



NEUF ESSENTIELS POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

SOUS LA DIRECTION DE SABINE DE VILLE



Culture & Démocratie
2014

« Neuf essentiels pour »
Des outils pour vivre ensemble

« Neuf essentiels pour » est une initiative éditoriale de l'asbl Culture & Démocratie qui consiste en la compilation, introduite et commentée, d'au moins neuf notices bibliographiques concernant des ouvrages incontournables pour qui veut s'informer sur un sujet d'actualité touchant à la culture et/ou à la démocratie.

Dans la même collection :

– *Neuf essentiels pour déconstruire le « choc des civilisations »*, Roland de Bodt (2^{de} édition).

– *Neuf essentiels pour comprendre les « droits culturels » ou le droit de participer à la vie culturelle*, Céline Romainville.

*Cet ouvrage a bénéficié du soutien
de la Fédération Wallonie-Bruxelles*



Culture & Démocratie
2014

NEUF ESSENTIELS POUR L'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Sous la direction de
SABINE DE VILLE

Avec le concours de
**VINCENT CARTUYVELS,
NICOLE GESCHÉ-KONING,
GEORGES VERCHEVAL,
BAPTISTE DE REYMAEKER
ET NOÉMIE ELFATHI**

SOMMAIRE

NEUF ESSENTIELS AUTOUR D'UNE ÉCOLE EN CULTURE

Par Sabine de Ville, avec le concours de Vincent Cartuyvels 06

1. Constats préliminaires	06
2. État des lieux en matière d'éducation artistique et culturelle : absences et profusion	10
3. L'école des cultures : carrefour et mille-feuille	18
4. La question de l'image : une urgence particulière	21
5. La culture au cœur de l'enseignement vs un enseignement en culture : un chantier de Culture & Démocratie.	24
6. La parole des enseignants : une confirmation	32
7. Conclusion : pour une révolution culturelle et pédagogique du système éducatif	36
8. Une sélection bibliographique	40

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

– <i>La médiation culturelle</i> de François Mairesse	42
– <i>Et si on partageait la culture ?</i> Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur par Serge Saada	46
– <i>Pour une philosophie politique de l'éducation</i> de Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi	50
– <i>Éloge de la transmission : le maître et l'élève</i> de Georges Steiner et Cécile Ladjali	55
– <i>Des artistes à la maternelle</i> , sous la direction d'Alain Kerlan, par Sabine de Ville	59
– Les Cahiers (1, 2 et 3) de Culture & Démocratie	65
– <i>L'urgence de l'art à l'école : un plan artistique pour l'éducation nationale</i> de Pascal Collin	73

–	<i>Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand</i> , sous la direction de Jean-Pierre Saez, Wolfgang Schneider, Marie-Christine Bordeaux et Christel Hartmann-Fritsch	78
–	<i>Art, culture et éducation au cœur d'une passion</i> de Jean-Gabriel Carasso	87
–	<i>L'enfant, l'éducateur et la télécommande</i> , interview de Philippe Mérieu par Jacques Liesenborghs	91
–	<i>L'image peut-elle tuer ?</i> de Marie-José Mondzain	95
–	<i>Petite Poucette</i> de Michel Serres	99

ANNEXES

–	L'école des cultures. À propos de culture : de quoi parle-t-on ? Par Vincent Cartuyvels	104
–	Autres références	106

NEUF ESSENTIELS AUTOUR D'UNE ÉCOLE EN CULTURE

« Nous demandons que la sensibilisation aux différentes formes d'expression artistique soit partie intégrante des programmes de l'enseignement général, de la maternelle à l'enseignement supérieur »

— *Manifeste de Culture & Démocratie*, 1993.

1.

CONSTATS PRÉLIMINAIRES

LA DÉMOCRATISATION DE LA CULTURE ET LA DÉMOCRATIE CULTURELLE À LA PEINE

Les études relatives aux pratiques culturelles de nos contemporains montrent que les politiques de démocratisation de la culture et de démocratie culturelle peinent à atteindre leurs objectifs. La dernière étude menée par l'Observatoire des politiques culturelles sur les pratiques culturelles¹ en Fédération Wallonie-Bruxelles nous rappelle que dans un paysage culturel profondément transformé par l'irruption d'internet et des nouveaux médias, la démocratisation de la culture d'une part, et la démocratie culturelle d'autre part, sont au moins pour partie tenues en échec. Bien plus, les auteurs

1 Les pratiques culturelles sont définies comme « l'ensemble de goûts et d'activités culturels et de loisirs de la population ». Louise Callier, Laurie Hanquinet, avec Michel Guérin et Jean-Louis Genard, « Étude approfondie des pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles », Observatoire des politiques culturelles, Bruxelles, 2012, p. 6.

constatent que « les inégalités demeurent et qu’au-delà de la fracture connue entre “culture cultivée” et “culture populaire”, apparaît une nouvelle opposition entre participation culturelle (quelle qu’elle soit) et non-participation culturelle qui touche près de 30% de la population. Celle-ci se traduit parallèlement par un grand isolement social, ce qui conduit l’Observatoire à relever l’importance de la dimension sociale des politiques culturelles. »²

Ces questions d’accès à la culture, de pratiques culturelles, de diversité culturelle et de médiation se posent de manière assez comparable dans la plupart des sociétés européennes confrontées, elles aussi, aux fractures de la cohésion économique, sociale et culturelle.

Serge Saada ouvre son ouvrage intitulé *Et si nous partageons la culture ?*³ consacré à la médiation culturelle par deux témoignages. Le premier est intitulé « Ce n’est pas pour moi ». Cette affirmation peut relever de deux histoires très différentes. La première serait celle d’une sensibilisation et d’une éducation à l’art et à la création qui permettraient, ensuite, cet arbitrage subjectif, libre, averti et réfléchi. La seconde, plus probable, est celle d’une distance, d’une étrangeté des formes culturelles, de l’art et de la création que l’école n’aurait ni approvoisée ni réduite.

ET SI L’ÉCOLE PARTAGEAIT LA CULTURE ?

Et si elle partageait au moins le questionnement culturel ? Cette paraphrase du titre de Serge Saada pose la question cruciale. L’école est évidemment culturelle, par nature et par

2 *Op. cit.*, p. 5.

3 Serge Saada, *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Éditions de l’Attribut, Toulouse, 2011.

mission. Mais quelle culture transmet-elle et partage-t-elle le plus aujourd'hui ? Quels sont ses arbitrages ? Osons le dire. Ils sont du côté d'une spécialisation des savoirs en raison de leur efficacité supposée, pour assurer si possible, l'insertion professionnelle de tous. Savoirs utiles ou présumés tels. La culture telle que nous l'entendons, associant héritages et formes contemporaines pour ce qui est de l'art, traditions, lecture du monde, systèmes de pensée, expériences infiniment diverses pour ce qui est de la culture, ces savoirs considérés comme moins utiles sont beaucoup moins partagés.

Ils sont pourtant de nature à épauler dans ses ambitions de formation, une école bientôt « hors-jeu » selon l'expression du GIRSEF⁴ et partiellement incapable de donner à tous les jeunes, les outils d'une destinée personnelle et citoyenne.

Faisons un second détour par la médiation culturelle. Son essor actuel est important et les enseignants sont parmi les premiers à en faire bénéficier leurs élèves et leurs étudiants. Après s'être imposée il y a plus de cinquante ans dans les musées, elle a ensuite gagné presque toutes les institutions culturelles (théâtres, salles de concert, opéras, centres culturels, etc.), reflétant le souci de s'ouvrir davantage à tous les publics en élucidant au mieux l'offre culturelle et artistique qui leur était faite. Ce développement peut être considéré comme une avancée et comme un outil de démocratisation de la culture dans une société où l'offre et la demande culturelles sont devenues massives. Nous y voyons aussi, pour notre part, un symptôme du déficit de formation culturelle et artistique dans les cycles de l'enseignement obligatoire,

4 Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation, Université catholique de Louvain, le GIRSEF a organisé le 6 novembre 2014, à Charleroi, un colloque intitulé « L'école bientôt hors-jeu ? » <http://www.uclouvain.be/girsef.html>.

question cruciale pour Culture & Démocratie depuis l'origine de l'association.

En effet, si l'école donnait à tous les jeunes l'opportunité de s'interroger de manière continue et structurelle sur les enjeux culturels, sur toutes les cultures, sur le processus de création, sur les questions de conservation, si elle construisait une compétence critique dans le domaine de l'image, des arts plastiques, des musiques, du mouvement et du théâtre, si tous les jeunes se frottaient régulièrement et collectivement à l'exercice de la création, peut-être faudrait-il moins de médiateurs dans les lieux culturels. À tout le moins, peut-être le dialogue entre des jeunes mieux outillés et les médiateurs culturels serait-il différent, plus équilibré et plus riche. Peut-être le déni de certains savoirs scolaires auquel nombre d'établissements sont confrontés aujourd'hui serait-il atténué. Peut-être les jeunes adultes seraient-ils mieux armés pour affronter sereinement un avenir qui exigera d'eux – et tant mieux – une grande ouverture culturelle et beaucoup de créativité. Peut-être enfin, ces jeunes devenus adultes seraient-ils des aventuriers plus actifs de la culture et de la création, faisant reculer d'autant les statistiques alarmantes établies par les Observatoires à propos des pratiques culturelles.

LE PROJET DE CE « NEUF ESSENTIELS »

C'est à la lumière de ces constats – 30% de personnes hors pratiques culturelles en Fédération Wallonie-Bruxelles, la faiblesse de la formation artistique et culturelle formelle dans l'enseignement obligatoire et supérieur, l'essor spectaculaire de la médiation culturelle et un système éducatif à la peine –, que nous nous proposons de faire un état des lieux aussi complet que possible sur la question des liens entre culture

et enseignement. Nous verrons quel est l'état culturel de l'école en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous éclaircirons la notion de culture scolaire au carrefour de multiples champs culturels comme la culture savante, la culture populaire, celle des familles, celle des jeunes, celle du mainstream, nous évoquerons la question de la formation à l'image et nous reviendrons sur les initiatives prises par Culture & Démocratie. Nous donnerons un premier état, très empirique, des résultats engrangés après collecte par la commission Culture et enseignement de Culture & Démocratie, de récits de projets culturels et artistiques menés dans les écoles.

Après quoi, viendront les fiches bibliographiques des ouvrages sélectionnés par nos soins, enrichies d'une proposition d'une liste d'ouvrages non commentés. Autant de ressources de nature à nourrir la réflexion sur la complexité des liens qui se tissent, ou non, entre l'école et la culture.

2.

ÉTAT DES LIEUX EN MATIÈRE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE : ABSENCES ET PROFUSION

Ce Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle paraît dans un contexte a priori prometteur. En Fédération Wallonie-Bruxelles, les ministères de la Culture et de l'Enseignement se trouvent, depuis l'été 2014, sous l'autorité d'une seule ministre. Si nous ne pouvons, à l'heure où nous écrivons ces lignes, présager de ce qui sera fait dans ces deux domaines, convenons qu'à propos de la question qui nous occupe ici, la situation semble plus favorable qu'elle ne l'a jamais été. A priori. Car pour mettre résolument la question culturelle et celle de la création au cœur de l'enseignement, il faut que les administrations de la Culture et de l'Éducation se parlent.

Elles le faisaient déjà mais peu. Le feront-elles davantage pour procéder à des avancées enfin significatives ?

LE TEMPS DE L'INDIFFÉRENCE ET DU DÉNI

Durant de nombreuses années, le monde politique a opposé une indifférence polie à ceux et celles qui voient dans l'éducation artistique et culturelle un champ de formation indispensable. S'ils conviennent que cette éducation n'est pas sans bénéfices, elle trouvera – ou non – sa place hors horaires et hors programmes. Pas de légitimité pour ce champ de savoir et de compétences, l'urgence des défis économiques ne souffrant pas que l'on s'embarrasse, au-delà du fondamental, de questions artistiques et culturelles.

Pourtant le décret Missions de 1997 aligne un nombre non négligeable d'objectifs culturels et artistiques, sans que ceux-ci se traduisent de manière concrète dans les programmes de l'enseignement obligatoire.

Dans le primaire, l'ambition réelle des programmes relatifs à l'initiation plastique, musicale et corporelle cache mal les disparités immenses dans leur application. Dans le secondaire, les coupes sombres provoquées par les mesures de la ministre Laurette Onkelinx au début des années 1990 et la réduction à une seule période par semaine de l'initiation artistique au premier degré du secondaire, décidée par la ministre Marie Arena, ont sonné le glas de la présence – comme discipline à part entière – des arts (savoirs et pratique) et de la culture dans l'enseignement obligatoire. L'enseignement supérieur pédagogique n'est pas en reste, consacrant un volume horaire insuffisant à l'interpellation culturelle de la

pratique pédagogique et à la formation artistique et culturelle des futurs enseignants⁵.

EMPLÂTRE SUR JAMBE DE BOIS : LE TEMPS DES DISPOSITIFS ART-ÉCOLE

À défaut de présence structurelle, leur présence conjoncturelle fut mise en œuvre avec deux dispositifs mis en place respectivement par la Fédération Wallonie-Bruxelles en vertu du décret Art-École de 2006 et par la Commission communautaire française (COCOF) qui lança le programme Anim'action en 2000. Il a été rebaptisé « La culture a de la classe » en 2012⁶.

Le décret Culture-École adopté le 24 mars 2006 par la Communauté française de Belgique – désormais Fédération Wallonie-Bruxelles –, a pour vocation de soutenir les activités culturelles et artistiques dans les écoles de l'enseignement obligatoire et spécialisé. Il distingue quatre axes d'intervention : les collaborations durables entre une école, un opérateur culturel et/ou un établissement d'enseignement partenaire, les collaborations ponctuelles entre une école et un opérateur culturel, celles s'inscrivant dans le cadre des dispositifs développés et mis en œuvre par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et les partenariats privilégiés. Les projets sont adressés à la Cellule Culture-Enseignement qui gère le dispositif. Un jury extérieur retient les projets jugés recevables. Ils sont financés à hauteur de 4000 euros maximum pour les projets durables et de 2000 euros maximum pour les projets ponctuels. Au-

5 Avant réforme, 90 heures de formation musicale et 90 heures d'arts plastiques pour tout le cursus, et 30 heures d'initiation culturelle en dernière année.

6 www.cultureetenseignement.be – www.lacultureadelaclassse.be

delà de ces projets qui embrassent toutes les formes de création, la Cellule Culture-Enseignement coordonne d'autres opérations à caractère culturel comme la Bataille des Livres, Lis-nous une histoire, le Prix des lycéens de littérature, le dispositif Sur les Planches, Journalistes en herbe, le Prix des lycéens du Cinéma et les Quartz de la chanson. Ces opérations relèvent du même fonctionnement : appels à projet, démarche volontaire du ou des enseignants et, selon le cas, acceptation ou refus de la candidature⁷.

Le dispositif Anim'action rebaptisé aujourd'hui en « La culture a de la classe » propose un partenariat entre le monde culturel et l'enseignement bruxellois francophone dans le but de mettre sur pied des projets créatifs pendant le temps scolaire. Le programme s'adresse aux écoles francophones situées en Région bruxelloise, tous réseaux d'enseignement confondus. Créé par la COCOF en 2000, ce programme permet de développer, pendant le temps scolaire, des projets favorisant chez les élèves de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur de type court, le plaisir de lire, l'expression artistique, la citoyenneté active. Les projets concrétisent des partenariats entre écoles et associations bruxelloises (artistiques, culturelles et socioculturelles) avec pour objectif la participation active des élèves, des enseignants et des artistes-animateurs. Les projets sont choisis par des jurys indépendants composés de personnalités issues du monde de l'enseignement et du monde culturel. Le programme « La culture a de la classe » est géré par le secteur Éducation à la Culture de la COCOF.

7 On consultera avec profit la publication « Chemins de traverse » réalisée par la Cellule Culture-Enseignement, qui rend compte, annuellement, des projets artistiques et culturels réalisés.

VERTUS ET LIMITES DE CES DISPOSITIFS ART-ÉCOLE

Que penser de ces dispositifs ? Ils ont le grand mérite d'exister. Ils stimulent la créativité des enseignants dans des partenariats artistiques qui exigent d'eux curiosité, audace et énergie. Mais s'ils permettent de mettre en œuvre des projets de qualité, s'il donnent la possibilité à un certain nombre d'enfants et de jeunes de se mettre à l'épreuve en créant dans une forme artistique nouvelle pour eux, s'ils contribuent, même peu, à pacifier des communautés scolaires éprouvées ou à améliorer le rapport des jeunes aux apprentissages, suscitant chez eux une envie nouvelle de réussite scolaire, ces dispositifs ont un défaut majeur. Ils ne sont pas accessibles à tous. Ils concernent une part minoritaire de la population scolaire puisqu'ils sont organisés dans la logique de l'appel à projets et dans une enveloppe budgétaire fermée. Ils sont donc proposés aux écoles comme un « plus » laissé à l'initiative de ceux et celles qui y voient une valeur ajoutée institutionnelle, pédagogique ou strictement culturelle. Ils prennent le risque de concevoir et de proposer un projet sans être assurés de pouvoir le mener à bien.

Ainsi ces programmes initialement adressés aux écoles en discrimination positive sont-ils aujourd'hui majoritairement investis soit par des établissements ou des enseignants convaincus, soit par des établissements à population difficile qui s'emparent de la culture et de la création comme d'une ressource institutionnelle et pédagogique. Dans ces dispositifs, l'initiative du secteur artistique et culturel est plus vigoureuse que celle du monde de l'enseignement. Ces programmes constituent en effet un débouché non négligeable pour les artistes individuels ou pour les structures culturelles et ils s'y engagent les uns par intérêt véritable, les autres par réalisme économique. Autre constat, les genres créatifs les

plus convoqués sont ceux dont la légitimité scolaire est la mieux établie. La musique et les arts plastiques en sont les parents pauvres tandis que le théâtre s’y taille la part du lion.

Enfin, le décret de 2006 qui organise le dispositif Art-École met l’accent – et nous le regrettons – sur la dimension d’épanouissement personnel plutôt que sur une véritable articulation pédagogique et didactique entre expérience de création, savoirs artistiques et culturels dûment construits, expérience esthétique et culturelle élaborée dans la fréquentation de toutes les formes artistiques et culturelles. Dans l’ouvrage récent qu’elle consacre avec François Descamps à l’éducation artistique et culturelle, Marie-Christine Bordeaux précise très utilement que « réduire l’expérience esthétique à l’émotion, aux sensations et à l’imagination passe sous silence le fait, pourtant essentiel, que l’expérience esthétique est une expérience cognitive, qui met aussi en jeu l’intelligence et la raison »⁸.

Éventuellement pluriannuels mais jamais pérennes, ces projets ne peuvent prétendre qu’à la sensibilisation au cœur d’une expérience qui, même si elle est remarquable – et ce n’est pas toujours le cas – ne s’inscrit pas dans le temps, l’espace et les objectifs structurels de l’école.

Pour le reste, rappelons-le brièvement, au-delà de ces dispositifs conçus par les ministères de l’Éducation et de la Culture, un mouvement important va depuis de nombreuses années, de l’école vers les lieux culturels et artistiques et plus encore, des institutions culturelles vers le monde de l’école (du primaire au supérieur). Ce mouvement naît fréquemment de la volonté de directeurs ou d’enseignants passionnés, convaincus de la puissance éducative de l’art. Il vient aussi

8 Marie-Christine Bordeaux, François Descamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2013, p. 93.

de la volonté croissante, dans les institutions culturelles, de toucher des publics élargis et parmi eux les publics scolaires⁹. Si ce double flux a permis l'émergence de multiples projets artistiques et culturels portés par les enseignants dans les écoles et dans les lieux culturels, il n'échappe pas aisément aux dérives de la culture *mainstream* dont l'offre submerge l'école et il se heurte aujourd'hui à des difficultés et à des résistances nouvelles, culturelles, institutionnelles, familiales et financières.

LE VENT TOURNE, ICI ET AILLEURS

Depuis peu, le vent d'une opinion convaincue de l'inutilité de la chose artistique et culturelle dans l'école tourne. L'observation informelle ou formelle des expériences de création qui ont gagné l'école à la faveur des dispositifs de création évoqués ci-dessus, la multitude d'initiatives prises par les institutions culturelles à l'adresse des publics dont ceux de l'école, l'important travail d'analyse mené sur la médiation culturelle, la conscience de ce que le rapport ou le non-rapport des jeunes au savoir s'inscrit dans des problématiques profondément culturelles, les difficultés du système éducatif confronté à l'impasse en matière de réussite scolaire, tout cela a contribué à infléchir peu à peu le discours. Il n'est plus incongru de penser qu'une expérience esthétique dûment construite puisse être, en termes de formation, aussi fondatrice que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture ou de la mathématique. Les bénéfices intrinsèques de cette formation peinent encore

9 Voir à propos des enjeux de la médiation culturelle avec les publics de l'enseignement, le Cahier Interact # 3 publié par le RAB/BKO et disponible sur le site du RAB (Réseau des arts à Bruxelles) sous le titre : *La médiation, lieu de culture*, Bruxelles, 2013, p. 21. <http://www.reseaudesartsabruelles.be/fr/node/12921>

à trouver leur légitimité mais les choses bougent. En témoigne la journée de formation organisée le 7 novembre 2013 à la Margagne par la Fédération Wallonie-Bruxelles et l'administration de l'enseignement à l'adresse des enseignants de l'école primaire. Sous le titre « L'éducation artistique et culturelle dans et hors de l'école », cette journée de formation contribua au moins à légitimer un champ disciplinaire non inscrit dans un espace-temps structurel. C'est une avancée, indiscutablement, et l'intérêt manifesté par les presque trois cents enseignants présents témoigne de ce que la question occupe vivement les esprits.

La question avance aussi ailleurs. Elle anime le débat politique français et au-delà, le débat européen. En France, ce débat a accouché de l'histoire des arts. Transdisciplinaire, cette innovation très perfectible au regard des spécialistes de la question a au moins le mérite d'affirmer la nécessité d'ouvrir à nouveau ces territoires de compétences et de savoir. L'éducation artistique et culturelle a été présentée comme un objectif majeur du gouvernement de François Hollande. S'il peine à se concrétiser, cet engagement modifie tout de même la donne même si, à propos de l'éducation artistique et culturelle désormais officiellement en chantier, les chercheurs qui travaillent depuis longtemps sur ces questions appréhendent l'élaboration de cursus qui scolariseraient la culture, les cultures et les formes de création de manière académique, perdant la dimension formidablement subversive de ces champs disciplinaires.

À l'échelle européenne, effet partiel de la crise qui s'éternise, la culture et à la création pénètrent le discours politique et économique. Il y est beaucoup question d'industries créatives et d'éducation artistique et culturelle, remèdes jugés utiles désormais, pour revitaliser les systèmes économiques et éducatifs en grande difficulté de fonctionnement et de sens. Les compétences européennes en matière d'éducation sont limitées, raison pour laquelle les débats en cette matière sont

peu nombreux. Dans le domaine des industries créatives par contre, les colloques européens se succèdent, suscitant l'intérêt mais aussi l'inquiétude des secteurs artistiques et culturels. La légitimité de la culture et de la création risque en effet d'être excessivement inféodée à des considérations marchandes. Les derniers arbitrages européens ne laissent pas d'inquiéter, donnant une forte priorité budgétaire aux industries créatives. Avancées et piétinements donc, dans ce dossier sorti de l'immobilité totale, mais qui n'a pas encore pu faire advenir de véritables changements structurels au cœur du système scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3.

L'ÉCOLE DES CULTURES : CARREFOUR ET MILLE-FEUILLE

L'école n'est évidemment plus l'unique productrice de savoir et de culture. Elle est confrontée aujourd'hui, plus vivement qu'autrefois, à d'autres modes de rapport au savoir, à d'autres territoires d'expression, à d'autres langages et à d'autres pratiques culturelles. Elle se trouve aussi au carrefour de multiples cultures. Il lui appartient de les repérer et de s'en saisir pour offrir, en les articulant au mieux, une proposition de formation et d'éducation qui fasse sens. Ce défi est particulièrement délicat car l'école d'aujourd'hui est un véritable mille-feuille culturel (voir tableau en pages 104-105).

La culture des médias et internet en particulier, entre production industrielle et expressions urbaines d'aujourd'hui, est un des principaux vecteurs d'identification des enfants et des adolescents. Passant par les multiples canaux visuels et sonores qu'ils se sont appropriés depuis l'enfance, cette culture influence puissamment leur vision du monde, leur manière de penser et leur comportement. Mais alors que ce

déferlement d'images modèle, voire reconfigure leur quotidienneté personnelle, familiale et collective, la culture de l'image – son analyse, sa production – est ignorée par l'école. Plus les jeunes en consomment, de façon passive ou active, moins l'école s'en occupe.

La culture d'origine des familles issues de l'immigration constitue un autre socle de références. Ses valeurs traditionnelles sont en négociation constante, sinon en conflit ouvert avec la culture scolaire et avec le *mainstream* culturel qui submerge les écrans.

La culture dite légitimée, classique ou savante, expressions théâtrales, littéraires, musicales ou plastiques de la tradition occidentale, fait le gros des contenus culturels scolaires mais cette culture est de plus en plus considérée – y compris par les enseignants – comme hors de portée, difficile ou ne faisant plus sens aujourd'hui. La création contemporaine est ressentie comme encore moins accessible, réservée aux élites, aux amateurs ou aux écoles d'art. Cette culture savante autrefois largement légitimée a désormais un statut plus fragile¹⁰ tandis que s'imposent des savoirs et des compétences jugées plus utiles. Quant à la culture traditionnelle non occidentale, elle suppose une érudition et des pratiques si peu familières aux enseignants qu'elles sont très rarement traitées et légitimées dans nos classes pourtant cosmopolites.

DANS L'ÉCOLE-MONDE, UN ENSEIGNANT DÉMUNI ET SOUS PRESSION.

Confrontés à des classes de plus en plus hétérogènes, particulièrement en milieu urbain, les enseignants doivent établir des

10 Ce constat fut fait lors du colloque « L'école bientôt hors-jeu ? » organisé à Charleroi par le GIRSEF le 6 novembre 2014.

ponts entre des codes et des modes d'expression différents mais juxtaposés dans l'univers mental des jeunes. Ces professionnels doivent être confrontés à ces questions dès leur formation. À ce titre, l'absence de formation des professeurs à ces sources culturelles multiples est extrêmement problématique. Elle empêche la connaissance des réalités exogènes, freine la reconnaissance des multiples identités présentes dans les classes et interdit l'appropriation de l'expérience scolaire par tous.

CLOISONNEMENT DES CONTENUS, ÉMIETTEMENT DES PERCEPTIONS

Traversée par ces flux multiples, l'école d'aujourd'hui élabore l'essentiel de sa culture à partir des contenus prévus par les programmes officiels. Elle tente de répondre aux exigences d'excellence, de taux de réussite et d'insertion sociale et professionnelle. L'institution scolaire, placée sous la pression d'objectifs issus de la culture managériale et répercutés depuis le sommet de la pyramide, est désormais régulièrement auscultée par les organismes de *ranking* nationaux ou internationaux. La culture de l'entreprise s'est ajoutée au mille-feuille.

Cette logique encourage le cloisonnement des savoirs et le primat du quantitatif calqué sur le modèle économique. Or, le constat peut être fait : chez les jeunes les plus fragiles, la misère se marque aussi par l'émiettement des perceptions. Vision parcellaire des espaces, en classe mais aussi dans l'espace public, projection instantanée sur les objets de consommation, cloisonnement des relations en communautés figées, absence de rituels de civilité et perception ponctuelle d'un temps vécu dans la discontinuité. La sensation d'immédiateté permanente interdit tout projet à court, moyen ou long terme

et suscite un sentiment d'échec, de rupture. Elle nourrit la violence. Nous observons le même phénomène d'atomisation et de spécialisation dans les établissements performants. Produits par la tyrannie de l'excellence et de la compétition, ils contribuent à former ces experts que l'anthropologue Anne-Marie Vuillemenot qualifiait en 2010, lors des tables rondes organisées par Culture & Démocratie, de « cancre du XXI^e siècle ». C'est donc dans cette école diverse, multiple et complexe que peut – ou doit – se reconstituer une interrogation et une formation vive, critique et concrète en matière de culture et de création.

4.

LA QUESTION DE L'IMAGE : UNE URGENCE PARTICULIÈRE

La question de l'image est au cœur de la problématique culturelle. Si nous sommes soumis chaque jour à une déferlante d'images via d'innombrables écrans de plus en plus individualisés, ceux-ci constituent pour les jeunes dits « digital natives » un véritable prolongement de la main, une prothèse par laquelle ils reçoivent autant d'informations visuelles qu'ils en créent et en échantent sur des modes très différenciés.

Or c'est par ce canal, dont la puissance est liée à l'immédiateté, que les discours dominants les plus redoutables construisent notre rapport au monde. Le constat est sans appel : lacune généralisée en matière d'éducation à l'image. L'école ne prévoit de formation systématique au décodage de cet « autre texte ». Elle est pourtant indispensable. Philippe Meirieu suggère de passer « de la sidération à la compréhension de ce qui sidère » et affirme que l'éducation à l'image au sein de l'école constitue aujourd'hui un enjeu politique majeur. Certes. Mais l'enjeu intellectuel et l'enjeu pédago-

gique sont aussi cruciaux : dans toutes ses définitions et dans tous ses usages, l'image – d'art, publicitaire, photographique, cinématographique, journalistique, etc. – constitue un champ de savoirs, de compétences et de pratiques infiniment large et passionnant. À cet égard, la négligence du système éducatif, à peine compensée par les quelques dispositifs de médiation existants, est incompréhensible, et en termes de démocratie, coupable. Les événements parisiens de janvier 2015 permettent d'en prendre, dramatiquement, toute la mesure.

L'IMAGE ET L'ILLUSION DE LA SPONTANÉITÉ

L'image se perçoit d'un coup et cette perception immédiate donne au récepteur – jeune ou adulte – l'impression qu'elle constitue un « donné spontané », un analogon du réel, brut de vérité, indiscutable. Confondant la spontanéité du regard avec celle supposée de sa fabrication, le spectateur non initié à l'image ignore sa charge de réflexivité, son poids de signification, et la valeur travail de son élaboration. Tantôt il la relègue au rang d'illustration, de décor ou de divertissement ; il manque alors la saisie de ses richesses polysémiques, la place qu'elle prend dans notre culture, la force poétique dont elle est capable et qui peut le nourrir durablement. Tantôt, dans le contexte de l'actualité, il lui donne un statut de restitution objective d'un fragment de réel. Sans poser aucune question sur sa construction et sur les conditions de son émission, il en saisit seulement la part émotive et factuelle. Ici aussi tout lui échappe, la compréhension de la charge intentionnelle voire de manipulation, contenue dans l'architecture même du message et voulue par son auteur. Cette ignorance le laisse sans défense critique par rapport aux messages explicites ou implicites que les images lui adressent quotidiennement. Les études d'impact de la publicité prouvent à suffisance

à quel point nos cerveaux sont poreux et dociles aux injonctions visuelles organisées, dans ce cas précis, pour nous faire consommer.

LE LANGAGE PLASTIQUE, VICTIME DE LA HIÉRARCHISATION DES SAVOIRS

La dévalorisation de l'image et l'ignorance de ses constituants sont renforcées par la hiérarchisation des savoirs perpétués dans une institution scolaire qui néglige l'éventail des facultés mentales mises en éveil par un travail sur le fait visuel – à percevoir ou à créer – persistant à privilégier les logiques séquentielles du texte à travers la trilogie des fondamentaux lire-écrire-compter, au mépris d'autres formes d'intelligence.

Non pas « donné spontané », mais « architecture de signes », toute image est le fruit d'une élaboration conceptuelle, d'un processus de travail, de méthodes et de savoir-faire plus ou moins sophistiqués selon le niveau d'élaboration. Il faut le répéter car c'est loin d'être une évidence : une image, ça pense ! À ce titre, elle a construit durablement notre histoire et conditionne fortement notre univers mental.

Cependant, si en théorie, un consensus semble se dégager sur ce constat, dans les faits, rien n'est installé durablement à l'école pour une véritable éducation à l'image et par l'image, en direction des jeunes, des familles et du grand public. Comme dans les autres domaines déjà évoqués, le conjoncturel l'emporte largement sur le structurel et les dispositifs existants cachent mal l'absence de projet véritable en matière de formation structurée et structurelle à l'image.

5.

LA CULTURE AU CŒUR DE L'ENSEIGNEMENT VS UN ENSEIGNEMENT EN CULTURE : UN CHANTIER DE CULTURE & DÉMOCRATIE

« 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. »

— George STEINER, *Grammaires de la création*, 2001.

UN ENSEIGNEMENT EN CULTURE : DÉPASSER LE CONSENSUS IMMOBILE

Cette citation de George Steiner est presque devenue la marque de Culture & Démocratie. Nous fondons notre réflexion sur cette conception d'un homme culturel et artistique par essence dont il faut interroger et nourrir à la fois les sources et les expériences culturelles. Culture & Démocratie se préoccupe de la relation enseignement/culture depuis l'origine. Celles et ceux qui créent l'association et parmi lesquels se trouvent d'importants acteurs culturels sont, dès les premiers temps de celle-ci, préoccupés de formation à l'art, de sensibilisation à toutes les formes de la création et à tous les patrimoines culturels. Ils posent qu'il ne peut y avoir de formation digne de ce nom – au sens où elle a à construire des citoyens inventifs, autonomes et responsables – sans une dimension artistique et culturelle solide.

Ce combat pour un « enseignement en culture » prend des formes diverses durant les vingt ans d'existence de Culture & Démocratie : éditoriaux et cartes blanches dans les médias, interpellation des personnels politiques, ministres et parlementaires, chaque fois que le contexte l'exige. Culture & Démocratie intervient avec force à l'aube des élections de 2004 pour exiger le regroupement des différents ministères de l'éducation, l'association participe aux États généraux de la Culture en 2004 et travaille à l'élargissement du dispositif Art-École. La commission Culture et enseignement de l'association intervient au Parlement bruxellois en janvier 2012 à l'invitation de sa présidente Julie De Grootte. La même commission participe en novembre 2012 à une séance de travail avec les Commissions de la Culture et de l'Éducation au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et y présente ses vues sur la question culture/enseignement.

LA REVENDICATION « CULTURELLE ET ARTISTIQUE » DE CULTURE & DÉMOCRATIE

Elle s'inscrit dans une logique de démocratisation de la culture et de démocratie culturelle. Il faut assurer aux jeunes, au cours de leur formation, un accès cognitif et matériel à toutes les formes culturelles et artistiques, celles qui sont les moins légitimées par l'école (les arts plastiques, les musiques, la danse, l'architecture, la photographie, le cinéma) les formes les plus légitimes (théâtre, littérature, poésie). La mise en accusation du système éducatif par les partisans d'une formation artistique et culturelle porte moins sur la fréquentation des lieux de culture et de création – les services éducatifs y pilotent déjà des masses considérables d'enfants et de jeunes – que sur le statut trop fragile des savoirs et des compétences culturels et artistiques. Ceux-ci sont portés

presqu'exclusivement par les enseignants de lettres, d'histoire ou de sciences humaines et leur inféodation aux programmes de ces disciplines y est importante.

La revendication porte donc, dès le Manifeste de 1993, sur la création d'un temps et d'un espace spécifiques pour une formation structurelle et critique à la culture et aux arts. Au sein de l'association, un groupe de travail constitué dès les années 1990 et régulièrement renouvelé, rassemble des représentants des secteurs culturel, éducatif et associatif. Il planche sur la question. Il publie des rapports et organise ou participe à de nombreuses rencontres sur le sujet. S'y pressent les convaincus, ceux qui dans leur établissement et leurs classes sont déjà des passionnés culturels et ceux qui, dans leur institution culturelle, se dépensent sans compter pour aiguïser le regard, la créativité et la sensibilité critique des jeunes qui leur sont confiés.

Deux temps forts : le colloque organisé en 2008 au Théâtre des Martyrs à Bruxelles, sous le titre « La culture au cœur de l'enseignement, un vrai défi démocratique » auquel assistent plus de trois cents personnes venues du monde culturel et de l'enseignement et six tables rondes tenues en 2010 et 2011, à Bruxelles et en province, sous l'intitulé « L'indispensable révolution : culture et création au cœur de l'enseignement »¹¹.

LES AMBITIONS DE CULTURE & DÉMOCRATIE POUR UN ENSEIGNEMENT EN CULTURE

Lors du colloque de 2008, Culture & Démocratie décline son ambition culturelle et artistique pour l'école en quatre visées majeures. Elles sont encore d'actualité.

11 Les actes du colloque et ceux des tables rondes sont publiés dans la collection des Cahiers de Culture & Démocratie. Ils sont encore disponibles au siège de l'Association ou sur son site.

Affirmer la dimension culturelle de tous les savoirs scolaires.

Michel Develay, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lumière Lyon 2, écrit qu'une école qui ne se vit qu'en termes de projet est une école a-culturelle car « les savoirs scolaires ne prennent sens pour les jeunes que s'ils s'inscrivent dans une dimension culturelle et anthropologique [...] ils doivent leur apparaître simultanément comme porteurs de l'histoire de l'humanité (ils répondent aux questions que l'homme s'est posées sur lui-même, les autres et le monde) et comme réfractant leur culture d'appartenance (certains savoirs sont universels, d'autres spécifiques à un consensus à l'intérieur d'une communauté : ainsi en va-t-il des savoirs des sciences humaines et sociales) ». Il poursuit en plaçant pour « une interpellation permanente des savoirs enseignés par l'idée de culture. Aucun savoir ne peut être présenté, transmis, construit, sans que le maître ne se questionne sur le lien à établir entre ce qu'il enseigne et la culture dans laquelle et par laquelle ce savoir prend du sens »¹². Il faut donc rendre aux savoirs scolaires une dimension culturelle souvent perdue dans le souci de spécialisation, de technicité et d'efficacité, expliciter dans toutes les disciplines le contexte dans lequel ces savoirs ont été conçus, les questions auxquelles ils ont voulu répondre et en quoi ils font encore sens aujourd'hui. Et il faut, dans la foulée, rendre du sens et de la légitimité à l'expérience scolaire des jeunes lassés d'une école « insensée » et plus volontiers convaincus par les contenus d'internet, de la télévision et de tous les médias désormais à leur portée.

12 Michel Develay, « L'école, les savoirs et la culture comme possible principe de régulation », article paru sur le site www.pedagopsy.eu.

Développer de manière structurelle, des savoirs et des compétences dans le champ culturel et artistique, en y incluant la dimension multiculturelle.

La majorité des jeunes quittent l'enseignement obligatoire sans avoir rencontré Chostakovitch, Dante, Shakespeare, Picasso, Andy Warhol ou Francis Bacon, Henri Cartier-Bresson ou Frank Gehry, Pina Bausch ou Anne Teresa De Keersmaeker. Ils n'ont pas davantage exploré les cultures extra-occidentales dont beaucoup d'entre eux sont issus. Ceux et celles qui l'ont fait le doivent à un ou des enseignants portés par leur conviction personnelle et leur passion. Ces rencontres sont aléatoires, elles existent pour les uns et non pour les autres. L'aléa n'est pas démocratique. Au-delà des discours, il faut donc agir pour que dans l'enseignement obligatoire et dans le supérieur pédagogique, la construction de compétences et de savoirs précis dans le domaine de l'art et de la culture s'inscrivent dans le temps structurel de l'école.

Pourquoi le faire ?

Pour des raisons très évidentes à nos yeux et partagées par les spécialistes de la question. Ces savoirs et ces pratiques contribuent au développement d'un regard critique, sensible et créatif sur soi et sur le monde. Ils contribuent à la construction de compétences spécifiques – inventivité, réflexivité, créativité, analyse, sens de l'observation, rigueur – compétences qui épousent nombre des objectifs poursuivis par l'enseignement dans les autres champs disciplinaires.

Ils contribuent au partage d'une mémoire, d'une identité et de valeurs collectives. Construire un référentiel culturel commun, c'est retisser du social élargi contre les communautarismes. Ce référentiel culturel commun est, par nature, multiculturel : la culture occidentale, comme toutes les cultures, est le fruit de mélanges, de brassages, de rencontres multiples et fécondes. Apprendre et assimiler cela,

c'est se doter de la capacité à s'inscrire dans la société et dans la culture contemporaines.

Assurer à tous les jeunes, un accès cognitif et matériel à toutes les formes culturelles et artistiques, patrimoniales et de création.

Éveiller la curiosité artistique, aiguïser le sens critique, rendre familière la fréquentation des lieux de création ou des lieux patrimoniaux et ouvrir les jeunes à l'art et à la création dans toutes leurs expressions, faire d'eux des spectateurs actifs, critiques et gourmands : une ambition audacieuse car l'offre culturelle faite à l'école aujourd'hui est considérable, mêlant le meilleur et le pire. Bernard Focroulle ne dit pas autre chose : « 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 de mettre les jeunes en contact avec des formes artistiques qui ne leur sont pas familières et notamment celles qui incluent une certaine exigence, soit par leur durée, soit par leur qualité. 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. »¹³

Il faut donc oser l'exigence et la rareté pour échapper à des modes de consommation culturelle englués dans la norme sociale. Il faut aussi trouver des réponses aux résistances nouvelles, matérielles ou culturelles. Un chèque ou un passeport culturel délivré au monde scolaire selon des modalités à étudier, constituerait un signal fort et stimulerait de

13 Bernard Focroulle, « Institutions culturelles et enseignement, un enjeu démocratique », dans Cahier 2 de Culture & Démocratie, *La culture au cœur de l'enseignement, un vrai défi démocratique*, Bruxelles, 2008, p. 50.

manière significative un accès qui aujourd'hui peut-être plus encore qu'hier, est conditionné par le statut socioéconomique des publics scolaires.

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

Une école largement réinvestie par l'art et la culture deviendrait, presque naturellement, un lieu où la pratique de l'art sous toutes ses formes serait l'ordinaire et non plus l'extraordinaire du temps scolaire.

Ce n'est pas le cas aujourd'hui puisque la pratique artistique est, pour l'essentiel, déployée dans les académies et les multiples lieux d'activités extrascolaires. Elle est donc très inégalement distribuée.

À quand des établissements scolaires vivifiés par les musiques, la danse, le théâtre, les arts plastiques, la photographie et le cinéma, transformés par la présence régulière et répétée d'artistes et de créateurs et prêts à faire une place aux pratiques culturelles et aux compétences artistiques des jeunes ?

DIX RECOMMANDATIONS ADRESSÉES AUX RESPONSABLES POLITIQUES EN 2011

Les tables rondes ont abouti à la formulation de dix recommandations adressées aux responsables politiques à la fin de l'été 2011¹⁴. Elles proposent des mesures concrètes, beaucoup d'entre elles ne supposant pas de grands moyens. Elles ne font pas l'objet de débats dans les enceintes politiques concernées. En 2011, comme dans les années précédentes, la question n'est pas prioritaire. Pourtant, peu à peu, l'éducation artistique et culturelle fait son chemin dans les esprits

14 Cahier 3 de Culture & Démocratie, p. 65.

et suscite dans cette sphère politique et au-delà, un consensus théorique qui n'a pas encore accouché à ce jour, de réformes ou d'initiatives marquantes.

Pourtant des recherches menées depuis plusieurs années en France, au États-Unis et au Québec attestent de l'intérêt – en termes de formation, de construction de savoirs et de compétences – de confronter les jeunes à des savoirs et à des expériences artistiques et culturelles¹⁵. Comment comprendre que ces champs disciplinaires soient encore, en dépit de ces constats, largement illégitimes dans nos systèmes éducatifs ?¹⁶

En matière de pratique artistique, deux colloques organisés à Lyon en 2013, tenus respectivement en juin sous le titre « L'enfant, l'art, l'artiste » et en septembre sous le titre « La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif », ont largement évoqué le dispositif de résidences artistiques longues (trois ans), financées par la Ville de Lyon depuis plus de dix ans dans des écoles maternelles. Ils ont mis en évidence comment ces longues résidences d'artistes contribuent à faire évoluer le regard et la conception générale de l'enfance et parallèlement, les modes d'enseignement. L'enfant créateur est un enfant debout, responsable de son projet, joyeux, autonome et concentré. Il s'inscrit dans une relation singulière avec l'artiste adulte : la coopération est confiante et ouverte, le respect des compétences de chacun est une réalité, l'erreur

15 Voir notamment les résultats d'une étude menée par James S. Catterall, University of California Los Angeles, Susan A. Dumais, Louisiana State University, et Gillian Hampden-Thompson, University of York, U.K. sous le titre « The arts and achievement in At-Risk Youth: Findings from longitudinal studies, Research report », Washington, mars 2012.

16 La mise en place de l'agrégation dans les écoles supérieures d'art n'a pas changé la donne, faute d'une utilisation possible de ces titres dans l'enseignement secondaire et dans une moindre mesure, dans le supérieur pédagogique.

est féconde, l'expérimentation est la règle. Dans ce contexte modifié, la compétence, le savoir et la maîtrise se construisent sereinement, dans une logique de laboratoire partagée par les enfants, l'artiste et l'enseignant¹⁷.

6.

LA PAROLE DES ENSEIGNANTS : UNE CONFIRMATION

La parole des enseignants confirme tout cela. Nous restituons ici et de manière très succincte, le discours, les récits et l'analyse des enseignants qui conduisent des projets culturels ou de création selon des modalités variées et dans des établissements très divers. Ils se recourent étonnamment, et ce depuis de longues années. Tout ce qui peut être dit des apports cognitifs, didactiques, relationnels, sociaux de ces expériences artistiques et culturelles l'a été, peu ou prou. Les derniers entretiens menés par la commission Culture et enseignement de Culture & Démocratie confirment, s'il en était besoin, ce que nous savions déjà¹⁸.

17 Le premier colloque (5 au 7 juin 2013) s'est attaché à réfléchir les politiques de l'enfance à la lumière des expériences artistiques en milieu scolaire. Il fut organisé par Alain Kerlan et André Robert (Université Lumière Lyon 2) dans le cadre de la clôture du programme de recherche Éducation-Cultures-Politiques.

Le second colloque intitulé « La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif, Pratiques et recherches » s'est tenu les 24 et 25 septembre à Lyon. Il a été organisé notamment, par Enfances Art et Langages, l'IFE (Institut français d'éducation), l'Université Lumière Lyon 2 et Lyon 1.

18 On lira avec profit les deux Cahiers de Culture & Démocratie datés respectivement de 2009 et 2011 et commentés ci-après. Ils énumèrent de manière assez complète les observations de sociologues de la culture, de pédagogues, d'enseignants, de responsables culturels et d'artistes.

EFFET DE SENS, EFFET DE LIEN ET PERFORMANCES GÉNÉRALES.

Qu'ils travaillent dans un milieu scolaire performant ou avec des jeunes en rupture de projet, la première tâche des enseignants est de reconstituer des cohérences pour donner sens au parcours de chacun. C'est ici que selon eux, les pratiques culturelles et artistiques se montrent d'une remarquable efficacité.

Chaque fois que la dimension artistique et culturelle entre dans l'école, que ce soient les cultures transmises par les traditions familiales cosmopolites, celles que l'on va chercher au musée, au concert, au théâtre, au cinéma ou dans les médias, celles que l'on pratique, que l'on reçoit ou qu'on interroge, les enseignants observent un effet de sens et un effet de lien à tous les niveaux : regain d'assurance et d'estime de soi à travers la reconnaissance, notamment celle des pairs, acquisition de compétences en termes de création et d'expression, de rigueur et de concentration, renforcement du travail collectif dans un processus d'atelier, meilleur contrôle du corps et baisse de la violence, socialisation et rescolarisation des élèves en perte de confiance, nouvelle cohésion des élèves et des parents mais aussi des équipes pédagogiques transversales, appropriation par tous de l'institution et de ses pratiques, enfin, amélioration des performances dans les enseignements dits fondamentaux.

Si la formation artistique et culturelle se justifie par elle-même comme toute autre discipline, beaucoup d'enseignants s'approprient volontiers l'aphorisme : « Faites du théâtre, faites de la musique, vos élèves seront meilleurs partout ! » L'expérience culturelle et artistique est un outil remarquable pour améliorer ces fondamentaux « lire-écrire-compter » au nom desquels, précisément, le temps culturel et artistique a été réduit au statut de simple divertissement pour fins de semaine.

Là où la population scolaire est particulièrement en difficulté, l'expérience culturelle ou artistique constitue un remède au décrochage et à l'échec scolaire. Mais de manière plus générale et pour tous les jeunes, elle convoque de manière singulière un grand nombre d'instances affectives, intellectuelles et corporelles. À ce titre, elle constitue un outil irremplaçable de construction de la personnalité et de l'intelligence.

L'ÉCOLE AU CENTRE DES SAVOIRS ET LA CULTURE AU CENTRE DE L'ÉCOLE

Mais ceci ne va pas de soi. Si les enseignants qui se frottent volontairement aux expériences culturelles et artistiques sont d'abord des enseignants passionnés, gourmands et heureux, ils pointent aussi la difficulté de conduire ces expériences dans une institution qui ne leur fait pas de place structurelle. Et d'acter le surinvestissement en temps et en énergie que supposent les projets culturels et artistiques et les torsions institutionnelles qu'elles provoquent quelle que soit la qualité de leurs retours. Sur ce point précis, au-delà de tous ceux qui ont déjà été évoqués, le plaisir, profond, intense, celui des enseignants, des intervenants et des jeunes est la chose la plus partagée. La culture, ici, n'est pas un savoir de plus rajouté au programme déjà trop lourd mais un mode de transmission créatif, visant les processus de subjectivation et d'autonomie. À ce titre, disent les enseignants, elle mérite une nouvelle légitimité, une place au cœur de la pédagogie et non à la marge.

PARTENARIAT ET INTERDISCIPLINARITÉ

Pour inscrire les pratiques culturelles et artistiques dans l'école, l'enseignant ne peut pas tout faire. La richesse des expériences culturelles observées tient pour beaucoup

à la qualité de la collaboration installée entre l'enseignant et l'intervenant culturel ou artistique extérieur. Le duo créateur/pédagogue permet d'intégrer aux projets de culture des professionnels capables d'épauler efficacement les enseignants, eux-mêmes confirmés dans leur champ de compétence¹⁹. Les enseignants interrogés attestent de la richesse, pour eux, pour les intervenants et pour les jeunes, de ces expériences de collaboration. Ils en reconnaissent les apports cognitifs, pédagogiques et personnels. Ils pointent aussi l'extrême difficulté à déployer des dispositifs de création dans un cadre qui ne les prévoit pas. À côté de l'enthousiasme largement partagé, ils disent les fatigues, la lassitude et l'épuisement.

Les artistes sont nombreux à témoigner de l'apport de ces expériences pour eux-mêmes, pour leur travail personnel de création. Pour assurer la qualité des projets et des enseignements artistiques et culturels, il faut renforcer la formation artistique et culturelle des enseignants – ils en conviennent volontiers – et valoriser la formation pédagogique des artistes dans toutes les formes de création. Ceux-ci seront ainsi en mesure d'accompagner et de stimuler l'expression des élèves selon des codes réellement maîtrisés. Historiens de l'art et spécialistes des médias formeront, pour leur part, le regard critique des jeunes sur les images et les modes de communication d'aujourd'hui.

19 L'observation par Alain Kerlan du projet de résidence d'artistes financé par la Ville de Lyon dans ses écoles maternelles et qui fait l'objet d'un commentaire bibliographique ci-après, permet d'entrer au cœur de cette relation enseignant-artiste et d'en mesurer, pourvu que le partenariat soit précisément pensé par toutes les parties, tout le bénéfice didactique, pédagogique et artistique.

7.

CONCLUSION : POUR UNE RÉVOLUTION CULTURELLE ET PÉDAGOGIQUE DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Au-delà des constats accumulés, aujourd'hui, l'ambition de Culture & Démocratie vise bien davantage que la seule légitimation d'une éducation artistique et culturelle. L'objectif est de déplacer, de transformer les logiques dominantes du système éducatif à la lumière de ce qui s'observe dans les expériences de création.

Transformer profondément une École qui à défaut de s'interroger davantage sur elle-même, est bien menacée de se trouver hors-jeu comme l'énonçait – rappelons-le – le titre du colloque organisé par le GIRSEF le 6 novembre 2014.

RÉPONDRE AUX ENJEUX DU XXI^E SIÈCLE EN OSANT LA TRANSFORMATION

Les professionnels de demain devront, encore plus qu'aujourd'hui, chercher, explorer, travailler ensemble, s'adapter à de nouvelles configurations technologiques. Puisque les responsables politiques s'en tiennent presque exclusivement à l'objectif de « mise au travail » des jeunes qu'ils forment – une visée bien étroite selon nous – il est temps pour eux de réaliser que rendre les jeunes conscients de leur puissance créative est une des responsabilités majeures du système éducatif contemporain et une des clés de leur avenir.

Est-ce pour demain ? L'aventure des savoirs artistiques et culturels, l'approche épistémologique – à tout âge – des savoirs scolaires pour en éclairer la dimension culturelle, la formation d'un spectateur autonome et critique, l'émergence d'un enfant ou d'un jeune créateur et chercheur, tout cela

suppose le déplacement voire l'inversion des logiques qui sont à l'œuvre dans nos systèmes éducatifs inféodés à la technicité et à l'utilité socioéconomique des formations.

Elle suppose une autre relation au savoir, un autre rapport au temps – du temps! -, une pratique décisive de l'interdisciplinarité, des formes nouvelles de coopération, une grande autonomie, la prise en compte de l'imaginaire, de la sensibilité et de toutes les formes de créativité (au-delà des seuls mots, les sons et les images). Elle suppose l'avènement d'élèves chercheurs, aventuriers des arts et de la culture comme de tous les autres domaines du savoir.

Un bouleversement auquel le système éducatif n'est sans doute pas prêt parce qu'il suppose la mise en cause de logiques fondées sur la verticalité : « Les règles sont toujours "au-dessus", "jamais à côté de" [...] Dès lors que l'artiste et des enfants travaillent ensemble dans l'école, la structure scolaire est bousculée. Les sociologues en éducation le résumeraient en disant que la forme scolaire est ébranlée par l'art. Or la forme scolaire est un mode de socialisation basé sur un rapport hiérarchique, une autorité bienveillante mais indifférente, supposant un espace balisé – chacun est à sa place et ne la quitte pas – des corps disciplinarisés et un temps étroitement surveillé. Lorsque l'art entre dans l'école, tout cela est bousculé. »²⁰

20 Entretien avec Alain Kerlan, philosophe, professeur à l'Université Lumière Lyon 2 dans *La citoyenneté culturelle en actes, Rencontres européennes Culture-Éducation 2009-2012*, Festival d'Aix-en-Provence, RESEO-AFO, Éditions universitaires Avignon, 2013, p. 80-85. On relira avec profit le texte de l'intervention qu'Alain Kerlan donna lors du colloque organisé à Bruxelles par Culture & Démocratie en octobre 2008 sous le titre « La culture au cœur de l'enseignement, un vrai défi démocratique ». Alain Kerlan, « L'école, les savoirs et la culture. L'art et la culture pour réenchanter l'école? », Cahier 2 de Culture et Démocratie, Bruxelles, 2009, p. 30-41.

ENJEU POLITIQUE ET CITOYEN

L'école est-elle prête à intégrer structurellement les savoirs, les compétences et les pratiques culturelles et artistiques ? Est-elle prête à faire bouger, dans la foulée, la didactique et la pédagogie de toutes les disciplines ? Est-elle prête à jouer l'invention aux dépens de la reproduction ? Rien n'est moins sûr. L'injonction qui lui est faite par le politique et par les citoyens/parents se situe davantage du côté de l'adaptation au système que de sa mise en cause.

En octobre 2012, le collectif français « Pourléac » (Pour l'éducation, par l'art) rappelle que : « Dans la grande bataille de l'imaginaire que nous devons mener contre les standards publicitaires, la réduction de la pensée aux slogans formatés et aux injonctions du “capitalisme pulsionnel” l'art et la culture constituent aujourd'hui une planche de salut pour “l'avenir du commun”. La refondation de l'école exige la formation de citoyens éclairés, créatifs et pourvus de sens critique. L'éducation artistique et culturelle doit être au centre de cette rénovation indispensable, pour la formation d'un citoyen créateur dans un monde solidaire. »²¹ Et nous reprenons ici, au risque de nous répéter, une citation de Philippe Meirieu : « Sauf à confondre l'éducation avec une mise en condition spécifiquement dédiée à des fonctions sociales ou professionnelles, sauf à renoncer à toute véritable éthique

21 Les signatures sont celles, notamment, de Marie-Christine Bordeaux, Maître de conférences, Grenoble 3, Jean-Gabriel Carasso, auteur et réalisateur, Alain Kerlan, philosophe, Institut des sciences et des pratiques d'éducation et de formation, Lyon 2, Philippe Meirieu, pédagogue, Lyon 2, Emmanuel Wallon, sociologue, Université Paris-Ouest Nanterre. « L'éducation artistique, c'est maintenant », dans *Raison présente*, dossier « Figures de spectateur », n° 187, 3e trimestre 2013, p. 83-86. Texte du communiqué disponible sur <http://pourleeducationartistique.overblog.com>

éducative, l'école ne peut écarter une réflexion fondamentale sur la dimension culturelle et patrimoniale de ses objectifs. En 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. Dans ce cadre, le développement de l'éducation artistique sous toutes ses formes doit devenir une priorité de l'école. »²²

LA RICHESSE DES INITIATIVES INDIVIDUELLES NE DÉDOUANE PAS LE POLITIQUE DE SES RESPONSABILITÉS

Si la créativité individuelle et la détermination culturelle de chaque enseignant sont les premiers leviers du changement attendu en matière d'éducation artistique et culturelle, cela ne peut suffire. La situation présente le démontre.

La responsabilité du politique est entière : il est temps pour lui de passer à l'acte.

Il lui appartient d'inscrire structurellement la dimension culturelle et artistique au cœur du système scolaire et de mettre ainsi en œuvre, par des mesures structurelles, l'effectivité du droit à l'épanouissement culturel inscrit dans la Constitution belge²³. Au-delà, nous en sommes convaincus, l'inscription du fait culturel et artistique au cœur de l'école constitue une réponse nouvelle aux impasses éducatives, économiques et sociales auxquelles notre système d'enseignement et notre société sont confrontés.

22 Philippe Meirieu, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Rapport Unesco, Paris, 2001.

23 Lire à ce sujet : Céline Romainville, Marie Poncin, *Culture et vous ?*, dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel, Culture & Démocratie, Bruxelles, 2009.

8.
**UNE SÉLECTION
BIBLIOGRAPHIQUE**

La sélection d'ouvrages que nous commentons ci-après est le résultat de choix opérés au sein de la commission Culture et enseignement. Nous avons choisi des ouvrages, pas tous récents, qui traitent le sujet sous des angles très divers. Il y est question de philosophie de l'éducation, de médiation culturelle, d'éducation artistique et culturelle, et de pédagogie de l'image. Ces ouvrages sont divers : textes d'humeur, de conviction, rapports de dispositifs en milieu scolaire, textes théoriques, l'éventail est assez large. Le choix opéré est empirique, subjectif et ne prétend à aucune exhaustivité.

Les publications sélectionnées sont, pour la plupart, le fait d'auteurs français. La réflexion sur le sujet est en effet vive en France et depuis longtemps. Elle a donné lieu à un nombre assez considérable de publications de grande qualité. En Fédération Wallonie-Bruxelles, une étude sur les pratiques artistiques et culturelles en milieu scolaire est actuellement menée par l'Observatoire des politiques culturelles. Elle sera probablement publiée en 2016.

— Sabine de Ville
avec le concours de Vincent Cartuyvels

NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES

LA MÉDIATION CULTURELLE

François Mairesse et Serge Chaumier

Armand Colin, coll. U, Paris, 2013, 284 pages.

Présentation

Après une introduction situant le contexte de la médiation, ses traductions et la profession de médiateur, les auteurs ont conçu leur ouvrage en deux parties de trois chapitres chacune : 1. La médiation culturelle au sein de la culture, qui analyse la logique de la médiation, les fonctions du médiateur et le renouveau des formes de la médiation ; 2. Les outils, méthodes et champs de la médiation culturelle, qui aborde les métiers et lieux de la médiation, les fondamentaux du médiateur culturel livrant en un dernier chapitre quelques règles en matière de conduite de projet. La conclusion questionne la place à donner à la médiation, sa possible solubilité dans le marketing pour terminer par envisager son futur. Une bibliographie récente accompagne l'ensemble. Notons que la bibliographie des deux auteurs est par ailleurs abondante ; parmi leurs dernières parutions on retiendra, pour Serge Chaumier, fondateur du Master Exposégraphie-Muséographie à l'Université d'Artois, son *Traité d'expologie. Les écritures de l'exposition* (2010) et *L'Inculture pour tous : la nouvelle utopie des politiques culturelles* (2012), et pour François Mairesse, ancien directeur du Musée royal de Mariemont et chargé de cours de muséologie à l'Université Jean Moulin (Lyon 3), actuellement professeur à l'École du Louvre et à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3), où il dirige le département de Médiation culturelle, *Vers une redéfinition de musée ?* (2007), *Le musée hybride* (2010), ainsi

que son *Dictionnaire encyclopédique de muséologie* (2011 – le premier et le dernier avec André Desvallées).

Commentaire

L'ouvrage aborde la médiation sous toutes ses formes et champs disciplinaires en la replaçant dans une perspective historique, en analysant ses débats et ses enjeux et en décrivant sa place intrinsèque au sein même de toute institution culturelle, dans le souci, né de la démocratisation de la culture, de partage avec le plus grand nombre de leurs œuvres ou discours. Et d'insister sur la nécessité pour les médiateurs de tous bords, quelle que soit la façon dont ils se considèrent (initiateur, transmetteur, négociateur, interprète, éducateur, formateur et/ou animateur) de s'unir et de viser la qualité (voir à ce sujet la charte du médiateur) plutôt que la quantité de leurs offres au risque de créer ce que les auteurs appellent le « trop plein » de médiation. On appréciera l'analyse des modes d'adresse au public, de la manière par laquelle le médiateur compte interagir avec lui et la synthèse sous forme de tableau reprenant les attitudes actives ou passives de l'auditoire en fonction de ses attentes subjectives ou objectives. Un chapitre est ensuite consacré à la légitimation de la profession, pour autant que l'on puisse véritablement parler de profession, par le recours à des méthodes scientifiques d'analyse trop souvent laissées pour compte. Celles-ci englobent une connaissance approfondie des publics par le biais d'enquêtes, sans oublier, suivant en cela les notions de marketing, un plan stratégique pour la médiation comprenant une vision claire et précise de ses objectifs, une définition de sa mission et son évaluation, notions plus développées dans le monde anglo-saxon que francophone. L'ouvrage se termine par une projection du médiateur dans le futur, que les auteurs voient plutôt comme un « découvreur », un « activateur » ou un « développeur ».

personne clé sur laquelle reposerait notre avenir face à l'invasion des technologies et d'une économie de marché. La médiation n'a-t-elle pas pour « toile de fond la société et les individus qui la composent et non la recherche de profit », si ce n'est l'épanouissement et l'enrichissement personnel ? « Derrière l'individu, c'est moins la satisfaction d'un désir que la volonté de construire la société et les valeurs de demain qui est recherchée. » Le médiateur ne serait pas appelé à disparaître physiquement mais sa tâche ne sera guère aisée. Un bel et difficile avenir pour la médiation mais quel beau défi !

Mots clés

Animation – attitude – avenir – communication – compétence – culture – dialogue – économie – éducation – enjeu – enquête – évaluation – fonction – formation – futur – institution culturelle – interaction – interprétation – instruction – marketing – médiation – multimédia – politique culturelle – profession – public(s) – recherche – savoirs – société – stratégie – technologies – terminologie – transmission.

Contenu

Introduction (5) – Les activités de médiation (7) – Le mot « médiation » et ses traductions (16) – Les connaissances disponibles sur la profession des médiateurs (19) – Partie 1 – La médiation au sein de la culture – 1. La logique de la médiation (25) – Qu'est-ce qui fait médiation ? (26) – Mise en question de la médiation (47) – 2. Les fonctions du médiateur (61) – Le temps des grandes influences (62) – Le rappel des origines : instruction, éducation, animation (86) – 3. Le renouveau des formes (115) – Variations et évolutions des acceptions de la médiation – Vers le dépassement de la médiation (133) – Partie 2 – Outils, méthodes

et champs de la médiation culturelle – 4. Les métiers et les lieux de la médiation (149) – L'artiste, le commissaire, le médiateur et l'architecte – Les postures et positions du médiateur (152) – Les métiers de la médiation : polyvalence et spécialités (155) – Les lieux de la médiation culturelle (157) – 5. Les fondamentaux du médiateur culturel (189) – Le sens de la recherche (191) – La connaissance des publics (195) – La connaissance du milieu (202) – Stratégies (213) – Parler, convaincre (221) – 6. La production d'outils de médiation : une approche pratique (235) – Les qualités du médiateur (236) – Méthodologie de la conduite de projet (237) – Les différentes situations d'interaction orale (245) – Synthèse des modes d'adresse au public (254) – Les compétences rédactionnelles, en multimédia et nouvelles technologies (256) – Conclusion (259) – Trop de médiation tue la médiation ? (260) – La médiation est-elle soluble dans le marketing ? (263) – Vers la médiation du futur (265) – Bibliographie (269) – Table des illustrations (271)

ET SI ON PARTAGEAIT LA CULTURE ? ESSAI SUR LA MÉDIATION CULTURELLE ET LE POTENTIEL DU SPECTATEUR

Serge Saada

Éditions de l'Attribut, coll. La culture en questions, Toulouse 2011,
154 pages.

Présentation

Serge Saada enseigne l'écriture dramatique et la mise en scène à Sciences Po Paris. Il écrit à partir de deux expériences fondatrices et complémentaires. Un cours sur le spectateur de théâtre donné au département de médiation culturelle de l'université Paris 8, puis l'encadrement d'une formation à la médiation culturelle au sein de l'association Cultures du Cœur.

Ce livre est petit (12,5 x 19 cm) et d'un abord agréable. Il est dense sans être austère et peut s'avérer d'un grand intérêt pour l'enseignant parce que, précisément, il ne s'adresse pas spécifiquement à lui. Il creuse la question de la médiation culturelle en embrassant tous les publics et particulièrement ceux avec lesquels l'auteur travaille : publics fragiles et peu coutumiers du spectacle vivant. Son questionnement porte principalement sur l'expérience de spectateur de théâtre mais le propos peut être, sans aucune difficulté, extrapolé à toutes les formes de création. Le constat de départ est celui de toutes les études du moment sur la fréquentation et la participation culturelles : avec Olivier Donnat ou Bernard Lahire, Serge Saada rappelle qu'une frange très faible de la population fréquente aujourd'hui les théâtres, lesquels proposent

par ailleurs des spectacles très divers en termes de contenu, de forme et de qualité.

Il ouvre cet essai avec la description de deux expériences culturelles très différentes, celle de celui qui pense que « ce n'est pas pour lui » et celle de celui qui est au contraire, un habitué. C'est bien cette inégalité devant l'expérience culturelle qu'il entend creuser, pour en proposer ensuite des formes de résolution très personnelles et qui passent, on l'aura deviné, par la médiation culturelle.

Commentaire

Serge Saada pose comme un préalable indispensable, la reconnaissance en chacun de sa dimension culturelle, de ses racines et de ses ancrages particuliers. Potentiel du spectateur dont il faut partir pour amorcer avec lui un processus de construction et de déconstruction qui lui permette de nouer avec l'œuvre ou le spectacle, un lien personnel, libre, critique et actif. Il construit dans la première partie du texte, le portrait d'un spectateur émancipé, riche de sa propre culture et prêt à prendre le risque de l'expérience culturelle et artistique pour devenir « un spectateur interprète ». Il interroge ensuite les enjeux de la médiation culturelle. Proposant des exemples vécus, il permet au lecteur de questionner une pratique qui peut se tenir dans une posture d'autorité comme elle peut – et doit – se concevoir dans la logique de l'accompagnement éclairé. Celui-ci ouvre alors un espace et un temps critiques faits de débat, de réflexion librement conçue, d'échange et même de création. Enfin Serge Saada relie médiation culturelle et champ social, interrogeant la dimension d'émancipation et d'insertion des pratiques de médiation qu'il conduit dans le cadre de Cultures du Cœur. Celles-ci visent en effet à relier des personnes éloignées de presque tout et notamment des pratiques culturelles.

L'auteur s'interroge sur le processus à conduire et sur les acteurs de celui-ci, notamment les travailleurs sociaux. Il convoque de nombreux exemples concrets ce qui rend son analyse d'autant plus agréable à suivre. Mais pourquoi proposer un ouvrage portant sur des pratiques d'éducation populaire avec des adultes et dans le seul champ du théâtre ? Quel lien avec l'école ? Beaucoup. Cet ouvrage est éclairant sur l'ensemble des freins qui rendent l'approche du spectacle vivant difficile pour des adultes comme pour des jeunes. Serge Saada les désigne et en tire des axes de résolution qui peuvent s'avérer aussi efficaces pour l'enseignant dans sa classe que pour un intervenant dans son théâtre. Plus fondamentalement, à l'heure du bouleversement des pratiques culturelles, il en questionne les modalités, les ressorts et les logiques. Une lecture stimulante et inspirante pour l'enseignant soucieux de réussir l'aventure du spectacle vivant avec ses élèves.

Mots clés

Spectateur – potentiel du spectateur – médiateur – médiation culturelle – publics – spectateur interprète – mixité – insertion - accompagnement

Contenu

Avant propos (7) – Première partie : vers un spectateur possible – Parole d'un non habitué (11-14) – Parole d'un habitué (14-17) – Entre culture élitaires et culture de masse (17-24) – Arts, culture et loisir (24-32) – La confusion du spectateur (32-36) – Le vivant et le différé : une crise du temps (36-41) – La participation : éloge du vivant (41-47) – La peur des théâtres, la peur des publics (47-52) – L'artiste et le public, l'artiste et son public (52-58) – Penser avec les œuvres : le spectateur interprète (58-65) – Deuxième partie : les enjeux de la médiation culturelle – Légitimité de la médiation (65) –

L'aventure d'une jeune médiatrice (65-75) – Des lieux et des publics (75-81) – Des principes de médiation (81-87) – Spécificités du médiateur culturel (87-90) – Des exemples pratiques (90-97) – En finir avec le choc et la révélation (97-101) – La métaphore du voyage (101) – Troisième partie : la médiation culturelle dans le champ social – Le médiateur socio-culturel (105-112) – La vocation des Cultures du Cœur (112-116) – La culture comme levier d'insertion (116-119) – Les enjeux de la mixité des publics (119-127) – L'accompagnement des publics : la parole aux acteurs (119-127) – Gratuité, autonomie, libre choix : des moyens et des limites (135) – Conclusion (143)

POUR UNE PHILOSOPHIE POLITIQUE DE L'ÉDUCATION. SIX QUESTIONS D'AUJOURD'HUI

Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet,
Dominique Ottavi

Bayard, 2002. Hachette 2013, coll. Hachette Pluriel, 256 pages.

Présentation

L'ouvrage n'est pas neuf mais il est essentiel. Sa réédition récente en témoigne. Il pose comme préalable que si l'accord est large sur l'idéal d'une éducation démocratique, il y a par contre une grande incertitude sur les voies et les moyens de cette ambition. Dès lors, les auteurs se proposent, avant que de chercher des solutions aux problèmes, de les poser dans une réflexion de fond. Il faut, disent-ils, repenser de fond en comble le lien entre démocratie et éducation, reposer de manière rigoureuse la question du statut de l'enfant, de la nature de l'égalité, la place de la culture et la fonction du civisme.

Les auteurs de cet ouvrage sont des spécialistes confirmés en matière d'éducation. Marie-Claude Blais est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. Marcel Gauchet est directeur d'études à l'École des Hautes études en sciences sociales à Paris et rédacteur en chef de la revue *Le Débat*, Dominique Ottavi est professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen et à Paris-Ouest Nanterre. À l'époque de la parution du livre, ils animaient ensemble un séminaire de l'éducation à l'EHESS (Paris). Ils ont assuré de manière individuelle la rédaction des différentes parties de l'ouvrage tout en assumant collectivement la

totalité des propos tenus. On poursuivra utilement la lecture avec une publication assurée par les mêmes auteurs sous le titre *Conditions de l'éducation* et publiée en 2008 aux éditions Stock.

Commentaire

L'ouvrage est intéressant pour l'enseignant qui s'interroge sur la prise en compte de la question culturelle dans sa pratique pédagogique, sa pertinence ou sa nécessité parce que, précisément, cette problématique est inscrite dans une réflexion fondamentale sur l'éducation.

Pour les auteurs, l'éducation est un fait global qu'il faut interroger à la lumière du contexte contemporain. Ils livrent en avant-propos les questions qui traversent l'ouvrage : la question de l'éducation et l'antagonisme entre ambition démocratique et ambition pédagogique, le centrage de l'école autour de l'élève qui s'impose comme une évidence et rencontre une grande résistance dans les faits, la diversité des acceptions que le principe égalitaire revêt et les injonctions contradictoires qu'il ne cesse de susciter, la difficulté d'interpréter la demande de culture commune en même temps que la demande d'ouverture sur la pluralité des cultures. Et comment comprendre la demande nouvelle de formation civique ? L'ouvrage se propose donc d'interroger ces lignes de tension pour donner l'idée de ce que peut être une philosophie de l'éducation, « philosophie politique, donc, parce que la source première des problèmes auxquels nous avons affaire tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives ».

Nous nous arrêtons plus longuement à la cinquième partie de l'ouvrage consacrée à la question de la culture. Elle pose d'abord la nécessité de clarifier les mots. La demande de culture désormais adressée à l'école signe, selon les auteurs, une définition nouvelle de la culture qui accède ainsi, à l'égal des autres, au statut de savoir nécessaire.

L'école « doit faire droit à la diversité des cultures et elle doit promouvoir la culture commune qui pourra porter et donner sens à la coexistence des différences ».

Cette mission est cruciale, il s'agit « d'instituer littéralement l'espace des références partagées au sein d'un monde social menacé d'éclatement ». Et ce déplacement n'est pas sans effet majeur sur la question du savoir et de sa transmission. Cette question ouvre le chapitre, évoquant la relativisation du savoir scolaire, les avancées de la subjectivation – celle des adultes autant que celle des jeunes – et la perte de légitimité de ceux qui transmettent. Il est ensuite question des rapports entre éducation et médias, lien central pour les auteurs qui leur accordent une responsabilité majeure dans la modification des conditions de l'enseignement. La notion d'apprentissage tout au long de la vie donne lieu à des constats critiques sur la prééminence désormais avérée du concept d'apprentissage plus central que celui d'enfant : communiquer est plus important que transmettre. Ils voient là une éducation « globale que personne n'a voulue mais qui imprègne l'individu de la conviction qu'apprendre n'a rien à voir avec la formation, mais simplement avec son emploi ».

À la question : qu'est-ce qu'une culture commune ? Les auteurs répondent en interrogeant d'abord le concept de culture, dans sa dimension anthropologique (la culture est ce par quoi l'existence humaine s'élève au-dessus de la pure animalité et au-dessus de la simple nature), dans sa dimension politique (Ce qui mérite d'être porté à la connaissance de tous. Que doit-on transmettre dans les classes et comment le transmettre pour que tous y aient accès ?), et dans sa dimension éducative/scolaire (la culture comme ce qui permet à chacun de devenir homme et ce qui mérite d'être transmis dans les classes). Ils traitent ensuite de la culture classique, mise « sur la sellette », et abordent les questions de

modernité, d'humanité, de communauté et de culture de masse. Ils pointent ensuite, à la lumière de ces développements, la question des savoirs scolaires. Le discours est critique.

D'abord la conviction : « Si l'on considère qu'il y a une extériorité de la culture, que l'accès à un monde objectif ne va pas de soi et ne peut être livré aux options et aux désirs de chacun, alors l'école a bien pour fonction d'apprendre aux enfants autre chose que ce qu'ils savent déjà ou qu'ils peuvent apprendre ailleurs à moindres frais. »

Ensuite le constat : « On assiste avec résignation ou effroi à la disparition de ce qui rend possible l'institution scolaire : la dissymétrie entre ceux qui savent et ceux qui ignorent encore, entre l'adulte et l'enfant, l'acceptation de l'autorité attachée à toute institution, l'accord sur les connaissances à transmettre. » Enfin un plaidoyer pour une autre appréhension de la culture : « Comme toujours mais davantage aujourd'hui où les informations se présentent sans requérir le moindre effort, la culture impose un détour, une sortie de soi qui n'est pas sans violence... »

L'ouvrage se clôt sur la question de la citoyenneté dans le champ de l'éducation et de la formation, évoquant successivement la question de l'éducation civique et de ses mutations, le concept de civilité et d'incivilité, la socialisation et ses incertitudes, la citoyenneté et la participation démocratique.

Mots clés

Démocratie – philosophie – éducation – transmission – méritocratie – utopie éducative – égalité – rapport au savoir – médias – apprentissage tout au long de la vie – culture classique – savoirs scolaires – socialisation – civilité – citoyenneté – participation – pacification

Contenu :

Avant-propos (5-9) – 1. La question de l'éducation comme question philosophique : démocratie, éducation, philosophie (9-43) – 2. La question de la République : sources et enjeux d'un débat contemporain (43-89) – a. Pédagogues et républicains (47-69) – b. De la science de l'éducation à la pédagogie scientifique (69-89) – 3. La question de l'enfant : l'enfant au centre de l'école. Genèse d'une évidence, invention d'un mythe (89-122) – 4. La question de l'égalité : l'école de l'égalité. La dynamique égalitaire et les contradictions du système éducatif (125-158) – 5. La question de la culture (161-202) – Le rapport au savoir et la crise de la transmission (167-189) – Qu'est-ce qu'une culture commune ? (189-207) – 6. La question du civisme : civilité, socialisation, citoyenneté. Que peut l'éducation civique ? (207-243)

ÉLOGE DE LA TRANSMISSION : LE MAÎTRE ET L'ÉLÈVE

George Steiner et Cécile Ladjali

Albin Michel, 2003; rééd. Fayard, coll. Pluriel, Paris, 2013, 150 pages.

Présentation

George Steiner, penseur de renommée internationale, est l'auteur de nombreux essais sur la théorie du langage et de la traduction et sur la philosophie de l'éducation. Il est notamment connu pour ses critiques littéraires parues dans le magazine *The New Yorker*. Cécile Ladjali est romancière, professeure de français dans des lycées parisiens ainsi que chargée de cours à la Sorbonne. Cet ouvrage est le fruit d'une discussion entre ces deux intellectuels publiée en 2003 chez Albin Michel. Il se présente sous la forme d'un dialogue entre eux au sujet du rôle du professeur et de la transmission. Ladjali, admiratrice de Steiner, a fait écrire un recueil de poèmes – *Murmures* – à ses élèves d'un lycée de Seine-Saint-Denis traitant de la chute et de l'enfer et l'a envoyé à Steiner. Celui-ci, très ému par les écrits de ces élèves, a proposé d'en écrire la préface. Ladjali a également fait écrire à ses élèves une pièce de théâtre – *Tohu-bohu* –, une tragédie dont la trame est très largement inspirée de l'*Œdipe roi* de Sophocle. La préface raconte leur échange de lettres et leur rencontre, et le livre se décline ensuite en sept chapitres – « Éloge de la difficulté », « Créer à l'école », « Grammaire », « Le professeur », « Les maîtres », « Les classiques » et « Dans la classe » – qui reprennent les enjeux auxquels sont confrontés l'école et l'enseignement.

Commentaire

À travers cette discussion, se pose la question du travail du professeur et de son rôle de transmetteur. Cécile Ladjali retrace les étapes par lesquelles sont passés ses élèves pour aboutir à l'écriture des poèmes. L'une des premières a été la lecture abondante de classiques, une manière de s'imprégner des grands auteurs de façon à ce qu'une fois la matière assimilée, un travail d'écriture puisse être effectué. Steiner considère lui-même que la lecture et l'apprentissage des classiques sont indispensables dans l'éducation des élèves. Par « classique », il entend « un texte strictement inépuisable. On le relit, on le reedit, on le réinterprète et, tout à coup, il est presque toujours nouveau. [...] Cette puissance du renouveau est une des définitions du classique » (p. 106-107). Il accorde également une grande place à l'apprentissage par cœur qui permet selon lui d'appréhender le texte de manière unique. Dans cette approche, il estime qu'en négligeant la mémoire, on arrive aujourd'hui à une « amnésie planifiée » dans le secteur scolaire. Il rappelle par ailleurs l'importance de l'oral et des genres littéraires qui en découlent. Dans la plupart des grandes cultures, nous dit-il, le poème se transmet par l'oral et non par le livre. Ainsi, finalement, le livre ne serait-il pas encore un objet de luxe ?

Ladjali rejoint Steiner sur l'apprentissage par cœur, soulignant que cette méthode a servi de base au processus de création de ses élèves : ayant dans un premier temps mémorisé des textes, le souvenir de ceux-ci a pu ressurgir au moment de l'écriture. L'enseignante cherche également à rendre accessible ce qu'elle appelle la « haute culture » à ses élèves. D'après elle, le professeur doit créer un dépaysement chez l'élève, l'emmener là où il ne serait jamais allé sans lui. Pour obtenir l'attention de ce dernier, le meilleur moyen est dès lors de tenir un discours sophistiqué : il s'agit de donner

envie aux élèves en suscitant chez eux l'étonnement. Dans son travail, Ladjali cherche à emmener ses élèves « ailleurs ». À travers l'écriture de ces poèmes, elle souhaitait aller plus loin que l'enseignement d'un simple cours de français, avec l'espoir que ce recueil accompagnerait ses élèves dans leur vie d'adulte. Enfin, Ladjali rappelle que la question sociale est l'un des plus grands défis de l'école aujourd'hui : la massification des publics n'a pas amené à une démocratisation de l'école, qui aurait plutôt tendance à renforcer les clivages sociaux avec des filières de relégation pour les uns, des filières d'excellence pour les autres.

À travers ces différents volets, ce dialogue entre George Steiner et Cécile Ladjali contribue à la réflexion sur le type d'enseignement que doit promouvoir la société actuelle. Dans le débat qui oppose les conceptions éducatives des républicains et des pédagogues, Steiner et Ladjali semblent se situer davantage du côté républicain : les auteurs, en effet, développent ici une vision qui place le maître au cœur de la relation de transmission dans l'acte d'apprentissage. Cette vision, jugée élitiste par les pédagogues, est contestée par ces derniers qui, dans le courant des sciences de l'éducation, envisagent celle-ci comme centrée sur l'élève, détenteur de droits et donc considéré comme l'égal du maître. La lecture d'*Éloge de la transmission : le maître et l'élève*, sera donc complétée à profit par celle d'un ouvrage représentatif de cet autre courant, tel *L'enfant, l'éducateur et la télécommande*, de Philippe Meirieu (interview par Jacques Liesenborghs), qui fait l'objet d'une notice en page 91.

Mots clés

Culture – transmission – classiques – poésie – enseignement – enseignant – élève – école – oralité – grammaire

Contenu

Préface (5) – Éloge de la difficulté (53) – Créer à l'école (69) – Grammaire (81) – Le professeur (97) – Les maîtres (105) – Les classiques (115) – Dans la classe (131) – Choix bibliographique dans l'œuvre de George Steiner (137).

DES ARTISTES À LA MATERNELLE

Alain Kerlan (dir.)

CNDP – Académie de Lyon et Ville de Lyon, coll. Professeur aujourd'hui, Lyon, 2005, 192 pages.

Présentation

Alain Kerlan est philosophe, professeur émérite des universités à l'Université Lumière Lyon 2, où il exerça les fonctions de directeur de l'Institut des sciences et des pratiques d'éducation et de formation (ISPEF). Son travail se situe aux carrefours de la philosophie et de la pédagogie, de l'art et de l'éducation, à la croisée de la sociologie et de la philosophie éducative. Spécialiste en philosophie de l'éducation et histoire des idées, responsable au sein du laboratoire ECP de l'axe Politiques de l'art et de la culture en éducation, Alain Kerlan y développa des travaux consacrés à la philosophie de l'éducation et à l'histoire des idées éducatives, plus particulièrement aux pratiques artistiques et culturelles, aux rencontres et aux intersections de l'art et de l'école et, de façon plus générale, à la dimension esthétique en éducation. Ses recherches portent sur l'intervention des artistes dans le champ éducatif et social. Il considère celle-ci comme une dimension significative tant de l'histoire de l'art d'aujourd'hui que de l'histoire de l'enfance et de l'éducation, le lieu de leur croisement et de leur fécondation réciproque. L'ensemble de ses travaux dans le domaine de l'art et de l'esthétique le conduit à considérer l'éducation artistique et le recours aux artistes pour éduquer comme participant de la recherche d'un modèle alternatif en éducation, un modèle susceptible d'ouvrir d'autres voies pour une éducation et une école en crise.

Alain Kerlan est l'auteur de plusieurs ouvrages, dont, outre les deux titres précités, *L'école à venir*, *Philosophie pour l'éducation*, *Des artistes à la maternelle* dont il sera question ici, *La photographie comme lien social*, *Paul Ricoeur et la question éducative*, *Repenser l'enfance?*.

L'ouvrage dont il est question ici est une publication collective, dirigée par Alain Kerlan. Publié en 2005 aux éditions du Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon, cet ouvrage rend compte d'une expérience menée entre 2002 et 2005 dans dix écoles maternelles de la ville de Lyon qui ont accueilli, pendant douze heures par semaine et durant trois années consécutives, des artistes en résidence. Alain Kerlan en fut désigné observateur et chargé de recherche. L'ouvrage n'est pas récent certes, mais il constitue un outil remarquable pour entrer dans une expérience novatrice et à ce point convaincante qu'elle se poursuit aujourd'hui. L'ouvrage contient de nombreuses photographies des projets artistiques étudiés.

Commentaire

Il y a dans cet ouvrage toutes les questions et toutes les réponses – quand elles existent – à propos du sens qu'il peut y avoir à inscrire l'art, la création, l'expérience esthétique au sens fort, dans un territoire scolaire. Au-delà du niveau des classes concernées, en ce cas précis, l'école maternelle, c'est une réflexion globale qui est menée à l'issue d'une première expérimentation du dispositif. Chercheurs, enseignants, artistes, conseillers pédagogiques et inspecteurs croisent leurs voix pour dresser les contours de l'expérience. Ils en précisent, de leur point de vue particulier, les enjeux, les difficultés et les apports.

Le livre est construit en trois parties. Dans la première, intitulée « L'artiste dans l'école. Une multiplicité d'expériences

esthétiques singulières et fondatrices », les auteurs examinent ce qu'est l'expérience esthétique. Daniel Lagoutte, inspecteur émérite pour l'enseignement des arts plastiques à l'école primaire, interroge, dans une perspective de synthèse, le sens anthropologique de l'expérience esthétique et sa portée pédagogique, en particulier dès l'école maternelle. Alain Kerlan livre ensuite les pages d'un journal de visite dans les écoles lyonnaises. Ou comment approcher concrètement et dire ce qui se joue pour les petits, les artistes, les enseignants et l'observateur désigné, au long de ces séances de travail et de création. C'est le récit, émaillé de nombreux entretiens et témoignages, de ces processus, tous différents et pourtant à certains égards très comparables. Il y est question de concentration, de partenariat, de collaboration peu hiérarchisée, d'apprentissages multiples ; il y est question d'atelier, d'expérimentation, d'essais et d'erreurs, de liberté mais aussi d'exigence. Suivent deux entretiens avec Gérard et Elizabeth Garouste, l'un et l'autre artistes et fondateurs de La Source, un lieu normand conçu pour y organiser des résidences artistiques avec des jeunes en difficulté. Ils évoquent le sens de cette expérience et leur conviction de l'importance essentielle de l'art pour donner sens à une vie. Évoquant l'apport de Lévi-Strauss, Gérard Garouste dit : « Quand il y a sépulture, il y a pensée humaine. S'il y a sépulture, il y a culture. Et c'est nécessairement de l'esthétique : deux os au-dessus d'un crâne, et voilà l'aube de l'art et de l'humanité. Les prémices de la culture sont déjà esthétiques. »

La seconde partie s'attache à la double rencontre de l'enfant avec l'art et l'artiste. Sous le titre « L'art, l'enfant, l'artiste. Une rencontre au carrefour de l'histoire de l'art et de l'éducation », elle explore l'alliance longue et puissante de l'art et de l'enfance, de l'artiste et de l'enfant. Bruno Duborguel, professeur d'esthétique et des sciences de l'art

à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, analyse ce lien dans sa généalogie et dans sa contemporanéité ; il en débusque les paradigmes sous-jacents et engage ceux qui conduisent un projet d'éducation artistique à en prendre conscience et à s'en dégager. Suit le journal de visite d'Alain Kerlan et sa succession passionnante d'entretiens et de témoignages. Nous épinglons parmi ceux-ci un long entretien à propos de « l'expérimentation, un mode de partage des savoirs ». En clôture de cette seconde partie, un article d'Alain Goulesque, directeur de l'école de Blois qui a développé un programme d'ateliers artistiques pour les enfants des écoles dans le temps scolaire : « L'art dans tous les savoirs : quinze ans d'aventures pédagogiques autour des enseignements artistiques. » Il y rend compte de cette aventure et défend l'idée que l'enfant apprend et travaille pourvu qu'on le mette dans une posture d'expérimentateur, de « chercheur » et que l'on mêle intimement le travail et l'attention avec le plaisir et le jeu.

Le titre de la troisième et dernière partie dit l'enjeu possible de l'aventure lyonnaise : « L'art pour changer l'école ? » Dans un article intitulé « L'art pour et par l'école, tout simplement », Alain Kerlan fait l'historique des relations de l'art avec l'école puis analyse finement ce que l'irruption de l'expérience artistique au cœur de l'école fait bouger dans l'institution, dans les équipes éducatives, dans la relation enseignant/élève, dans le temps de l'école, dans le rapport au savoir donc, dans le rapport au monde. Il poursuit ensuite son Journal de visite et, sous l'intitulé « Artistes ou pédagogues », examine comment se nouent les liens entre l'artiste intervenant et l'école qui l'accueille. Le processus de sélection du projet, l'approvisionnement réciproque et les allers et retours d'une relation qui ne va pas de soi. Il décrypte aussi l'apport spécifique de l'artiste sur le plan pédagogique, et comment celui-ci peut ou non entrer en résonance avec le travail de l'enseignant. Il questionne aussi

l'apport artistique pour les créateurs qui s'engagent dans ces processus. Jean-Paul Filiod, socio-anthropologue, examine brièvement la question des arts en milieu scolaire et débusque les traces du changement opéré dans les espaces par l'expérience artistique, changements de dénominations, traces çà et là dans l'école, bougés dans les identités professionnelles. Même mineurs à l'échelle du système éducatif, ils attestent de la réalité du changement opéré par le dispositif de résidences artistiques. Pour conclure l'ouvrage, un florilège d'entretiens avec les enfants amenés à s'exprimer sur ce qu'ils ont fait et vécu. Et un envoi d'Alain Kerlan : « Et maintenant ? Et demain ? » C'était en 2005. Depuis, des dizaines d'artistes ont investi les classes maternelles de la ville de Lyon. Les études, les recherches, les colloques ont contribué à mesurer l'impact éducatif, humain, pédagogique et culturel de ce dispositif. On en trouvera les traces sur le site d'Enfance, art et langage, organisation en charge de la gestion des projets de résidences.

Mots clés

Expérience esthétique – événement – fidélité à l'événement – singularité – résidence d'artiste – dispositif – entrée dans la culture – processus – intégration – expérience – aventure – découverte – déstabilisation – norme – énigme

Contenu

Préface (5-9) – Introduction (9-13) – Première partie : L'artiste dans l'école. – Une multiplicité d'expériences singulières et fondatrices. L'expérience esthétique (15-23) – L'expérience enfantine sur le vif. Pages d'un journal de visite aux écoles lyonnaises (23-42) – Artiste, pédagogue : regards croisés, regard commun (42-48) – L'art à la Source. Entretien avec Gérard et Elizabeth Garouste (51-61) – Deuxième partie : L'art, l'enfant, l'artiste. Une rencontre au carrefour

de l'histoire de l'art et de l'éducation. – Avant-propos (62-63) – De l'enfance et de l'art moderne. Figure et généalogie d'une alliance (63-81) – L'art au miroir de l'enfance. Pages d'un journal de visite aux écoles lyonnaises / 2 (81-100) – L'expérimentation : un mode de partage de savoir (100-106) – Le théâtre de l'enfance : le théâtre tout simplement (106-110) – L'art et l'enfant (110-113) – L'art dans tous les savoirs. 15 ans d'aventure pédagogique autour des enseignements artistiques (113-121) – Troisième partie : L'art pour changer l'école ? – Avant-propos (121-122) – L'art pour changer l'école. L'art pour et par l'école, tout simplement (122-123) – Artistes ou pédagogues ? Pages d'un journal de visite aux écoles lyonnaises / 3 (139-151) – Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur (151-159) – « C'est pour leur bien ! » Mais qu'en pensent-ils ? Qu'en disent-ils ? Analyse du projet lyonnais Enfance art et langage (159-182) – L'art au cœur de l'école, moteur des apprentissages ? (182-184) – Conclusion : Et maintenant, et demain ? (187)

CAHIERS 1, 2 ET 3 DE CULTURE & DEMOCRATIE

Cahier 1 – *Des arts contemporains pour qui et pourquoi? Les arts plastiques en débat*, Culture & Démocratie, Bruxelles, 2008, 60 pages.

Cahier 2 – *La culture au cœur de l'enseignement : un vrai défi démocratique*, Culture & Démocratie, Bruxelles, 2009, 119 pages.

Cahier 3 – *L'indispensable révolution : culture et création au cœur de l'enseignement*, Culture & Démocratie, Bruxelles, 2011, 74 pages.

Ces trois ouvrages sont accessibles en ligne sur :
www.cultureetdemocratie.be.

Présentation

Le Cahier 01 regroupe les interventions présentées lors de la rencontre *Des arts contemporains pour qui et pourquoi? Les arts plastiques en débat*, organisée le 6 octobre 2007 par le Centre du Libre Examen, la Concertation des Centres culturels bruxellois, Wolu-Culture et Culture & Démocratie. La rencontre se voulait un questionnement de l'impact des arts plastiques contemporains et de leur relation avec les publics. Conçue autour d'une douzaine de présentations par des sociologues (Eric Corijn), plasticiens (Lydwine Frennet, Michel Mouffe, Toma Muteba Luntumbue), enseignants (Vincent Cartuyvels), galeriste (Alain de Wasseige), animateurs culturels (Véronique Blondel, Didier Decoux, Paul Gonze), journalistes (Jacques-Yves Le Docte, Jean-Marie

Wynants), cette publication synthétisée par Marie Poncin et Georges Vercheval se veut « la mémoire des interventions, échanges et réflexions qui ont émaillé la journée ». Un glossaire des concepts et références évoqués lors de la journée ainsi qu'une bibliographie d'une trentaine de titres figurent en fin de volume.

Le Cahier 02 envisage la place fondamentale que doit tenir la culture au sens large au sein de tous les enseignements. Ce défi démocratique a été appréhendé en quatre propositions traitées par des sociologues, des enseignants, des médiateurs culturels, des psychologues : 1. L'enseignement doit renouer avec la dimension anthropologique et culturelle de tous les savoirs scolaires, 2. L'enseignement doit développer, en y incluant la dimension interculturelle, des savoirs et des compétences dans le champ de l'art et de la culture, 3. L'enseignement doit organiser largement l'accès des jeunes aux productions artistiques et culturelles, les former à une démarche critique et créative et légitimer la pratique culturelle dans le temps et l'espace de l'école, et enfin 4. L'école doit redevenir un lieu de pratique artistique, volet essentiel de la formation artistique et culturelle qui doit être assurée à tous les jeunes. « Traversée par une ambition culturelle », l'école sera « capable de construire des êtres ouverts à l'universel, au symbolique, à la différence et à l'inédit » (S. de Ville). Le cahier regroupe les communications présentées au colloque : après un état des lieux par le sociologue bruxellois Eric Corijn sur les « Écoles, cultures, villes et territoires » (notez le pluriel à tous les mots) qui prône une culture non plus communautariste mais bien cosmopolitiste, et Sylvie Octobre (France) qui aborde la question de « La culture des jeunes », ces *digital natives*, de l'incidence culturelle des nouvelles technologies et des fractures intergénérationnelles et sociales vécues par les jeunes, la parole est ensuite

donnée aux pédagogues (Alain Kerlan, Marc Crommelynck et Yves Hanosset) puis aux culturels (Bernard Focroulle, Marie-Clarté O'Neill, Catherine de Braekeleer). L'ouvrage se termine par des appels repris sous une rubrique intitulée « Urgences », à savoir le besoin de formation artistique des enseignants (Philippe Soutmans et Dominique Daems), et des artistes intervenants (Michel Boermans), la place à redonner à la musique (Martine Dumlont-Mangeay) et enfin à l'indispensable nécessité d'inclure dans les cours de base une lecture de l'image pour tous (Vincent Cartuyvels). Les participants ont eu l'occasion de déposer leurs questions et remarques incluses dans la publication. Une bibliographie sommaire (10 pages) complète l'édition.

Le Cahier 03 présente les conclusions de deux années de tables-rondes (2010-2011) sur le thème « Un enseignement en culture : de l'utopie à la réalité ». Chaque table-ronde était animée par plusieurs intervenants invités pour leur regard critique en la matière. Elles sont présentées ici dans l'ordre des thèmes abordés et sous forme de synthèse suivie pour chaque table-ronde d'un commentaire critique : 1. La culture au cœur de l'enseignement : de quoi parle-t-on ? (Anne-Marie Vuilleminot, Antoine Pickels, Jacques Liesenborghs) 2. Pourquoi des projets Art-École ? (Éric Frère, Marc Brisson, Sarah Colasse) 3. La formation culturelle et artistique dans l'enseignement supérieur (Ralph Dekoninck, Pascalia Papadimitriou, Frédéric Janus et Michèle Garant) 4. L'éducation à l'image dans les cursus de formation obligatoire (Michel Condé, Patrick Verniers, Vincent Cartuyvels, Marc-Emmanuel Mélon). 5. Les médiateurs culturels et les artistes intervenants (Michel De Reymaeker, Philippe Poisson, Marie-Christine Bordeaux, Hadi El Gammal). 6. La culture et les écoles à pédagogie alternative (Benoît Toussaint, Henry Landroit, Marcelle Clarinval-Le Boucher, Éric Van der Aa).

L'ensemble débouche sur une proposition de nouveau contrat culturel pour l'enseignement à proposer aux responsables politiques en charge de l'éducation et de la formation et à tous les acteurs du système éducatif. Comme pour le Cahier 02 une bibliographie complète la publication. Elle reprend thématiquement l'ensemble des titres distribués aux participants de chaque table-ronde.

Commentaire

Le graphisme du Cahier 01, publié à l'origine sous format électronique, a servi de point de départ à la mise en page des trois Cahiers de Culture & Démocratie présentés ici. Ce Cahier pose d'emblée le débat sur les enjeux de l'art contemporain face à ses publics et à sa place dans la société contemporaine. Il a le mérite de traiter d'un sujet complexe en donnant la parole à une multitude de protagonistes directement ou indirectement impliqués dans le monde des arts contemporains. L'introduction de Vincent Cartuyvels et la synthèse des débats par Marie Poncin et Georges Vercheval n'étaient guère aisées : tous trois ont réussi le pari avec brio.

Le Cahier 02 constitue les Actes du colloque qui s'est tenu à Bruxelles le 17 novembre 2008 au Théâtre des Martyrs. Leur lecture est rendue très agréable grâce à un graphisme clair qui privilégie, comme dans le Cahier 02, des titres de rubriques en rouge ponctuant les idées importantes de chaque intervention. Au côté de réflexions de fond basées sur leur longue expérience de professeur des universités (Alain Kerlan), neurophysiologue (Marc Crommelynck) ou directeur de La Monnaie et fondateur de Culture & Démocratie (Bernard Focroulle), on ne manquera de souligner les interventions d'Eric Corijn, Sylvie Octobre et Marie-Clarté O'Neill sur la culture au sein d'une ville ou d'un territoire, la culture des jeunes et les défis de la médiation culturelle aux

niveaux belge et international. Chacun à sa manière a développé des idées que tout enseignant ou médiateur culturel devrait faire siennes. Les urgences sont de véritables appels nécessitant des réponses concrètes et rapides afin de conduire à un « enseignement plus culturel pour une société plus ouverte et plus créative ».

Le Cahier 03 constitue la suite directe du colloque tenu en 2008 et dont les actes ont fait l'objet du Cahier 02. Il constitue « 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 – quoique pas seulement – elle est aujourd'hui indispensable. » (S. de Ville) Plutôt que d'aligner les interventions de chaque invité, le choix s'est porté ici sur une courte présentation sous forme de synthèse de la réponse apportée par chaque intervenant aux deux questions posées par Culture & Démocratie lors de chaque table-ronde : 1. Définition de la culture et Qu'est-ce qu'un enseignement en culture ? 2. Pourquoi des projets Arts-Ecole et Défis majeurs de ce genre de projets. 3. Effets produits par la prise en compte de la dimension culturelle dans l'enseignement supérieur et Comment libérer l'énergie créative et critique de l'étudiant ? 4. Quel est l'enjeu politique, social voire éthique d'une formation à l'image dans les cursus de l'enseignement obligatoire et au-delà et Quelles seraient les priorités d'une éducation à l'image, ses registres, les intervenants à qui confier cette formation ? 5. L'essor de la médiation culturelle :

une avancée ou un symptôme ? et Les acteurs de la médiation culturelle. 6. Comment les questions culturelle et artistique sont-elles appréhendées dans les pédagogies alternatives au niveau des principes, au niveau théorique et des méthodes et des pratiques et 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 ? Un commentaire critique reprend, après chaque synthèse, les idées – groupées thématiquement – émises tant par les invités que par le public. Enfin on ne manquera de souligner la pertinence des dix propositions de Culture & Démocratie pour un « Nouveau contrat culturel pour l'enseignement » accompagnées chacune de revendications claires et précises.

Mots clés

Art – artiste – comédien – culture – culture des jeunes – culture et nouvelles technologies – enseignement – formation – galeries – intervenant artistique – journaliste – lecture de l'image – médiation – musique – plasticien – savoirs – territorialité

Contenu

Cahier 1 : Avant-Propos (3) – En quelques mots (4) – Allô, docteur ? (6) – Création, œuvre et public : la société comme projet artistique (8) – L'art contemporain, pour qui, pourquoi ? (12) – Se réapproprier les arts contemporains ! (18) – Témoignage du métier de guide-animatrice, médiateur de l'art au public (21) – Le rôle d'une galerie privée (24) – À qui profite le crime ? (28) – Des arts plastiques contemporains dans les Centres Culturels. Pour qui ? Pour quoi ? (31) – On a besoin des Arts plastiques contemporains... Les Arts

plastiques contemporains ont-ils besoin de nous ? (35) – La réalité gagnante ou donner à penser (38) – Des arts contemporains, comment ? (40) – Synthèse des débats (44) – Quoi et pour qui ? Le quiproquo de l'art contemporain (50) Glossaire (54) Bibliographie (58)

Cahier 2 : Avant-Propos (3) – État des lieux (9) – Écoles, cultures, villes et territoires (10) – La culture des jeunes (15) – L'enseignement et la culture : le point de vue des pédagogues (29) – L'école, les savoirs et la culture (30) – La culture et l'art au cœur des cursus universitaires, pourquoi et comment ? (40) – Présentation du projet « le patrimoine, icône au quotidien » (45) – La culture et l'enseignement : le point de vue des culturels (47) – Institutions culturelles et enseignement : un enjeu démocratique (48) – Médiateurs culturels entre l'institution muséale, le grand public et l'école (53) – Relations avec les publics au Centre de la Gravure et de l'image imprimée. La Louvière : principes et réalisations (58) – Urgences (63) – La formation artistique et culturelle des enseignants (64) – La formation des artistes intervenants (73) – La musique : mineure ou majeure ? (79) – L'imposture de Toscani ou de l'urgence d'intégrer des cours d'éducation à l'image dans la formation de base (83) – Forum (99) – Bibliographie sommaire (107)

Cahier 3 : Introduction (04) – La culture au cœur de l'enseignement. De quoi parle-t-on ? (07) – Synthèse (08) – Commentaire critique (12) – Pourquoi des projets art/école ? (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)

L'URGENCE DE L'ART À L'ÉCOLE. UN PLAN ARTISTIQUE POUR L'ÉDUCATION NATIONALE

Pascal Collin

Éditions théâtrales, Montreuil, 2013, 107 pages.

Présentation

Encore un ouvrage français. La production éditoriale en matière d'éducation artistique et culturelle s'est considérablement étoffée en France à mesure que le débat sur l'histoire des arts et plus globalement sur l'éducation artistique et culturelle s'est aiguisé et concrétisé. Cet ouvrage prend au mot l'engagement du futur président François Hollande et détaille ce que pourrait être la mise en œuvre de ce « plan artistique » dûment promis.

Pascal Collin est agrégé de lettres, écrivain et homme de théâtre. Il est codirecteur artistique de la compagnie La Nuit Surprise par le Jour, metteur en scène, auteur de textes dramatiques créés par lui-même ou par d'autres et dramaturge. Il a enseigné au Conservatoire national de Paris. Emmanuel Wallon, auteur de la préface, est professeur de sociologie politique à l'Université Paris Ouest Nanterre-La Défense

Commentaire

On trouve ici, repris sous une autre forme, beaucoup d'éléments déjà présents dans les autres ouvrages sélectionnés. La vertu de celui-ci est son actualité, son défaut est l'accroche, légitime en l'occurrence, au système éducatif français. Plaidoyer à deux voix. Celle d'Emmanuel Wallon a l'intérêt de

se situer dans le registre de la philosophie politique, rappelant que si l'école est bien le lieu où les mécanismes de reproduction des privilèges culturels s'enclenchent inexorablement, c'est aussi le lieu où la détermination institutionnelle peut les infléchir pour donner sa chance à chaque enfant. L'éducation artistique serait donc le meilleur outil de la démocratisation culturelle au moment où il faut « opérer sans perte de substance le passage de la page à l'écran, de la phrase à la séquence, de l'analogique au numérique, de la photographie à l'image de synthèse, des connaissances en piles à des informations en archipels ». Emmanuel Wallon exhorte les citoyens à s'emparer de la question et à suivre Pascal Collin dans son plaidoyer-réquisitoire. Il s'agit selon lui, au-delà de la seule éducation artistique et culturelle, de refonder le service public de l'éducation.

Pascal Collin pour sa part, précise ses objectifs : définir ce qu'est l'état actuel de l'éducation artistique (dans le système éducatif français) à partir de son histoire, en cerner les enjeux, clarifier le débat et le cadre dans lequel il se déploie et évaluer les perspectives d'actions concrètes qu'ouvre, à court terme et au-delà, l'engagement présidentiel.

Dans la première partie, Pascal Collin retrace les grandes étapes de ce qui apparaît comme une véritable saga : du plan Lang-Tasca (2001-2005) exceptionnellement ambitieux par ses contenus et ses moyens, à sa rapide remise en cause (2005-2008) qui aboutit à la marginalisation de l'éducation artistique au profit d'une discipline insérée en 2008 dans les programmes sous l'intitulé « Histoire des arts », discipline fortement mise en question en raison de son fondement excessivement patrimonial. Et Pascal Collin de vilipender « ce retour aux *vraies valeurs* où l'art, sacralisé, reste une matière à distance des élèves, soit une impasse pédagogique ». Dès lors il plaide pour qu'à la lumière de tout ce qui a été fait et

capitalisé en termes d'expérience, on définit un grand plan d'éducation artistique et, parallèlement, de refondation de l'école. Il s'agit pour lui de « réaffirmer la nécessité du lien entre la connaissance des œuvres, leur analyse critique et l'expérience artistique comme clé de la réussite dans le but que l'épanouissement sensible et intellectuel de l'individu participe à l'accomplissement de ses dimensions sociale et citoyenne ». Dans la seconde partie, l'auteur évoque la question des enjeux renouvelés : les projets de réalisation artistique mettant l'élève au centre du dispositif subvertissent – avec des résultats probants – la tradition scolaire normative et rééquilibrent des parcours scolaires essentiellement investis par la rationalité. Ils sont de nature à stimuler une nouvelle citoyenneté parce que la culture est affaire de lien et de lien social. Il faut donc former les enseignants à ce nouveau paradigme en formation initiale et en formation continuée. Pascal Collin évoque la relation entre le monde artistique et celui de l'école : ouverture, échanges, collaborations, présence des enseignants dans les lieux de culture, présence des artistes dans les établissements scolaires. Il rappelle la nécessité de prévoir, pour les professionnels dans les deux secteurs, des conditions de travail et de reconnaissance qui permettent de nouer ces collaborations dans les meilleures conditions.

Vient enfin une troisième partie très centrée sur les réalités du système éducatif français et destinée à détailler ce que sont, selon l'auteur, les perspectives de l'action publique. Au-delà de ce contexte particulier de nature à faire penser au lecteur qu'il n'y trouvera pas de grain à moudre, cette réflexion a son intérêt, posant notamment la priorité à accorder à l'école primaire, évoquant la question de la professionnalisation des intervenants, reprenant la question des établissements dits prioritaires et des banlieues comme premiers bénéficiaires de ces nouveaux dispositifs et posant,

de la maternelle à l'université, le primat du projet. Il en détaille la nécessité et les apports, niveau par niveau. Il termine par une conviction : rien de significatif ne peut être fait en matière de projets artistiques et culturels sans un engagement de tout l'établissement. Le volet d'éducation artistique et culturelle doit être inscrit dans chaque établissement, comme il doit l'être dans la formation initiale des enseignants. Pascal Collin conclut cette partie en revenant sur la question des compétences et, question sensible, celle du temps qu'il faut ouvrir à ces pratiques nouvelles. Les remaniements horaires qui sont au cœur du débat en France n'empêcheront pas les lecteurs d'ici de réfléchir avec l'auteur à cette question cruciale.

Un ouvrage utile donc, parce qu'il reprend la question de l'éducation artistique et culturelle de manière très complète, en prenant en compte ses derniers développements. Enjeux et perspectives dans le contexte français certes, mais pour ce qui est des éléments fondamentaux de la problématique, cet ouvrage bref, précis et engagé nourrira les enseignants soucieux de pousser plus loin leur réflexion sur la question. Pas de conclusion mais une réflexion sur les enjeux éthiques de l'éducation artistique et culturelle. Aucun(e) enseignant(e), aucune direction ne peut faire l'économie de cette dernière réflexion.

Mots clés

Héritage – plan Lang-Tasca – enjeux – parcours éducatif – nouvelle citoyenneté – formation des enseignants – action publique – ouverture – primat du projet – motiver – projet d'établissement – éthique de la responsabilité

Contenu

Préface par Emmanuel Wallon (7-17) – Pour tous et partout (17-27) – I. Un paysage en héritage (27-33) – 2001 : le plan

Lang-Tasca (28-30) – 2005-2008 : remises en cause et stagnations (30-33) – 2013 : un nouveau départ ? – II.
Des enjeux renouvelés : l'élève au centre du plan (36-39) –
Vers la refondation du système éducatif (40-51) – Une autre relation entre le monde artistique et l'école (53-61) – III.
Les perspectives de l'action publique (65-101) – La question du pilotage national et territorial (65-68) – Le problème des moyens et des priorités (68-75) – De la maternelle à l'Université, le primat du projet (75-96) – Les conditions de la généralisation (96-105) – Pour une éthique de la responsabilité (105-107)

**POUR UN DROIT
À L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
ET CULTURELLE.
PLAIDOYER FRANCO-ALLEMAND**

Sous la direction de Jean-Pierre Saez,
Wolfgang Schneider, Marie-Christine Bordeaux
et Christel Hartmann-Fritsch

Les éditions OPC, coll. Médiation artistique et culturelle en Europe,
Grenoble, 2014, 432 pages.

Présentation

Il s'agit du premier volume de la collection Médiation artistique et culturelle en Europe, dirigée par la Fondation Genshagen (Fondation allemande pour le dialogue franco-allemand). Par cette activité éditoriale, la Fondation souhaite « attirer l'attention sur le potentiel de l'art dans les processus de médiation politique, culturelle et sociale ». Cette collection, qui comprendra huit volumes, a pour but de donner la parole aux chercheurs et intellectuels, aux décideurs politiques, mais aussi aux artistes et médiateurs culturels. Elle nourrit l'ambition de documenter les discours et recherches interdisciplinaires actuelles afin d'en faire profiter les débats touchant au thème de la médiation artistique et culturelle en Europe.

Ce volume est le résultat d'une coopération entre l'Observatoire des politiques culturelles de Grenoble, l'Institut des politiques culturelles de l'Université de Hildesheim et la Fondation Genshagen. Il a été financé par la déléguée du gouvernement fédéral à la Culture et aux Médias allemands,

le Ministère de la Culture et de la Communication français ainsi que l'Office franco-allemand pour la jeunesse.

La théorie et la pratique de l'éducation artistique et culturelle en France et en Allemagne font l'objet de cet ouvrage bilingue, transnational et collectif, théorique et narratif. La partie théorique présente tout d'abord les structures politiques et administratives sur lesquelles se fonde l'éducation artistique et culturelle des deux pays. Un dialogue entre Jean-Pierre Saez et Wolfgang Schneider clôture ce premier volet et permet de mettre en évidence les différences et les ressemblances entre la France et l'Allemagne. Outre-Rhin, les politiques en matière d'éducation artistique et culturelle semblent souffrir de l'absence d'une logique commune, en raison notamment d'une loi qui empêche toute initiative fédérale en matière culturelle, laissant une autonomie totale aux seize Länder. Inversement, ces mêmes politiques pâtissent dans l'Hexagone d'une trop grande tradition centralisatrice, tradition dont elles tentent depuis quelques années de se dégager, notamment via des transferts de compétences aux régions et aux départements. Les contributeurs allemands et français font ce même constat : malgré l'accueil favorable des décideurs politiques à l'argumentaire posant l'importance du développement des politiques d'éducation artistique et culturelle, malgré les bonnes intentions dans les déclarations de politiques générales, malgré le foisonnement de plateformes et d'initiatives, les dispositifs ne parviennent pas à se généraliser et donc à être véritablement acteurs d'un processus de démocratisation. Il est grand temps, ainsi que l'exprime l'un des contributeurs, de passer à autre chose que « des discours du dimanche ». Même si l'éducation artistique et culturelle concerne la société dans son ensemble et les citoyens de tout âge, l'enjeu principal est toutefois celui d'une intégration structurelle des pratiques artistiques et cultu-

relles dans le temps et l'espace de l'école, dans les contenus des programmes scolaires et, *last but not least*, dans la formation des professeurs. Seule l'école (obligatoire) permet en effet de toucher, en un lieu et un espace déterminés, « l'ensemble » de la population dans sa diversité sociale et culturelle.

À la suite de ces échanges entre réalités françaises et allemandes, sont exposés les fondements conceptuels qui soutiennent les pratiques d'éducation artistiques et culturelles. Marie-Christine Bordeaux et Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss sont interrogées à partir d'un même canevas de questions, ce qui permet de mieux croiser les deux approches.

La première partie théorique est illustrée par une deuxième, qui propose une série d'études de cas ou de récits de pratiques qui témoignent de la variété des approches de l'éducation artistique et culturelle dans chaque pays.

Enfin, les auteurs présentent un ensemble de cinq grandes préconisations permettant d'ouvrir les perspectives de coopération entre l'Allemagne et la France dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, et qui pourraient, à l'avenir, impulser des initiatives à l'échelle européenne.

Ce recueil bilingue s'adresse à tous ceux qui sont concernés par les questions que pose la médiation culturelle : aux responsables politiques et administratifs, aux professionnels et amateurs du secteur culturel et aux nombreux acteurs du domaine de l'éducation artistique et culturelle.

Commentaire

Ce livre n'intéressera pas uniquement un lectorat français ou allemand. Notons toutefois que certains textes ou passages ont une dimension très franco-française, germano-allemande ou franco-allemande. Le lecteur non issu de ces pays se perdra d'ailleurs dans la description des réalités institutionnelles françaises ou allemandes. L'aspect parfois répétitif, dû au

caractère collectif de l'ouvrage, confère à ce recueil quelque lourdeur, pour celui qui n'inscrit pas sa lecture dans une démarche d'étude.

Le caractère foisonnant des politiques, des conventions, des institutions, des fondations, des partenariats, des dispositifs et des projets relatifs aux politiques d'éducation artistique et culturelle mis en place par les deux pays n'est pas dissipé une fois tournée la dernière page du bouquin. Peut-être un tableau récapitulatif aurait-il été utile afin de ramasser en une double page cette complexité et la rendre plus lisible.

Mais l'intérêt de l'ouvrage ne réside pas dans la description complexe des structures politiques, administratives qui soutiennent les projets d'éducation artistique et culturelle en France et en Allemagne. De la première partie se dégage un constat commun sur l'état des pratiques d'éducation artistique et culturelle. Constat dont le point saillant serait le suivant : « Depuis près de 30 ans que des politiques visent à soutenir des pratiques d'éducation artistique et culturelle, seul 10% environ des élèves, en France, bénéficient d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle. » La professionnalisation du secteur de la médiation n'a donc pas été synonyme de généralisation. On notera aussi les deux contributions sur les fondements conceptuels et théoriques qui soutiennent et légitiment les pratiques d'éducation artistique et culturelle. En Allemagne, par exemple, on remonte à Schiller et ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, on cite les grands pédagogues tels Montessori et Dewey, et enfin on insiste sur le caractère hautement démocratique de ces pratiques qui doivent être *pour tous*.

C'est surtout le recueil de récits de pratiques qui nous semble précieux. Ces récits sont l'illustration que chaque projet est particulier, dans la manière dont il mobilise les différents acteurs concernés, dans les objectifs recherchés

et obtenus, dans la façon dont ils cherchent à se légitimer... Ces récits sont des sources d'inspiration pour toute personne – qu'elle soit française, allemande, belge ou anglaise – qui cherche à développer une action de ce type, en milieu scolaire, surtout, mais pas uniquement. Nous épinglons particulièrement l'expérience des « Nouveaux commanditaires » (p. 361), et cette affirmation forte qui porte leur action : « La participation culturelle –surtout en tant que droit humain – implique l'auto-organisation culturelle de la population. » Nous attirons aussi l'attention sur le dispositif mis en place dans l'enseignement agricole français (p. 339). Dans les années 1960 est créé, au sein de l'enseignement agricole, un nouveau corps professoral en éducation socioculturelle (ESC) pour « mettre en avant la personnalité des élèves et la dynamique du corps social auquel ils appartiennent ». Ces derniers ont un tiers de leur grille horaire à consacrer librement en « activités d'animation ».

La contribution de Jean-Marc Lauret, inspecteur, est précieuse (p. 369) car elle affirme la valeur en soi de l'éducation artistique et culturelle, refusant de chercher à légitimer cette dernière au nom de l'acquisition de compétences. Elle confirme l'intuition des membres de la commission Culture et enseignement de Culture & Démocratie que les inspecteurs constituent « le groupe cible » à convaincre de l'importance de l'éducation culturelle et artistique. En l'occurrence, lui est déjà convaincu. Lisez plutôt : « On doit pouvoir [...] considérer qu'au-delà de la réussite scolaire, [l'éducation artistique et culturelle] vise à préparer les enfants à “habiter poétiquement la terre” selon l'expression de Hölderlin, à transformer leur rapport au monde et à eux-mêmes, à enrichir leur perception du monde, à leur apprendre à reconnaître les “infinis visages du vivant” selon l'expression de René Char. » En concluant sur la figure du pédagogue qui doit se

faire plus artiste que géomètre, Lauret met le doigt sur le nœud du problème, qui expliquerait peut-être la relative inertie de pratiques d'éducation artistique et culturelle : travailler à l'implémentation de la culture et de l'art dans l'enseignement, sans travailler sur la capacité du biotope à recevoir cela « adéquatement » (et donc sur les pédagogies, et plus largement, la mission de l'école au XXI^e siècle), c'est comme vouloir faire vivre un poisson de mer dans l'eau douce. Se pencher sur « la culture scolaire », est le premier des « chantiers ».

Enfin, la conclusion sur les cinq grandes perspectives qui valent tant pour la France, l'Allemagne que pour l'Europe, jette les bases de ce que pourrait être une ligne d'action pour une plateforme européenne sur les politiques artistiques et culturelles.

Pour qui cherche à fonder ou légitimer théoriquement les/ses pratiques d'éducation artistique et culturelle, pour qui voudrait savoir comment cela se passe ailleurs, pour qui voudrait créer des partenariats avec des acteurs européens (en l'occurrence allemands et/ou français), ce livre est une source d'informations précieuse.

Mots clés

Allemagne – école – éducation artistique et culturelle – Europe – France – fondements théoriques – jeunesse – médiation – politique – temps – récits d'expérience – projets

Contenu

Lancement de la collection (13) – Préface de Monika Grütters, membre du Bundestag, ministre d'État à la Culture et aux Médias (15) – Préface d'Aurélie Filippetti, ministre de la Culture et de la Communication (19) – Avant-propos des auteurs (21)

I. L'éducation artistique et culturelle en France et en Allemagne – structure et discours. Les fondamentaux.
(25) – *Les modèles d'action publique dans les arts et la culture* – En Allemagne, Wolfgang Schneider (27) – En France, Jean-Pierre Saez (41) *Une politique culturelle en faveur de l'éducation artistique et culturelle* – En Allemagne, Wolfgang Schneider (61) – En France, Marie-Christine Bordeaux (79) – Dialogue franco-allemand sur l'éducation artistique et culturelle entre Wolfgang Schneider et Jean-Pierre Saez (95) – *Contexte théorique et conceptuel* – En Allemagne, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss (121) – En France, Marie-Christine Bordeaux (149)

II. L'éducation artistique et culturelle en France et en Allemagne – Acteurs et projets. La pratique. (177) – « Pour le plaisir de créer. » De la théorie à la pratique : un appel interculturel, Christel Hartmann-Fritsch (179) – Acteurs et programmes de coopération au niveau national, Franz Kröger et Norbert Sievers (191) – Les collectivités territoriales et l'éducation artistique et culturelle en France : un système de coopération à plusieurs niveaux, Cécile Martin et Samuel Perigois (211) – L'art dans un contexte urbain : le travail de l'Espace culturel Kreuzberg/Bethanien, Stéphane Bauer (227) – Éducation artistique et culturelle et projet urbain : l'exemple de Saint-Denis, Laurence Dupouy-Veyrier (233) – Art et culture dès le plus jeune âge ! Rencontres interdisciplinaires de Dresde, Stephan Hoffmann (239) – Le dispositif « Enfance Art et Langages » de la Ville de Lyon, Christine Bolze (247) – Les musiciens de l'avenir : un modèle de coopération entre un orchestre de chambre et un établissement scolaire à Brême, Jens Tönnemann (255) – Danse à l'école en France, Anne Sachs et Noël Claude (263) – Arts Numériques et politique éducative : Modèle de transdisciplinarité

en France, Dominique Roland (269) – Art et sciences : le théâtre de recherche de Hambourg, Angela Dietz (275) – École au cinéma : l'éducation au cinéma en France, Perrine Boutin (283) – Éduquer aux arts de la scène et de l'image. La Maison du geste et de l'image, Evelyne Panato (289) – La simulation comme outil de médiation artistique. Au musée d'art d'Emden, Claudia Ohmert (295) – L'éducation interculturelle. Le Musée de l'histoire de l'immigration de Paris, Peggy Derder (303) – Festival des 1000 sons à Augsbourg. Enjeux politiques et culturels dans une société marquée par la diversité culturelle, Hans-Joachim Ruile (311) – Jeunesse.culture.échange franco-allemands : expériences et enjeux du travail en partenariat, Rolf Witte (317) – L'Office franco-allemand pour la Jeunesse et l'éducation artistique et culturelle, Anne-Marie Autissier (323) – « Les jeunes résidents. » Espaces et projets pour une activité culturelle à Berlin, Hanne Seitz et Nils Steinkrauss (329) – L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement agricole français, Jean-Pierre Menu (339) – L'opéra dans une porcherie. Un village du Brandebourg se transforme en scène lyrique, Kristina Volke (347) – Modèle transgénérationnel « Les rencontres de l'Aria. » En Corse – La fougue et l'expérience, Jean-Gabriel Carasso et Robin Renucci (355) – Pour une nouvelle manière de penser l'éducation artistique et culturelle. « Les Nouveaux commanditaires », Alexander Koch (361) – Pour des politiques d'évaluation dans l'éducation artistique et culturelle, Jean-Marc Lauret (369)

III. Défis et perspectives. De l'éducation artistique et culturelle à l'aune de la coopération franco-allemande et de l'Europe. Jean-Pierre Saez et Wolfgang Schneider (379) – 1. L'éducation artistique et culturelle encourage l'interculturalité (383) – 2. L'éducation artistique et cultu-

relle tire profit des cultures numériques (385) – 3. L'éducation artistique et culturelle a besoin des artistes. L'éducation artistique et culturelle soutient l'emploi culturel (389) – 4. L'éducation artistique et culturelle ne peut pas exister sans une politique éducative et culturelle adéquate (391) – 5. Dynamiser les relations franco-allemandes et européennes par une politique durable d'éducation artistique et culturelle (395) – Annexes (401) – Bibliographie générale franco-allemande (402) – Les institutions partenaires (409) – Index des auteurs (412) – Impressum (428)

ART, CULTURE ET ÉDUCATION AU CŒUR D'UNE PASSION

Jean-Gabriel Carasso,
entretien avec Émile Lansman

Éditions Lansmann, coll. Chemin des passions, Bruxelles, 2008,
60 pages.

Présentation & commentaire

Cet ouvrage publié aux éditions Lansman dans la collection Chemin des passions, apparaîtra, au cœur de ce « Neuf essentiels », comme un objet différent, particulier, tant dans la forme que dans le contenu. Ce n'est pas une étude de type scientifique, ni une réflexion philosophique, pas davantage un plaidoyer engagé de manière linéaire. C'est un dialogue spontané, sous forme de questions et réponses, entre Émile Lansman, éditeur, et Jean-Gabriel Carasso, personnalité marquante de la scène française et francophone. En une cinquantaine de pages, c'est tout simplement le parcours d'une vie, avec les multiples activités, successives ou simultanées, qui ont su le passionner. On y rencontre le comédien, le metteur en scène, le formateur, l'enseignant à l'université, l'auteur et le réalisateur de films pour la télévision, le directeur de l'Association nationale théâtre-éducation. Sur le « chemin des passions ».

La structure même de l'ouvrage permet difficilement l'analyse classique propre à la collection de nos « Neuf essentiels ». Cependant, les questions directes, précises, très construites d'Émile Lansman donnent l'occasion à Jean-Gabriel Carasso de nous emmener aux sources mêmes de son action, au cœur de ses convictions. Nous tenterons de relayer ici l'essentiel de ses engagements.

Qui est Jean-Gabriel Carasso ? « Je ne sais pas, avoue-t-il à son interlocuteur qui souhaite le “cerner”, si je dois me situer davantage comme artiste, homme de communication, ou pédagogue ». De fait, il est tout cela à la fois. Et il l’assume.

Son parcours s’étirant des années 1960 à nos jours et touchant à des problématiques différentes, les réponses seront parfois dans le désordre, les questions d’éducation, de politique, d’art et de culture se mêlant inévitablement. C’est particulièrement le cas lorsqu’il s’agit de théâtre, où tout se croise et se noue. Dès les premières pages, on rencontre des intervenants majeurs, Jean Vilar et « sa bande » : Gérard Philippe, Georges Wilson, Philippe Avron, Philippe Noiret, Maria Casarès (le Théâtre national populaire est-il une troupe ou un collectif ?). Dans la foulée, Jean-Gabriel Carasso évoque les CEMEA – Centres d’entraînement aux Méthodes d’éducation active, Bertolt Brecht, le Théâtre de l’Est parisien, Les Bouffes du Nord, le Théâtre du Soleil, la Cartoucherie, le Festival d’Avignon, Mai 68.

S’il s’intéresse à toutes les formes d’art – et donc particulièrement au théâtre, qu’il a pratiqué, étudié, enseigné –, il se passionne très tôt pour les questions d’éducation et pour les expériences pédagogiques du genre « éducation nouvelle » (Célestin Freinet, Maria Montessori) ou « éducation active », mises en pratique dans les colonies de vacances de son adolescence. Le militantisme associatif l’emmène plus tard (aux alentours de 1980) vers des expériences telles que l’Association nationale de recherche et d’action théâtrale en milieu scolaire et universitaire (ANRAT) où des enseignants et artistes de théâtre intervenants en milieu scolaire se parlaient et faisaient avancer l’action. Plus tard, pour l’Association internationale (90 pays) théâtre-éducation (IDEA), ce seront douze ans d’action militante au croisement de la politique, d’une école Freinet à Choisy-le-Roi ou devant le

mur de l'aéroport de Ouagadougou avec l'Atelier-théâtre burkinabé, qui l'ont fait réfléchir à la notion du « beau », qu'il faut approcher de ce qui est « juste », à ce qui est expression authentique. Même si cela ne correspond pas à ce que sont les « critères d'excellence ».

Pour ce qui est de la communication, il se passionne – depuis toujours et en tant que citoyen – pour le débat d'idées, qui n'est pas nécessairement et directement de la politique mais qui n'en est jamais loin ! En s'engageant, en se trompant parfois et en analysant le pourquoi. Il s'interroge sur ce qui s'est passé, sur ce qui se passe au présent, sur les illusions, les mirages, les rêves impossibles et les mensonges éhontés. Sur la mondialisation libérale (inéluçtable ?) et le retour du religieux... La vérité en politique est une donnée précaire.

La notion de partenariat art-enseignement a longtemps préoccupé Jean-Gabriel Carasso. Briser l'isolement de l'enseignant en lui associant un artiste pour mener ensemble un projet artistique, culturel et, souvent, social. Défendre que « l'on ne veut pas des animateurs ou des professeurs spécialisés en théâtre mais une pédagogie de projets, ouverte, en collaboration avec des compétences artistiques extérieures », ce n'est pas simple ! D'autant que le principe est formidable... quand ça fonctionne bien, ce qui n'est pas le cas quand les partenaires ne se sont pas choisis. Ce type d'expérience doit être sans cesse repensé, renouvelé. Que l'école soit ouverte sur le monde qui l'entoure, qu'il y ait des allers-retours entre l'intérieur et l'extérieur, est essentiel.

Il en conclut que la culture n'est ni donnée, ni innée. Ce n'est pas un acquis. Elle se construit. Elle résulte nécessairement d'un « travail ». D'où l'importance des questions d'éducation et de sensibilisation en matière culturelle. Celles-ci ne doivent pas nécessairement passer par une classique « histoire de l'art ». Mais il faut que quelqu'un, un jour, vous ait

emmené au théâtre, au cinéma, vous ait proposé tel livre à lire, telle musique à entendre. Il faut qu'un pôle d'éducation joue ce rôle, pratique la transmission, la question essentielle résidant dans le partage : comment partager la culture, et avec qui ?

À l'une des dernières questions posées par Émile Lansman à propos de l'un de ses derniers livres, *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture?*, et des premiers mots de cet ouvrage : « J'enrage ! », Jean-Gabriel Carasso dit très haut sa révolte, son indignation. Son refus du fatalisme du « c'est comme ça, ça ne bougera pas ; de toute façon, les gens doivent marcher sur leurs voisins pour grandir ; l'argent est roi ; la nature humaine est ainsi faite... » D'où la nécessité de la résistance : « Il y a des moments où il faut dire ce que l'on pense. » Il le fait sur son terrain, celui de la création, de l'éducation, de la culture.

Mots clés

Art – culture – différences et relation entre art et culture –
éducation – éducation populaire – éducation active –
pédagogie – partenariat enseignant-artiste – communica-
tion – transmission – médiation – théâtre engagé – théâtre
d'intervention – citoyenneté – diversité culturelle – entre le
juste et le beau – gestion des possibles – passion

L'ENFANT, L'ÉDUCATEUR ET LA TÉLÉCOMMANDE

Philippe Meirieu,
entretien avec Jacques Liesenborghs

Labor, Bruxelles, 2006, 224 pages.

Présentation

Un ouvrage de synthèse, dans lequel, sous la forme d'un dialogue, Jacques Liesenborghs se met au service de la pensée de Philippe Meirieu, en lui proposant de nous livrer un bilan de nombreuses années de travail pratique et théorique sur les enjeux politiques véhiculés par l'institution scolaire et ses choix pédagogiques.

Commentaire

Rédigé à partir d'un dialogue, cet ouvrage introduit efficacement à la pensée et l'action de Philippe Meirieu en présentant un tour d'horizon des valeurs qui ont porté son action et sa réflexion. Il met en évidence l'urgence d'un renversement des priorités en matière de conception du rôle de l'école dans la société et lance un appel salutaire à poser la construction symbolique, c'est-à-dire culturelle, au cœur des apprentissages pour un enfant citoyen dans l'espace démocratique de demain.

Après une brève description de son itinéraire pratique, théorique et politique, Philippe Meirieu aborde le thème de la redéfinition de l'autorité à renégocier entre les anciennes visions essentialistes et les dérives de l'enfant roi. L'adulte est porteur de valeurs, son autorité est liée à un mandat explicite, qui exerce une pédagogie de la loi, avec des règles structurantes dans un cadre protecteur qui aide à distinguer la fusion

familiale de l'apprentissage de l'altérité offert par l'école. À partir de ce constat, le droit devient un contenu éducatif essentiel à l'école d'une société démocratique.

Au niveau pédagogique, l'école doit mettre l'élève en situation d'interrogation à travers des microprojets précis et réalistes, menés entre « différents » d'un même groupe, dans le cadre de l'institution et de la cité. Observant la persistance de la reproduction des inégalités, l'auteur déplore l'écart qui sépare la générosité des intentions proclamées par les démocraties et la médiocrité des applications concrètes consenties sur le terrain.

Au cœur du projet de l'école, à la priorité du paradigme lire-écrire-compter, Philippe Meirieu substitue les « fondamentaux de la citoyenneté » qui supposent l'accès à un éventail de langages dépassant l'écrit et l'oral, dont, notamment, les langages du corps et ceux de l'image, en insistant sur la capacité des projets culturels à fédérer les opérations d'apprentissage et sur l'importance de la démarche créative dans la construction symbolique de l'enfant.

En ouvrant des espaces d'interrogation, d'autonomie et de création, ces choix pédagogiques font office de contrefeux à la capacité de nuisance des médias commerciaux. Ceux-ci, par leurs stratégies de captation des regards, aliènent l'enfant « scotché » à l'écran par des programmes qui, sous une apparence de modernité, véhiculent les clichés les plus conservateurs. Happée par des images banales, obscènes, triviales ou violentes destinées à séduire plus qu'à émanciper, la pensée magique de l'enfant zappeur est renforcée dans la toute-puissance de l'immédiateté.

Éduquer, c'est résister. L'école est le lieu de résistance à cette sidération.

C'est ici qu'il faut revoir le statut de l'image, victime de la hiérarchisation des savoirs. À la fois légitimée et réduite

à un rôle d'illustration d'un texte, elle est parfois vue comme « obstacle à l'intelligence » au lieu d'en constituer une forme spécifique. L'urgence de « l'accès à l'intelligence du regard » devient dès lors un objectif pédagogique majeur : comment passer de la sidération à la compréhension de ce qui sidère ? L'enjeu d'une éducation à l'image est politique, et le choix de cet enseignement aussi.

Enfin, Meirieu aborde la crise de la pédagogie en tant que savoir légitimé.

Les sciences de l'éducation ne sont à l'université qu'en 1968 et entrent en conflit avec la philosophie qui privilégie le contenu sur la méthode. Conflit redoublé par la résistance des professeurs au jargon parfois hermétique des pédagogues et à l'opposition récurrente entre conservateurs et progressistes. Entre la récupération libérale qui veut du résultat à court terme avec des performances monnayables et le conservatisme des syndicats, il faudra lutter contre la hiérarchie des savoirs et la ségrégation sociale, mettre l'enfant au centre du dispositif, viser le long terme, promouvoir la pensée divergente et maintenir un cadre national fort.

En guise de conclusion, Meirieu insiste sur le fait qu'on n'a jamais vraiment essayé d'appliquer de façon structurelle des thèses qui ont montré leurs vertus là où elles furent mises en œuvre de façon ponctuelle. Et d'en appeler à articuler promesse et projet pour créer dans une continuité du macro et du micro, du local et du global, une « universalité modeste ».

Mots clés

Autorité/laxisme – délégation/mandat – pédagogie de la loi – pédagogie du projet – médiateur – mixité sociale – citoyenneté – projet culturel – langages du corps et de l'image – construction symbolique – médias – séduction-sidération – pensée magique – pensée critique – intelligence

du regard – hiérarchie des savoirs – sciences de l'éducation –
pensée divergente – universalité modeste

Contenu

Avant-propos (7) – L'enfant de cœur (13) – L'enfant acteur
(33) – L'enfant enjeu (87) – L'enfant scotché (129) –
L'enfant au monde (167) – L'enfant en débat (197) – Pour la
route (213) – Bibliographie (225)

L'IMAGE PEUT-ELLE TUER ?

Marie-José Mondzain

Bayard, Paris, 2002, 90 pages.

Présentation

Philosophe de formation, directrice au CNRS et spécialiste de l'image, Marie-José Mondzain s'appuie sur une connaissance approfondie du corpus théorique byzantin et son influence sur notre histoire des images pour éclairer le rapport que notre société entretient avec le « spectacle des visibilitées » et des violences qu'il opère actuellement dans notre environnement médiatique.

Commentaire

À partir de concepts tels qu'incarnation, incorporation et personnification, Marie-José Mondzain interroge le rapport entre l'image et le visible, le visible et l'écran, le corps à l'écran et la place du spectateur. L'auteur rappelle que l'image, « objet tenu situé entre les choses et les songes », prohibée ou célébrée avec une égale violence, a constitué un enjeu majeur pour les civilisations antiques, hébraïques, chrétiennes et musulmanes. Jusqu'à l'attentat des tours jumelles dont la première violence est due à la visibilité reçue par tous dans l'immédiateté sous le mode du mutisme et de la stupeur. Paradoxe d'une culture aniconique utilisant savamment l'icône dans ses stratégies de conquêtes, paradoxe d'une civilisation des médias qui a soigneusement occulté les réalités physiques d'un drame pourtant vécu dans la chair de milliers de personnes.

Le propos s'articule en deux temps : d'abord, une « violente histoire des images » analyse les conditions d'émergence de

cette violence dans le système des images actuelles. Ensuite, avec « Incarner, incorporer, personnifier à l'écran », l'auteur illustre son propos en comparant deux modes de récits par l'image commandés par Goebbels, l'un refusé, l'autre repris à grande échelle.

1. Une violente histoire des images.

La violence, comme « manifestation abusive d'une force » est liée à l'aliénation de sujets pris dans une double exclusion : celle du bourreau et celle de la victime, dévorés par un processus d'engloutissement fusionnel dans le meurtre ou le suicide. Instrumentalisée dans l'histoire par les pouvoirs religieux, politiques et marchands et leurs stratégies d'incorporation, cette violence s'adresse avant tout à la pensée, dans la mesure où les effets fusionnels et confusionnels privent le spectateur de toute distance critique.

En effet, l'image en tant que simple objet reste très indéterminée, car « le visible est muet ». Elle ne peut agir ou faire agir seule. Ce n'est donc pas tant le contenu qui détermine cette violence que les conditions de sa production et de sa réception. Ici, la distinction opérée entre incorporation et incarnation est essentielle : d'un côté, fusion mortifère du réel et du regardeur dans le spectacle, aliénante ; de l'autre, incarnation distanciée d'un réel dans une représentation consciente de ses procédures, libératoire.

L'image est donc elle-même un support de médiation entre le réel et nous-mêmes, mais, « muette », elle exige encore une autre médiation, celle de la parole échangée, qui permet de débattre entre soi de ce qui est montré – incarné –, de ce qui échappe au regard et de ce à quoi elle renvoie : un « invu » à dévoiler, un sens à partager. Glissant ainsi un écran devant l'écran, l'auteur prône la médiation comme procédure d'éducation à la pensée critique et l'oppose à la censure, faux problème renvoyant à une autre dictature du regard.

La violence réside donc dans la suppression de toute mise à distance, qui empêcherait de voir ce qui est montré et d'entendre ce qui est dit. « Ce qui colle aux yeux n'est pas vu, ce qui colle aux oreilles n'est pas entendu. » Violence qui se traduit par « la manipulation des corps réduits au silence de la pensée hors de toute altérité ». Ce constat conduit l'auteur à plaider pour une construction du regard comme devoir politique, permettant d'évaluer la qualité d'un spectacle à l'aune de la liberté qu'il offre et incitant le sujet parlant à se positionner face au spectacle des visibilitées, dans un processus d'altérité, d'émancipation et de construction de sens.

2. Incarner, incorporer, personnifier à l'écran.

Incarner : le film de Zielke *L'animal d'acier* célèbre l'invention du chemin de fer allemand par une apologie de l'intelligence humaine, avec un propos sur les obstacles et les réussites, dans une dialectique entre nature et industrie incarnée par un ingénieur dont on ressent l'individualité en phase avec l'effort de la communauté. L'adresse au spectateur est ouverte : le titre, qui oscille entre bestialité et civilisation, reste ambigu, et le récit pourrait illustrer toute création humaine. Mais, dit Marie-José Mondzain, « créer n'est pas un verbe nazi ». Le film sera refusé par Goebbels.

Incorporer : à l'inverse, dans le régime d'incorporation fusionnelle de Leni Riefenstahl, Hitler est une abstraction sans incarnation. Filmé de dos, de trois quarts, surexposé ou en contre-plongée, il devient théophanie, fusionnant avec la prolifération des symboles qui imposent un système d'interprétation univoque. Par cette pulsion fanatique qui fond la personne et son signe, l'image ne constitue plus cet écart d'imaginaire entre le réel et le sujet, elle disparaît. « Quand l'image meurt, la barbarie commence. » La foule n'est qu'une masse qu'engloutit l'espace de projection. Salle

de cinéma, stade de Nuremberg : un même espace pour un rituel sans altérité.

Enfin, la philosophe oppose à cette production celle du *Dictateur* de Chaplin qui met en scène un même corps pour deux incarnations incompatibles, provoquant un magistral court-circuit qui place le spectateur là où son jugement va s'exercer. « Plus le cinéma incarne, plus il libère. »

À l'heure où les guerres d'aujourd'hui s'adressent à la pensée, et le marché du visible prend effet contre la liberté, l'auteur en appelle à prendre au sérieux l'éducation des regards, dans la construction d'un « voir ensemble », qui ouvre l'espace d'un invisible à partager. « Penser l'image c'est répondre au destin de la violence. »

Mots clés

Image – incarnation – incorporation – personnification – écran – violence – spectacle des visibilitées – réception – fusion – confusion – sidération – mutisme – immédiateté – médiation – distance – visible – invisible – altérité – voir-ensemble – parole – pensée – autonomie – éducation des regards – sujet parlant – guerre des images – guerre à la pensée

Contenu

Une violente histoire des images (13) – Incarner, incorporer, personnifier à l'écran (61)

PETITE POUCKETTE

Michel Serres

Éditions Le Pommier, Paris, 2012, 82 pages.

Présentation

L'opuscule à succès de Michel Serres est issu d'une conférence prononcée à l'Académie française. Il met en évidence les bouleversements produits depuis un siècle et la difficulté que l'institution scolaire éprouve à en tenir compte. À l'aide d'une fable, il fait l'éloge d'un renversement dans l'ordre du savoir et des apprentissages directement liés à la révolution numérique, et en appelle à abandonner la vision pyramidale et hiérarchisée de la transmission pour une vision arborescente, ouverte, directement induite par l'accès de tous aux nouveaux outils de la connaissance.

Commentaire

L'auteur dresse la liste des bouleversements du monde en trois ou quatre générations sur le plan du corps, des schémas de vie, des structures sociales, de la planète, et du rapport à l'autorité du savoir. Or, comme dans la fable de Saint Denis tenant sa tête, la Petite Poucette d'aujourd'hui se tient devant son ordinateur, autre cerveau avec lequel elle est en conversation permanente. Après un éloge d'une disposition éclatée du savoir qui force au décloisonnement des sphères de la connaissance, Michel Serres vante les vertus de l'évaluation réciproque, de l'hôpital, de la voix, des gares et des aéroports, des réseaux, de la présomption d'incompétence, du code. Après cet inventaire noyant quelque peu le fil du propos, entre constat et apologie, l'auteur conclut en opposant l'image de

la tour Eiffel, métaphore du savoir dur, pyramidal, gelé... à l'arbre que l'on planterait en face, image d'un savoir ouvert, poreux, participatif, volatile comme expression vivace du nouveau savoir.

Ce livre a le mérite de proposer un regard optimiste sur les pratiques spontanées des *digital natives* et sur le décalage de l'institution scolaire par rapport à des réalités de terrain qui la submergent parfois dramatiquement. À ce titre, face aux nostalgies régressives de la « classe d'autrefois » manquant à la fois de réalisme et d'imagination, cet ouvrage constitue un apport tonique, comme le prouve son succès de librairie, et contribue à nourrir le débat sur les nécessaires mutations de l'école.

Cependant, il est l'objet de nombreuses critiques lui reprochant d'être naïf, incohérent, incomplet et superficiel. Ainsi, Julien Gautier, dans la revue *Skhole*, met en doute le bien-fondé de la fable²⁴ : selon lui, Michel Serres ignore les conditions socioéconomiques en général mais surtout celles dans lesquelles se développent de fait aujourd'hui les technologies numériques. Il réduit l'apprentissage à la seule question de l'accès au(x) savoir(s) voire à l'information, propose une vision simpliste de l'évolution humaine vers un savoir de plus en plus « externalisé », par exemple en vantant la libération de la mémoire (désormais externalisée) au profit de l'intelligence, mais sans évaluer la part libératoire et la part aliénante de toute nouvelle invention.

En effet, Michel Serres semble ignorer les aspects « addictogènes » liées à des instruments conçus pour et par des intérêts privés. S'est-il demandé si Petite Poucette a bien sa tête entre ses propres mains, ou entre celles de Google

24 Julien Gautier, « Petite Poucette : la douteuse fable de Michel Serres », in *Skhole* n°25, juin 2013.

qui parasite en permanence son cerveau de mille et une séductions hors propos ?

La critique reproche aussi à Michel Serres d'oublier de ce qui est au cœur de l'action pédagogique : la relation, la sociabilisation, le traitement hiérarchisé du savoir, le sens et l'interrogation, un espace de résistance et de construction symbolique. « Apprendre que » ne suffit pas, dit le critique, il faut aussi « apprendre à ». L'éducation ne se limite pas à une transmission de contenus mais vise à la transformation d'un individu. L'image du maître réduit au rôle de « porte-voix de l'écriture » est une caricature qui relègue tout enseignant dans sa représentation archaïque la plus figée.

Enfin, avec l'éloge des codes qui permet à chacun de participer aux sociétés virtuelles, Michel Serres ne fait-il pas l'apologie – inconsciente – des sociétés de contrôle dont Deleuze parlait déjà en 1990 ? Rêve ou cauchemar...

Mots clés

Transformations hominescentes – mutation – cognition – externalisation – ordinateur – page – savoir absolu/décen-
tré – sérendipité – réciprocité – réseaux – connectif – procé-
dural – algorithmique – code – pyramidal – arborescent

Contenu

1. Petite Poucette (5) – I. Nouveautés (7) – II. Voilà pour le corps ; voici pour la connaissance (11) – III. L'individu (15) – IV. Que transmettre ? À qui le transmettre ? Comment le transmettre ? (18) – V. Envoi (22) – 2. École (25) – La tête de Petite Poucette (27) – Le dur et le doux (30) – L'espace de la page (31) – Nouvelles technologies (32) – Une histoire brève (33) – Petite Poucette médite (34) – Voix (35) – L'offre et la demande (36) – Les Petits Transis (38) – La libération des corps (39) – Mobilité : conducteur et passager (40) –

La tierce-instruction (41) – Disparate contre classement (43) – Le concept abstrait (45) – 3. Société (49) – Éloge des notes réciproques (51) – Éloge de H. Potter (53) – Tombeau du travail (54) – Éloge de l'hôpital (56) – Éloge des voix humaines (57) – Éloge des réseaux (60) – Éloge des gares, des aéroports (62) – Renversement de la présomption d'incompétence (64) – Éloge de la marqueterie (68) – Éloge du troisième support (70) – Éloge du nom de guerre (72) – Algorithme procédural (73) – Émergence (75) – Éloge du code (76) – Éloge du passeport (78) – Image de la société d'aujourd'hui (79)

ANNEXES

L'ÉCOLE DES CULTURES À PROPOS DE CULTURE : DE QUOI PARLE-T-ON ?

Quelles cultures et quelle culture scolaire ?

Culture des savoirs

Anthropologie d'un savoir. Histoire et sens d'une connaissance pour aujourd'hui

Cultures métissées

Traditions et origines cosmopolites. Cultures du monde

Cultures industrielles

Médias, écrans et sons d'aujourd'hui. « US World Culture... »

Quels acteurs ?

Le professeur philosophe de sa branche

Les familles

Les enfants et adolescents

Quelles opérations ?

Ralentir pour donner sens.
Comprendre
Relier
S'approprier

S'identifier
Transmettre
Faire découvrir
Partager

S'identifier
S'exprimer
Consommer ?
Partager

Et

Analyse critique des images et des médias

Histoire de l'art, sémiologie de l'image et des médias

Quels acteurs ?

Professeurs formés

Historiens de l'art et sémiologues de l'image, ou professionnels des médias

Quelles opérations ?

Observer, analyser, formuler (verbalement et graphiquement), interroger, s'informer, critiquer, résister, partager, débattre, ... Prendre de la distance. Et créer ?

Culture de l'école

Programmes, évaluations
Échec / réussite

Culture légitimée

« Chefs-d'œuvre »
- de la tradition occidentale,
- du monde.
Arts contemporains

Culture que l'on crée

Pratique artistique de
toutes les disciplines selon
les talents : corporels,
visuels, vocaux, ...

Les professeurs,
et direction/inspection

Institutions, musées, opéra,
concerts, théâtre cinéma,
école

Tandem artiste
professionnel,
avec le professeur

S'instruire, se structurer
S'équiper,... Cf. le débat
sur les missions de l'école

Découvrir
Contempler, s'émerveiller
Interroger
Partager

Créer
S'exprimer
Se découvrir
Partager

AUTRES RÉFÉRENCES

- « Chemins de traverse », Cellule Culture-Enseignement du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.
- BLAIS, Marie-Claude, GAUCHET, Marcel, OTTAVI, Dominique, *Conditions de l'éducation*, Stock, Paris, 2008.
- BORDEAUX, Marie-Christine et DESCHAMPS, François, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2013.
- CALLIER, Louise et HANQUINET, Laurie, avec Michel GUÉRIN et Jean-Louis GENARD, « Étude approfondie des pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles », Observatoire des politiques culturelles, Bruxelles, 2012.
- CATTERALL, James S., DUMAIS, Susan A., HAMPDEN-THOMPSON, Gillian, « The Arts and Achievement in At-Risk Youth : Findings from Longitudinal Studies, Research Report », National Endowment for the Arts, Washington, 2012. <http://arts.gov/sites/default/files/Arts-At-Risk-Youth.pdf>
- CHAUMIER, Serge, *L'Inculture pour tous : la nouvelle utopie des politiques culturelles*, L'Harmattan, Paris, 2010.
- CHAUMIER, Serge, *Traité d'expologie. Les écritures de l'exposition*, La Documentation française, Paris, 2012.
- DEVELAY, Michel, « L'école, les savoirs et la culture comme possible principe de régulation », article paru sur le site PedagoPsy.eu. www.pedagopsy.eu/develay.html (dernière consultation le 04/02/2015)
- FILIOD, Jean-Paul (dir.), *Le sensible-comme-connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience. Rapport final*, Enfance, Art et Langages/ESPE (Université Lyon 1), Lyon, 2014.

- GAUTHIER, Julien, « Petite Poucette : la douteuse fable de Michel Serres », in *Skhole* n°25, juin 2013. <http://skhole.fr/petite-poucette-la-douteuse-fable-de-michel-serres>
- GESCHÉ-KONING, Nicole, *Museum Education Publications 1952-2006*, ICOM Education n°20, édition spéciale, CECA, 2007, 120 p.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean, *Museums and Education : Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge, Londres, 2007.
- KERLAN, Alain (entretien), in *La citoyenneté culturelle en actes, Rencontres européennes Culture-Éducation 2009-2012*, Festival d'Aix-en-Provence, RESEO-AFO, Éditions universitaires d'Avignon, Avignon, 2013.
 - , *La photographie comme lien social*, Scéren/CRDP, Lyon, 2008.
 - , *L'école à venir*, éditions ESF, Paris, 1998.
 - , *Philosophie pour l'éducation*, ESF, Paris, 2003.
 - , *Le collège saisi par les arts*, Éditions de l'Attribut, Toulouse, à paraître en juin 2015.
- KERLAN, Alain et LOEFFEL, Laurence (dir.), *Repenser l'enfance ?*, éditions Hermann, Paris, 2012.
- KERLAN, Alain et SIMARD, Denis (dir.) *Paul Ricoeur et la question éducative*, Presses de l'université Laval, Laval, 2011.
- *La médiation, lieu de culture*, Cahier Interact # 3, RAB/BKO, Bruxelles, 2013. <http://www.reseaudesartsa-bruxelles.be/fr/node/12921>
- *La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif*. Pratique et recherche, Actes du colloque des 24 & 25 septembre 2013, Enfance, Art et Langages/ESPE (Université Lyon 1), Lyon, 2014.
- MAIRESSE, François, DESVALLÉES, André, *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Armand Colin, Paris, 2011.
 - , DESVALLÉES, André, *Vers une redéfinition de musée ?*, L'Harmattan, Paris, 2007.

- MAIRESSE, François, *Le Musée hybride*, La Documentation française, Paris, 2010.
- *Médiation muséale et patrimoniale. Enjeux et perspectives*, Actes du colloque organisé à Beez (Namur) les 9 & 10 février 2012, documentation du Patrimoine culturel n°5, Fédération Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, 2014.
- MEIRIEU, Philippe, *L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, Rapport UNESCO, UNESCO, Paris, 2001. <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>
- POURLÉAC (collectif), « L'éducation artistique, c'est maintenant », in *Raison présente*, dossier « Figures de spectateur », n° 187, 3e trimestre 2013.
- STEINER, George, *Grammaires de la création*, trad. Pierre-Emmanuel DAUZAT, Gallimard, Paris, 2001.

CULTURE & DÉMOCRATIE

Fondée en 1993, constituée en asbl en 1994, association d'éducation permanente depuis 2010, Culture & Démocratie est une plateforme de réflexion, d'observation, d'échange et de sensibilisation à ce qui lie la culture et la démocratie. Cette articulation nourrit l'association depuis son origine.

Culture & Démocratie développe une approche critique du concept de culture, explore les questions de l'accès à la vie culturelle, de la participation culturelle, de la dimension culturelle des politiques publiques et des droits culturels.

Ces dossiers sont explorés en chantiers thématiques – art et santé, culture et enseignement, culture et prison, culture et travail social, et transversalement, droit de participer à la vie culturelle – qui donnent lieu à des échanges et publications.

Culture & Démocratie publie, quatre fois par an, une lettre d'information sous format électronique qui peut être téléchargée et à laquelle il est possible de s'abonner à l'adresse web : www.cultureetdemocratie.be

Culture & Démocratie publie chaque année quatre Journaux qui peuvent également être téléchargés sur le site Internet de l'association et qui sont envoyés gratuitement à toute personne en ordre de cotisation (montant annuel : 25 euros).

Culture & Démocratie édite également la collection « Les Cahiers de Culture & Démocratie ».

Adresse : 70 rue Émile Féron – 1060 Bruxelles – Belgique

Tél. : 0032 (0)2 502 12 15

Courriel : info@cultureetdemocratie.be

Site web : www.cultureetdemocratie.be

Coordonnées bancaires : BE65 5230 8036 6696/TRIOBEBB

CULTURE & DÉMOCRATIE A NOTAMMENT PUBLIÉ

- *Des arts contemporains, pour qui, pour quoi? Les arts plastiques en débat*, Cahier 1 de Culture & Démocratie (prix : 5 euros + frais d'envoi)
- *La culture au cœur de l'enseignement : un vrai défi démocratique*, Cahier 2 de Culture & Démocratie (prix : 8 euros + frais d'envoi)
- *L'indispensable révolution. Culture et création au cœur de l'enseignement*, Cahier 3 de Culture & Démocratie (prix : 5 euros + frais d'envoi)
- *Culture et vous?*, dossier d'information sur le droit à l'épanouissement culturel (prix : 5 euros + frais d'envoi)
- *Jail House Rap & Slam*, coffret CD-DVD (prix : 5 euros + frais d'envoi)
- *Culture, art et travail social : un rendez-vous à ne pas manquer!*, Labiso Cahier 103-104 (prix : 5 euros + frais d'envoi)
- Brochure Art et Santé : pratiques artistiques en milieu de soin. Regards croisés (prix : gratuit + frais d'envoi)
- *Neuf essentiels pour déconstruire le choc des civilisations*, Roland de Bodt (prix : 3 euros + frais d'envoi)
- *Neuf essentiels pour comprendre les « droits culturels » ou le droit de participer à la vie culturelle*, Céline Romainville (prix : 5 euros + frais d'envoi)
- *Festif'art culture et travail social, réenchanter le social, Travailler le social #45-46*, 2013 (prix : 15 euros + frais d'envoi)

Ces publications peuvent être obtenues à l'adresse :
info@cultureetdemocratie.be

COLOPHON

Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle

Notices bibliographiques rédigées par Vincent Cartuyvels, Baptiste De Reymaeker, Sabine de Ville, Noémie Elfahti, Nicole Gesché-Koning et Georges Vercheval, et introduites par Sabine de Ville, avec le concours de Vincent Cartuyvels.

Production : Culture & Démocratie asbl, Rue Émile Féron 70, à 1060 Bruxelles.

Relecture, édition : Hélène Hiessler, Mélissa Santantonio

Illustration : Jean-Claude Salemi, « Largué par la culture ».

« Jean-Claude Salemi, membre de l'atelier collectif Razkas, illustrateur, graveur, guitariste (jazz et swing-musette), cycliste aussi, s'intéresse à tout ce qui touche à la société. Ses linos révèlent un sens critique aiguisé, politique au meilleur sens du terme. Alternatif. Jamais méchant. Parfois féroce. La revue *Politique*, en janvier 2015, le publie à propos du projet de parking sur la place du Jeu de Balle... » (Georges Vercheval)

Date d'édition : 2014

Graphisme : Benoit Lemoine, Salutpublic

Impression : Drukkerij-Uitgeverij Jan Verhoeven nv

Dépôt légal : D/2014/13.047/1

Éditeur responsable : Baptiste De Reymaeker

Ces Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle présentent, en introduction, la synthèse des observations et des analyses conduites par Culture & Démocratie sur la question depuis plus de dix ans.

Déficit d'éducation artistique et culturelle : l'expression ne suffit pas à décrire la situation d'un système éducatif qui, pour des raisons d'efficience supposée, fait l'impasse sur les contenus de savoir, les compétences et les pratiques relevant de l'artistique et du culturel. Cet ouvrage collectif, réalisé sous la direction de Sabine de Ville, reprendra toutes les raisons qui conduisent à penser cette éducation artistique et culturelle à l'aune de considérations politiques (droits culturels), philosophiques (appréhension du symbolique, émancipation personnelle) et pédagogiques (et si ce champ disciplinaire avait la capacité de construire des compétences nouvelles, capables de réenchanter / réaménager toute l'expérience scolaire ?).

Les ouvrages référencés traiteront de la culture, de la médiation culturelle, des relations culture / création et enseignement, des résidences d'artistes, de l'éducation à l'image et plus généralement des enjeux politiques, philosophiques et pédagogiques de l'éducation artistique et culturelle.

Sabine de Ville, historienne de formation, enseigne cette discipline (1976 à 1998) puis assure la coordination du département des Publics au Théâtre de La Monnaie (1998-2008). Elle s'intéresse à la question de la place de l'art et de la culture dans les systèmes éducatifs, domaine dans lequel elle assure, depuis 2008, des missions de consultance. Elle siège au Conseil de concertation du décret Art-École (FWB) et préside l'association Culture & Démocratie depuis 2010.

