous les étudiants de l'enseignement supérieur, quel que soit leur projet professionnel. Ils pourraient, à la lumière de ces interrogations nouvelles, questionner autrement leur domaine premier de compétence et oser le changement.

TABLE RONDE 4

L'ÉDUCATION À L'IMAGE DANS LES CURSUS DE FORMATION OBLIGATOIRE

SYNTHÈSE

Cette quatrième table ronde, consacrée au rôle et à la place de la formation à l'image dans l'enseignement, a posé la question des objectifs et des enjeux, du contenu, de la méthode et des intervenants compétents. Pour en débattre et échanger avec le public, plusieurs spécialistes étaient invités : Michel Condé (animateur au sein de l'asbl Les Grignoux), Patrick Verniers (vice-président du Conseil Supérieur de l'éducation aux médias), Vincent Cartuyvels (Historien de l'art et directeur de l'Ecole supérieure des Arts de l'image Le 75) et Marc-Emmanuel Mélon (chargé de cours - Département des Arts et Sciences de la Communication – Université de Liège - Ulg). Deux questions ont structuré le débat, l'une portant sur les enjeux de la formation à l'image, l'autre sur les priorités de cette formation et les intervenants auxquels la confier.

Plus l'image envahit le quotidien, et moins l'école s'en occupe, énonce, en introduction, Sabine de Ville. Nous sommes tous, de manière permanente, des consommateurs et des producteurs d'images, précise-t-elle, ce qui a des effets importants en termes de hiérarchisation, de classification ou de déclassification des normes et des codes. En matière d'éducation à l'image, des questions particulières se posent. Tout d'abord celle du conflit générationnel, les jeunes ayant développé, dans ce domaine, des compétences l'emportant sur celles de leurs aînés. Au niveau des programmes scolaires, des prescriptions existent, certes, mais elles sont envisagées de manière transversale, sans que l'éducation aux médias soit considérée comme un champ disciplinaire particulier. Or, la question de l'image est spécifique et complexe puisqu'elle concerne des supports très divers, de l'image fixe à l'image mouvante, de l'image de création à l'image produite par l'industrie. Pour Culture et Démocratie, le défi est donc de donner aux jeunes les outils conceptuels et les compétences qui leur permettent une approche critique et avertie de l'image pour réinvestir sa matérialité, et ce malgré l'omniprésence du « virtuel ».

I. QUEL EST L'ENJEU POLITIQUE, SOCIAL VOIRE ÉTHIQUE D'UNE FORMATION À L'IMAGE DANS LES CURSUS DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET AU-DELÀ ?

Un droit fondamental

Selon l'analyse du professeur David Buckingham de l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres, commence Patrick Verniers, l'approche néolibérale de notre société engage le citoyen dans une posture de consommateur. L'enjeu, pour l'éducation à l'image, est de quitter cette vision individualisante des compétences médiatiques et de les lier aux Droits de l'Homme. Il s'agit là d'un projet fondamentalement culturel et, par essence, de citoyenneté. L'urgence, dans ce lieu d'ancrage prioritaire qu'est l'enseignement obligatoire, est de garantir à chaque élève un accès à l'éducation aux médias, sans l'enfermer dans une approche technologique.

Développer le regard critique

A côté du texte, matériau privilégié de l'apprentissage scolaire, linéaire et séquentiel, rappelle Vincent Cartuyvels, les images sont panoramiques, superposées, juxtaposées, discontinues, fragmentées, simultanées, immédiates, plurisyntaxiques et visuelles ! Le sens s'y insinue par sauts et de manière si sophistiquée que l'individu n'a aucune prise sur elles. Il est donc très important de donner aux enfants et aux

adolescents l'ingrédient fondamental de la pédagogie qu'est « le plaisir », les outils pour décoder le discours et le contenu des images et distinguer l'image marchandise qui aliène de l'image poétique qui émancipe !

Dans le même ordre d'idées, Marc-Emmanuel Mélon explique que dans son enseignement, il se trouve dans l'obligation de déformer les étudiants, d'extraire de leurs têtes les idées qu'ils ont acquises dans un rapport de consommation inculqué par la société. L'éducation à l'image a donc pour objectif d'apprendre à décrypter des images qui peuvent être - on le sait depuis Platon - mensongères. C'est notamment vrai pour les images de propagande économique, autrement dit la publicité..., images normalisantes, conformistes, manichéennes et qui occultent les réalités du monde. L'image ne naît pas naturellement. En prenant conscience du processus de sa fabrication, l'étudiant peut acquérir un véritable sens critique à l'égard de toutes les images.

L'image renvoie à une pluralité de réactions, correspondant à des formes d'intelligence variées, reprend Vincent Cartuyvels. La mise en œuvre d'opérations graphiques éclatées, puis progressivement remises en ordre, fait appel à des opérations mentales très différentes auxquelles l'école ne donne aucune place. Or, les jeunes adorent les images. Ils les dévorent, les consomment, les créent. Il y a donc une vertu très importante à les légitimer comme contenu. *Plus les apprenants recevront une formation pointue sur le décryptage de l'image, plus ils auront de prise sur celle-ci, et plus ils pourront structurer leur propre regard.*

Apprendre le monde

L'enjeu, pour Marc-Emmanuel Mélon, est également de travailler sur des images qui disent le monde, des images plus complexes, comme le cinéma par exemple, quel qu'il soit et sans aucun jugement de valeur. Il y a des images qui donnent à penser et des images qui pensent, d'autres qui posent des questions au lieu de donner des réponses. Certaines ouvrent sur d'autres horizons ou font réfléchir au rôle de l'image dans notre société. Le défi fondamental est donc de faire naître ou renaître la curiosité, de donner le désir d'images différentes, et l'envie de sortir des sentiers battus.

Françoise Robert, journaliste, fait remarquer que cette approche de l'image comme contenu est particulièrement interpellant dans un contexte où les médias véhiculent une image de plus en plus pauvre, purement illustrative, vidée de son sens. Marc-Emmanuel Mélon approuve. En effet, le photojournalisme de qualité ne se trouve plus dans la presse ! Les raisons sont surtout économiques. Mais c'est également un manque d'intérêt pour une photographie productive de sens. Présente parmi le public, une députée au Parlement de la Communauté française, membre de la Commission de l'Audiovisuel, insiste : l'utilisation de l'image dans la presse et son impact au niveau décisionnel, est importante en termes de démocratie. Il faut absolument *veiller à intégrer, dans l'éducation aux médias, un projet d'éducation à la citoyenneté.*

Du côté des enseignants

Pour Michel Condé, il n'y a pas de méthode générale pour critiquer les médias. Il importe que l'éducateur s'interroge sur ses motivations personnelles, et sur les

évidences, les fondements, la légitimité, les valeurs d'une éducation à l'image. Cela nécessite une analyse très fine quant aux différentes influences subies.

Outre la dimension critique, il y a aussi d'autres modalités pour un projet d'éducation à l'image, précise Patrick Verniers. Il faut par exemple tenir compte des pédagogies de l'action, de la production, de l'expression.

Une inspectrice dans l'enseignement communal et professeure de morale souligne cependant que des instituteurs, prenant conscience de ce que l'image est un médium très utilisé par les jeunes, s'en emparent, jour après jour, et la travaillent avec leurs outils. Si tous les programmes d'enseignement prévoient un chapitre consacré à l'éducation aux médias, le problème est, pour Patrick Verniers, dans sa mise en œuvre, et dans l'outillage, la formation initiale et continue des enseignants. Il faut aussi sensibiliser les responsables politiques, continue Vincent Cartuyvels, ainsi que, dans l'enseignement pédagogique, les étudiants, les directeurs, les enseignants et inspecteurs à propos du travail essentiel à réaliser pour amener les jeunes à prendre distance, et à prendre conscience de ce que *l'image n'est pas seulement du divertissement, mais qu'elle est porteuse de sens.*

A ce propos, Marie-France Mahy, experte au Cabinet du Ministre de l'Enseignement supérieur, rappelle que, dans le cadre du projet d'allongement de la durée des études des futurs instituteurs et régents, la question de l'espace/temps réservé à l'éducation à l'image se pose. Une éducation spécifique, dans le cadre d'un cours particulier, serait utile, mais l'approche transversale reste également importante. Cependant, cette dernière risque de nuire au statut de l'apprentissage de l'image, précise Michel Clarembeaux, du Centre Audio-Visuel de Liège.

II. QUELS SERAIENT LES PRIORITÉS D'UNE ÉDUCATION À L'IMAGE, SES REGISTRES, LES INTERVENANTS À QUI CONFIER CETTE FORMATION ?

La question des compétences

Actuellement, explique Patrick Verniers, un groupe au sein du Conseil Supérieur de l'Image réfléchit à la création d'une discipline au niveau de l'image dans l'enseignement obligatoire. Trois grands domaines de compétences sont visés. Le premier est sémiologique et langagier, c'est à dire l'image comme ayant un référent, comme système de représentation et comme objet. Le second niveau de compétences est celui de la formation aux médias et à l'image. C'est le domaine technomédiatique qui concerne le fonctionnement technique de l'image cinémédiatique et la sémiotique des machines médiatiques. Le troisième niveau renvoie au document médiatique dans son interaction sociale. Le cas des sections « Cinéma » ouvertes dans les lycées français pourrait également être une source d'inspiration, avance Sabine de Ville. Leur objectif est décliné en trois priorités : « savoir », c'est-à-dire développer une culture cinématographique ; « comprendre », c'est-à-dire travailler sur la grammaire cinématographique et « faire », donc encourager la pratique cinématographique.

Pour Marc-Emmanuel Mélon, il faut cependant être prudent avec le terme « grammaire ». Si dans la langue, des règles doivent être respectées pour que nous puissions

nous comprendre, dans le domaine de l'image, des normes n'ont jamais été instituées, même si à un certain moment, elles ont été pratiquées. L'intérêt est plutôt, souligne Vincent Cartuyvels, de *montrer aux jeunes le changement des formes, l'existence de codes et leur ancrage culturel, historique*. Il s'agit là, d'une fantastique éducation au respect des différences, à la tolérance.

Du point de vue des méthodes

Pour Marc-Emmanuel Mélon, les pédagogies ne peuvent être limitées aux simples commentaires, débats ou discussions. Elles doivent reposer sur des analyses qui créent et font apparaître des rapports entre une image et son contexte, ou entre différentes parties de l'image. Cependant, il n'existe pas une méthode d'analyse qui s'appliquerait de manière générale, continue Michel Condé. Les savoirs sur l'image, considérée dans sa richesse et sa diversité, sont multiples et, en même temps, très hypothétiques. Il faut rester humble et admettre que nous ne savons pas tout de l'image. Même s'il existe, remarque Patrick Verniers, des outils conceptuels pour problématiser l'effet de l'image, qu'il soit affectif, de propagande, d'animation, etc.

Pour un participant, dans la salle, une autre piste serait de repérer les pratiques culturelles des enseignants et des élèves. Il est essentiel, dans un apprentissage de l'image, de mettre au centre du processus la filiation entre les images que les jeunes voient, réalisent et diffusent en autoproduction sur Internet et celles considérées comme issues du patrimoine.

Les formateurs

Si, pour Marc-Emmanuel Mélon, tous les enseignants doivent avoir eu l'occasion de *développer une meilleure sensibilité à l'image*, Vincent Cartuyvels insiste, quant à lui, sur le fait qu'*il importe de confier cette formation à des maîtres spécialisés* ! Et de la légitimer en l'intégrant dans les grilles horaires, avec un statut égal à celui des autres branches ! Cela implique donc que, du côté des Ecoles supérieures artistiques et des Facultés de Philosophie et Lettres pour l'histoire de l'art, une agrégation forme les étudiants à enseigner la lecture et la production de l'image.

Il faut construire, explique Patrick Verniers, un modèle de formation, avec des outils pédagogiques adaptés, une méthodologie propre à ce champ éducationnel, qui intégrerait des postures sémiologiques, pragmatiques, culturelles. Tout en étant vigilant, remarque Michel Condé, à ne pas commettre de vulgarisation mal faite qui se transforme en dogmatisme. Pour cela, il faut partir des compétences spécifiques des enseignants. Un professeur d'histoire, par exemple, possède des instruments de critique historique qu'il peut utiliser pour analyser l'image.

Pour Nicolas Pierret, animateur au Centre d'Action laïque, il est essentiel de réfléchir aux normes implicites des images qui sont travaillées en classe. De fortes disparités existent, en effet, en termes de consommation d'images entre les catégories socioculturelles. L'éducation aux médias ne risque-t-elle pas de renforcer les inégalités sociales déjà trop présentes dans l'enseignement ?

Pour répondre à cette problématique, souligne Marc-Emmanuel Mélon, le développement de la créativité par l'image, accompagnée d'un questionnement et d'un discours, est la meilleure façon de dépasser les clivages. Cela nécessite bien sûr

d'investir dans cette formation ! L'éducation à l'image a besoin d'une vision à long terme, remarque Patrick Verniers. Pour la rendre opérationnelle dans les pratiques pédagogiques, les décrets ne suffiront pas. Il faudra des stratégies systémiques qui feront bouger l'école dans ses réalités.

COMMENTAIRE CRITIQUE

La mission de l'art est d'expliquer l'homme à l'homme, et chaque être à lui-même[24].

Plus l'image envahit le quotidien, moins l'école s'en occupe

« Aucune expérience pédagogique systématique n'a accompagné, durant ces trente dernières années, l'expansion de l'univers des signes, que ce soit dans l'enseignement scolaire ou dans les médias de masse. Dès lors, pourquoi désignons-nous notre époque sous l'appellation de « civilisation de l'image » ? Si une civilisation est composée de toutes les particularités culturelles, morales, politiques d'une population donnée, pourquoi n'a-t-on accordé aucune importance à l'apprentissage du regard, à la faculté d'analyse de notre univers visuel ? Le problème ne relève plus de la scolarité mais de notre capacité à nous mouvoir dans le monde de la communication et de la connaissance d'une façon critique, indépendante et sélective. Il s'agit impérativement de mettre de l'ordre dans les myriades de stimuli charriés par les outils de la communication de masse dont l'image est la composante de base. C'est à dessein que l'éducation à l'image a été ignorée des puissants chargés de planifier et de réglementer notre façon de vivre. De nos jours, l'éducation à l'image est devenue une lutte pour une transformation de la société » [25].

Cette rencontre a dit, mieux que nous ne pourrions le faire, tout ce qu'il reste à entreprendre dans le domaine de l'éducation et de la formation à l'image. Les intervenants ont fait les constats, éclairci les enjeux et pointé les priorités. Nous les suivons sur tous ces points, convaincus comme eux que si beaucoup d'initiatives ont été prises dans le champ de l'éducation et de la formation, sous forme de décrets et de recommandations, y compris à l'échelle européenne [26], sous forme de programmes particuliers adressés au monde de l'enseignement [27] et sous forme d'équipement strictement matériel - elles n'ont pas encore abouti à la mise en place d'une formation structurelle et spécifique digne de ce nom.

Il en est de l'image et des médias comme de la culture et de l'art sous toutes ses formes : ils sont présents dans le territoire de l'enseignement certes, mais pas de manière transversale et le plus souvent du fait d'enseignants – en français, en sciences sociales – passionnés, convaincus mais non spécialistes de la question. A l'école, comme discipline singulière, l'image et les médias sont encore hors champ... or comme le rappelle Marcel Gauchet en évoquant les chercheurs Neil Postman et Karl Popper, ceux-ci *« se rencontrent dans la responsabilité majeure qu'ils accordent aux médias dans la modification des conditions de l'enseignement .../... Les médias ont*

24 Fondateur en 1947 du département de photographie du MoMA à New York, Edward Steichen, à l'occasion de ses 90 ans en 1969, citait cette phrase de **Ben Shahn** (mission de la Farm Security Administration, USA, années '30). Il ajoutait : *Et ce n'est pas une mince affaire !*

25 **Tano D'Amico,** *Le regard lucide ? Une éducation à l'image par l'image,* Bruxelles, Nicéphore, 2000, p.92

26 Les 2 et 3 décembre derniers, 300 spécialistes issus de plus de 30 pays européens et extra-européens se sont réunis à Bruxelles afin de participer à la conférence internationale « L'Education aux Médias pour tous « organisée par *le Conseil Supérieur de l'Education aux Médias de la Communauté française de Belgique,* dans le cadre de la Présidence belge du Conseil de l'Union européenne. Les travaux ont abouti à la « Déclaration de Bruxelles pour l'Éducation aux Médias tout au long de la vie », rédigée par le Conseil supérieur en collaboration avec 8 experts internationaux qui ont accompagné l'ensemble de la conférence

27 Nous pensons aux programmes « ouvrir mon quotidien », au prix des lycéens du cinéma et aux dispositifs d'envergure mis en place pour sensibiliser les jeunes à la création cinématographique.

investi la vie familiale et leur développement immerge de plus en plus le jeune dans une culture impersonnelle qui ne lui est pas destinée mais visent un consommateur abstrait ». L'enseignement doit donc s'interroger sur le nouveau rapport au savoir induit par la suprématie des médias et le travailler[28].

Nous vivons dans un monde d'images. Elles sont partout. Sur les murs, dans les journaux, les magazines, les supports publicitaires et dans les transports en commun, dans les musées et les galeries, dans les salles de cinéma et sur tous les écrans qui nous accompagnent au quotidien. Consciemment ou non, toutes les générations les captent mais les jeunes en sont les cibles privilégiées. Pourtant, l'école ne leur fournit aucune grille critique solide. La culture de masse, les valeurs dominantes et le discours qui y est lié s'imposent donc sans mal au jeune récepteur désarmé, confiné dans un statut de pur consommateur. Comme Patrick Verniers, nous disons que l'enjeu de cette formation est bien de l'ordre de la citoyenneté et de la démocratie.

« *C'est faire de la politique que de comprendre les mécanismes du symbolique à travers lequel nous bougeons. Ne pas les comprendre mène à une politique erronée. Réduire les faits politiques et économiques aux seuls mécanismes symboliques est une erreur : ignorer cette dimension l'est aussi. Le politique et le privé sont traversés par les trames du symbolique, qui a prouvé qu'il était producteur de réel* » remarque Umberto Eco[29].

La génération des « digital natives » manipule l'image et les outils de leur diffusion avec une dextérité formidable. Mais elle n'a pas nécessairement conscience des valeurs et encore moins des enjeux qui les traversent. Même si elle est complexe, la perception de l'image s'opère dans l'immédiateté. Le sens circule par sauts successifs, d'une syntaxe à une autre, rendant la critique difficile, voire impossible à ceux qui y sont mal préparés. Et Vincent Cartuyvels le répète à l'envi : « *plus l'image envahit le quotidien, moins l'école s'en préoccupe* ! ». Et Marcel Gauchet d'ajouter : « *l'école a raté l'éducation à la télévision, elle est en train de rater l'éducation à Internet* ».

Ils ont selon nous, en grande partie raison.

Débusquer les évidences

Culture et Démocratie en est convaincue, la formation à l'image et aux médias est indispensable car elle permet de démonter l'apparente évidence de l'image. Elle apprend à la regarder, à la décrypter en élucidant tout le processus de sa consturction. Comparer les images, apprendre à distinguer la manipulation, le marketing et l'expression véritable. Se donner les moyens de débusquer l'imposture. Selon Michael Moore la guerre d'Irak fut déclenchée sur présentation d'un mauvais Powerpoint. « *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. Nous voulons une école de citoyens critiques, capables de conscience et d'émotion, capables de décrypter ces messages et d'avoir prise sur les enjeux de société* »[30].

28 **Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominiqiue Ottavi,** *Pour une philosophie politique de l'éducation,* Paris, Bayard, 2002, pp.177-178.

29 **Umberto Eco,** *La Guerre du Faux,* Grasset, Paris, 1985.

30 **Vincent Cartuyvels,** *La culture au cœur de l'enseignement - Un vrai défi démocratique,* p. 85.

Du client consommateur au citoyen critique

« Voir des images éphémères ne suffit pas. Comprendre prend vraiment du temps et requiert une étude comparative. Aujourd'hui heureusement, nous sommes à peu près sûrs que les images seront préservées électroniquement et disponibles pour tous, sur écran d'abord, puis imprimées. Sélectivement. Nous aurons un étonnant musée sans murs ! L'enfant de demain deviendra un « directeur photo', choisissant simplement à partir d'un menu quotidien. Les enseignants auront pour tâche d'aiguiser et de raffiner cet appétit ! »[31]

La table ronde l'a répété : l'éducation à l'image a de formidables vertus pédagogiques. Elle engage des opérations mentales multiples, spécifiques, des formes d'intelligence éclatées que l'on peut activer au quotidien. Le rapport entre le texte et l'image, la distinction entre le décrit et l'interprété, la maîtrise du simultané et du panoramique, l'intégration des affects et de la sensibilité dans la formulation de textes, l'intégration des syntaxes visuelles et auditives, le rapport aux cultures, à l'histoire et à l'état du monde, autant de possibles apportés par l'image, négligés voire écartés par l'école. Il est donc urgent – c'est un devoir démocratique - d'aider l'étudiant à passer du stade de « client consommateur » à celui de « citoyen critique ».

De l'ambition à la concrétisation

Nous l'avons déjà dit, Culture et Démocratie n'est évidemment pas la seule à penser qu'il est temps de s'en préoccuper. Ce souci remonte à loin : en 1996 déjà, la Fondation Roi Baudouin et le Conseil de l'Éducation aux Médias recommandaient de préparer les élèves à leur rôle de citoyen dans une société libre, donc de former chacun d'eux - objectif primordial pour l'école, selon eux *« à être un spectateur actif, un explorateur autonome, un acteur de la communication médiatique. Il ne s'agit pas seulement de prémunir le jeune contre diverses sortes d'influences ou de manipulations médiatiques mais surtout de le rendre apte à être un spectateur « créatif vis-à-vis des médias », capable de s'approprier un maximum d'informations originales à partir d'une vision personnelle de n'importe quel type de document médiatique »*[32].

La *Déclaration de Bruxelles* (www.brusselsdeclaration.be) de mars 2011 reprend cela en l'inscrivant clairement dans une perspective européenne. Nous attendons avec grand intérêt de voir se concrétiser sur le terrain, les ambitions contenues dans ce texte.

Un serpent qui se mord la queue

L'introduction de ces matières dans les grilles du temps scolaire nous semble indispensable et urgente car le retard accumulé est énorme. La dernière étude Pisa, datée de la fin de 2010 et consacrée à la maîtrise de l'outil numérique acte que les « élèves francophones sont des cyberlecteurs moyens » et stigmatise comme en d'autres matières, les écarts excessifs entre élèves favorisés et défavorisés. *« Si notre système éducatif est celui où l'on utilise le moins les ordinateurs disponibles à l'école (33% des élèves pour 68% au niveau international), les chercheurs estiment que c'est bel et bien à l'école qu'il revient de former des élèves compétents dans un monde où la lecture*

31 **John G. Morris,** *Des hommes d'images,* Editions de La Martinière, Paris, 1999.

32 *L'éducation à l'audiovisuel et aux médias,* dossier de synthèse, Fondation Roi Baudouin et Conseil de l'Éducation aux Médias, 1996.

de textes électroniques prend de plus en plus de place » [33]. Tout cela nous conforte dans l'idée que l'école doit, rapidement et vivement, améliorer la compétence des jeunes en la matière.

Or l'école est dans un cercle vicieux : pas de cours formels de formation à l'image et aux médias prévus dans les grilles du primaire et du secondaire. Ils y sont du reste, considérés comme impossibles à organiser puisque l'agrégation n'a formé personne à cet enseignement… et il n'y a pas d'agrégations dans l'enseignement supérieur spécialisé puisqu'il n'y a pas de cours ouverts dans le primaire ou le secondaire…

Du matériel certes – de grands efforts ont été faits - mais en bien des établissements, il est insuffisamment intégré aux pratiques pédagogiques faute de compétences.

Or les ressources humaines ne manquent pas. Pour la théorie de l'image, on peut compter sur l'enseignement supérieur universitaire - histoire de l'art et communication - et pour ce qui est de la création, l'enseignement supérieur artistique et l'agrégation des écoles supérieures des arts forment des praticiens très compétents. Ils peuvent tous contribuer à former les jeunes à l'usage critique de l'image et des médias. Et répétons-le, cette formation à l'image – à toute l'image, fixe ou animée, artistique, journalistique, publicitaire - doit être accessible à tous les étudiants, à chaque échelon de l'enseignement, y compris dans le supérieur et singulièrement dans le supérieur pédagogique.

Savoir, comprendre, créer.

Cette formation autorisera une autre lecture du monde, critique et avisée, porteuse de culture – celle-ci prise au sens large – pour peu qu'elle se donne trois objectifs, à nos yeux essentiels : construire du savoir, construire une compétence du regard et développer une pratique.

Savoir, comprendre et créer.

En mettant en œuvre concrètement ce que les textes prévoient depuis longtemps, l'école prendrait mieux en compte un univers prégnant pour les jeunes. Elle pourrait peut-être remobiliser ceux qui sont rétifs à un enseignement presqu'exclusivement fondé sur l'écrit. Ils verraient ainsi leurs pratiques et leur langage propre reconnus et accompagnés.

Jusqu'ici, tout cela fait cruellement défaut…

33 *La Libre Belgique*, mercredi 29 juin 2011

TABLE RONDE 5

LES MÉDIATEURS CULTURELS ET LES ARTISTES INTERVENANTS

SYNTHÈSE

La cinquième table ronde du cycle « *Un enseignement en culture, de l'utopie à la réalité* » s'est intéressée à la médiation culturelle et à ses rapports avec l'enseignement. S'agit-il, interroge en introduction Sabine de Ville, d'un travail d'objectivation ou de subjectivation, de simplification ou de problématisation de l'expression culturelle ? L'essor des métiers de la médiation culturelle est-il surtout un symptôme ? Faut-il là construire un lien, une compétence artistique et culturelle que l'école ne construit pas ?

Conçue comme les précédentes rencontres sur un mode participatif, cette table ronde a sollicité la présence de plusieurs spécialistes : Michel De Reymaeker (conservateur en chef du BAM – Musée des Beaux-Arts de Mons), Philippe Poisson (Centre de Formation de Musiciens Intervenants - Lille 3), Marie-Christine Bordeaux (Maître de conférences en Sciences de l'Information et de la Communication, chercheuse au Groupe de Recherche sur les Enjeux de la Communication, responsable de la mission Culture de l'Université de Grenoble) et Hadi El Gammal (comédien, musicien et directeur du Théâtre Maât). Dans un mouvement d'échange avec le public, ils ont répondu à deux questions. L'une concernait la nature de la médiation culturelle, ses enjeux, ses perspectives et ses impasses. La seconde était consacrée à la formation de ces professionnels et à leur relation avec l'enseignement.

I. L'ESSOR DE LA MÉDIATION CULTURELLE : UNE AVANCÉE OU UN SYMPTÔME ?

La nature et les enjeux de la médiation culturelle

Pour Michel De Reymaeker, les référents de la société contemporaine se sont multipliés et complexifiés. Le rôle du musée a évolué. Du lieu sacralisant qui décrétait ce qui était beau et socialement acceptable, il est devenu, à partir des années 60, à la fois un lieu d'action, de confrontation publique et de consommation culturelle, un lieu ouvert qui suscite un débat, qui donne un point de vue sur une question. Dans le cadre de l'art contemporain, poursuit-il, les oeuvres sont écrites dans une sorte de langue étrangère. Elles sont cryptées et requièrent un commentaire. La médiation est donc nécessaire pour entrer en contact avec l'œuvre, pour tisser des codes de compréhension. Son rôle est de partager des clés, des connaissances. Le médiateur au sein du musée relie l'œuvre au public. Le défi est de gérer la tension entre les deux, en respectant l'imaginaire et la sensibilité du visiteur et la réalité du travail de l'artiste.

Le travail des médiateurs, continue Philippe Poisson, est un métier de l'entre-deux. Ils occupent une place très particulière qui n'est ni celle de l'enseignant, ni celle de l'opérateur culturel, ni celle de l'artiste.

Pour Marie-Christine Bordeaux, il est impossible de donner une définition unilatérale de la médiation car les pratiques sont diverses et hétérogènes. Un premier repère serait, poursuit-elle, qu'il y a médiation lorsqu'il y a action d'un tiers interprétant. *La médiation se situe dans un construit qui unit des humains, des objets et des discours*. Le danger, explique-t-elle, est qu'elle ne soit qu'un simple agent de l'imposition de la culture légitime. En France, par exemple, les médiateurs culturels

sont majoritairement des femmes, plutôt jeunes, avec un haut niveau d'études mais qui occupent des emplois précaires au sein d'institutions dominées par des hommes. La manière dont les médiateurs sont recrutés pose aussi question. Sont-ils issus des populations cibles, des quartiers difficiles ? La prise en compte de l'altérité est un enjeu primordial.

Une médiation réussie ne vise pas la conversion mais le questionnement, termine Marie-Christine Bordeaux. C'est la vie culturelle qui compte, et pas uniquement la diffusion de la culture. La mise en débat de l'art manque dans la médiation culturelle, même dans les musées. Il ne s'agit pas, explique à son tour Hadi El Gammal, d'imposer, dans un travail de médiation, une vision du théâtre, mais plutôt de transmettre une pratique. L'enjeu central est, rappelle Sabine de Ville, d'être non pas du côté d'une normalisation, mais du côté du construit social et de dégager toutes les potentialités imaginables du tissu social.

Les impasses et les perspectives

Pour Hadi El Gammal, l'essor de la médiation culturelle est le symptôme d'une société en crise de valeurs, d'identité. Une des manifestations de ceci est le glissement palpable des politiques de soutien aux projets socioculturels. Pour survivre, pour être validés, ces derniers doivent être efficaces et performants. Il faut faire du théâtre, mais aussi de l'alphabétisation, de l'aide aux nouveaux arrivants, être quantitativement utile sur le terrain. C'est un signe du désarroi des institutions face aux pratiques socioculturelles. Pourtant, le rôle de l'art n'est pas d'être un « pompier social » mais au contraire de souffler sur les braises et de faire vivre la contradiction. Or, le médiateur se retrouve souvent à faire le grand écart entre un rôle d'éducateur et le maintien d'un questionnement artistique pointu.

En tant que symptôme, la médiation relève du phénomène bien connu du « retour du refoulé », explique Marie-Christine Bordeaux. Les politiques publiques de la culture ont évacué l'éducation scolaire, l'éducation populaire, l'action socioculturelle, la pratique en amateur. Il est dès lors tout à fait naturel que ce qui a été mis hors jeu revienne à un moment donné sous de nouvelles configurations. La médiation pose, à l'intérieur de la culture, les questions qui ont été écartées. En tant que remède, elle envisage la culture d'une autre manière et trouve des réponses plus adaptées à la crise globale de la société. Notre époque voit décroître la référence obligée à la culture légitime. Aujourd'hui, comme l'a bien montré Bernard Lahire, on s'intéresse davantage à l'individu dans sa pluralité et dans ses contradictions culturelles.

Un des risques de la médiation, souligne Céline Dupont, de MSW - Musées et Société en Wallonie, est la scolarisation des musées. Les médiateurs doivent coller au programme scolaire et répondre à ce public comme s'il était un client. Pour Isabelle Authom, animatrice à la Compagnie des Zygomars, cette question se pose de façon identique dans le secteur du Théâtre Jeune public. Le danger, pour ces spectacles et surtout pour l'audace de la création, est de se couler dans une démarche marketing, de se conformer aux attentes des enseignants et des programmateurs. Former les maîtres afin qu'ils deviennent des médiateurs entre l'enfant et l'œuvre, poursuit-elle, et introduire ainsi la culture dans l'école, c'est aussi prendre le risque qu'elle entre dans le carcan scolaire et qu'elle se range dans le registre de la contrainte.

Pour Marie-Christine Bordeaux, il y a une hésitation entre la médiation culturelle conçue comme un modèle générique valable pour l'ensemble des secteurs culturels et des modèles plus spécifiques selon les modes d'expression créative. Le théâtre, par exemple, se conçoit comme un art médiateur par nature car il met en relation des textes avec des publics par le biais de la mise en scène et de jeu d'acteur. Même si, reprend un participant, de nombreuses compagnies ne se limitent pas à la diffusion et à la réflexion autour d'un spectacle mais généralement mettent en projet des élèves et enseignants, et font ainsi tache d'huile à l'intérieur de l'institution école pour modifier des modes de pensée et d'apprentissage.

II. LES ACTEURS DE LA MÉDIATION CULTURELLE

La formation et le profil professionnel

Au CFMI, explique Philippe Poisson, les étudiants qui sont recrutés ont déjà acquis un solide bagage musical, un certain recul et leurs profils sont extrêmement variés (musique « classique », mais aussi musiques populaires ou traditionnelles, musiques actuelles, etc.). De plus, le fait que les CFMI n'aient pas été installés dans les conservatoires, mais au sein de l'université, sous la double tutelle des Ministères de l'Education nationale et de la Culture, pour délivrer un diplôme professionnel différent du CAPES (certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement secondaire) ou de l'agrégation est symbolique de cet entre-deux de la médiation.

En France, continue Marie-Christine Bordeaux, il existe aussi quelques formations en médiation culturelle, principalement au niveau master. Dans les faits, il s'agit essentiellement de formation à la conception et mise en œuvre de projets culturels. Les formations de médiation culturelle répondent souvent à une logique économique qui correspond à celle de l'industrie culturelle, ajoute Sabine de Ville. Une sorte de marketing de la culture, en plus social, poursuit Marie-Christine Bordeaux ! L'ancrage disciplinaire de ces formations est donc révélateur de la théorie implicite, remarque-t-elle. Ce qui pose la question suivante : la médiation est-elle vraiment un métier à part ou faut-il plutôt former en médiation dans les différentes filières de formation à l'art et au management culturel ?

Le profil des musiciens intervenants, continue Philippe Poisson, rassemble des compétences artistiques, organisationnelles, relationnelles, didactiques et pédagogiques. La construction du projet professionnel est très territorialisé, avec un vrai ancrage local. Le CFMI mène ainsi une action de formation continue auprès des lieux d'intervention, des élus politiques également, pour définir très concrètement le profil du musicien intervenant. Les musiciens intervenants ont créé au fil du temps un métier de coordination, que ce soit le montage de projet en milieu scolaire, mais aussi dans le milieu de la petite enfance, de l'extra scolaire, etc. Ils sont attentifs à ce qui existe en dehors des circuits de diffusion culturelle, à ce qui est, par exemple, de l'ordre de la musique populaire.

Pour Michel De Reymaeker, tous les membres du personnel du musée sont des médiateurs, du concepteur de l'exposition au personnel d'accueil. Tous ont des compétences à mettre au service du discours. Par exemple, il y a au BAM un gardien qui est un médiateur extraordinaire. Voici, remarque Sabine de Ville, une illustration du rapport à l'amateur et de ce que cette démarche construit en matière de lien social.

Pour Jehanne Paternostre, guide, animatrice et coordinatrice d'un projet d'initiation aux arts plastiques contemporains à La Vénerie, la place des artistes dans les services éducatifs des musées pose aussi question. Le secteur est en effet assez cloisonné. Les guides de musées et les artistes animateurs des centres culturels doivent se rencontrer davantage et débattre de leur travail. Leur métier est presque le même mais la formation est très différente. Pour interroger son propre métier, explique Marie-Christine Bordeaux, il faut penser à la transversalité et travailler avec des personnes issues de champs culturels complètement différents.

Pour Hadil El Gammal, un médiateur doit par, essence, être habilité à la transmission, à la communication de ses compétences. La base du métier, énonce Marie-Christine Bordeaux, est de pouvoir assumer une situation face au public quel qu'il soit. *Le vrai médiateur est à la fois artiste et pédagogue*. Il a une double nature, c'est-à-dire des compétences dans le champ de l'art et du côté du public, du territoire. Il sait organiser et mettre à disposition des ressources, réaliser des relations entre les différentes formes d'expression artistique, afin de ne pas seulement être dans le commentaire verbal.

Pour Nicole Gesché, enseignante, médiatrice et membre du bureau du comité pour l'éducation et l'action culturelle du Conseil international des musées (ICOM-CECA), une des qualités essentielles du médiateur est de *placer l'humain au centre de tout discours*, d'être ouvert à l'autre. La manière de progresser dans les salles, la mise en vitrine, le choix des commentaires, les audio-guides, etc. sont également de la médiation. La première opération de médiation, rappelle Marie-Christine Bordeaux, c'est effectivement la mise en oeuvre de l'objet culturel. *Le lieu culturel est par lui-même, d'emblée, un lieu médiateur*.

Le(s) mode(s) d'intervention et la(es) relation(s) avec l'enseignement

Pour Marie-Christine Bordeaux, le médiateur a une créativité qui lui est propre. Un exemple intéressant, explique Michel De Remaeker, est cette expérience menée entre le BAM, le Conservatoire de Mons et les Amis des aveugles. Les étudiants ont imaginé une présentation d'un tableau pour des non-voyants. Ils ont utilisé des cocktails pour exprimer le côté acidulé de la peinture, un instrument de musique pour en faire ressentir le rythme. C'est un bel exemple de créativité institutionnelle, remarque Marie-Christine Bordeaux ! Sabine de Ville en propose un autre, celui du London Symphony Orchestra où les musiciens sont aussi des médiateurs. Leur contrat de travail prévoit la possibilité d'intervenir dans des opérations de médiation artistique auprès de publics issus de quartiers défavorisés, dans l'enseignement, etc.

Pour Sarah Colasse, directrice du Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse, la place du médiateur culturel se situe au milieu. En tant que structure de médiation, le CDWEJ développe des partenariats entre artistes et enseignants. Pour réaliser cette opération, il tient un rôle de facilitateur. Il se met au service de l'enseignant et de l'artiste et veille à ce qu'il n'y ait pas d'instrumentalisation de l'un ou de l'autre. Le médiateur, selon Jacques Thomaes, de Pierre de Lune, joue un rôle important dans la reconnaissance des compétences de chacun.

Parce qu'elles s'adressent à des publics extrêmement variés, les opérations de médiation culturelle doivent faire preuve d'une très grande inventivité, remarque Sabine

de Ville. La créativité et la création dans les pratiques anglo-saxonnes pourraient être particulièrement inspirantes pour les projets développés en Belgique ou ailleurs.

La médiation a beaucoup évolué, conclut Marie-Christine Bordeaux. Jean Caune, dans ses travaux, a montré comment on passe de la doctrine du choc esthétique qui a dominé dans les années 60, à la médiation par l'expression des années 70. Marie-Christine Bordeaux estime qu'après des pratiques de médiation centrées majoritairement sur l'éducation dans les années 80-90, on se dirige sans doute vers des médiations organisées autour de la notion de participation.

COMMENTAIRE CRITIQUE

« La démocratie a nécessairement besoin d'organiser les dispositifs publics de confrontation des univers culturels, elle a impérativement besoin des médiateurs culturels pour articuler « liberté privée » et « vivre ensemble » de ces dignités culturelles, par définition hétérogènes » [34].

La table ronde « Pourquoi des projets art-école » avait insisté sur l'introduction de processus de création dans tous les domaines du savoir et sur les compétences réciproques – de culture et de pédagogie – des enseignants et des opérateurs culturels. Cette table ronde consacrée à la médiation culturelle prolonge le propos en s'interrogeant sur la nature de la médiation culturelle et en insistant sur la nécessité de redéfinir le travail des médiateurs et des intervenants artistiques.

Médiation culturelle : symptôme, ou avancée ?

Pour Culture et Démocratie, la médiation est au moins partiellement née d'un processus palliatif, sa mission étant de combler le vide qui sépare le langage des créations artistiques anciennes et actuelles, et celui des publics souvent démunis de clés pour les approcher.

Aucun objet de culture ne communique « de soi ». Toute expression artistique est par essence, de nature initiatique puisque liée à des codes et à des contextes qui doivent, pour cette raison, être élucidés.

Sur ce point, Culture et Démocratie interpelle le système éducatif : aujourd'hui, l'école ne livre pas à tous, de manière formelle, les codes élémentaires des langages artistiques anciens et actuels. La médiation culturelle nous apparaît comme le symptôme de ce déficit même si, par ailleurs, elle se justifie pleinement puisqu'elle permet à ceux qui sont initiés à certains langages, de les approfondir, et à ceux qui en sont éloignés, de s'ouvrir à eux et d'élargir l'éventail de leurs appropriations culturelles.

Un « entre-deux » fait de multi-compétences, de réactivité et d'inventivité

.../... ce qui me parait l'enjeu théorique issu de l'étude des médiations professionnelles : existe-t-il un modèle générique de médiation culturelle, qui serait la matrice de toutes les médiations observables dans les différents domaines artistiques et culturels ? Les conditions de possibilités de la médiation sont-elles de même nature dans les musées, la danse, le cinéma ? Si oui, nous pouvons continuer à parler de LA médiation culturelle, autrement que comme un ensemble à peu près homogène de techniques d'intervention, comparables d'un domaine à un autre. Si non, comment construire l'articulation entre les différents modèles locaux de la médiation culturelle : médiation muséale, patrimoniale, théâtrale, etc., et sur quel critère discriminant ? En nous fondant sur les distinctions canoniques entre les domaines culturels ? En distinguant les objets du passé et ceux du présent ? En prenant en compte l'intervention ou non d'un artiste ? En distinguant médiation directe et médiation différée ? Ces questions sont infinies et continueront de nourrir vos débats » [35].

34 **Jean Michel Lucas** et **Doc Kasimir Bisou**, propos tenus lors de la table ronde « Eloge de l'échec » organisée dans le cadre des Entretiens Jacques Cartier, Lyon, 1 décembre 2009.

35 **Marie-Christine Bordeaux,** extrait des Actes du Colloque international « Culture pour tous » sur la médiation culturelle, Montréal – Décembre 2008.

Il est capital de définir cet « entre-deux » qu'est le médiateur, intermédiaire et passeur. Comme Marie-Christine Bordeaux, nous pointons qu'il y a médiation dès qu'il y a un « tiers interprétant », celui qui réunit des objets, des humains et des discours, celui qui stimule et si nécessaire, suscite la création là où il est appelé à intervenir. La mission du médiateur est aujourd'hui à géométrie très variable. Elle est d'une grande exigence : la diversité des publics requiert des compétences de haut niveau sur de nombreux plans : scientifique, artistique, organisationnel, relationnel, didactique et pédagogique.

La double nature du médiateur, artiste et pédagogue, et les talents de réactivité exigés par l'extrême diversité des situations rencontrées supposent la redéfinition de cette profession. Il faut donc en finir avec la formule caricaturale des jeunes femmes surdiplômées, en emploi précaire et mal rémunéré, ou des artistes peu armés pour une pratique fondée de la médiation. Cette profession nécessite une formation et un statut à la mesure de ses enjeux. Le master en médiation culturelle B+5 (France) comme les masters culturels qui se multiplient dans nos universités nous semblent trop liés aux exigences managériales de l'industrie culturelle pour répondre aux fonctions critiques et poétiques de la médiation telle que nous la concevons. Le cursus de formation des musiciens intervenants organisé à Lille et évoqué lors de cette rencontre démontre a contrario qu'une ambition artistique, intellectuelle et pédagogique peut faire excellent ménage avec une ambition politique et culturelle de qualité. Ce modèle pourrait être largement emprunté pour former chez nous, de manière plus convaincante, une nouvelle génération de médiateurs culturels.

Dans l'institution, hors de l'institution

« Le rôle de l'artiste n'est effectivement pas de donner des solutions aux problèmes de la société, et le musée n'a pas un rôle de ciment culturel, social ou professionnel, fondateur de la collectivité. Le musée veut entendre ce qui se passe. Destiné au public, il a pour fonction de s'interroger sur la base même de sa réalité. Il doit veiller à la diversification de son propos et être à l'écoute de ce qui se passe dans les différents secteurs liés à sa fonction. Il se doit d'écouter les artistes car immanquablement, le fait de donner son oeuvre est une médiation en soi. Le bonheur de la médiation est que le sens reste entier... /... La fonction du musée est certainement médiatrice. En ce sens, il va à la rencontre des spectateurs qui lui font la faveur de leur présence et des artistes qui l'honorent de leurs oeuvres. (... ») [36].

Il faut redéfinir les objectifs des institutions qui font de la médiation à l'adresse des publics de l'enseignement mais beaucoup plus largement, à l'adresse de tous les publics. L'enjeu n'est plus seulement de conserver, de sacraliser voire de normaliser, mais au contraire, d'informer, de confronter, de refuser les dogmes, de soumettre au débat, à la question et à la critique. Encourager l'appropriation critique par chacun dans sa féconde différence.

Le musée est, sur ce terrain et depuis longtemps, en première ligne et son travail de médiation a considérablement évolué. Il passe aujourd'hui par l'usage qu'il fait des espaces et des objets, par le choix des thèmes d'exposition, et par les dispositifs

36 **Laurent Busine,** Extrait des conclusions des rencontres internationales « Entre 2 – La médiation à l'œuvre ». Pratiques de la médiation en art contemporain dans le cadre du programme européen INTERREG III ». Rencontres organisées au Musée des Arts contemporains de la Communauté française de Belgique (25-28 mars 2004).

matériels et pédagogiques qu'il organise: mise en scène destinée à permettre aux publics d'appréhender les œuvres et d'en saisir les enjeux essentiels. Nous retenons en particulier comment, de manière exemplaire, le directeur du BAM, notre hôte en la circonstance, se saisit de toute l'institution, y compris de son personnel de surveillance voire même de son public pour construire un dispositif intégré et participatif de médiation.

Dans ces pratiques sans cesse renouvelées, le musée est aujourd'hui largement rejoint par les théâtres, les salles de concert et les opéras. Toutes ces institutions déploient des trésors d'imagination pour mobiliser par segments distincts, les publics déjà saisis qu'il faut accompagner et ceux, encore lointains, qu'il faut séduire ou convaincre. A cet égard, le public de l'enseignement fait l'objet d'une attention très particulière.

Ces nouvelles formes de dialogue entre les institutions culturelles et les publics nous conduisent à redire qu'il ne peut y avoir de médiation culturelle réellement productive pour l'enseignement sans qu'émergent

– dans le territoire de l'école, des enseignants rompus aux codes culturels et artistiques, familiers de toutes les formes de création et capables d'inscrire ces dimensions dans leur pratique pédagogique ;
– dans le territoire culturel et artistique au sens large, des médiateurs très sérieusement formés sur le plan intellectuel, artistique et relationnel.

Le médiateur, pompier ou résistant ?

Avec M.-C. Bordeaux, nous constatons qu'en raison de l'abandon progressif par les politiques publiques de « l'éducatif scolaire, du socioculturel et de la pratique amateur », toutes les questions que ces secteurs étaient supposées prendre en charge se déplacent aujourd'hui sur la médiation culturelle, censée combler tous ces déficits à la fois.

Mais le médiateur n'est ni un missionnaire de l'art, ni un professeur par défaut, ni un pompier social, ni un agent touristique, ni un gentil animateur. Il ne peut tout régler. Au contraire, il doit pouvoir se tenir à distance des diktats esthétiques, des contraintes de programmes scolaires, des politiques sociales, du marketing culturel et de l'industrie des loisirs.

Fort de sa compétence artistique, intellectuelle, relationnelle, il doit pouvoir affirmer son territoire propre, s'appuyer sur une définition des fonctions critiques de l'institution culturelle dont il dépend et de celles où on l'invite à travailler, voir ses compétences reconnues et par dessus tout, développer une théorie et une pratique de médiation participative.

A ces conditions, le médiateur culturel peut, selon nous, entrer dans un dialogue ouvert et créatif avec tous les publics, et singulièrement celui de l'enseignement, constituant alors un maillon essentiel pour l'inscription d'une culture partagée au cœur des apprentissages.

TABLE RONDE 6

LA CULTURE ET LES ÉCOLES À PÉDAGOGIE ALTERNATIVE

SYNTHÈSE

Cette sixième table ronde clôt la série et se penche sur le lien que les écoles à pédagogie alternative entretiennent avec la culture. Sabine de Ville évoque l'hypothèse formulée par Culture et Démocratie selon laquelle les pédagogies actives intégreraient mieux, et autrement, la dimension culturelle.

Pour vérifier cette intuition et en débattre avec des représentants de ces écoles et avec le public, Culture et Démocratie a invité Benoît Toussaint (professeur de français à l'école *Périple en la demeure* à Limerlé), Henry Landroit (instituteur et fondateur de deux écoles : *l'Ecole ouverte* à Ohain et l'*Autre Ecole* à Bruxelles), Marcelle Clarinval-Le Boucher (qui fut professeure de philosophie et de français et directrice de l'enseignement fondamental de l'Ecole *Decroly* à Bruxelles) et Éric Van der Aa (directeur de l'Ecole *Clair-Vivre* à Bruxelles).

Comme pour les tables rondes précédentes, deux questions étaient posées aux intervenants, la première étant consacrée à l'appréhension théorique et pratique de la dimension culturelle dans ces pédagogies, et la seconde portant sur la culture scolaire, les enseignants et les élèves. Notons que leurs réponses et les interventions venues du public se trouveront parfois imbriquées.

I. COMMENT LA QUESTION CULTURELLE ET ARTISTIQUE EST-ELLE APPRÉHENDÉE DANS LES PÉDAGOGIES ALTERNATIVES AU NIVEAU DES PRINCIPES, AU NIVEAU THÉORIQUE, AU NIVEAU DES MÉTHODES ET DES PRATIQUES ?

Une approche globale

Selon Marcelle Clarinval-Le Boucher, la culture est envisagée à l'Ecole *Decroly* dans son sens anthropologique, dans sa dimension artistique et dans sa diversité. Toutes les formes de culture, de la culture scientifique à la culture physique, font partie de la vie quotidienne de l'école. Le principe fondamental de cette pédagogie est la pluridisciplinarité. L'enfant, en effet, est un être global, agité par une affectivité non négligeable, avec une réalité, une vie qui s'ouvre à tout et par tous les sens. *L'école, c'est bien quand il pleut*, disait *Decroly*. Cette pédagogie concerne donc surtout *ce qui se vit en dehors de l'école, à travers des voyages, des visites culturelles, des sorties, des rencontres…*

Il en va de même dans les pratiques de la pédagogie Freinet, précise Henry Landroit. *L'intention première est que l'enfant s'approprie la culture en général*, sans la réduire à sa dimension artistique. Les enseignants encouragent donc l'expression libre chez les élèves, favorisant le contact avec la culture ambiante, avec l'environnement extérieur à l'école. En confrontant leur recherche personnelle aux réactions de la classe, les enfants découvrent la diversité des opinions, le débat et le conflit qu'il faut apprendre à gérer.

Cet enseignement, selon Éric Van der Aa, se centre sur la nature de l'homme. Célestin Freinet voulait des écoles du peuple. L'école *Clair-Vivre*, par exemple, est une école de quartier, dans une zone peu favorisée de Bruxelles. Des mélanges socioculturels s'y créent et la culture, qui y est inévitablement rencontrée, est utilisée comme vecteur de tolérance.

La présence artistique

Dans la pédagogie Decroly, la pratique artistique occupe une vraie place à tous les moments de l'enseignement, mais elle est abordée de différentes manières, reprend Marcelle Clarinval-Le Boucher. Un travail purement scolaire peut déboucher sur la visite d'un musée, avec un objectif précis lié avec le travail réalisé. Dans l'autre sens, après une visite d'exposition, l'élève est amené à écrire une histoire et donc à s'exprimer sur le tableau qu'il aura choisi. Il n'y a pas un espace en soi pour des activités artistiques dans la grille horaire, si ce n'est l'option « histoire de l'art ». L'école est très ouverte au décloisonnement. Ainsi, lors d'une excursion pour entreprendre un projet sur le baroque – arts plastiques, architecture – les élèves écouteront de la musique baroque dans le car.

Dans les classes Freinet, note Henry Landroit, l'atelier de peinture est important, qu'il s'agisse d'une activité qui s'étale sur un laps de temps déterminé ou d'un coin installé dans la classe disponible à tout moment. Il ne s'agit bien sûr pas ici de peindre « à la manière de ». En effet, s'inscrire dans la reproduction va à l'encontre de l'ouverture et de l'esprit critique, soutient Marcelle Massart, enseignante à l'Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles. Pour Philippe Planche, instituteur de la pédagogie Steiner à Court-Saint-Etienne, *l'art est indissociable de la pédagogie. Il y a une attitude artistique à adopter dans tous les domaines*, que ce soit pour réaliser des innovations citoyennes, artistiques, scientifiques, même dans les affaires ! Dans l'enseignement Steiner, la discipline artistique, présente dans tout le cursus scolaire, est davantage travaillée en primaire, période du développement de la sensibilité, de l'intuition. Il ne s'agit pas d'un travail d'expression, mais d'un véritable apprentissage de techniques.

Décloisonner

Le principal obstacle à une démarche culturelle ou pédagogique à l'école, explique Benoît Toussaint, c'est le cloisonnement et l'obligation de travailler par tranches de 50 minutes. Au sein de l'école *Périple en la demeure*, poursuit-il, la préoccupation art et culture n'est pas supérieure aux autres, en temps ou en espace. La particularité de cet enseignement est de relier les matières. Les cours de français, par exemple, sont organisés, pour moitié, en modules transdisciplinaires. Ils s'étalent sur plusieurs semaines, à raison de 3 heures durant 4 matinées. Les ateliers font l'objet d'une co-programmation entre élèves et professeurs. Des regroupements verticaux entre la 4e, 5e et 6e année sont aussi opérés. Ainsi un projet a été mis en place autour de Galilée. Les élèves ont réalisé un ouvrage sur le sujet, qui va de la pièce de Brecht – pendant un an, ils ont participé à un atelier théâtre autour de son œuvre – à des précisions géographiques et scientifiques. La notion de temps est primordiale. Le problème aujourd'hui, dit-il en terminant, est que les élèves et les enseignants courent après la performance et les résultats.

Fabien Defendini, diplômé en arts et philosophie et agrégé, remarque que l'art n'est pas toujours vecteur d'universalité, de partage… Il existe des tendances très fermées dans le milieu artistique, qui vont à l'encontre de la transversalité. Il faut donc non pas s'adapter à ce qui est cloisonné dans notre monde, mais le recréer et le reformuler en permanence.

Être acteur de son apprentissage

Pour Benoît Toussaint, il faut sortir du piège marchand et capitaliste de l'école où l'élève travaille en échange de points pour des cours qui n'ont pas la même

importance en délibération. Ce qui aide un jeune à réussir son année scolaire, c'est son sens de la soumission, ou ses capacités à prendre la fuite et donc à vivre des choses passionnantes hors de l'école.

À l'Athénée communal Léonie de Waha qui pratique la pédagogie active depuis onze ans, explique François Berthelot, les étudiants sont des « consom'acteurs ». Dans la plupart des cas, tout part de leur volonté. Une des particularités de ces pédagogies, rappelle Éric Van der Aa, est bien de maintenir l'enfant dans un état de questionnement et de travailler sur base de ses interrogations.

Pour un ancien élève d'une école *Decroly*, il existe dans les Universités et Hautes Ecoles de nombreux a priori à l'égard des jeunes ayant connu des pédagogies différentes, certains les considérant comme « peu structurés ». À leur entrée dans l'enseignement supérieur, ces élèves découvrent un monde académique qui néglige la dimension artistique ou le centre d'intérêt de l'élève. Marcelle Clarinval–Le Boucher reconnaît que certains étudiants éprouvent en effet des difficultés, car ils n'ont pas appris la docilité, ni à étudier par cœur. Ils doivent s'adapter. Et ils y arrivent très bien !

Une ouverture d'esprit, plus qu'une méthode

Pour un intervenant de la salle, davantage que les méthodes et les discours, c'est la présence de plusieurs personnes intelligentes et sensibles agissant de concert qui est déterminante pour la mise en œuvre d'un enseignement à dimension culturelle. Il est en effet possible d'acquérir dans l'enseignement traditionnel des capacités telles que l'esprit critique ou le questionnement, confirme Jehanne Paternostre, animatrice culturelle et guide dans un musée. Répondant à Marie-Thérèse de Witte, animatrice socioculturelle dans une école en discrimination positive à propos des modalités pour être reconnue comme école à pédagogie alternative, Mathilda Van Der Borght, institutrice maternelle, auteure et ancienne élève de l'école *Decroly*, estime que le « Décret Missions » et son socle des compétences sont réellement dans la pédagogie active, mais que le problème est de mettre ces projets en application et là, la personnalité de l'enseignant et sa liberté d'action sont des facteurs décisifs pour développer une approche culturelle. Ainsi que le temps et les moyens matériels mis à la disposition des élèves et enseignants, insiste Benoît Toussaint !

II. LES PRATIQUES CULTURELLES DÉVELOPPÉES DANS L'ENSEIGNEMENT À PÉDAGOGIE ALTERNATIVE SUPPOSENT-ELLES DES ENSEIGNANTS DIFFÉRENTS ? FORMENT-ELLES DES ÉLÈVES DIFFÉRENTS ? FONDENT-ELLES UNE CULTURE SCOLAIRE DIFFÉRENTE ? EST-CE POUR UNE SOCIÉTÉ DIFFÉRENTE ?

Les enseignants

Pour devenir un enseignant de la pédagogie Freinet, déclare Éric Van der Aa, c'est un peu comme une psychothérapie, il faut environ dix ans. Il s'agit de déconstruire ce qui a été acquis lors de l'enfance et des études, pour tout reconstruire. *C'est la pluridisciplinarité qui rend les enseignants différents*, précise Marcelle Clarinval-Le Boucher, comme le travail en équipe, le consensus.

Il n'existe pas de formation complémentaire dans le domaine artistique, souligne Henry Landroit. Il faut pourtant accompagner le mouvement d'expression et de

création personnelle mis en place dans les écoles à pédagogie ouverte, ce qui nécessite une grande ouverture et une disponibilité par rapport à la créativité des enfants. L'expérience créative est pourtant foncièrement distincte du travail artistique, remarque Sabine de Ville. De la même façon qu'il leur est donné des maîtres compétents dans toutes les disciplines, ce serait pour les enfants un formidable bénéfice que d'en avoir pour les disciplines artistiques…

Les élèves

Pour Marcelle Clarinval-Le Boucher, on parle d'élèves différents, car ils posent des questions. Ils osent dire qu'ils ne comprennent pas, ils ont appris à penser par eux-mêmes, à se débrouiller. À l'école *Périple en la demeure*, explique Benoît Toussaint, les élèves sont en « différend » avec l'institution scolaire. Les causes sont multiples : les phobies, les multi-redoublements, les multi-exclusions, l'ennui, la maladie, les élèves « surdoués »… L'ensemble est au final assez équilibré. *La mixité des publics est véritablement la condition nécessaire pour une école démocratique.*

La culture scolaire

Célestin Freinet a dit « *Ce n'est pas avec des gens à genoux qu'on mettra la démocratie debout* », rappelle Éric Van der Aa. La pédagogie Freinet y travaille en rassemblant les enfants en conseil, en leur demandant de collaborer, en prenant en compte leur avis, en respectant la personnalité de chacun. Tout enseignement est évidemment politique, poursuit Henry Landroit. L'objectif de l'enseignement Freinet, son utopie, est de créer une société où la compétition serait abolie et la coopération privilégiée. Toute la culture de l'école est imprégnée de cette idée et une organisation, une architecture, des relations, des espaces différents sont donc créés.

Pour Benoît Toussaint, l'obsession du contrôle et des traces à fournir pour tout est un véritable frein pour les pédagogies alternatives. Une grande partie de l'énergie de l'école se perd à s'en préoccuper alors qu'elle pourrait être consacrée à des actions bien plus intéressantes, notamment culturelles. C'est pourquoi il est essentiel de questionner les missions et le fonctionnement de l'inspection dans l'enseignement. La « machine école » en Communauté française est malade. Les micro-résistances locales sont des bulles d'oxygène qui aèrent le système ! Chaque fois qu'un comportement plus humain, artistique, culturel ou social réussit dans un établissement, les enseignants en profitent. Ils se ressourcent, reprennent courage, retrouvent leur optimisme, développent des idées nouvelles. L'opiniâtreté, l'acharnement sont des qualités essentielles pour porter des projets pédagogiques ouverts.

À travers ces interventions et échanges, conclut Sabine de Ville, il ressort qu'à la différence de l'enseignement traditionnel, particulièrement déficitaire sur ce terrain, *l'éducation culturelle et artistique fait intrinsèquement partie du projet pédagogique dans les écoles à pédagogie active.* La question culturelle, appréhendée globalement, est étroitement articulée à la construction du savoir, construction à laquelle l'élève participe. Ce paradigme est finalement assez proche de ce qui se passe dans un atelier d'artiste, où l'on expérimente, essaie, cherche et recommence à l'infini plutôt que de s'inscrire dans une construction monolithique donnée d'avance.

COMMENTAIRE CRITIQUE

(...) 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 sa classe ce 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 environnante. 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. (...) 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.

Alain Kerlan, *L'école, les savoirs et la culture : l'art pour réenchanter l'école*

La thématique des pédagogies alternatives nous permet de revenir sur de nombreux éléments abordés lors des rencontres précédentes : manque structurel de temps, d'espace, de transversalité, manque de dynamique de projets, manque d'épaisseur anthropologique des savoirs enseignés, manque d'une ambition émancipatrice, manque de « désir » et de « plaisir », manque de rencontres, d'*évènements*. Elle permet aussi de montrer qu'il existe déjà des modèles d'enseignement qui, de manière systémique, transcendent ces manques.

Moins des manques à combler que des valeurs à affirmer

« Nous entassions des choses matérielles et nous oubliions l'homme. Nous chassions plus que jamais l'argent et nous perdions le frère, « l'associé ». Nous accumulions chose sur chose et toute notre activité devenait vide de l'âme. Nous nous accrochions partout à des choses extérieures, et nous ne trouvions – ni ne cherchions – le chemin qui conduit dans notre être. Ce faux esprit dominait pas moins dans notre culture individuelle que dans nos écoles. On y considérait la matière et encore la matière et non le jeune homme, la jeune fille. Un capitalisme cruel oppressait nos enfants – et nous l'avons souffert. La culture n'était que de la matière : plus il y a de matière et plus grande est la culture. (...) Et c'est d'après cette « possession » que les hommes se distinguent. Tout le monde prononce cette phrase : « Nous avons de la culture », sans apercevoir l'absurdité affreuse. Le mot « Bildung » (culture) ne signifie pas à l'origine une chose mais un développement, non une forme mais une formation. Le mot cultivé exprime donc un état »[37].

Ne soyons pas naïfs. Placer l'enfant, l'élève, l'étudiant dans des logiques de cloisonnement, de spécialisation, de performance, de concurrence, de contrôle et de soumission, c'est pour beaucoup de nos contemporains, un modèle de formation légitime. L'école n'est pas un lieu désinvesti, laissé sans projet et qu'il faudrait *simplement* réinvestir. L'école actuelle est traversée par des logiques marchandes très conscientes d'elles-mêmes et satisfaites de leurs objectifs. Pour Culture et Démocratie, ce modèle est manifestement en crise. Plus encore que des citoyens responsables, les écoles alternatives forment des résistants. Elles inscrivent leur projet pédagogique dans un dessein politique d'émancipation individuelle et collective. Elles proposent un modèle de *vivre ensemble* qui bannit la compétition et se fonde sur la coopération. Nous trouvons cela exemplaire.

37 **A. Rochl**, « Capitalisme de Culture », traduit de l'allemand par Célestin Freinet, paru dans *L'école émancipée*, n° 35, 22 mai 1920.

Une approche globale de l'enfant et de la culture

L'école devrait être assez souple pour que chaque élève puisse s'y développer sereinement et de manière singulière. Sa mission est bien de nourrir un éveil, de guider le questionnement, de transmettre des savoirs et des savoir-faire qui ne soient pas que spécialisation en vue d'un futur métier, mais au contraire un socle culturel commun, terreau d'une émancipation intellectuelle et sensible. Cette mission nous semble assumée et mise en œuvre très concrètement dans les écoles à pédagogie alternative.

Dans ces écoles – et les interventions de ce jour l'ont montré - la dimension culturelle est abordée de manière globale et intégrée. Elle n'est pas réduite à la seule activité artistique. Aucun cours en particulier n'est consacré exclusivement à cette activité qui peut-être inscrite dans n'importe quelle leçon. En outre, dans certaines écoles, un espace/temps reste constamment ouvert où l'élève peut librement dessiner, peindre, écrire. La création y a donc une place naturelle.

La culture est définitivement envisagée dans une perspective anthropologique. Elle est ce que découvre – brut et sans médiation – l'enfant qui observe l'espèce à laquelle il appartient mais qu'il doit s'approprier (le propre de l'homme ?). Les intervenants ont décrit différents dispositifs pédagogiques destinés à stimuler l'enfant par rapport à ses propres questionnements, ses étonnements quotidiens. Le maître tente de construire et déconstruire des réponses avec lui. Car si la culture est quelque chose du commun, elle participe aussi de l'intime : l'enfant avance dans le monde *en questionnant* et opère constamment un agencement original des réponses. On favorise ainsi l'échange et la confrontation des points de vue. On cultive la culture *critique*, la culture du débat démocratique et celle de l'enrichissement mutuel.

C'est aussi dehors que la culture *se passe*. Promenades, excursions, voyages ponctuent l'année scolaire des écoles au projet pédagogique alternatif. L'éveil à la culture se vit face à une pierre à la forme étrange, un arbre majestueux, un animal sauvage ; à partir d'une *autre* ville, d'un *autre* repas, d'un *autre* climat. Sans trop se soucier du nombre d'heures de mathématique perdues, ou du programme de géographie impossible à boucler, les professeurs travaillent de concert, organisant ces voyages de manière transversale. Toutes les matières, mathématiques, la géographie, l'histoire,...peuvent y être expérimentées. Ce bain culturel est favorisé par une structure scolaire qui défend l'interdisciplinarité, pousse les enseignants et étudiants à imaginer ensemble un projet pédagogique et un programme de cours, à franchir les barrières traditionnelles – hiérarchie, conflit de génération –, à se libérer, et des cinquante minutes de leçons, et de la sonnerie qui, ailleurs, contient ou délivre élèves et professeurs.

Cette vision pédagogique a pour principe de traiter l'enfant comme un interlocuteur valable, comme une personne à part entière. Il n'est pas considéré comme un *infans,* c'est-à-dire *celui qui n'a pas la parole*, *celui qui ne parle pas*. Il est intégré d'emblée dans la conception des leçons – il est, avec l'enseignant, le créateur de son savoir – mais aussi dans la gestion de l'école et dans les prises de décision. En fonction de son âge, cette implication peut aller jusqu'à la tenue de la comptabilité de l'établissement (une autre manière de faire des maths)! Il nous semble que cette approche permet, dès le plus jeune âge, un apprentissage trop rare de la démocratie *par l'exercice* ; apprentissage essentiel à l'heure où, pour de plus en plus de « consommateurs », le geste, le moment et l'espace démocratiques se limitent au vote dans l'isoloir, un matin d'élection. Pour Culture et Démocratie, cette culture scolaire doit s'inscrire dans tout le système éducatif.

Entre émancipation individuelle et ?

Un enseignant qui souhaite exercer dans un établissement à pédagogie alternative doit entrer dans un processus de déconstruction de ses acquis. Il doit développer un rapport d'horizontalité avec l'élève et plus qu'ailleurs sans doute, problématiser les savoirs.

Inversement, l'étudiant qui sort d'une école à pédagogie alternative et veut poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, doit, pour réussir, s'adapter aux exigences de l'enseignement traditionnel. Comme en ont témoigné les intervenants, grâce aux compétences et à la souplesse acquises lors de sa formation initiale, cette adaptation ne lui pose pas de problèmes. Pour notre part, nous parions que ces compétences et cette souplesse vont l'accompagner durant toute sa vie.

Pourtant, l'impact général de ces pédagogies sur la société – une démocratie réelle, des relations solidaires, une émancipation individuelle et collective – est minime, voire inexistant. Ces pédagogies forment sans doute « d'excellentes personnes » mais leur bilan par rapport à une transformation sociale est faible à l'exception des écoles à pédagogie alternative qui ouvrent leurs portes aux élèves issus des classes sociales les plus défavorisées.

La seule manière d'atteindre les changements sociaux souhaités notamment par Freinet, serait une généralisation des principes et des pratiques de ces écoles alternatives à tous les établissements scolaires. Comme Edgar Morin qui plaide pour que la réforme, indispensable selon lui, des systèmes éducatifs s'inspire des expériences Montessori, Freinet, de Paolo Freire ou de la Green School de Bali [38], nous croyons que la généralisation de cette culture scolaire alternative peut régénérer tout le système éducatif.

Audace de la liberté

Les textes de lois permettent à l'enseignant ainsi, surtout, qu'à l'école dans son projet global, de bousculer les habitudes scolaires bien ancrées. En témoignent deux extraits qui concernent l'organisation scolaire et les objectifs confiés à l'école :

38 **Edgar Morin,** *La Voie,* Fayard, Paris, 2011, pp. 158-159.

Loi du 29 mai 1959, art. 6
A condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés, chaque pouvoir organisateur jouit, pour son réseau d'enseignement, et même pour chaque institution d'enseignement, de la liberté d'aménager ses horaires et, sous réserve d'approbation ministérielle, en vue d'assurer le niveau des études, d'élaborer ses programmes. Chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques

Décret du 24 juillet 1997, article 6 « Décret Missions », Article 6
La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :
– promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves
– amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle
– préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures
– assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Rien n'empêche de prendre des libertés avec le temps scolaire, rien n'empêche une approche multidisciplinaire, au contraire : tout plaide en faveur d'une liberté institutionnelle et d'une émancipation individuelle et collective des élèves. Les participants à la table ronde l'ont rappelé : pas besoin d'aller dans une école à pédagogie alternative pour rencontrer des enseignants qui osent enseigner différemment, sans se laisser « accabler de paresse institutionnelle »...

Pour Culture et Démocratie, il est inadmissible et anti-démocratique de laisser à la bonne volonté éventuelle de quelques écoles et d'enseignants particulièrement inventifs le soin de dispenser un enseignement de ce type. Nous l'affirmons haut et fort, l'enseignement tel que pratiqué dans les écoles à pédagogie alternative possède *des qualités spécifiques*. Cet enseignement atteint un certain niveau d'excellence tout en émancipant l'élève, en faisant de lui un être autonome et responsable.

Culture et Démocratie invite la Communauté française à favoriser l'audace institutionnelle de l'école, à permettre à chaque établissement, en fonction de son implantation géographique et du public qu'il réunit, de développer un projet pédagogique d'émancipation original et cohérent. Nous attendons d'elle l'impulsion décisive et les mesures concrètes qui permettront de généraliser les principes et les pratiques des enseignements alternatifs.

UN NOUVEAU CONTRAT CULTUREL POUR L'ENSEIGNEMENT

Les dix propositions de Culture et démocratie

[1] Renforcer la place de la culture, de l'art et de la création dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur.

Insérer en tête des décrets qui organisent ces deux types d'enseignement, un article qui vise à :

– Préciser pour chacun d'eux, la nature, l'ambition et les objectifs de leur mission culturelle.

– Faire de la formation culturelle et artistique - savoirs, compétences et pratique - un des fondamentaux de la formation.

– Affirmer la nécessaire intégration de la dimension culturelle et artistique à tous les domaines du savoir.

– Rappeler l'indispensable ouverture multiculturelle des contenus d'enseignement.

[2] Renforcer la formation culturelle et artistique - savoirs, compétences et pratique - des enseignants. Réserver une place significative à cette formation dans l'enseignement supérieur pédagogique.

– En formation initiale – dans chaque année du cursus - et en formation continuée, augmenter significativement le volume de la formation culturelle et artistique, théorie et pratique.

– Former les enseignants à une lecture critique de l'offre culturelle et artistique ; les stimuler à sa fréquentation régulière par l'établissement de mesures spécifiques en matière d'accès matériel.

– Stimuler et valoriser concrètement les pratiques de création des futurs enseignants dans tous les domaines d'expression artistique.

– Former les futurs enseignants et les enseignants à la conduite de projets culturels et artistiques, théorie et pratique.

Ces aménagements doivent être prioritairement mis en œuvre dans la perspective de l'allongement de la formation des futurs enseignants.

[3] Affirmer, dans toutes les disciplines et dans tous les types d'enseignement, la nature culturelle des savoirs scolaires.

– Légitimer et développer, dans toutes les disciplines, une réflexion critique sur la dimension culturelle des savoirs scolaires.

– Ouvrir, dans toutes les disciplines, les contenus de programmes à la dimension multiculturelle de la société contemporaine.

[4] Développer de manière structurelle, dans l'enseignement obligatoire, les dispositifs de collaboration Culture – Enseignement.

– Légitimer les projets de création et de collaboration entre les établissements d'enseignement et le monde de la culture et de la création et inversement. Leur

ouvrir un espace-temps structurel dans tous les cursus de formation obligatoire.
– Lier ces projets aux objectifs nécessairement clarifiés en matière de contenus et de compétences culturelles et artistiques.
– Inclure dans ces projets l'établissement obligé d'une relation privilégiée entre l'établissement d'enseignement et un lieu culturel proche.
– Privilégier le dispositif de la résidence d'artiste.
– Privilégier les projets à dimension interdisciplinaire.
– Mettre en œuvre une évaluation externe - qualitative autant que quantitative - qui puisse rendre compte des apports intrinsèques et extrinsèques de ces projets culturels et de création.

[5] Professionnaliser le métier d'intervenant et/ou de médiateur culturel.
– Définir l'accès à la profession de médiateur culturel en mettant en place une formation spécifique et de niveau universitaire (bac et master) qui prenne en compte les évolutions récentes de ce métier (diversification des pratiques, des modes d'intervention et des publics) et qui associe compétences théorique, artistique et pédagogique.
– Définir le statut des médiateurs culturels, qu'ils opèrent dans les lieux culturels de conservation ou de création, ou dans les lieux de formation (tous publics confondus).
– Légitimer l'intervention en milieu scolaire par des mesures structurelles d'aménagement de la grille horaire.

[6] Mettre en œuvre la formation à une compréhension critique de l'image - au sens le plus large - dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur pédagogique.
– Confier cette formation à des maîtres spécialisés.
– Assurer en la matière la construction de savoirs théoriques et de compétences critiques.
– Légitimer et développer une pratique créative intégrée au temps de la formation.
– Stimuler la dimension interdisciplinaire de la formation à l'image
– Légitimer et stimuler la fréquentation des lieux de création en matière d'image : musées et galeries
– Assurer aux établissements d'enseignement général un équipement – outils, matériel, locaux, connections – à la mesure des objectifs visés.

[7] Développer l'accès cognitif et matériel à toutes les ressources utiles aux enseignants et aux jeunes en matière de formation culturelle et artistique.
– Parallèlement au renforcement décisif de la formation, assurer, sur le plan financier, des dispositifs d'accès qui assurent aux enseignants et aux jeunes inscrits dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur, des conditions équivalentes d'accès à toutes les formes culturelles et artistiques, dans le domaine du patrimoine et dans celui de la création.

[8] Restaurer des pratiques artistiques dans le temps et l'espace de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur.
– Faire des établissements d'enseignement, des lieux de pratiques artistiques multiples, formelles et informelles.

UN NOUVEAU CONTRAT CULTUREL POUR L'ENSEIGNEMENT

– Légitimer, dans l'espace et le temps de la formation, la créativité et les pratiques culturelles et artistiques des jeunes.
– Développer les pratiques qui ont déserté significativement le territoire de l'enseignement, en particulier la pratique musicale.
– Ouvrir des espaces de qualité dans les établissements d'enseignement, pour le déploiement de ces pratiques.

[9] S'inspirer des principes et des pratiques mises en place par les pédagogies alternatives.
– Mêler intimement et en permanence, préoccupation culturelle et pratique pédagogique.
– Légitimer la dimension culturelle de toutes les disciplines scolaires.
– Privilégier l'invention et l'autonomie dans la construction, par les élèves, du savoir et de la compétence.
– Privilégier la coopération et la pratique collective.
– Privilégier l'interdisciplinarité.
– Placer la relation pédagogique dans la logique de la participation et de l'accompagnement.

[10] Inscrire la dimension culturelle de l'enseignement dans l'espace.
Le premier signal culturel d'une école est donné par ses murs et par la déclinaison qu'elle fait de l'espace disponible.
– Inscrire la révolution culturelle du système éducatif dans les murs des établissements : studios de pratique artistique, salles de musique, *pools* multi-médias, espaces polyvalents et multidisciplinaires, espace pour la culture scientifique, ...
– Installer le produit des pratiques de création dans l'espace de l'établissement.
– Intégrer ces nouveaux paramètres dans les projets de construction ou de rénovation d'établissements. Confier ces projets à des architectes de renom.

BIBLIOGRAPHIE

En introduction à chacune des tables rondes, un portefeuille de lectures a été réalisé et diffusé auprès des participants. Ce choix de textes est subjectif et ne prétend pas à l'exhaustivité. Nous livrons dans la bibliographie, ci-dessous, les références des principaux ouvrages dont ils sont extraits.

On peut consulter les portefeuilles dans les verbatim publiés sur le site de l'asbl : www.cultureetdemocratie.be/fr/axes/culture_et_ecole/actions.html#tableronde

LIVRES

Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté
> Chronique social, Lyon, 1996.

La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours
> sous la direction de Clermont Gauthier et Maurice Tardif, Gaëtan Morin éditeur, Montréal, 1996.

Prospective du développement culturel
> Analyse et Prévision, hors série, SEDEIS, Paris, Octobre 1973.

Hannah Arendt, *La crise de la culture*
> Gallimard, Paris, 1978.

Jean Baudrillard, *Simulacres et simulation*
> Galilée, Paris, 1981.

Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*
> Flammarion, Paris, 1909.

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet, Dominique Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*
> Bayard, Paris, 2002.

Jean Gabriel Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?*
> Éditions de l'attribut, Toulouse, 2008

Cornelius Castoriadis, *Histoire et Création*
> Seuil, Paris, 2009.

Ernst Cassirer, *Essai sur l'homme*
> Éditions de Minuit, Paris, 1975.

Tano D'Amico, *Le regard lucide ? Une éducation à l'image par l'image*
> Nicéphore, Bruxelles, 2000.

Michel Develay, Jacques Levine, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*
> ESF, Paris, 2003.

John Dewey, *L'éducation au point de vue social*
> L'année pédagogique, Alcan, Paris, 1913.

John Dewey, *Expérience et éducation*, Armand Colin, Paris, 2011.

Jean Dubuffet, *Asphyxiante culture*
> Jean Jacques Pauvert Editeur, Paris, 1968.

Umberto Eco, *La guerre du faux*
> Grasset, Paris, 1985.

Jean Claude Filloux, *Tolstoï pédagogue*
> P.U.F, Paris, 1996.

Jean-Claude Forquin, *Ecole et culture*
> De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1996 (2e édition).

Célestin Freinet, *Pour l'école du peuple*
> François Maspero, Paris, 1976.

Robert Gloton, Claude Clero, *L'activité créatrice chez l'enfant*
> Casterman, Paris, 1971.

Gustav Janouch, *Conversations avec Kafka*
> Les Lettres nouvelles, R Laffont, Paris, 1977.

Claude Javeau, *Masse et impuissance*
> Labor, Bruxelles, 1998.

Bernard Lahire, *la culture des individus*
> Editions la découverte, Paris, 2004.

Bernard Lahire, *L'homme pluriel*
> Hachette Littérature, Paris, 2001.

Laurent Lavaud, *L'image*
> Flammarion, Paris, 1999.

Jean Pierre Legoff, *La barbarie douce*
> La découverte, Paris, 1999.

Louis Marin, *Le portrait du roi*
> Editions de Minuit, Paris, 1981.

Philippe Meirieu et Jacques Liesenborghs, *l'enfant, l'éducateur et la télécommande*
> Labor, Bruxelles, 2006.

Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer*
> ESF, Paris, 1991.

Marie José Mondzain, *L'image peut-elle tuer ?*
> Bayard, Paris, 2002.

Maria Montessori, *L'enfant*
> Gonthier, Paris, 1936.

John G. Morris, *Des hommes d'images*
> Editions de La Martinière, Paris, 1999.

Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé*
> La Fabrique éditions, Paris, 2008.

Jacques Rancière, *Et tant pis pour les gens fatigués*
> Editions Amsterdam, Paris, 2009.

Constantin Xypos, *Piaget et l'éducation*
> P.U.F, Paris, 1997.

DOCUMENTS (DOSSIERS D'INFORMATIONS, ÉTUDES, JOURNAUX, ARTICLES, ACTES DE COLLOQUES, COMPTE RENDUS, SITES INTERNET)

Culture et démocratie : *La culture au coeur de l'enseignement, Un vrai défi démocratique*
> Les cahiers de Culture et Démocratie n°2, 2009 : www.cultureetdemocratie.be/fr/documents/CAHIER2.pdf

Michel Develay, *Que transmet-on quand on enseigne ?*
> Texte de la conférence organisée par Culture et Démocratie au Collège Belgique, Bruxelles, en mars 2010 : www.cultureetdemocratie.be/fr/axes/culture_et_ecole/actions.html

François Ost : *Quand l'enseignement ose la culture*
> Texte de la conférence organisée par Culture et Démocratie au Collège Belgique, Bruxelles en mars 2010 : www.cultureetdemocratie.be/fr/documents/Ost_rapport.pdf

Céline Romainville et Marie Poncin, *Culture et vous ? Dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel*
> Culture et Démocratie, Bruxelles, 2009 : www.cultureetdemocratie.be/fr/documents/cultureetvous.pdf

Le Journal de Culture et Démocratie
> N°6, 2003 : www.cultureetdemocratie.be/fr/outils/journal-pdf/Journal_06.pdf
> N°11, 2004 : www.cultureetdemocratie.be/fr/outils/journal-pdf/Journal_11.pdf
> N°13, 2005 : www.cultureetdemocratie.be/fr/outils/journal-pdf/journal_13.pdf

Labiso 103-104, *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer !*
> Agence Alter et Culture et Démocratie, 2009 www.cultureetdemocratie.be/fr/documents/Labiso.pdf

AUTRES

Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur de l'UNESCO :
> www.unesco.org/education/educprog/wche/soomaire.htm

L'école n'est pas toute seule
> Recommandations de la Commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, De Boeck Université / fondation roi Baudouin, Bruxelles, 1994.

L'éducation à l'audiovisuel et aux médias
> Dossier de synthèse, Fondation roi Baudouin et Conseil de l'Éducation aux Médias, Bruxelles, 1996.

Actes du Colloque « Quels territoires pour les acteurs de la médiation culturelle – Les entretiens Jacques Cartier»
> Lyon le 30 novembre et 1 décembre 2009.

Actes du Colloque international « Culture pour tous »,
> Montréal – Décembre 2008.

Conclusions des rencontres internationales « Entre 2 ». Pratiques de la médiation en art contemporain dans le cadre du programme européen INTERREG III.
> Rencontres organisées au Musée des Arts contemporains de la Communauté française de Belgique (25-28 mars 2004).

Le nouvel éducateur
> N°183, novembre 2006.

Bohner Marie, *La médiation théâtrale, qu'en est-il du rapport au public dans le théâtre public*
> Mémoire de 2005 sous la direction de Marie-Christine Bordeaux, Université Stendhal de Grenoble.

Toutes les pratiques culturelles se valent-elles ? Création artistique, développement culturel et politique publique
> Dans Hermes n°20, Paris, 1998.

Michel Boumal, *Proposition de définition élémentaire de l'éducation aux médias*
> Note d'information aux CPEONS, Bruxelles, 2009.

Claude Dauphin, *Les nouvelles orientations de l'école : une menace pour la musique*
> Dans Entre Savoirs modulés et savoir moduler, Harmattan, Paris, 2006.

Régis Debray, *Vie et mort de l'image*
> Dans Esprit, n°199, Paris, février 1994.

Claudine Deltour-Levie, *Les Services éducatifs des Musées royaux d'Art et d'Histoire : Une expertise pour demain*
> Dans Bulletin des Musées royaux d'art et d'histoire, Bruxelles, 2001, vol.72.

Alain de Wasseige, *Les défis posés aux acteurs de la créativité*, dans *enjeux de la créativité*
> Direction générale de la Culture du Ministère de la Communauté française de Belgique, Bruxelles.

Francine Dubreucq, *Jean-Ovide Decroly*
> Dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, Unesco : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993.

D. Kambouchner , *La pédagogie et les savoirs : éléments de débat*
> Dans Revue française de pédagogie, INRP, n° 137, Paris, octobre-novembre-décembre 2001.

Anne Fauche, *Le médiateur culturel au musée : quelle spécificité, quelle formation ?*
> www.ldes.unige.ch/publi/vulg/medcult_JIES_98.pdf

Alain Kerlan, *L'art à la Source, deux entretiens avec Gérard et Elisabeth Garouste*, dans *Des artistes à la maternelle*
> CRDP de l'académie de Lyon, Lyon 2005.

Jean-Marc Lauret et Olivia Jeanne Cohen, *Les objectifs de l'éducation artistique et culturelle*
> Beaux Arts Arts, hors série, L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, Paris, 2009.

Le Marec Joëlle, *L'institution muséale gardée par ses publics : confrontation de modèles au musée*
> Dans Musée, connaissance et développement des publics, Ministère de la culture et de la communication, Paris, 2006.

Didier Lockwood interviewé par Beaux Arts magazine, *La transmission, une mission de l'artiste*
> Dans Beaux Arts Arts, hors série, L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée, Paris, 2009.

Philippe Meirieu, *Ce que l'école doit réinventer*
> *Le Monde de l'éducation*, numéro spécial *Le bilan du siècle*, Paris, Unesco , 2001.

Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*
> Unesco, Paris, 2001, voir sur www.meirieu.com/rapportsinstitutionnels/unesco2020.pdf.

Marie Hélène Popelard, *Sensibiliser à l'art les tout-petits*
> Dans Recherche en éducation musicale, 2007. www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_25_Sensibiliser.pdf

A. Rochl, *Capitalisme de Culture*, traduit de l'allemand par Célestin Freinet
> Dans *L'école émancipée,* N° 35, 22 mai 1920.

Denis Simard, *L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ?*
> Dans Revue française de pédagogie, INRP, n° 132, Paris, juillet / août / septembre 2000.

Jean Trudel, *L'intégration de la fonction éducative au musée*
> Dans *la Revue Canadienne de l'Education*, 16/3, 1991.

Jean Vandievoet, *Qu'en pense le musée tout d'abord*
> Dans *« Cool » les musées... ?,* Dossier 3, Commission Communauté française, Bruxelles, 2007.

Pierre Waaub, *Qui a peur de la culture*,
> Dans *Culture et Citoyenneté,* collection Culture Education Permanente, numéro 6, Bruxelles, 2002.

Remerciements

Marie-Christine Bordeaux, Marc Brisson, Eddy Caekelberghs, Vincent Cartuyvels, Marcelle Clarinval-Le Boucher, Sarah Colasse, Michel Condé, Ralph Dekoninck, Michel De Reymaeker, Thierry De Smedt, Hadi El Gammal, Eric Frère, Michèle Garant, Frédéric Janus, Henry Landroit, Jacques Liesenborghs, Marc-Emmanuel Mélon, Pascalia Papadimitriou, Antoine Pickels, Philippe Poisson, Marin Strebel, Benoît Toussaint, Éric Van der Aa, Patrick Verniers et Anne-Marie Vuillemenot.

La Bellone, le Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles, l'UCL, la bibliothèque des Chiroux, le BAM, l'ENSAV-la Cambre.

Production

Culture et Démocratie asbl
(Rue Emile Féron, 70 1060 Saint-Gilles)
Ont collaboré à cette publication dirigée et coordonnée par Sabine de Ville :
Christelle Brüll, Vincent Cartuyvels, Baptiste De Reymaeker, Nicole Gesché, Marie Poncin, Georges Vercheval.

Illustrations

Marin Strebel

Date d'édition

2011

Graphisme

Salutpublic

Impression

Jan Verhoeven

Dépot Légal

D/2011/11.471/8

Contact

Culture et Démocratie asbl :
info@cultureetdemocratie.be
www.cultureetdemocratie.be

—

—
LE MUSÉE :
UN LIEU DE DÉBAT !
—

—
LA CULTURE RASSEMBLE
DES ÊTRES AU MONDE,
DES USAGES,
DES PRATIQUES,
DES SYSTÈMES
SYMBOLIQUES,
DES IMAGINAIRES
ET DES UNIVERS DE
REPRÉSENTATIONS.
—

—
LA CRÉATIVITÉ,
AUSSI DU CÔTÉ
DE L'INSTITUTIONNEL !
—

—
SORTIR DU QUANTITATIF : RA-
LENTIR, INTERROGER, ÉCHAN-
GER, DÉCLOISONNER.
—

—
UNE ÉDUCATION
À L'IMAGE, VITE,
DANS TOUS LES PROGRAMMES,
À TOUS LES NIVEAUX
EN MÊME TEMPS.
—

—
CONSTRUIRE
ET
DÉCONSTRUIRE.
—

—
AUJOURD'HUI,
UN TORRENT D'IMAGES
ENVAHIT CHAQUE JOUR
NOS CERVEAUX
OBÉISSANTS.
—

—
EDUQUER À L'IMAGE,
C'EST PASSER
DU CLIENT
CONSOMMATEUR
AU CITOYEN CRITIQUE.
—

—
MÉDIATION CULTURELLE
OU MARKETING CULTUREL
SAUPOUDRÉ.
—

—
L'URGENCE :
FORMER À LA DIVERSITÉ
CULTURELLE.
—

—
PLUS L'IMAGE ENVAHIT
LE QUOTIDIEN MOINS
L'ÉCOLE S'EN OCCUPE.
—

—
L'ÉCOLE A MANQUÉ
L'ÉDUCATION À LA TÉLÉVISION,
ELLE EST EN TRAIN DE MANQUER
L'ÉDUCATION À INTERNET.
—

—
LA MÉDIATION
CULTURELLE : UN MÉTIER
DE L'ENTRE-DEUX.
—

—
INTERROGER
LA CULTURE.
—

LE CAHIER 3 DE CULTURE ET DÉMOCRATIE MARQUE L'ABOUTISSEMENT DU TRAVAIL DE RÉFLEXION COLLECTIVE MENÉ DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES AUTOUR DE LA QUESTION DE LA PLACE - INSUFFISAMMENT RECONNUE AUJOURD'HUI - DE LA CULTURE, DE L'ART ET DE LA CRÉATION DANS LES CURSUS D'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.

ON Y TROUVERA LA SYNTHÈSE DES SIX TABLES RONDES ORGANISÉES PAR CULTURE ET DÉMOCRATIE EN 2010 ET 2011 À LA SUITE DU COLLOQUE DE NOVEMBRE 2008. ASSORTIES CHACUNE D'UN COMMENTAIRE CRITIQUE, ELLES ABOUTISSENT À UN CORPS DE PROPOSITIONS CONCRÈTES ADRESSÉES AUX RESPONSABLES POLITIQUES EN CHARGE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION ET À TOUS LES ACTEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF.

IL Y EST QUESTION D'UN ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE ET D'UN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PROFONDÉMENT RENOUVELÉS DANS LEURS PARADIGMES.

IL Y EST QUESTION DE TEMPS RETROUVÉ, DE TRANSVERSALITÉ, DE PENSÉE CRITIQUE ET DE PENSÉE CRÉATIVE, D'ANTHROPOLOGIE DES SAVOIRS SCOLAIRES, DE FORMATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE DES MAÎTRES, DE PROFESSIONNALISATION DES MÉDIATEURS CULTURELS, DE RÉSIDENCES D'ARTISTES, D'ACCÈS MATÉRIEL ET COGNITIF AUX EXPRESSIONS ARTISTIQUES, DE PRATIQUES COLLECTIVES, DE PRATIQUE ARTISTIQUE, D'INVENTION, D'ÉCOLES ATELIERS ET D'ÉCOLES LABORATOIRES.

CE PROJET ASSUME SEREINEMENT SA PART D'UTOPIE, SOUVENT FÉCONDE EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ET INDISPENSABLE AUJOURD'HUI.

Avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles - Direction générale de la Culture, Service de l'Education permanente.
Pour l'organisation des tables rondes, Culture et Démocratie a reçu le soutien de Madame Fadila Laanan, Ministre de la Culture ; de Madame Marie-Dominique Simonet, Ministre de l'Enseignement obligatoire et de Monsieur Jean-Claude Marcourt, Ministre de l'Enseignement supérieur.