Le Journal de
Culture & Démocratie

32

Décembre 2013
Périodique de l'asbl
Culture & Démocratie

Sommaire

- Histoire d'un «colosse aux pieds d'argile» | *Sabine de Ville* | 1
- Avancées et piétinements... | *Sabine de Ville* | 2
- Éducation artistique et culturelle. L'herbe européenne est-elle plus verte? | *Nicole Gesché* | 6
- Projets artistiques et culturels en milieu scolaire: quelle participation pour quelle émancipation? | *Myriam Lemonchois* | 8
- Éloge de l'altérité ou comment se jouer des modèles | *Arnaud Théval* | 10
- Un nouveau contrat culturel pour l'enseignement: les dix recommandations de *Culture & Démocratie* | 12
- Remettre la pratique du chant à l'école au quotidien: utopie ou réalité? | *Sarah Goldfarb* | 14
- Interdisciplinarité: la demi-mesure est le cheval de Troie de la résignation | *Benoît Toussaint* | 16
- La mise en corps de l'école par les pratiques artistiques | *Christelle Colleaux* | 17
- L'Enfant philosophe | *Gilles Abel* et *Lauranne Winant* | 18
- Au cœur de l'expérience esthétique, l'erreur stimulante | *Emilie Carosin* | 20
- Quand les sciences partent à la rencontre de la culture et du langage... | *Caroline Dechamps* et *Patricia Pieraerts* | 22
- Côté Images: Vincenzo Chiavetta | *Georges Vercheval* | 24

Histoire d'un colosse aux pieds d'argile

Nous ouvrons ce Journal consacré aux relations entre l'enseignement et la/les culture(s), avec une histoire de colosse et de pieds d'argile.

Évoquer la figure du colosse à propos de *Culture & Démocratie* peut prêter à sourire même si vingt années d'intervention dans la sphère publique, vingt années de réflexion et d'action critiques sur les enjeux conjugués de la culture et de la démocratie ont donné à l'association une crédibilité et une expertise largement reconnues. Colossale, évidemment non, mais importante sans aucun doute. *Culture & Démocratie* est forte d'un réseau de près de onze mille personnes qui se reconnaissent peu ou prou dans les prises de positions et les actions menées depuis deux décennies. Mais la structure est petite. *Culture & Démocratie* emploie deux permanents.

Des pieds d'argile? Fragiles, en tout cas. Car l'expertise, le sérieux et la rigueur sont une chose. Les contraintes financières en sont une autre. Soumise comme nombre d'associations à une règle arithmétique qui organise l'impasse budgétaire, *Culture & Démocratie* fait aujourd'hui un constat simple. La subvention consentie à l'association par la *Fédération Wallonie - Bruxelles* n'est pas indexée et ne le sera pas de sitôt en raison de la situation budgétaire. Mais la masse salariale est indexée! L'impasse **est** donc certaine. À compter d'octobre 2014, le règlement des salaires excédera en charge les ressources de l'association qui devra en tirer les conséquences en termes de ressources humaines ou d'activités.

Loin de nous l'idée de gémir. Certes, il y aurait beaucoup à dire sur le fonctionnement de l'Éducation permanente qui, par souci de rigueur, est peu avare de contraintes et de réglementations. Celles-ci acculent les petites structures à un exercice épuisant d'équilibriste ou les condamnent à s'inscrire dans des logiques marchandes éloignées de leur objet principal.

Au-delà de ce constat (voir notre Journal 28),[1] la réponse à l'impasse se trouve dans la force première de *Culture & Démocratie*, son formidable réseau tissé depuis vingt ans, composé de politiques, de chercheurs, d'enseignants, d'artistes, de responsables culturels et associatifs, de citoyens et de citoyennes qui pensent avec nous qu'une société démocratique doit s'interroger en permanence sur ses arbitrages culturels. Au-delà des secteurs strictement culturels et artistiques, ceux-ci concernent aussi l'éducation – ce Journal 32 y est consacré – la santé, l'intégration sociale, la régulation économique, l'immigration, la prison, autant de territoires dans lesquels les arbitrages politiques sont aussi des arbitrages culturels.

Nous comptons sur votre participation et votre soutien, désormais indispensables! Adoptez la forme qui vous convient le mieux: *la cotisation* (vingt-cinq euros pour la cotisation simple et cinquante euros ou davantage pour la cotisation de soutien[2]), ou, avant la fin de cette année 2013, *le don déductible* (déductible[3] à partir de quarante euros avec la mention don[4]).

Si vous nous soutenez en nombre, votre apport consolidera durablement *Culture & Démocratie* dont le travail est plus essentiel que jamais, la crise étant en définitive, surtout culturelle.

Nous vous remercions dès à présent, avec une conviction et un enthousiasme intacts.

Sabine de Ville
Présidente
de *Culture & Démocratie*

1 Journal 28 intitulé *Malaises dans la culture*, disponible sur http://www.cultureetdemocratie.be/journal-pdf/Journal_28.pdf
2 Tout cotisant reçoit nos journaux par la poste.
3 Pour 2014, la demande est en cours.
4 Vous pouvez adresser vos versements à l'ordre de *Culture & Démocratie*, rue Émile Féron 70 à 1060 Bruxelles. Banque Triodos, IBAN: BE65 5230 8036 6696, BIC: TRIOBEBB. Communication: vos nom et prénom, votre adresse complète, l'année de la cotisation ou du don. Merci!

Avancées et piétinements...

«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 et Démocratie / Kunst en Democratie,*
1993[1]

La préoccupation d'un enseignement en culture est aussi ancienne que *Culture & Démocratie*. Ceux et celles qui créèrent l'association furent dès les premiers temps, préoccupés de transmission, de formation à l'art, de sensibilisation à toutes les formes de la création et à tous les patrimoines culturels. Ils posaient, à juste titre, qu'il ne pouvait y avoir de formation digne de ce nom – au sens où elle avait à construire des citoyens inventifs, autonomes et responsables – sans une dimension artistique et culturelle solide.
Cette revendication prit des formes diverses au long des vingt ans d'existence de *Culture & Démocratie*: éditoriaux plus ou moins vifs dans les médias, interpellation régulière des personnels politiques, ministres et parlementaires – exigence suivie d'effet d'un regroupement des ministères de l'Éducation à des fins de cohérence à l'aube des élections de 2004 – intervention vigoureuse lors des *États-Généraux de la Culture* en 2004, rencontre plus récente, en 2012, avec les *Commissions de la Culture et de l'Éducation* au Parlement de la *Fédération Wallonie-Bruxelles*. Les travaux menés par notre commission interne Culture/Enseignement qui n'a cessé de se renouveler depuis vingt ans ont abouti à de nombreux rapports et mémorandums. Citons pour mémoire les plus récents, les *Cahiers 2 et 3 de Culture & Démocratie*. Ils rendent compte respectivement, du colloque organisé en 2008 sous le titre *La culture au cœur de l'enseignement, un vrai défi démocratique* et des six tables-rondes tenues en 2010 et 2011 sous l'intitulé *L'indispensable révolution: culture et création au cœur de l'enseignement* .[2]

Voilà donc un axe fort et continu dans l'histoire de *Culture & Démocratie* qui affirme depuis longtemps sa conviction et son exigence. Nous les rappelons succinctement ici: l'École doit renouer avec la dimension culturelle de tous les savoirs scolaires. Elle doit développer de manière structurelle, des savoirs et des compétences dans le champ de l'art et des cultures, elle doit organiser l'accès, large, cognitif et matériel, aux productions artistiques et culturelles, elle doit redevenir un lieu de pratique et de création artistique.[3]
Les savoirs artistiques et culturels participent autant à la formation des jeunes que les autres champs disciplinaires. Ni plus ni moins. Encore que. Peut-être plus et en tout cas autrement. Ils le font de manière singulière, développant un rapport particulier à soi et aux autres, donc au monde. Ces savoirs et ces compétences doivent donc trouver un espace et un temps structurel dans tous les cursus de formation. La chose est dite et répétée depuis vingt ans et, convenons-en, sans grand résultat institutionnel.

Certes, nous savons parfaitement que l'art et la culture ne sont pas absents de l'École, culturelle par essence. Au contraire. Ils y pénètrent par toutes sortes de voies: celle du savoir scolaire dans les disciplines qui s'y prêtent naturellement (français, histoire, sciences humaines) et plus rarement là où la légitimité de l'exercice est aléatoire (sciences et mathématiques), celle des projets artistiques et culturels conduits par des directions et/ou enseignants éclairés qui voient dans ces dispositifs, une réponse possible au décrochement, au désinvestissement voire à la violence des jeunes. Ces projets artistiques ou culturels sont aussi, simplement, le fait d'enseignants convaincus de la richesse de ces aventures en termes de formation intellectuelle et personnelle.[4]
Le mouvement s'opère aussi de l'école vers les lieux culturels et artistiques. Important depuis plus de vingt-cinq ans, il se heurte aujourd'hui à des difficultés nouvelles: réglementations multiples, résistances diverses, familiales et financières... Il se déploie dans des conditions qui permettent parfois mais pas toujours – nous le savons – une expérience esthétique et culturelle forte.[5]

C'est donc là mais ce n'est ni partout, ni tout le temps.
C'est là, mais pas pour tous.
C'est là mais hors structure, parfois, de temps en temps et puis plus.
C'est là quand on n'en peut plus ou parce qu'on y croit.
Statut particulier – statut vraiment? – que ne partagent ni les mathématiques, ni les sciences, ni les autres champs disciplinaires dûment légitimés par le système éducatif.

Nous pourrions cependant nous féliciter de ce que, tandis que la crise s'aiguise, le recours à la culture et à la création envahisse les discours. Il n'est question aujourd'hui que d'industries créatives et d'éducation artistique et culturelle, remèdes jugés désormais utiles pour revitaliser des systèmes économiques et éducatifs en grande difficulté de fonctionnement et de sens.
Les colloques européens consacrés aux industries culturelles et aux métiers de la création se succèdent en rafales. Cet horizon professionnel, passionnant et ouvert aux jeunes générations, justifie que celles-ci y soient solidement sensibilisées même si la prééminence nouvelle des industries culturelles suscite une inquiétude légitime dans les secteurs artistiques et culturels.
La légitimé de la culture et de la création risque en effet d'être excessivement inféodée à des considérations marchandes.

Par ailleurs les débats sont vifs, notamment en France, à propos d'une éducation artistique et culturelle désormais officiellement en chantier. Et les chercheurs qui travaillent depuis longtemps sur ces questions appréhendent l'élaboration de cursus qui scolariseraient la culture/les cultures et toutes les formes de création de manière excessivement académique, occultant la dimension nécessairement subversive de ces champs disciplinaires.
La journée d'étude organisée récemment par l'*Institut de Formation Continuée* (IFC) de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* à propos de l'éducation artistique et culturelle témoigne aussi de cette préoccupation nouvelle. Même si nous nous en réjouissons, nous en relevons le caractère paradoxal: que penser en effet d'une formation continuée proposée aux enseignants en poste, à propos de champs disciplinaires quasiment absents de l'enseignement obligatoire?[6]

Car là est bien la question essentielle.
Comment expliquer en effet que le consensus peu à peu acquis sur la question n'accouche d'aucune transformation notable des logiques du système éducatif, encore moins de son organisation?
Comment comprendre, alors que des recherches menées depuis plusieurs années en France, au États-Unis et au Québec attestent de l'intérêt en termes de formation, de constructions de savoirs et de compé-

tences, de confronter les jeunes à des savoirs et à des expériences artistiques et culturelles, que ces champs disciplinaires soient encore largement illégitimes dans nos systèmes éducatifs?

En matière de pratique artistique, deux colloques organisés à Lyon, respectivement en juin de cette année sous le titre *L'enfant, l'art, l'artiste: figures de l'enfance* et en septembre sous le titre *La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif* ont largement évoqué le dispositif de résidences artistiques financées par la Ville de Lyon depuis plus de dix ans dans des écoles maternelles. Les divers intervenants, sociologues, philosophes, historiens, pédagogues y ont rappelé que l'enfant créateur est un enfant debout, joyeux, autonome, concentré et inscrit dans une relation singulière avec l'artiste/l'intervenant adulte: coopération confiante et ouverte, respect mutuel des compétences de chacun. La compétence, le savoir, la maîtrise s'y construisent peu à peu, dans une logique de laboratoire dûment partagée par les enfants, l'artiste et l'enseignant.[7]

Est-ce là ce qui coince?

Peut-être est-ce, en définitive, bien là que cela coince.

L'aventure des savoirs artistiques et culturels, l'approche épistémologique – à tout âge – de tous les savoirs scolaires pour en éclairer la dimension culturelle, la formation d'un spectateur curieux, autonome et critique, l'émergence d'un enfant ou d'un jeune créateur, 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 socio-économique des formations dispensées. Elle suppose une autre relation pédagogique, un autre rapport au 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.

Bouleversement d'un système éducatif qui n'y est sans doute pas prêt puisque largement fondé 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 éducations 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».[8]

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 massivement par les citoyens/parents (!) se situe davantage du côté de l'adaptation au système que de sa mise en cause.

Dans un communiqué publié par *Libération* le 9 octobre 2012, le collectif français *Pourleac* 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».[9] Et nous reprendrons ici, au risque de nous répéter, une citation de Philippe Meirieu qui situe le problème au lieu précis où il se pose: «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 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».[10]

On trouvera dans ce Journal 32, toutes les raisons de penser que l'on fait bien de semer, là où c'est possible, un questionnement radical sur le savoir, une subversion des logiques dominantes, une sensibilisation à toutes les formes culturelles et artistiques (héritages et création), du temps et de l'espace pour des expériences de création et de conception, toutes pratiques qui peuvent bousculer, interpeler et vivifier le système éducatif.[11]

On mesurera aussi combien les responsables politiques ont tort de ne pas rendre cela possible partout, fortement et durablement. Il s'agit là, ni plus ni moins, d'inscrire au cœur du système scolaire l'effectivité du droit à participer à la culture en suscitant à son endroit, et dans toutes les disciplines, une décisive et active gourmandise. Il s'agit aussi de donner aux jeunes de nouvelles compétences, indispensables au regard des défis qu'ils auront à rencontrer.

Il faut choisir: poursuivre jusqu'à l'épuisement la fabrique de "bons soldats" voués à maintenir un système économique et social évidemment à bout de souffle voire à se faire écraser par lui, ou faire advenir, en s'appuyant sur tout ce qui est déjà à l'œuvre, des jeunes adultes créatifs, autonomes, ouverts et réellement capables d'inventer un monde différent.

Sabine de Ville
Présidente de *Culture & Démocratie*

1 Manifeste de *Culture et Démocratie / Kunst en Democratie*, 1993, vu sur http://www.cultureetdemocratie.be/accueil/manifeste

2 On trouvera au centre de ce Journal, les recommandations formulées à la suite des tables-rondes organisées en 2010 et 2011. La commission Culture/Enseignement actuellement en place, travaille à une collecte empirique de projets et d'expériences. Ce numéro du Journal de *Culture & Démocratie* a été pris en charge par ses membres.

3 Pour retrouver les positions défendues par *Culture & Démocratie* en la matière, nous vous renvoyons aux *Cahiers 2 et 3* cités plus haut. Disponibles en version papier, ils peuvent aussi être consultés sur http://www.cultureetdemocratie.be/documents/CAHIER2.pdf et http://www.cultureetdemocratie.be/documents/cahier03.pdf

4 Les dispositifs les plus importants sont d'une part, le dispositif mis en place en vertu du décret *Culture-École* de 2006, géré par la *Cellule Culture-Enseignement* du ministère de la Culture et le dispositif *La culture a de la classe*, géré par la *Commission communautaire française*. Il s'agit comme on le sait sans doute, de dispositifs d'appels à projet dont le financement ne permet pas leur extension à tous les établissements de la *Fédération Wallonie-Bruxelles*.

5 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 culturelle, lieu de culture.* Mutations et enjeux, Bruxelles, 2013, page 21.
http://www.reseaudesartsabruxelles.be/fr/node/12921

6 Pour rappel et à titre d'exemples, dans le fondamental, des programmes ambitieux (arts plastiques, musique, expression corporelle) mais une mise en œuvre aléatoire faute d'intervenants suffisamment formés. Dans le secondaire, une seule période de cours au premier degré pour les arts plastiques et la musique. Ensuite, des arbitrages individuels (choix d'options).

7 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*.

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

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

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

11 Les articles rassemblés ici sont le fait, d'une part, de membres de la commission Culture/Enseignement de *Culture & Démocratie* qui s'expriment à titre personnel, et de contributeurs extérieurs sollicités en raison de leur expertise ou de leurs pratiques en la matière. Nous ne prétendons évidemment pas faire le tour exhaustif de la question. Dix Journaux n'y suffiraient pas.



© Vincenzo Chiavetta | Projet scolaire dans une bibliothèque publique





© atelier | Projet éducatif dans une école (planche photographique réunissant deux prises de vues)

Éducation artistique et culturelle. L'herbe européenne est-elle plus verte?

Pourquoi la culture reste-t-elle le parent pauvre de l'enseignement? Ce ne sont pourtant pas les projets et formations qui manquent.[1] Ni le nombre d'heures passées sur les bancs d'une école encore trop figée dans une logique de matières cloisonnées dans des programmes et horaires rigides qu'il n'est pas de bon ton de transgresser. Et pourtant, après quarante ans d'enseignement, je reste convaincue que mes élèves retiendront plus d'une sortie culturelle que d'une heure de cours, certes nécessaire, mais qui gagne à s'ouvrir au monde et ce, même si l'activité prévue ne "colle" pas entièrement au programme.

L'herbe est-elle plus verte ailleurs et comment l'école intègre-t-elle la culture dans quelques pays limitrophes? De ma formation dans le système français organisé à l'étranger, je retiendrai l'engagement et l'enthousiasme de mes professeurs changeant de matière selon les besoins, constamment soucieux d'éveiller notre curiosité par des matinées théâtrales, des concerts et des visites au musée. L'école se voulait culturelle. Ceci remonte certes à un demi-siècle mais est resté gravé dans ma mémoire: découverte en 1963 du *Ballet du xx^e siècle* au *Teatro Colón* de Buenos Aires ou du *Marchand de Venise* par la compagnie *Old Vic*. Cours de musique à l'école Carl Orff dirigée par des Allemands convaincus de l'importance de la musique dans la formation des jeunes. C'est à eux que je dois mes bases musicales acquises par le plaisir et mes premiers concerts ouverts pour enfants, après une séance d'analyse d'un morceau de musique classique, à d'autres pratiques culturelles par l'invitation d'artistes et d'invités variés, tels le mime Marcel Marceau ou le controversé Lanza del Vasto. La culture n'est-elle pas aussi affaire de controverse, de visions contradictoires, d'ouverture à d'autres modes de pensées et d'expression? Cette école de musique se voulait culturelle au sens large. Quelle déception à mon retour en Belgique dans une académie belge, de répéter des gammes inlassablement pendant que mon professeur s'entretenait dans les couloirs avec celui de la leçon d'à côté et de devoir justifier toute absence comme à l'école. Ici, on ne "joue" pas avec la musique!

J'ai par la suite pu découvrir d'autres systèmes scolaires cette fois en tant que parent, au Royaume-Uni d'abord, en Bavière ensuite et ce dans l'enseignement public communal. Deux pays voisins aux systèmes scolaires fort différents mais qui me semblent mieux intégrer cette vision culturelle dans et par l'école. Au Royaume-Uni, je ne citerai qu'un seul exemple, le chant présent quotidiennement à l'école: toute journée commence par le rassemblement de tous les élèves (*Assembly*) dans la salle des fêtes, la cour ou le préau pour entonner ensemble l'un ou l'autre chant dans la tradition de Kodály pour qui l'enseignement de la musique et du chant devait être une «source de plaisir pour les élèves, de manière à ce que durant toute leur vie ils aspirent à une musique noble....»[2] et qui prétendait qu'il suffisait d'une «seule expérience pour ouvrir à jamais l'esprit d'un jeune à la musique», que cette expérience ne devait pas être laissée au hasard et que c'était le «devoir de l'école de s'en charger».[3] Je garde personnellement de ces *assembly* vécues comme enfant un profond sentiment de privilège: celui d'avoir été sensibilisée par l'école et dès le plus jeune âge à la musique par le biais du chant choral. Si je ne suis pas devenue une bonne musicienne, j'ai néanmoins gardé de cette expérience le goût d'un enseignement en musique et en culture, que j'ai retrouvé en Bavière: ici, la musique et l'art font partie intégrante du cursus scolaire primaire ET secondaire. Pas besoin d'être en humanités artistiques ni de se destiner par la suite à des études d'art pour pouvoir passer un bac artistique: l'élève est amené à choisir un sujet qu'il devra analyser dans un travail écrit justifiant de sa maîtrise du domaine choisi et qu'il devra accompagner d'une œuvre plastique inspirée de ses recherches, certes, mais surtout de sa propre créativité nourrie par une formation plurielle. Il est vrai que passer son bac en Allemagne est réservé à une certaine élite, l'enseignement n'étant obligatoire que jusqu'à l'âge de seize ans. Néanmoins, la culture y est plus ancrée dans les mœurs, ne fût-ce que dans le maintien des traditions locales que d'aucuns pourront taxer de "folkloriques" tels les chants et danses autour du *Maibaum* appris et "vécus" en classe.

Ces apprentissages relevant plutôt de l'émotionnel n'ont-ils pas leur place à l'école? Le rationnel serait-il seul détenteur de vérité? Faut-il voir dans cette attitude le manque de créativité de nombreux élèves, découragés par un système qui n'attend d'eux que des compétences quantifiables selon des grilles d'évaluation chiffrables? Ne peut-on se réjouir quand un élève, à la fin d'un programme européen de sensibilisation des jeunes au patrimoine s'exprime ainsi: «Aujourd'hui rien ne s'achève, tout ne fait que commencer», c'est-à-dire son désir de découverte, sa soif d'apprendre "autrement", son désir de "vivre une émotion", processus à la base des recherches d'Antonio Damasio pour qui l'éducation artistique ne peut qu'encourager le développement et l'engagement émotionnel assurant ainsi l'équilibre avec le développement cognitif, garant d'une «bonne conduite morale constituant l'assise de la citoyenneté».[4]

Consciente de cette nécessité d'ouvrir l'école et de donner à chacun les moyens d'accéder par l'éducation au «plein épanouissement de la personnalité humaine»,[5] la Norvège a, depuis 2005, lancé son «cartable culturel» destiné à tous les enfants, âgés de six à quinze ans, dans toutes les écoles du pays. Permettant un accès à la programmation culturelle – théâtres, salles de concert, bibliothèques et musées –, cette initiative des ministères de la Culture, de l'Éducation et des Cultes est en partie financée par les recettes des «jeux de hasard» (Loterie, etc.). Les écoles, autorités locales et communales, sont partenaires. Le budget par enfant est l'équivalent de quarante euros environ et les fonds imputés au programme repris au budget national. Les autorités communales et municipales contribuent également au programme. Plusieurs musées investissent eux-mêmes dans le programme, dans le cadre de leur aide au développement scolaire. L'intérêt de ce projet mentionné dans les annexes de la *Feuille de route pour l'éducation artistique* établie à la suite de la *Conférence mondiale sur l'éducation artistique* de Lisbonne en 2006,[6] est d'avoir conçu un dispositif encourageant le partenariat, le développement d'un réseau d'opérateurs culturels et d'enseignants et la recherche de nouveaux moyens permettant à tous les enfants l'accès à une offre culturelle variée et de qualité. L'accent est d'ailleurs mis sur ce dernier point.

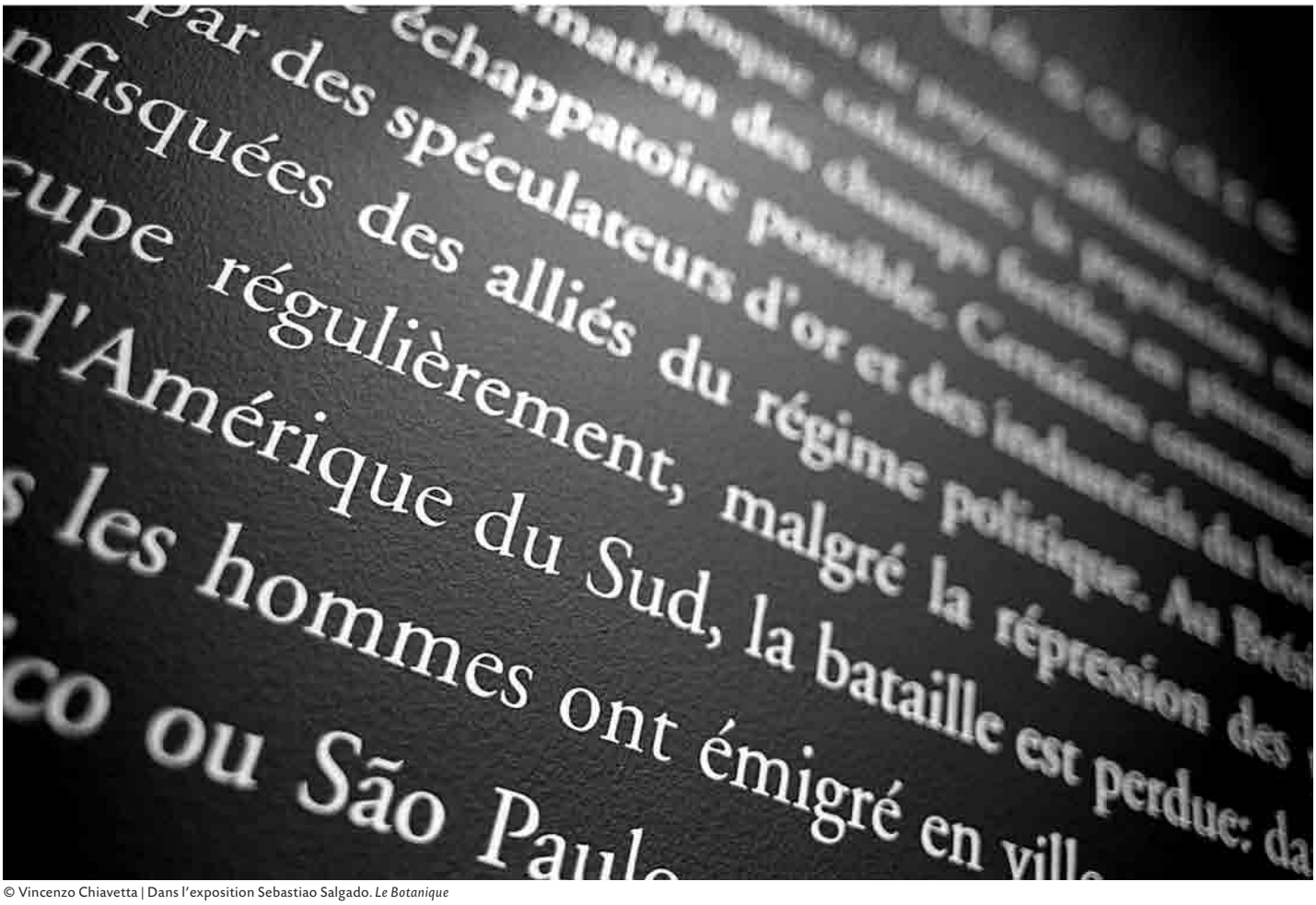
La présence des arts dans l'enseignement général doit constituer une des «clés de voûte d'une éducation de qualité. Il en va du futur de notre société à une époque qui exige un haut niveau de créativité dans tous les domaines»[7] clame Louise Sicuro,

Présidente-directrice générale de *Culture pour tous*, un organisme à but non lucratif voué à la démocratisation de la culture au Québec et qui orchestre chaque année les *Journées de la culture*. «La découverte des sonorités d'un autre pays, le point de vue singulier d'un écrivain ou la manière particulière d'un sculpteur de transformer la matière sont autant d'occasion d'appréhender la complexité du monde et de se donner les moyens d'y prendre part».[8] L'école n'a-t-elle pas pour but de donner aux élèves les clés de lecture du monde, les moyens de répondre aux interrogations de tout un chacun sur l'existence? Si tant est que «tout ce qui nous est conservé du patrimoine de l'humanité l'a été, l'est et le sera au travers de la culture»[9] et toujours selon A. Damasio, que «les éléments fondamentaux de la communication permettant aux hommes de partager et de communiquer les réponses à cette quête de sens sont les mots, les mouvements, le toucher, les sons, les rythmes et les images»,[10] soit l'art et la culture, qu'attend-on encore pour lui donner sa place au sein de l'école?
Les dimensions artistiques et culturelles ne peuvent plus rester aux portes de l'école mais doivent au contraire s'intégrer à l'ensemble des programmes, non à la manière de la France qui impose l'histoire de l'art pour tous mais sans en avoir pensé les modalités, mais comme «support d'enseignement des matières générales et comme moyen d'approfondir la compréhension de ces dernières», en être l'essence même comme le recommande l'Unesco.[11]

On parle bien aujourd'hui d'architecture émotionnelle: place donc à l'émotion dans une école ne reniant pas le rationnel mais y associant à part au moins égale le culturel.

Nicole Gesché
Historienne de l'art et anthropologue,
professeur à la Ville de Bruxelles
et assistante chargée d'exercices
à l'*Université libre de Bruxelles*

1 Pour preuve la journée de sensibilisation à l'enseignement artistique dans et hors de l'école organisée ce 7 novembre 2013 par la cellule *Culture-Enseignement* de la *Fédération Wallonie-Bruxelles*.
2 Vu sur http://www.studio-kodaly.ch
3 *Ibidem.*
4 Damasio Antonio, *L'erreur de Descartes: la raison des émotions*, Odile Jacob, Paris, 1995, cité dans la *Feuille de route pour l'éducation artistique*, page 27, élaboré lors de la *Conférence mondiale sur l'éducation artistique*, Unesco, Lisbonne 6-9 mars 2006, page 5, vu sur www.ledevoir.com/non-classe/267884/culture-et-education-les-deux-faces-d-une-meme-medaille http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_fr.pdf
5 Article 26 de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* adoptée le 10 décembre 1948 par l'*Assemblée générale des Nations unies*, vu sur http://www.un.org/fr/documents/udhr/index.shtml
6 *Op.cit.*
7 Sicuro Louise, *Culture et éducation: les deux faces d'une même médaille*, vu sur http://www.ledevoir.com/non-classe/267884/culture-et-education-les-deux-faces-d-une-meme-medaille
8 Sicuro Louise, *Ibidem.*
9 Charte de l'*École de musique studio Kodály* à Genève, vu sur http://www.studio-kodaly.ch
10 Damasio Antonio, *Ibidem.*
11 Unesco, Liens pour l'éducation et l'art, vu sur http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education



© Vincenzo Chiavetta | Dans l'exposition Sebastiao Salgado. *Le Botanique*

Projets artistiques et culturels en milieu scolaire: quelle participation pour quelle émancipation?

Ces trois termes "culture", "participation" et "émancipation" sont au cœur des valeurs des milieux associatifs travaillant avec des populations défavorisées. Nous proposons de réfléchir à la façon dont ces trois termes peuvent se conjuguer, en reprenant les résultats de recherches qui se sont déroulées dans le contexte de projets artistiques et culturels qui font intervenir des artistes dans des écoles, et en nous appuyant sur les spécificités de l'expérience artistique ainsi que sur des définitions précises de la culture et de la participation.

La participation à des projets de création avec des artistes

Dans le but de favoriser la participation de tous à l'offre culturelle, les projets artistiques et culturels se sont multipliés depuis la fin des années 1990 dans les écoles un peu partout dans le monde.[1] Le lien entre projets artistiques et participation à la culture est évident pour certains auteurs.[2] D'autres se montrent plus réservés parce qu'ils constatent qu'il n'existe pas toujours de participation *authentique* des élèves dans les projets. Et tous les auteurs ne s'entendent pas sur ce qu'est une participation authentique. C'est pourquoi avant de traiter de la question de la participation à des projets artistiques et culturels il est nécessaire de définir précisément cette notion.

Les nombreuses recherches qui se sont intéressées à la participation des enfants à des projets depuis la publication en 1989 de la *Convention Internationale des Droits de l'Enfant* (Cide), proposent une définition précise de la participation. Elle découle directement de l'Article douze de la Cide qui reconnaît la parole de l'enfant et lui octroie le droit d'avoir un rôle actif dans sa propre existence: faire participer des enfants signifie alors leur permettre de prendre part aux décisions qui les concernent.[3] Le degré le plus élevé de la participation des enfants consiste dans leur implication à des prises de décision avec des adultes, parce que ce sont celles qui ont un impact durable sur l'ensemble de la collectivité. Reprenant cette définition de la participation, cet article se limitera donc à la compréhension de situations de partenariats enfants-adultes dans les projets artistiques et culturels, en reprenant les recherches sur les interventions d'artistes dans les écoles.

Face à la multiplication des dispositifs d'intervention d'artistes dans les écoles, de nombreuses recherches ont été menées depuis les années 1990, en particulier dans les pays anglo-saxons (Australie, États-Unis et Grande-Bretagne). Nous avons retenu principalement celles qui se sont déroulées en Grande-Bretagne, car, depuis 2002, un important programme de partenariats artistiques et culturels, intitulé *Creative Partnership*, a été institué avec les écoles et ces recherches ont porté surtout sur la relation entre l'artiste et l'élève.[4] La recherche que nous avons menée dans les écoles primaires québécoises est partie de ce constat, pour tenter de comprendre la participation des élèves à la démarche de création avec des artistes. Elle a étudié des projets dans le cadre du programme *Libres comme l'art*, dont l'objectif était de faire participer des élèves à un projet de création artistique avec des artistes. Ces projets permettant la réalisation d'une œuvre diffusée ensuite dans les circuits de l'art, comme toute autre œuvre, et permettant de cette manière aux élèves d'entrer en contact avec une démarche artistique professionnelle.

Les spécificités de l'expérience artistique

Pour comprendre comment les interventions d'artistes peuvent favoriser la participation des élèves, il est important de porter attention à la spécificité de l'expérience artistique, qui seule permet d'affirmer la plus-value apportée par l'éducation artistique. Ainsi que le dit Gérard Genette lorsqu'il affirme qu'«il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une intention et d'une attention»,[5] la spécificité de l'expérience artistique peut justement être définie à partir de ces deux notions: intention et attention.

Pour que l'activité artistique ait lieu, l'artiste doit diriger son acte volontairement en formulant une intention artistique, afin de maximiser les potentialités de l'œuvre et la rendre «plus intelligible, signifiante et intéressante».[6] Si l'artiste vise intentionnellement à réaliser ce qu'il pressent, il n'est pas toujours en mesure de pleinement déterminer les contours de son œuvre dès le début de son élaboration. Le processus de création consiste en une mise à l'épreuve des intentions artistiques qui permet à l'artiste de les ajuster lors de leur matérialisation pour maximiser leurs effets.[7] Au cours du processus de création, l'artiste est donc amené à faire des choix parmi ses intentions. Dans le cadre des projets artistiques et culturels, les chercheurs constatent que l'artiste engage les élèves dans un processus de recherche en les invitant à faire leurs propres choix. Les décisions prises par les élèves pour choisir et ajuster des intentions artistiques les concernent toujours car elles reposent sur leurs propres idées, opinions et sentiments. Les élèves que nous avons interrogés à la fin du projet se sont sentis «comme des créateurs, créatrices» parce qu'ils ont pu exprimer leur personnalité dans le processus de création, même si tous leurs choix n'ont pas été intégrés dans le produit final.

Pour déterminer ou ajuster son intention, l'artiste doit porter une attention esthétique aux matériaux qui peuvent être insérés dans l'œuvre. L'artiste ne peut vérifier et évaluer la pertinence de ses intentions artistiques qu'à partir de sa propre sensibilité. Toute création artistique repose sur ce que Kandinsky nomme «l'appel à la nécessité intérieure», dans lequel l'artiste puise ses mobiles et qui joue un rôle de «verdict sensible» pour mettre à l'épreuve des intentions artistiques. L'appréciation sensible de l'intention implique une expérience esthétique que nous pouvons relier à «une expérience imaginative»,[8] «une poétique de la rêverie».[9] Mais «celui qui perçoit ne peut pas faire abstraction de ses expériences passées».[10] L'appréciation sensible de l'intention artistique exige de faire aussi appel à notre «intelligence expérientielle»,[11] pour faire émerger nos expériences antérieures, en particulier nos expériences culturelles.

Art et culture

La sensibilité n'est pas que ce que le corps ressent, elle se construit aussi à partir de notre vécu et du milieu dans lequel nous vivons. En cela, elle est le reflet de notre culture. Mais, nous ne sommes pas que des êtres socialement déterminés. Nous avons le pouvoir d'intervenir sur ce que le sociologue québécois Fernand Dumont appelle notre «culture première», donnée en héritage par la famille et les autres sources d'influence du milieu d'origine: «Quand je prends la parole (...) je reprends aussi à mon compte une certaine distance entre un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre à mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même».[12] Dumont appelle «secondarisa-

tion» cette mise à distance entre un objet (héritage collectif) et un triple rapport (à soi, aux autres et au monde). En croisant les travaux de Gérard Genette et ceux de Fernand Dumont, nous pouvons alors comprendre comment la démarche de création artistique permet de «cultiver», c'est-à-dire de favoriser le passage de la culture première à la culture seconde parce que l'attention esthétique conjugue des dimensions à la fois personnelles et sociales.

Ces dimensions sont doublement activées dans la démarche de création, car si le créateur évalue ses intentions artistiques à partir de sa sensibilité, il doit, par ailleurs, toujours avoir en tête le regard d'autrui. L'artiste pour être reconnu doit «faire la preuve qu'il est non seulement singulier (original, novateur, hors du commun), mais aussi universel (touchant des émotions, des affects, des représentations communes à toutes les époques, voire à toute humanité)».[13] L'œuvre d'art se place toujours dans une situation complexe où les solutions individuelles doivent être partageables par d'autres. La démarche de création fait toujours intervenir conjointement le rapport à soi, aux autres et au monde.

L'émancipation

En insistant sur l'exploitation par les élèves de leurs propres idées, les artistes donnent la parole aux élèves et contribuent ainsi au développement de leur posture d'auteur. La notion d'auteur permet de penser l'aptitude du sujet à produire du social, par sa position de sujet et par sa force critique. Elle renvoie aussi à la définition de l'émancipation du philosophe français Jacques Rancière, comme capacité des individus à se démarquer des identités qu'on leur assigne.

Pour Rancière,[14] la leçon émancipatrice de l'artiste est d'effectuer une double démarche: ressentir et faire partager ce qu'il ressent. Reprenant ses propos, nous pouvons dire que le rôle pédagogique de l'artiste est de donner à voir de l'art pour apprendre à en faire soi-même; apprendre de celui qui vient en homme émancipé pour aider le novice sur le chemin de l'intelligence poétique à partager «la parole muette de l'émotion» en maniant l'arbitraire du langage artistique ou littéraire. Cette émancipation doit favoriser le «partage du sensible», tel que l'art le permet en tant que mode de «reconfigurations du donné sensible»[15] et elle pose la question de l'égalité.

Les élèves décrivent les artistes à la fois comme des experts et des collaborateurs qui les considèrent comme des pairs (artistes). Les chercheurs constatent un rapport d'"égalité" entre les élèves et les artistes, l'artiste se plaçant à côté des élèves. Prendre pour point de départ l'égalité, c'est donc partir non pas de ce que l'élève ignore, mais de ce qu'il sait et de vérifier s'il a usé de son intelligence.[16] Sachant que l'"ignorance" renvoie à ce que Bachelard appelle «non savoir», qui «n'est pas une ignorance mais un acte difficile de dépassement de la connaissance»,[17] de toutes les expériences antérieures qui nous ont assigné une identité et qui, si nous ne pouvions nous en distancer, nous empêcheraient tout libre arbitre. La participation à la culture dans un projet d'émancipation implique de partir de l'égalité et non de chercher à y arriver:[18] elle repose sur la reconnaissance du pouvoir qu'a chacun de traduire à sa manière son rapport à lui-même, aux autres et au monde (sa culture), en l'invitant à faire appel à sa nécessité intérieure pour le partager.

Myriam Lemonchois
Professeure agréée
à l'*Université de Montréal*

1 Valentin Elise, *L'éducation aux arts et à la culture dans une perspective internationale: Un aperçu de quelques politiques nationales et territoriales et des principaux impacts relevés dans la littérature*, Inrs, Québec, 2006.
2 Lacroix Joëlle et Mouraux Danielle, *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale*, Observatoire de l'enfant, Bruxelles, 2003.
3 Lansdown Gerison, *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Innocenti Research Centre, Unicef, 2001.
4 Nous avons surtout retenu ici les travaux de Galton Maurice, *The pedagogy of creative practitioners in schools*, University of Cambridge, Cambridge, 2008 et Burnard Pamela et Swann Mandy, «Pupils perceptions of learning with artists: A new order of experience?» in *Thinking skills and creativity*, nº 5, 2010, pages 70-82.
5 Genette Gérard, *Esthétique et poétique*, Le Seuil, Paris, 1992, page 8.
6 Ilhareguy Eric, *Créativité, contraintes et mise à l'épreuve d'intentions artistiques*, cité par Foisy Suzanne, Therien Claude, Trepanier Josette, *L'expérience esthétique en question: Enjeux philosophiques et artistiques*, L'Harmattan, Paris, 2009, pages 61-78.
7 Ilhareguy Eric, *ibidem.*
8 Dewey John, *L'art comme expérience*, Gallimard, Paris, 2010.
9 Bachelard Gaston, *La poétique de la rêverie*, Puf, Paris, 1960.
10 Dewey John, *ibidem.*
11 Perkins David, *The Intelligent eye: Learning to think by looking at art*, J. Paul Getty Trust, Santa Monica, 1994.
12 Dumont Fernand, *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Hurtubise Hmh et Fides, Montréal, 1968, page 41.
13 Chenet Eric, «Question d'identités: une entrevue avec Nathalie Heinich» in *Etc*, nº 82, 2008, page 36.
14 Ranciere Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Arthème Fayard, Paris, 1987.
15 Ranciere Jacques, *ibidem.*
16 Ranciere Jacques, *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, Éditions Amsterdam, 2009, page 559.
17 Bachelard Gaston, *La poétique de l'espace*, Puf, Paris, 1975, page 15.
18 Ranciere Jacques, 2009, idem, page 150.



© atelier | Sténopé. Refuge pour femmes en détresse, atelier avec *Article 27*

Éloge de l'altérité ou comment se jouer des modèles

Lors des colloques, nous évoquons cette histoire d'amour *contrariée* entre l'art et l'école, en nommant les écueils et les points positifs d'une rencontre variant autant de fois qu'il y a d'acteurs. Cependant ne sommes-nous pas dans une impasse pour cette culture de l'art à l'école? N'y a-t-il pas une sorte de point aveugle dans nos échanges qui empêcherait la circulation des propos?

Nous écoutons des récits d'expériences sur l'arrivée de l'artiste, vécue comme un élément positif, déclencheur et engageant de nouvelles opportunités pour l'élève de se révéler en tant qu'*individu pensant* et pour l'enseignant de le voir autrement. Pourquoi ces modalités de faire projet et les conséquences que cela engage dans *l'être ensemble* ne sont-elles pas appropriées dans le quotidien du travail à l'école? La parenthèse de l'art doit-elle en rester une? Est-ce un manque de culture commune ou des codifications professionnelles différentes qui nous empêchent d'aller plus en avant? Si nous pressentons qu'il est possible d'inventer d'autres paradigmes, comment concerner la grande majorité des enseignants et des artistes qui s'ignorent, ne sachant pas ce qu'ils auraient à apprendre de l'autre pour nourrir leur propre pratique? Il me semble que c'est pourtant à leur endroit que nous devrions travailler avec une prudente attention. Comment éviter une parole descendante et bien-pensante si l'on veut créer un espace d'altérité? Comment être autrement qu'un ange de l'activisme culturel bien sachant?

Moi le groupe (2005-2013),* un artiste en résidence

Changeons de paradigme pour envisager une œuvre d'art construite sur l'école et à partir de celle-ci. Laissons de côté la figure de l'artiste intervenant pour choisir celle de l'artiste tout court. Oublions la dichotomie entre art et pédagogie pour envisager un art de la rencontre qui contienne dans sa démarche même une dimension pédagogique. C'est-à-dire partager avec l'autre les moyens d'une aventure commune. Évinçons le mot participation au profit du mot implication, cela réduit moins l'individu au rang d'objet. Et laissons de côté les discours verticaux d'une pensée culturelle dominante qui nous assènent des méthodes clef en main. En somme, essayons de nous déplacer.

Depuis les années 2000, je réfléchis à des protocoles proposant des déplacements du regard et de l'idée de l'autre par l'expérience de l'art. En rencontrant des personnes issues d'univers très différents, je découvre leurs codes et leurs modalités d'énonciation, ce qui m'ouvre à de nouveaux champs de représentation. C'est la base de ma recherche artistique, qui consiste à travailler ces codes en me les appropriant, puis en les mettant en jeu dans les différents moments de construction de l'œuvre.

La question de la représentation des groupes sociaux est au cœur de mes recherches lorsque je redécouvre le terrain de l'école et particulièrement celui des lycées professionnels. Après plusieurs moments d'immersion, je construis une proposition qui donnera corps à un ensemble d'œuvres tendant à développer des protocoles, questionnant les représentations, parmi la population hétérogène des lycées professionnels. Ces protocoles placent la dimension d'altérité au centre de la démarche artistique. Les enjeux du dispositif tendent à soumettre à des élèves d'un groupe la possibilité de se positionner sur des questions liées à leur image et à celle du groupe, à s'engager dans une situation, ainsi qu'à l'assumer publiquement. Les enjeux liés à l'image, à la représentation de soi vis-à-vis des autres et de l'institution trouvent un écho problématique. La première chose que je propose aux élèves c'est d'arranger la salle pour faire une table ronde et discuter. Il est rare que quelqu'un les écoute et leur permette de dire des choses. Au sens figuré, ils sont toujours à l'école mais avec ce protocole, ils se déplacent mentalement pour la mettre à distance. Quand ils ne veulent pas parler, nous improvisons une visite touristique dans le lycée, jalonnée d'arrêts où des réactions émergent, font sens. L'invention de *cet espace en plus*, permet de débloquer une parole ou le langage d'un corps pour nommer un enjeu politique de la relation entre les élèves, l'institution et les enseignants. Je deviens le média et l'activateur de ces enjeux. Intuitivement, les élèves se saisissent de cette opportunité de prendre la parole avec leur corps en s'impliquant dans une situation de groupe et perçoivent très vite la dimension polémique ou critique de ce qui se construit. Ce cheminement d'être *à l'œuvre* se fait doucement. En confiance, ils me délèguent la responsabilité de l'action, pour ce qui n'apparaît pas comme une œuvre pour eux, mais comme un moment improbable de liberté. Les enseignants regardent avec surprise et plaisir ce groupe si difficile ou si endormi habituellement, se donner dans un jeu avec l'institution et les limites qu'elle impose. Les photos réalisées lors de ces situations sont ensuite commentées. Je nomme ce qui me semble pertinent et peu à peu la sensation d'appartenir à une œuvre est comprise. Bientôt la responsabilité des engagements, puis la fierté d'appartenance à l'œuvre seront revendiquées. L'œuvre prend la forme d'une affiche installée dans un lieu public du lycée. C'est l'instant d'affirmation de l'art et de son inscription politique en un lieu précis. Les élèves sont exposés dans leur singularité mais font face aussi au regard de toute une communauté. C'est un moment où tout se cristallise autour d'une photo dans laquelle chacun va projeter son point de vue et se retrouver confronté à ses propres représentations, bien souvent mises à mal par l'œuvre. Ils assument l'œuvre, ils la portent publiquement dans leur quotidien de lycéens. En mettant en jeu leurs représentations, en acceptant une mise à distance de celles-ci et en les défendant publiquement, les élèves sont collectivement associés *de facto* au risque de l'art. Mais n'est-ce pas là l'exercice politique de l'art que d'être confronté au regard des autres et de se mettre en danger? Mon engagement artistique se définit également par la création d'un espace politique pour nous permettre de voir l'autre, d'où qu'on se place, en questionnant les certitudes que nous convoquons sans cesse pour nous rassurer.

All over, l'architecture au collège est un espace pédagogique que j'ai créé en tant qu'enseignant à l'*École Nationale Supérieure d'Architecture et de Paysage* de Bordeaux, à l'instar de mes expériences d'intervenant artistique.

Faire du projet d'architecture dans des collèges ne va pas de soi, c'est même assez étranger à la culture de l'enseignement en études supérieures. Il s'agit ici de créer un lieu inédit de formation réciproque où les étudiants vont autant apprendre des collégiens que l'inverse. Le partage d'une culture avec une autre est la clef de ces rencontres, une histoire de mélange des langages. Les étudiants ne sonnent pas le clairon pour annoncer quelques vérités sur l'architec-

ture mais proposent, avec leurs doutes et leurs acquis, un espace de construction dans lequel les collégiens vont pouvoir s'investir. Avec les profs – autant acteurs qu'eux – et les étudiants, ils tentent de s'inventer un imaginaire commun qui donne forme aux désirs. Un temps dense, humainement riche, dont chacun ressort un peu déplacé de ses certitudes sur l'autre. Ce *workshop* invite les étudiants à préciser leur langage sur un positionnement d'architecte en devenir et de le mettre en pratique, grâce à un échange avec des élèves de collèges situés dans des quartiers populaires. Le premier temps est une formation à la pédagogie du projet et aux règles du travail en partenariat. Celles qui nous apprennent à écouter et à voir l'autre, dans sa complexité, tout en jouant avec ses codes et les nôtres. Avec les enseignants, ils co-construisent un scénario à partir d'intérêts communs. Autonomes, ils démarrent la rencontre avec les collégiens par la présentation d'un autoportrait collectif retraçant leurs trajectoires. L'appropriation du projet par les élèves passe par un sujet s'adossant à leur lieu de vie; le collège ou le quartier. Ils s'en saisissent et réfléchissent à partir de leurs expériences sensibles, sociales et physiques des lieux. Avec ces architectures qui génèrent des frustrations et des tentations d'ailleurs, les prises de parole sont vécues comme des respirations. Les élèves reconsidèrent les limites usuelles de ce qu'il est possible de faire ici et les enseignants sont dans le coup! Le lieu du projet est donc *un lieu commun*, celui du collège vécu. C'est à partir des usages quotidiens que le lieu sera renversé. L'appropriation est simple et *de facto* opérante. L'euphorie des premiers moments passée, se posent quelques questions: comment mixer les spontanéités et la démarche de projet? Comment s'embarquer ensemble avec des codes différents sans être condescendant, ni oublier son *verbatim*? Les étudiants s'engagent généreusement, avec leurs mots, permettant aux collégiens d'y aller avec les leurs. La consigne est de ne pas proposer un modèle en tant que tel mais de jouer avec les modèles. À chaque fois, une histoire se joue sur le registre du plaisir lié à la confiance que tous installent. Cette situation avec les élèves est sans doute un moment de prise de conscience pour les étudiants de ce que signifie se mettre au travail dans un espace social. L'autre n'est plus réduit à ce que l'on suppose qu'il soit. La faible différence d'âge et le fait que tous soient élèves rend cette rencontre fragile, risquée mais forte et constructive. Au-delà de l'importance de finir quelque chose, un troisième temps restitue les travaux lors d'un vernissage avec tous les acteurs. Si rien n'est facile, nous savons aussi que rien n'est joué d'avance, le dernier acte se jouera dans les imaginaires, un lieu quelque part, là où nous sommes allés, ensemble.

L'œuvre d'art et la mise en place d'un propos pédagogique relèvent d'une même philosophie d'action. **Une permanence de l'altérité** qui pose des problèmes à l'endroit de ceux qui ne regardent pas l'art en dehors de ses espaces dédiés et à ceux qui ne mettent pas l'élève en position d'acteur de ses apprentissages. Pourquoi ces *hors les murs* génèrent-ils des réactions violentes? Nous assistons à des résistances ou des replis identitaires sur de prétendus fondamentaux resurgissant avec force à chaque crise de représentation d'un métier ou d'une société. Ces nécessaires opportunités de nous saisir de l'expérimentation pour nous ouvrir à d'autres possibilités de créer, d'apprendre ou tout simplement de nous voir différemment, sont systématiquement stigmatisées, attaquées et renvoyées à la périphérie. Le centre ou la banlieue, l'art ou les fondamentaux? Cette dichotomie stérile révèle la forme de nos pensées. Il est urgent de renouveler notre vocabulaire de *la pensée culturelle*. Nous chutons dans *un abîme de mots sans fond* qui nous fait oublier que l'art ou la culture de l'art est avant tout une culture de l'altérité. Sans quoi nous professerons encore et encore comme des savants pour des ânes feignant l'ignorance.

Arnaud Théval
Artiste et maître assistant
à l'*École supérieure nationale d'architecture et de paysage*
de Bordeaux
www.arnaudtheval.com/index.php

* L'ensemble des œuvres réalisées au cours des ateliers dans le cadre de *Moi le groupe* tend à développer des protocoles, questionnant les représentations auprès de la population hétérogène des lycées professionnels. Ces protocoles placent la dimension d'altérité au centre de la démarche artistique. Les enjeux du dispositif tendent à soumettre à des individus d'un groupe la possibilité de se positionner sur des questions liées à leur image et à celle du groupe, à s'engager dans une situation (ou pas), ainsi qu'à l'assumer publiquement ensuite. Les enjeux liés à l'image, à la représentation de soi vis-à-vis des autres et de l'institution semblent pouvoir trouver un écho problématique. Les élèves sont en permanence entre le milieu professionnel et scolaire, dans divers schémas de représentations et de temporalité. Comment des individus peuvent-ils se représenter collectivement dans l'espace du lycée où la formation professionnelle appelle déjà d'autres schémas de représentations? Quels types de relations engagent-ils à l'espace physique, mental et psychologique du groupe dans l'institution? L'image du groupe contient-elle déjà une corporéité liée aux futurs gestes professionnels? Quelles sont les perceptions possibles face à la problématique du corps médiatisé au sein de l'établissement scolaire?



© Vincenzo Chiavetta | Visite d'une exposition dans une bibliothèque publique

Un nouveau contrat culturel pour l'enseignement

1

Renforcer la place de la culture, de l'art et de la création dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur.
Insérer en tête des décrets qui organisent ces deux types d'enseignement, un article qui

- précise pour chacun d'eux, la nature, l'ambition et les objectifs de leur mission culturelle;
- fasse de la formation culturelle et artistique – savoirs, compétences et pratique – un des fondamentaux de la formation;
- affirme la nécessaire intégration de la dimension culturelle et artistique à tous les domaines du savoir;
- rappelle l'indispensable ouverture multiculturelle des contenus d'enseignement.

2

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

- En formation initiale – dans chaque année du cursus – et en formation continuée, augmenter significativement le volume de la formation culturelle et artistique, théorie et pratique.
- Former les enseignants à une lecture critique de l'offre culturelle et artistique; les stimuler à sa fréquentation régulière par l'établissement de mesures spécifiques en matière d'accès matériel.
- Stimuler et valoriser concrètement les pratiques de création des futurs enseignants dans tous les domaines d'expression artistique.
- Former les futurs enseignants et les enseignants à la conduite de projets culturels et artistiques, théorie et pratique.

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

3

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

- Légitimer et développer, dans tous les champs disciplinaires, une réflexion critique sur la dimension culturelle des savoirs scolaires.
- Ouvrir les contenus de programmes – dans toutes les disciplines – à la dimension multiculturelle de la société contemporaine.

7

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

8

Restaurer des pratiques artistiques dans le temps et l'espace de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur.

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

9

S'inspirer des principes et des pratiques mises en place par les pédagogies alternatives.

- Mêler intimement et en permanence, préoccupation culturelle et pratique pédagogique.
- Légitimer la dimension culturelle de toutes les disciplines scolaires.
- Privilégier l'invention et l'autonomie dans la construction, par les élèves, du savoir et de la compétence.
- Privilégier la coopération et la pratique collective.
- Privilégier l'interdisciplinarité.
- Placer la relation pédagogique dans la logique de la participation et de l'accompagnement plutôt que dans une logique directive.

Les dix propositions de *Culture & Démocratie**

4

Développer de manière structurelle, dans l'enseignement obligatoire, les dispositifs de collaboration Culture-Enseignement.

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

5

Professionnaliser le métier d'intervenant et/ou de médiateur culturel.

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

6

Mettre en œuvre la formation à une compréhension critique de l'image – au sens le plus large – dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur pédagogique.

• Confier cette formation à des maîtres spécialisés.
• Assurer en la matière la construction de savoirs théoriques et de compétences critiques.
• Légitimer et développer une pratique créative intégrée au temps de la formation.
• Stimuler la dimension interdisciplinaire de la formation à l'image.
• Légitimer et stimuler la fréquentation des lieux de création en matière d'image: musées, galeries, …
• Assurer aux établissements d'enseignement général un équipement – outils, matériel, locaux, connections – à la mesure des objectifs visés.

10

Inscrire la dimension culturelle de l'enseignement dans l'espace.

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

*

Ces recommandations sont le produit des tables-rondes organisées par *Culture & Démocratie* en 2010 et en 2011: *Cahier-3 de Culture & Démocratie, L'indispensable révolution, Culture et création au cœur de l'enseignement*, pages 65-67, disponible sur http://www.cultureetdemocratie.be/documents/cahier03.pdf

Remettre la pratique du chant à l'école au quotidien: utopie ou réalité?

En Belgique, le cours de musique à l'école primaire est dispensé par l'instituteur/trice. Mais le programme imposé par le ministère de l'Éducation, s'il est clair sur les compétences à développer chez les élèves, ne prévoit plus un temps spécifique minimal par semaine à consacrer à la musique. En effet, depuis quelques années, les programmes prônent l'interdisciplinarité dans les matières artistiques. Libre à chaque enseignant de concevoir ses activités comme bon lui semble.

Mais, comme le démontrent diverses études, les enseignants qui s'adonnent à la pratique musicale sont rares (un enseignant sur dix!) et la tendance n'a aucune chance de s'inverser, puisque pour la plupart, les enseignants aujourd'hui actifs n'ont eux-mêmes pas fait l'expérience de la musique à l'école.

Interrogés sur la question, les enseignants donnent trois réponses: manque de temps, manque d'outils (à la fois pédagogiques et pratiques: instruments, matériel pour écouter de la musique en classe, etc.), et manque de confiance en soi (sentiment qu'ils ne sont pas compétents, qu'il faut être spécialiste pour mener ce type d'activité).
Avec cette question sous-jacente, omniprésente: «À quoi cela sert-il?».

Les dernières études en sciences de l'éducation basées sur les intelligences multiples de Howard Gardner[1] démontrent la forte relation unissant l'intelligence musicale/rythmique et les intelligences interpersonnelle et intra-personnelle. Gardner observe également que la musique est intimement liée à des facteurs émotionnels qui peuvent se traduire en motivation. Pour lui, le fait de ne pas prendre la musique au sérieux «affaiblit une partie essentielle de la condition humaine». En particulier, la musique a cette capacité importante de changer notre état intérieur (nous nous "accordons" avec la musique que nous écoutons). Tout atteste que faire entrer la musique dans la classe d'une manière régulière entraîne des effets positifs considérables. Les élèves adorent écouter toutes sortes de musiques. La musique peut calmer, éveiller, réveiller, motiver.

Il est également constaté que l'introduction substantielle et régulière de la musique et des arts plastiques dans le cursus scolaire améliore notablement les résultats dans les matières "académiques", en particulier la langue maternelle et les mathématiques, au point, dans certains cas, de constituer un véritable remède contre l'échec ou le décrochage.
Il y aurait donc un lien étroit entre l'affectif, l'intelligence musicale/rythmique et l'intelligence logique/mathématique.

La musique dans un processus d'apprentissage excite simultanément la partie rationnelle et la partie émotionnelle du cerveau, ce qui semble aider les élèves à mieux comprendre, mieux retenir et mieux appliquer l'information.[2]

À travers mon expérience de terrain (au service éducatif de *La Monnaie*, à *Ars Musica*, et depuis dix ans avec *ReMuA*) il est clair que la pratique musicale "sert" également à réconcilier la notion de travail avec la notion de plaisir, démontrer aux enfants qu'un "petit effort" en vaut la peine, donner une nouvelle dynamique à la classe, permettre à l'enseignant de découvrir ses élèves sous un autre jour, développer chez les enfants les capacités de concentration, d'estime de soi, élargir leur horizon, découvrir de nouvelles musiques, rencontrer des musiciens... la liste est longue. Les enseignants qui chantent quotidiennement mentionnent aussi que la musique leur permet de ponctuer leur journée: chanter pour se dire bonjour, pour marquer une pause après un travail qui demande beaucoup de concentration, pour retenir des formules mathématiques ou des règles de conjugaison (on se souvient tous des *rosa, rosa, rosam, rosae*), (r)établir le calme dans la classe, rappeler le code de conduite, etc. Tout peut être prétexte à un moment musical! Mais alors, où est le problème?
ReMuA a tenté, avec de petits moyens, de mener des projets pilotes qui ont désormais fait leurs preuves. Une solide formation de musicien-intervenant d'abord. La formation est reconnue par la *Fédération Wallonie-Bruxelles*: vingt et un jours par an pour donner à des musiciens confirmés des outils de pédagogie musicale, de dynamique de groupe, d'approches collectives récoltées auprès de pédagogues tels que Jacques Fourgon (ancien responsable de la formation d'animateur au *Centre de Recherches Musicales de Wallonie* devenu *Centre Henri Pousseur*), Peter Weigold et Peter Renshaw (co-fondateurs de la première formation de médiateur musical à la *Guildhall School of Music and Drama* [Londres], aujourd'hui Connect).

La formation des musiciens étant assurée, *ReMuA* propose depuis 2006 le projet *Chœur à l'École*. Dix établissements du primaire et dans chaque école, entre six et douze classes sont ainsi concernées. Le projet se découpe en quatre modules de huit semaines répartis sur deux années scolaires, à raison d'une séance par semaine et par classe. L'intervenant est donc actif au sein de chaque classe pendant trente-deux heures étalées sur deux ans. Le temps d'intervention est volontairement court pour inviter (inciter?) l'enseignant à prendre le relais aussi rapidement que possible. Le projet est donc conçu comme un partenariat entre l'enseignant et le musicien et il implique que tous les enseignants se joignent à la "chorale des instituteurs" et suivent deux heures de formation par module.

Si l'objectif du projet est la musique et en particulier le chant, ce qui intéresse les enseignants est surtout le travail effectué autour de la langue maternelle (le français en l'occurrence). Car quand on chante, on apprend à mieux respirer, à s'ancrer, à s'écouter, à se poser et à chanter juste mais on travaille également la diction, la prononciation, le vocabulaire et la mémorisation.
Très vite, nous proposons aux classes d'écrire leur propre chanson: ici on apprend à scander, à compter les pieds, à travailler sur les rimes, les assonances et les onomatopées. On apprend à conjuguer, on travaille la grammaire et la construction des phrases. On fait des listes de mots, on apprend du vocabulaire et on joue avec la langue française.
Les enseignants sont toujours ravis du parcours: «Une véritable plus-value pédagogique qui permet de fédérer toute une école autour d'une même thématique», «On en a besoin», «La musique, abordée de cette manière prend tout son sens». La classe devient un "nous" dans lequel chacun a une place indispensable.

Certains enseignants (près de la moitié) se révèlent être d'excellents chanteurs et chefs de chœur. Nous leur proposons donc de continuer la pratique de manière quotidienne en classe (avec toute une série d'outils et de chansonniers que nous mettons à leur disposition) mais souvent l'aventure s'arrête là.
Et pourtant, en Belgique, devenir maître de musique est une chose possible! Contrairement aux maîtres spécialisés (cours philo-

sophiques, cours d'éducation physique et cours de langue), le titre ne demande pas de formation particulière. Tout enseignant qui a "la fibre", le goût et un minimum de compétences peut approcher sa direction et faire la demande d'être détaché de sa classe pour enseigner la musique dans d'autres classes.

De plus, dans l'enseignement communal tout comme dans l'enseignement libre, chaque direction a la possibilité et le droit d'organiser le temps des enseignants de la manière la plus efficace possible selon un calcul complexe de «capital-périodes».
Ces pratiques sont très courantes pour les cours d'informatique, ou dans la remédiation scolaire.
Certaines directions d'écoles, sensibles à la cause musicale l'organisent déjà de cette manière.[3]
Les maîtres de musique sont généralement très motivés, très dynamiques et avides de formation, de soutien et de rencontres avec leurs pairs.
Mais si c'est si simple qu'attendons-nous?

À une époque où l'école et les enseignants sont en souffrance (manque chronique d'enseignants, sur le terrain: dépression, *burn out*, maladie, démotivation) pourquoi ne pas laisser la musique sauver l'école? Utopie ou réalité? Triste réalité de néant alors que le rêve est à portée de main.
Merci à Vincent Van Sull, directeur d'une école qui chante et à Catherine Debu qui enseigne la musique en Haute École et crée de nombreuses vocations parmi ses étudiants.

Sarah Goldfarb
Directrice artistique et pédagogique de *ReMuA*
Pour plus d'information:
sarah@remua.be

1 Gardner Howard, cité par Hourst Bruno, *À l'école des intelligences multiples*, Hachette Éducation édition, Paris, 2006, page 45.
2 Hourst Bruno, *Ibidem.*
3 L'Institut Notre Dame des Hayeffes à Mont-Saint-Guibert est souvent cité en exemple dynamique et positif.

Récapitulons:

Pour que la pratique vocale dans les 1.629 écoles répertoriées en *Fédération Wallonie-Bruxelles* soit remise à l'honneur de manière durable, il "suffirait" donc de:
1 Permettre aux enseignants qui le désirent de se spécialiser et de devenir maîtres de musique dans l'école où ils exercent. Coût: 0 euro.
2 Organiser des formations pour soutenir la pratique de ces enseignants. Renseignements pris, on me certifie que ces formations existent déjà et qu'elles sont gratuites pour les enseignants. Coût: 0 euro.

Dès lors, qu'attend-on? Probablement que les directions d'écoles et que les instances supérieures (conseillers, inspecteurs, ministres) qui, eux non plus, n'ont pas chanté étant jeunes, se mobilisent... Même si on sait que la pratique musicale rend l'école plus vivante, plus dynamique, que les élèves en sont meilleurs en français et en mathématiques et qu'ils sont plus motivés pour tout apprentissage, il faut d'abord amorcer la pompe... soit *pianissimo*: en continuant à saupoudrer des projets musicaux sans objectifs à long terme, soit *forte*, en remettant une note «musique» dans les bulletins des enfants...



© Vincenzo Chiavetta | À propos de l'estime de soi. Femmes des *mutualités socialistes*

Interdisciplinarité: la demi-mesure est le cheval de Troie de la résignation

Il est nécessaire de décloisonner les matières parce que la vie entremêlera, de toute façon, ce que l'école a séparé artificiellement, pour des raisons pratiques et de contrôle. Soit. Décider, comme tel établissement, d'organiser une demi-semaine interdisciplinaire entrouvre une lucarne, que l'on referme bien vite: eh oui, il est possible de dynamiter le groupe classe, d'effacer les frontières entre les cours. On trouve cela formidable, et bien vite on retourne à l'organisation habituelle, jusqu'à l'an prochain. Parce qu'on a du travail, la matière, les programmes.

Si c'est une recette qui marche, pourquoi ne pas l'étendre à toute l'année scolaire? Parce qu'au-delà de deux jours ou une semaine, la résistance se révèle. Comment, en effet, dans cette pratique disséminée, mesurer les performances individuelles? Le professeur est mis en demeure d'étalonner les élèves, et est lui-même dûment contrôlé par une inspection. Or, dans les espaces qui s'ouvrent entre les disciplines, les critères individuels s'estompent, la traçabilité se complexifie.

Pédagogie Nomade, école réfléchie dès 2006 avec la ministre Marie Arena, ouverte en 2008 par le ministre Christian Dupont, et fermée par la ministre Marie-Dominique Simonet en 2011[1] faisait des décloisonnements, des déterritorialisations en tous genres, et de l'interdisciplinarité, avec un réel succès, son cheval de bataille.[2] S'il y existait bien, comme partout ailleurs, des cours définis en terme de matières et de niveaux (français quatrième, math cinquième, etc.), ceux-ci n'occupaient qu'un tiers du temps pédagogique, dont l'essentiel était consacré aux ateliers. Nécessairement transdisciplinaires, ceux-ci convoquaient autour d'un sujet un minimum de trois disciplines; ils étaient choisis librement par des élèves de quatrième, cinquième et sixième secondaires parmi trois ou quatre propositions, co-programmées par les professeurs et les élèves et s'étendaient au long des matinées de trois semaines, pour nécessairement déboucher sur une production concrète. Leur contenu, leur déroulement, leur évaluation, étaient négociés, à égalité, par les enseignants[3] et les élèves qui s'y étaient inscrits.

Deux exemples vont tenter d'illustrer le dispositif pédagogique.
Un atelier *Montaigne*, touchant aux matières de français, d'histoire, de morale et de philosophie, s'est conclu par l'édition d'un ouvrage collectif de cent cinquante pages, dont la vente a permis de financer un voyage jusque Saint-Michel de Montaigne, près de Bordeaux, organisé pendant le congé scolaire suivant l'atelier. Au long des trois semaines, ce sont la Renaissance, le genre littéraire des essais, l'écriture biographique qui ont été abordés par une dizaine d'élèves des trois années du secondaire supérieur.
Un atelier *H2O* a exploré les dimensions chimique, physique, éthique, géo-politique, économique de l'eau, et dans le même temps, les élèves et les professeurs construisaient, pour l'école, un système de récupération d'eau de pluie, des toilettes sèches ainsi qu'une signalétique didactique.
On le devine, les ateliers, en plus d'aborder, sur une trentaine d'heures, des cours parfois très différents, étaient l'occasion d'empoigner les outils, de sortir des murs pour des visites et des expériences, d'inviter des experts. Les groupes consacraient la dernière heure de l'atelier à un exercice d'évaluation collective, à l'archivage des traces, avant de procéder, pour la population de l'école à nouveau réunie, à une présentation de l'atelier.[4]

Une démarche interdisciplinaire de ce type implique un cocktail de pédagogies qui ont la cote dans les revues, les colloques et les congrès, et qui irritent, dans leur pratique effective, ceux qui ont pour mission de contrôler. Pédagogie du projet, pédagogie différenciée, notamment. L'atelier est un projet négocié et géré collectivement, et chaque participant y contribue dans la mesure de ses savoirs, de ses compétences, de son énergie. Le groupe atelier explose constamment en petits groupes de travail, autonomes pendant quelques heures ou quelques jours, unités éphémères et disparates. C'est à la fin que le puzzle s'assemble, et on ne sait plus qui a fait quoi, et cela n'a aucun intérêt. L'élève sait ce qu'il a appris, connaît la valeur de sa contribution. Il y a là quelque chose qui est de l'ordre de l'entreprise autogérée: les tâches sont différentes, les salaires identiques, et l'évaluation est la bonne santé de l'entreprise, son carnet de commandes, ses comptes, la fierté de chacune de ses composantes.

Et c'est là que le tableau s'assombrit. L'inspection, de son propre aveu, n'est pas outillée pour apprécier cette pratique. Lorsqu'elle est marginale, ponctuelle, elle sera applaudie, citée en exemple. Mais si elle devient systématique – et pourquoi pas puisqu'elle est efficace – elle devient un réel problème. Comment s'y retrouver, si les niveaux et les cours sont mélangés, comment évaluer le travail des élèves et des enseignants? Comment se comporter, en tant que garant de la qualité de l'enseignement et du respect des programmes, si certains élèves d'une classe ont abordé telle matière pendant que les autres faisaient tout autre chose? Comment envisager une production d'atelier (un livre, un film, une exposition, un voyage), si on ne sait pas, avec précision, qui a fait quoi? Comment accepter l'absence de notes chiffrées, la réussite de tous? Pas d'autre solution que de décréter nulles et non avenues ces aventures pédagogiques mémorables, au grand dépit des enseignants et des élèves, contraints d'abandonner l'interdisciplinarité pourtant vantée comme une potion magique par ceux-là même qui la condamnent… Tensions, menaces, fermeture. Et hop, tout le monde rentre dans le rang.

Et c'est justement de cela qu'il s'agit. Choisir l'interdisciplinarité, c'est sortir du rang , c'est accepter l'imprévu, et en faire quelque chose, c'est oser s'aventurer à côté des sacro-saints programmes, c'est brouiller les pistes, c'est apprendre, parfois, par surprise,[5] c'est assumer sereinement la position du maître ignorant (je ne connais pas ce qu'on va apprendre, mais je sais qu'on va l'apprendre ensemble), c'est faire quelque chose de l'échec, pour qu'il devienne autre chose qu'un échec (eh oui, il y a des ateliers qui se plantent, et en analysant les causes, on apprend toujours quelque chose).

Ce n'est un secret pour personne et pourtant cela demeure tabou: on n'apprend pas grand chose dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur s'en est fait une raison: à peu de chose près, on reprend les apprentissages à zéro. Mais en accéléré, et c'est là que se dévoile ce qui a dû, ou aurait dû être construit dans l'enseignement secondaire: la capacité d'apprendre, c'est-à-dire la confiance, l'autonomie, l'organisation, la curiosité, le désir. Et on s'étonne: tel élève, si brillant en secondaire, s'effondre, patine, déprime, dans ses études supérieures. Sa docilité de jadis, le bel ordonnancement, les cloisonnements et les interrogations hebdomadaires ne lui sont maintenant d'aucune utilité. Il a appris à

réussir dans l'enseignement secondaire, pas à apprendre… Bah.

Les enseignants de *Pédagogie Nomade*, pour la plupart, ont préféré démissionner de l'enseignement plutôt que de rentrer dans le rang, de reconstruire les cloisons et les murailles qui ont été joyeusement abattues dans cette petite école éphémère. De cette expérience vécue radicalement, ils retiennent que l'évaluation individualisée est un obstacle à l'interdisciplinarité, que la véritable intelligence est collective, que dès lors qu'il s'agit d'apprendre à apprendre, tout est matière digne, que la docilité à laquelle on contraint élèves et enseignants, dans notre petite *Communauté française*, est un obstacle à l'épanouissement et à l'émancipation.[6]

Seul le poisson mort
nage avec le courant.

Benoit Toussaint
Co-concepteur et professeur
de *Pédagogie Nomade*,
et à ce titre
dénigré par l'inspection, malmené
par la police, condamné injustement,
écarté de l'enseignement officiel
par la ministre Marie-Dominique
Simonet, et aujourd'hui enseignant
dans le réseau libre

1 Cette succession effrénée de ministres, à un poste qui exigerait une stabilité raisonnable, tant les mesures sont lentes dans leur application effective, a de quoi alerter l'observateur neutre…

2 Il n'est pas inutile de noter que *Pédagogie Nomade* s'adressait à des élèves en froid avec l'école, qui se relevaient d'expériences diverses telles que le décrochage, le redoublement à répétition, l'exclusion ou tout simplement un très profond ennui.

3 Si les élèves s'inscrivaient librement dans l'atelier de leur choix, les professeurs s'y répartissaient en tenant compte d'impératifs d'organisation, de disponibilité, et pas nécessairement en fonction de leurs titres et compétences: il n'est pas inintéressant, à l'occasion, de vivre la situation de "non expert", de se mettre soi-même en situation d'apprentissage, en compagnie d'élèves éventuellement plus instruits dans une matière donnée.

4 Très rapidement, le livre est devenu la trace privilégiée des ateliers, au point que quelques élèves et professeurs ont créé, au sein de l'école, une petite maison d'édition autogérée, qui a eu le temps, en ces trois années, d'éditer une quinzaine d'ouvrages, dont certains vendus à des milliers d'exemplaires, tous dédaigneusement écartés par les inspecteurs à l'appréciation desquels ils étaient soumis.

5 Comme le répétait Célestin Freinet: On apprend toujours à son insu.

6 C'est du moins ce qu'annonce le *Décret Missions*.

La mise en corps de l'école par les pratiques artistiques

Je suis 40.000 milliards de cellules.
En leur sein, des centaines de millions de réactions chimiques à chaque seconde.
Des chiffres à donner le vertige. Je suis un holding auprès duquel la plus sophistiquée des multinationales fait pâle figure.
Mon mur d'enceinte (4 m² de peau) est truffé de capteurs (détecteurs de chocs, de température…). Je suis doté d'une climatisation (les pores), d'un service de renseignements (les cinq sens), de communications rapides (les nerfs), plus lentes (les hormones), d'une défense immunitaire et enfin d'une direction générale (le cerveau) chargée d'arbitrer les conflits et de veiller au remplacement du personnel (la procréation).

André Giordan
Mon corps la première merveille du monde *

Le corps est partout. Il est notre véhicule premier, celui qui configure notre existence, celui qui matérialise notre présence dans le monde physique, celui qui nous est indispensable pour vivre et agir dans le monde. La société, au travers des médias et de la mode, magnifie ce corps et lui donne la première place. Il est souvent le premier critère de sélection (conscient ou inconscient) dans les relations amoureuses, amicales et professionnelles. Et ce, au détriment des qualités intrinsèques de la personne, de ses capacités intellectuelles ou de son intelligence émotionnelle.

Ce corps, survalorisé dans la vie quotidienne, semble très peu présent au sein de l'école. À l'exception de deux heures d'éducation physique hebdomadaire où le corps est mis en mouvement, il est la plupart du temps relégué sur une chaise où il est obligé de ne pas bouger afin de "muscler" son cerveau pour développer ses capacités intellectuelles.

Nous nous interrogeons sur cet écart et sur l'adéquation actuelle entre ce qui est appris à l'école et les besoins réels d'un individu devenu adulte et autonome. Dans la vie quotidienne, il est certes nécessaire de réfléchir, mais nous avons aussi un grand besoin de poser des actes manuels qui mobilisent notre corps (pour cuisiner, entretenir son logement, vivre au contact d'autres êtres humains…) et faire preuve de créativité face aux situations que la vie nous offre.

Lorsque l'on regarde les pratiques artistiques – qu'il s'agisse de musique, d'arts plastiques, d'arts de la parole ou de la danse – elles mobilisent toutes le corps et la créativité. Elles permettent de développer une perception et une psychomotricité fines du corps. Faisant appel à tous nos sens, elles proposent un apprentissage qui mobilise nos différentes capacités – intellectuelles, corporelles, créatives – tout en englobant les différents canaux d'apprentissage (auditif, visuel, kinesthésique).

Face à la difficulté croissante d'une majorité d'élèves à rester sur leur chaise, au nombre grandissant de décrochage scolaire, à l'inadéquation de plus en plus flagrante entre ce qui est appris à l'école et les besoins réels d'un individu, il nous semble essentiel d'offrir une place importante aux démarches artistiques dans l'horaire scolaire.

Par ce biais, le corps pourra ainsi être au cœur de l'apprentissage. Ceux qui ont besoin de bouger et de ressentir pour apprendre trouveront leur place à l'école; ceux qui s'ennuient ou rêvent sur leur banc seront mobilisés car travailler avec le corps, c'est aussi s'obliger à être là, à vivre l'instant présent, à s'impliquer et agir concrètement.

Donner sa place au corps à l'école, par le biais des pratiques artistiques et/ou d'ateliers manuels suppose de redonner à notre corps et moteur une place de choix, à redécouvrir sa nature profonde, à fluidifier notre rapport au toucher et à transformer notre manière d'apprendre qui – même et surtout dans les activités physiques – passe encore trop souvent par la performance et l'effort.

Cet esprit compétitif, trop souvent valorisé dans notre société, est rarement source de plaisir. Or, nous pensons que la motivation et l'implication d'un individu dans un processus d'apprentissage existe s'il éprouve du plaisir. Et le plaisir passe par les sens et par le corps.

Donner sa place au corps à l'école, c'est aussi augmenter les possibilités de vivre l'école comme source de plaisir, comme lieu de bien-être où l'apprentissage est paisible et naturel.

C'est avec cette vision que notre ASBL *Les Pédagonautes* a conçu son projet pédagogique pour une nouvelle école secondaire à Bruxelles, *L'Exploratoire*. Au cours de chaque journée, l'élève y développera ses différentes capacités lors de cours pluridisciplinaires, il prendra une part active à la préparation des repas et à l'entretien du bâ-

L'enfant philosophe

timent, à des ateliers où l'on apprend avec la tête et les mains. Puisse cette école voir le jour dans les prochaines années et permettre à d'autres institutions de réhabiliter le corps dans le cursus scolaire pour que le *Mens sana in corpore sano* devienne tangible.

Christelle Colleaux
Pédagogue, formatrice et coach, spécialisée en développement du potentiel
www.lexploratoire.be

* Giordan André, *Mon corps la première merveille du monde*, Jc Lattes, Paris, 1999, page 157.



© atelier | Projet éducatif dans une école

À bien des égards, l'enfant est aujourd'hui devenu l'objet de multiples fantasmes et de nombreuses convoitises. Selon Marie Musset, auteure d'une recherche sur les représentations de l'enfance,[1] une révolution silencieuse serait en marche depuis une trentaine d'années: les médias se sont engagés dans une démarche de vulgarisation sans précédent à son sujet, la recherche en a fait progressivement un objet d'étude qui mobilise aujourd'hui de nombreuses disciplines, le marketing l'a érigé en cible privilégiée … Mué en objet du désir, rare et précieux, l'enfant semble susciter une véritable passion.

Différentes conceptions de l'enfance cohabitent et la multiplication des points de vue contribue à semer une forme de trouble. En abaissant sans cesse l'âge à partir duquel l'enfant peut être considéré comme pénalement responsable, la justice tend à le percevoir comme un adulte miniature alors qu'on défend par ailleurs son droit à être éduqué et instruit avant d'être considéré comme un sujet autonome. L'école, quant à elle, n'échappe pas à la confusion ambiante et voit s'opposer les partisans de la libération de l'enfant et ceux de la réaffirmation de l'autorité de l'adulte. Tout se passe comme si l'enfant avait été placé, en l'espace de trente ans, au centre d'une attention permanente et d'une dialectique opposant libérationnistes et protectionnistes à laquelle on semble avoir du mal à échapper.

Dans ce contexte, nous formulons, à la suite de Philippe Meirieu, l'hypothèse suivante: la figure de l'enfant philosophe pourrait participer d'une tentative de penser l'enfant autrement. «Reconnaître et instituer l'enfant comme être de pensée est une urgence absolue: c'est lui permettre de redevenir sujet quand tout, autour de lui, conspire à en faire un objet», avance Philippe Meirieu.[2] Ainsi, envisager l'enfant comme philosophe, c'est le percevoir comme un être capable de penser. Et s'il s'agit de faire confiance à sa capacité de penser par lui-même, il ne s'agit pas pour autant de s'émerveiller passivement devant ses aptitudes philosophiques innées, de crier au génie, de succomber à une forme d'idolâtrie qui conduirait à l'abandonner à son sort.

En effet, postuler l'enfant philosophe, c'est l'accompagner sur les chemins de la réflexion, c'est travailler à mettre en place des dispositifs qui l'invitent à questionner le monde qui l'entoure, à aiguiser son esprit critique, à affiner ses jugements, à se penser lui-même et à prendre conscience, par le biais de l'expérience, du pouvoir extraordinaire de la pensée. Les tentatives de mise en place de ces dispositifs se heurtent souvent à quelques idées reçues que nous aimerions aborder ici.

On bute souvent sur une conception de l'enfance qui voudrait que les enfants n'aient pas de culture ou de représentations qui leur seraient propres. L'opinion commune semble en effet souvent considérer que les enfants ne savent que ce que les adultes leur ont appris et que, par conséquent, ils ne sont pas capables de développer une pensée qui leur appartiendrait. De multiples recherches ont pourtant montré que les enfants sont loin d'être de simples récepteurs de savoirs et d'ordres qui leur viendraient de l'extérieur. Ainsi, pour ne citer qu'elle, l'ethnologue Julie Delalande a mis à jour quelques caractéristiques de la culture enfantine, qu'elle définit comme un ensemble de savoirs qu'un enfant doit connaître et maîtriser pour faire partie d'un groupe de pairs.[3] Autant de connaissances qui ne leur ont pas été transmises directement par les adultes et auxquelles les enfants peuvent faire appel pour déployer une pensée originale quand on les invite à interroger le monde qui les entoure.

On se heurte par ailleurs régulièrement à l'idée selon laquelle les enfants devraient apprendre d'abord les disciplines fondamentales que sont le français et les mathématiques. Vue sous cet angle-là, la pratique de la philosophie avec les enfants entre en concurrence avec des matières considérées comme plus "importantes". Or il ne s'agit en aucun cas d'évincer certaines disciplines au profit de la philosophie ni même de remettre en question la nécessité de tels apprentissages. Il s'agit de permettre à l'enfant de devenir *sujet* de son apprentissage en l'invitant, par exemple, à établir ponctuellement des liens entre les différents savoirs qu'on lui transmet, à appréhender la complémentarité de ceux-ci et partant, à leur donner du sens. Vue sous cet angle-là, il semble que la pratique de la philosophie avec les enfants constitue moins une entrave à la transmission des disciplines fondamentales qu'une occasion pour les enfants de s'approprier davantage les savoirs proposés par les adultes.

L'idée selon laquelle l'enfant ne serait pas capable de penser avant l'âge de raison constitue également un des obstacles qu'on rencontre lorsqu'on cherche à mettre en place de tels dispositifs. «La pensée de l'enfant a été décrite tour à tour comme magique, égocentrique, naïve, irrationnelle. L'apprentissage de la vie consisterait donc à sortir de cette bulle pour entrer dans le monde réel des adultes, supposé pragmatique, rationnel et réaliste», pointe Jean-François Dortier dans un article dans lequel il s'attache à déconstruire quelques idées reçues sur l'enfance.[4] Or, nombreuses sont les expériences de discussions à visée philosophique avec des enfants de maternelles montrant que, pour peu qu'ils soient bien entourés, ceux-ci sont tout à fait à même de faire leur entrée dans une démarche de réflexion critique, et ce non sans en éprouver du plaisir. En témoigne par exemple le documentaire *Ce n'est qu'un début*[5] qui suit la mise en place d'un atelier à visée philosophique dans une école maternelle et dans lequel on voit des enfants apprendre progressivement à s'écouter, à construire un discours, à développer une pensée réflexive, formant ainsi une «communauté de recherche philosophique», selon l'expression chère à Matthew Lipman, pionnier de la philosophie avec les enfants.

"Les enfants n'ont pas d'opinion ni de culture propre", "La pensée de l'enfant est irrationnelle", "L'enfant n'est pas capable de penser avant l'âge de raison", "La philosophie fait concurrence aux matières fondamentales que sont le français et les mathématiques": telles sont donc quelques-unes des idées reçues auxquelles on se trouve confronté lorsqu'on tente de reconnaître et d'instituer l'enfant comme "être de pensée" et qui, si elles semblent relever du bon sens aux yeux de certains, ne résistent pas longtemps à l'épreuve de l'observation et du terrain, en particulier lorsqu'on mène des ateliers de philosophie avec des enfants.

Dans ce contexte, poser la question de la capacité de l'enfant à être philosophe consiste avant tout à interroger nos représentations de l'enfance. Est-il permis de penser qu'en les modifiant nous puissions aménager un cadre, un environnement – autrement dit un monde – dans lequel l'enfant pourra s'épanouir davantage?

Gilles Abel
Philosophe, animateur, médiateur et formateur dans le champ du théâtre jeune public

et *Lauranne Winant*
Ancienne responsable du pôle théâtral de l'Asbl *Indications*, actuellement coresponsable de *Têtes Pressées* Asbl

1 Musset Marie, «Regards d'aujourd'hui sur l'enfance» in *Dossiers d'actualité Veille et Analyse*, nº 68, 2011.
2 Dans sa préface à l'ouvrage de Levine Jacques, *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité?*, Esf Éditeur, Paris, 2008.
3 Delalande Julie, «Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation» in *Terrain*, nº 40, 2003, pages 99-114.
4 Dortier Jean-François, «Idées reçues sur le monde de l'enfance» in *Sciences Humaines*, nº 129, 2008, page 118.
5 Barougier Pierre et Pozzi Jean-Pierre, *Ce n'est qu'un début*, Ciel de Paris Productions, 2010.



© Vincenzo Chiavetta | Théâtre-action pour un public fragilisé, et avec lui. *Théâtre du Copion*

Au cœur de l'expérience esthétique, l'erreur stimulante

Les dispositifs éducatifs artistiques, malgré les effets positifs qu'ils génèrent chez les bénéficiaires, ne sont pas toujours durables et ce pour diverses raisons: soit le manque de financement ou de ressources humaines, ou le refus des structures d'accueil à la continuation du projet. Il est alors important de s'arrêter sur les "erreurs" qui ont pu se présenter dans notre démarche, car ce sont elles qui nous poussent à créer pour mieux nous adapter aux contextes d'accueil. En fait, les déséquilibres rencontrés sur le terrain doivent être source d'innovation, de créativité et de flexibilité comme c'est le cas dans la pratique artistique.

Notre expérience à l'Île Maurice en milieu éducatif "non formel", nous a conduite à identifier certaines "erreurs" qui dans le futur nous aideraient à créer et construire autrement. Dans le cadre de notre recherche de doctorat,[1] nous avions mis en place un dispositif d'ateliers d'arts plastiques qui comprenait une formation et un accompagnement des animateurs en atelier durant une année. À l'issue de la première année de formation et d'accompagnement en ateliers, nous avons proposé aux participants de prendre leur autonomie et de bénéficier d'un accompagnement ponctuel dans la préparation et l'animation des ateliers. Seul trois animateurs sur sept ont pu continuer les ateliers et bénéficier de cet accompagnement. Parmi ceux qui n'ont pu s'engager, deux animatrices ont arrêté de travailler dans les centres, et un centre n'a pas souhaité continuer les ateliers alors que ses deux animatrices et les élèves le souhaitaient.

L'analyse des raisons pour lesquelles ce dernier centre n'a pas voulu continuer les ateliers peut nous éclairer sur les difficultés que rencontrent parfois les acteurs des projets artistiques et culturels dans les écoles. En effet, la mise en place d'espaces artistiques et culturels au sein des structures éducatives vient susciter l'expression, la participation de chacun au même titre que les autres. Cet espace venait, dans notre cas, défier les règles de la culture scolaire de ce centre fidèle à l'école traditionnelle. Le dispositif était alors perçu comme étrange voire étranger à cette culture de l'école. L'éducation artistique qui va dans le sens d'un idéal démocratique conviant la participation, mais aussi l'esprit critique et la valorisation de chacun pour sa subjectivité, est venue bousculer les habitudes du centre. Instaurant une réelle dichotomie entre l'école traditionnelle et l'éducation artistique et culturelle.

Un bref tour d'horizon du contexte éducatif mauricien peut aider à mieux comprendre cette démarcation. Le système éducatif mauricien est un système traditionnel, où les relations entre enseignants et élèves comme celles entre adultes (directeurs et enseignants) sont marquées «par le respect unilatéral du jeune (ou du subordonné) pour l'aîné (ou le supérieur) et l'imposition autoritaire des normes».[2] Il s'agit d'un système hiérarchique de relations unilatérales visant «à inculquer des règles de conduites par la simple parole des enseignants (ou des supérieurs), comme si les arguments d'autorité suffisaient à promouvoir un jugement et une conscience autonomes».[3] Les techniques d'enseignement seraient centrées sur le contenu, et l'apprentissage se ferait superficiellement et de façon reproductive sans grande sollicitation des élèves en termes de participation et d'esprit critique comme l'aurait voulu un système éducatif dit «démocratique».[4]

La forte compétition liée au fait que les examens nationaux de fin de cycle primaire[5] déterminent l'accès aux meilleurs collèges résulte en ce que les élèves accumulent «en leur mémoire des réponses toute faites dont la seule fonction est de réussir les épreuves scolaires».[6] Une maîtresse d'école se souvient de son expérience en tant qu'institutrice à l'Île Maurice et la décrit comme caractérisée par «un traitement impersonnel de l'information par les élèves, une dissociation entre l'élève et le contenu de l'apprentissage, la réussite aux examens du CPE grâce à la mémorisation de faits et de savoirs (…), la diminution des standards éthiques et moraux».[7]

Les animateurs qui ont participé au dispositif et nous-même, en tant que mauricienne, avons été façonnés par ce système éducatif. Dès lors, nous comprenons à quel point il devient difficile de répondre aux exigences de l'éducation artistique et culturelle fondée sur un idéal démocratique et favorisant la participation active de chacun. En effet, en ateliers d'arts plastiques, rien n'est figé. Même si le programme et les activités peuvent être définis en amont, les résultats et les productions ne sont jamais ceux auxquels nous nous attendons. Ils sont en fait le résultat des interactions entre participants et de ce fait demandent de faire place aux échanges mais aussi à l'inattendu et à la créativité de chacun. Plus encore, il faut laisser de la place au déséquilibre et à l'erreur qui nous permettent d'envisager d'autres possibles dans l'action et dans les productions.

La sensibilité qui est conviée dans l'expérience esthétique est centrale à ce processus, c'est elle qui nous permet d'interpréter les déséquilibres rencontrés dans la création artistique, de les associer à notre expérience passée, à nos représentations, pour en construire de nouvelles à partir de nos interactions avec l'environnement. Et puisque c'est la sensibilité qui nous invite à nous retrouver, nous comprendre pour nous dépasser dans l'activité artistique, elle détiendrait un potentiel médiateur entre ce monde éducatif traditionnel que nous avons vécu et celui actif et participatif que nous souhaitons promouvoir.

En effet, l'expérience esthétique comme expérience sensible[8] est accessible à tous, peu importe le type d'éducation reçu. Dès lors, elle peut entraîner de réelles transformations dans notre façon de percevoir le monde et de nous représenter nos expériences. Elle nous permet d'entrer en contact avec notre subjectivité, de l'exprimer mais aussi d'être à l'écoute des autres et de leur subjectivité. Ainsi l'expérience esthétique est créatrice d'intersubjectivité,[9] d'échanges respectueux et valorisants entre les individus. En ce sens l'expérience esthétique se rapproche intimement de l'expérience démocratique.

Dans le dispositif que nous avons mis en place, nous avons pu témoigner du changement de perspectives opéré chez les animatrices qui, en entrant en contact avec leur sensibilité, ont appris à la représenter et à se valoriser en tant qu'êtres créateurs. De ce fait, il leur était plus facile de laisser place à la subjectivité des élèves, qu'elle soit conforme ou pas à la représentation qu'elles se faisaient de l'art et des productions artistiques qui pouvaient émerger des activités proposées. Elles ont pu laisser place à l'erreur, apprendre aux élèves à travailler à partir de ce qu'ils considéraient comme "raté". L'erreur n'était alors plus considérée comme quelque chose à effacer mais comme source de création, de transformation et d'adaptation. Et selon nous, c'est la sensibilité qui permet à l'erreur d'être créatrice.

En réfléchissant sur la mise en place de notre dispositif artistique au sein de ce centre, nous nous sommes demandé: quelle place nous avions laissée à l'erreur, à la création, à la transformation et à l'adaptation?

Il nous semble qu'une des "erreurs" commises a été de considérer uniquement la sensibilité des élèves et des animatrices. Or, les ateliers d'arts plastiques ne concernent pas seulement les bénéficiaires, ils sont insérés dans des structures dont font partie des directeurs, des administrateurs, des inspecteurs, etc. Dans notre projet, ces acteurs et leur sensibilité ont été sous-estimés. Pour favoriser les chances de pérenniser les dispositifs artistiques, il nous faudrait donc aller à la rencontre de la sensibilité de ces acteurs en plus de celle des bénéficiaires. De plus, notre expérience en milieu éducatif traditionnel nous permet cette flexibilité pour mieux comprendre leur point de vue et les rejoindre dans leur pratique quotidienne. Comment créer du lien sinon à travers la rencontre avec la sensibilité de chacun: des responsables politiques aux élèves en passant par les directeurs d'école et les enseignants? Selon nous, l'expérience esthétique à travers la sensibilité qu'elle convie peut nous aider à créer cet espace de rencontre, respectueux des différences, des préoccupations et des ambitions de chacun. En effet, si nous ne laissons pas de place à l'expérience de l'autre, qu'il soit professeur, élève ou directeur comment pouvons-nous espérer créer cet espace d'intersubjectivité si fondamental à l'expérience esthétique au sein des structures qui nous accueillent?

Emilie Carosin
Chercheuse en psychologie

1 Carosin Emilie, *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire*, Thèse de doctorat, *Université Lumière Lyon-2*, Lyon, 2013.
2 Xypas Constantin (dir.), *Éducation et valeurs: approches plurielles*, Anthropos, Paris, 1996, page 171.
3 Xypas Constantin, *Les citoyennetés scolaires*, Puf, Paris, 2003, page 130.
4 Reich Kersten, «Interactive constructivism in education» in *Education and Culture*, nº 23 (1), 2007, pages 7-26.
5 Le *Certificate of Primary Education* (Cpe).
6 Crahay Marcel, *Psychologie de l'éducation*, Puf, Paris, 2010, pages 3-57.
7 Grenade Catherine, «Educator's leadership challenge» in *Studies in Applied Pedagogy*, nº 1, 2012, page 9.
8 Talon Carole, «La dimension affective du sentir dans l'expérience esthétique» in *Philosophiques*, nº 2, 1999, pages 15-28.
9 Kerlan Alain, *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 2004.



© atelier | Projet éducatif dans une école

Quand les sciences partent à la rencontre de la culture et du langage...

Une approche interdisciplinaire à l'école fondamentale en partenariat avec des musées et des bibliothèques pour faciliter l'accès à la culture scientifique, émanciper les regards portés sur les sciences et développer le goût d'apprendre.
MusEcoBib, un projet initié par l'Asbl *Hypothèse*, centre de ressources et de recherches en didactique des sciences.

Sciences, un désamour qui s'explique
Tous les enfants posent des questions, s'interrogent sur le monde dans lequel ils vivent et derrière le flot de leurs innombrables "pourquoi", "comment" que l'on tente parfois d'endiguer en assénant des réponses, se cache bien plus qu'un simple besoin d'information. Non, les enfants ne veulent pas tout savoir, ils veulent apprendre, comprendre et grandir! Et si certains enfants finissent par se taire, ce n'est certainement pas par manque d'intérêt, mais bien parce que lentement, et très sûrement, ils ont entendu que leurs questions n'étaient pas les bonnes, qu'ils étaient hors propos, qu'ils étaient plutôt littéraires, ou plutôt manuels, ou trop fantaisistes ou pire, que les sciences et eux cela faisait deux, ou alors qu'ils étaient nuls… Ainsi petit à petit, et dès le plus jeune âge, le regard porté sur le monde se compartimente, s'appauvrit et surtout s'autocensure. Et cela, au détriment du développement intellectuel, social et affectif des élèves et dans une méconnaissance pour le moins interpellante des prescrits et programmes de l'enseignement fondamental.

L'Asbl *Hypothèse* œuvre depuis dix ans à accompagner les enseignants du fondamental à oser les sciences en classe. Elle défend une approche constructiviste des sciences qui permet à l'enfant d'élaborer une pensée logique et cohérente lui permettant de décrire le monde. N'est-ce pas une compétence qui est un droit pour tous?

La démarche d'investigation, un outil pour se réconcilier avec les sciences et partir à la rencontre de la culture et du langage
Les programmes de l'enseignement officiel de la *Fédération Wallonie-Bruxelles* prônent l'utilisation de la démarche d'investigation qui, pour mieux aborder les sciences, ouvre également à d'autres horizons. Celle-ci préconise un chemin partant de l'univers de l'enfant, de son questionnement ouvert et divergent, de ses préoccupations. Elle cible une construction progressive de réponses par l'expérimentation, l'observation, la modélisation, la recherche documentaire, la consultation de personnes ressources et la visite de lieux de sciences. Elle inclut le développement des pratiques langagières, des savoir-être et des savoir-faire à la construction des savoirs disciplinaires.
C'est en se basant sur ce prescrit officiel qu'*Hypothèse* propose aux enseignants des pistes et des outils concrets pour appliquer la démarche d'investigation en classe sur différentes thématiques de sciences. Ces outils et ces pistes sont à chaque fois le fruit d'une recherche impliquant instituteurs, scientifiques et didacticiens. Depuis quelques années, l'Asbl *Hypothèse* travaille sur l'interdisciplinarité offerte par la démarche d'investigation. En effet, rechercher les réponses aux questions posées peut bien sûr se faire en classe à travers, par exemple, l'expérimentation, mais peut aussi et surtout se réaliser à l'extérieur de l'école. Ainsi les sciences existent aussi en dehors de l'école! Elles ne sont pas que scolaires. Elles se découvrent au quotidien, dans la rue, dans le quartier, auprès des gens et de leurs métiers, dans des lieux de patrimoine et dans des musées. Elles se lisent et s'expliquent dans les livres documentaires, elles se disent et se racontent dans les histoires et les récits.

***MusEcoBib*,* un projet pour développer des partenariats durables entre les musées, les sites patrimoniaux, les bibliothèques et les écoles fondamentales sur des thématiques de sciences et de culture scientifique**
Ce projet initie une approche culturelle, responsable et citoyenne des sciences et des techniques au bénéfice d'un meilleur accès à la culture scientifique et d'une plus grande qualité de l'enseignement des sciences. En outre, ce projet concourt à développer un esprit critique et ouvert sur le monde en ancrant les sciences dans le quotidien et l'imaginaire. Enfin, il contribue à changer l'image des sciences en pratiquant un éveil scientifique alliant précision et créativité.

Depuis 2012, différents acteurs de l'éducation aux sciences et de la diffusion de la culture scientifique ont été invités à prendre part au projet: musées, écoles et bibliothèques, en développant des actions concrètes d'éveil aux sciences, en poursuivant des objectifs communs et en utilisant la démarche d'investigation comme pivot et élément fédérateur. Le rôle de *MusEcoBib* a été de former les acteurs à la démarche, au rôle du langage et de la visite. Par la suite *MusEcoBib* a accompagné les équipes dans la durée afin de construire des actions concrètes et élaborer de nombreux outils répondant aux besoins spécifiques de chacun (cahier pédagogique, lexique, sélections de livres, malles de matériel didactique, imagiers…)

En collaboration avec *Hypothèse*, les musées ont développé des visites actives proposant des approches culturelles et scientifiques misant sur la participation active et réflexive des enfants visiteurs et de leurs enseignants.
Les bibliothèques ont, quant à elles, été amenées à développer des animations et des sélections sur les thématiques des visites organisées par les musées. Les sélections incluent tant les ouvrages documentaires que les albums pour la jeunesse. Présentées sous forme de fiches détaillées, elles dressent un portrait complet de chaque ouvrage: âge ciblé, résumé, points sciences développés, autres points forts, étape de la démarche, outils d'exploitation…
Les enseignants ont mené leur travail en classe en s'appuyant sur des outils didactiques concrets pouvant être directement utilisés pour préparer et prolonger les découvertes faites au musée et à la bibliothèque. Ils ont également pu disposer gratuitement du matériel nécessaire aux expériences en empruntant des malles au siège de l'Asbl ou même auprès de la bibliothèque et du musée.

À titre d'exemple, nous présentons ici le récit d'une collaboration entre un musée, celui du *Grand Curtius* de Liège, une bibliothèque du quartier et des enseignants.

Duel de verres au *Grand Curtius*
Quand des enfants se rendent au musée *Grand Curtius* de Liège avec leurs enseignants, la bibliothécaire du quartier et un membre de l'Asbl *Hypothèse* pour y découvrir les collections de verre et en plus, pour y faire des sciences, on se demande tout d'abord si on a bien entendu…?
Comment ces vases, cruches et carafes pourraient donc les intéresser, ils sont si petits!? Et les sciences que viennent-elles faire là-dedans? Dans un musée d'art et d'histoire?

Pourtant aussitôt arrivés, ils découvrent une multitude d'objets en verre, ceux de leur quotidien. En fait, ils les redécouvrent, ces objets, car auparavant, ils les ont répertoriés en classe, dans la rue et à la maison. La bibliothèque de quartier les a accueillis pour jouer avec un imagier du verre, ils sont sortis de leur classe pour chercher des traces du passé verrier de leur quartier, ils ont rencontré un maître verrier en activité…

Forts de ces vécus, loin de leur sembler inaccessibles, ces collections leur ont de suite parlé. Une auteure de livres de jeunesse, associée au projet, a créé spécialement pour l'occasion un récit très drôle, collant à la réalité de la collection. Ce récit construit en collaboration avec la guide et *Hypothèse* a été remis à l'enseignant, de même qu'un imagier des objets du musée et un lexique des mots spécifiques à la visite vécue. Ils ont ensuite fait des expériences dans la salle pédagogique et découvert les nombreuses propriétés du verre. Grâce au matériel prêté gratuitement, ils ont pu les revivre dans leur classe. Puis ils sont retournés à la bibliothèque pour y découvrir ces livres qu'ils ne voient pas si souvent et qu'ils manipulent encore moins: de magnifiques livres d'art dans lesquels ils pourront observer les différentes manières de peindre des objets transparents. Le centre culturel a aidé à la mise en place d'une exposition, ouverte aux parents et aux habitants du quartier, présentant le cheminement des enfants au cours de ce projet, leurs réalisations, leurs très nombreux écrits et découvertes. Et pour clôturer et faire vivre ces écrits, certains d'entre eux, relatifs aux pièces du musée ont été envoyés au *Grand Curtius* qui, grâce à l'apport de ces enfants visiteurs, constitue progressivement «le petit catalogue des enfants».

Caroline Dechamps
et *Patricia Pieraerts*

Plus d'informations sur:
www.musecobib-hypothese.be
www.hypothese.be

* Le projet *MusEcoBib* a bénéficié d'un financement de deux ans (ministère de la Culture Service de la Lecture publique). Ce financement a permis de former et d'accompagner gratuitement les équipes partenaires des musées et bibliothèques dans la construction des visites, des animations, d'outils pédagogiques et leur mise en œuvre sur une durée de deux ans également. En outre, l'Asbl *Hypothèse* a pu adjoindre un équivalent temps plein à ce projet.

Partenaires du projet:
Musées proposant une visite active: *Maison de la Métallurgie et de l'Industrie* de Liège, *Ctlm Verviers, Musée des arts anciens du Namurois, Grand Curtius, Musée des transports en commun du Pays de Liège, Musée de la Vie wallonne* à Liège, *Musée du costume et de la dentelle* à Bruxelles.
Bibliothèques: Bibliothèques de la Ville de Liège et *Les Chiroux, Ateliers du texte et de l'image* à Liège, Bibliothèque centrale de Marche, Bibliothèques locales de la province du Luxembourg, Bibliothèque de la Ville de Namur, Bibliothèque centrale de la province de Namur, Bibliothèque de Neupré, Bibliothèque de Herve, Bibliothèques de Bruxelles, *Centre de littérature de jeunesse* de Bruxelles.
La *Cellule Culture-Enseignement* soutient actuellement le projet. Devenu partenaire privilégié, *Hypothèse* accompagnera pendant trois ans des écoles dans la construction de projets et outils mettant "les sciences en cultureS". Ces écoles travailleront en étroite collaboration avec les bibliothèques de proximité et des musées. Ces partenaires extra scolaires bénéficieront d'une co-formation avec l'équipe des enseignants.
Les musées désireux de se former et de construire des visites de type *MusEcoBib* pourront devenir partenaires du projet *Plus qu'une parenthèse, la sortie pour le goût des sciences*, soutenu par la *Région wallonne*.



© atelier | Photogramme. Refuge pour femmes en détresse, atelier avec *Article 27*

Côté images: Vincenzo Chiavetta

Né à Binche en 1961, de parents italiens, son parcours est d'abord celui – classique – d'un fils d'immigré. Mécanicien en sidérurgie pendant quinze ans, il est victime d'une "restructuration" et décide alors de se former en photographie et en animation.

Bientôt photographe à part entière, puis enseignant en photographie en promotion sociale[1] et animateur pour la province de Hainaut, on le trouve également, avec ses appareils, dans les maisons de jeunes, les écoles, les CPAS, les refuges pour femmes en détresse, les centres de réinsertion de détenus, les squats de sans-papiers, les associations d'alphabétisation et de rattrapage scolaire. Et chez *Fedasil*. Et en Palestine… Vincenzo, qui cite volontiers Henri Cartier Bresson: «Photographier, c'est mettre dans la même ligne de mire la tête, l'œil et le cœur», a la fibre sociale et un profond désir de justice. Le contact humain lui importe par-dessus tout.

Il y a peu, une exposition à la bibliothèque communale d'Haine-Saint-Pierre présentait ses images. Réalisées dans le cadre d'un atelier d'alphabétisation de *Lire et Écrire*,[2] elles allaient cependant bien au-delà de la simple exposition. Elles s'inscrivaient dans une expérience d'enseignement différente, vivifiante, qui partait du livre de Geneviève Damas *Si tu passes la rivière*.[3] Cela se traduisait en une lecture-animation par dix apprenants. Certes en présence des formatrices et stagiaires, mais aussi en public! Et si une intervention du peintre Luc Herbint et les photographies de Vincenzo Chiavetta en étaient le support, c'est le roman lui-même qui devenait fresque, l'écrivaine s'étant impliquée tout au long de l'atelier d'alphabétisation.

Pour ce numéro du Journal, nous avons cependant sélectionné des images très diverses. Nous serons donc auprès de *Lire et Écrire*, mais nous croiserons aussi le *Théâtre du Copion*, *Article 27*, l'ASBL *Graph*, *Annoncer la Couleur*, et Salgado au *Botanique*…

Précisons que le © *Chiavetta* signifie qu'il est bien l'auteur des images et que celles dues aux participants encadrés en diverses occasions sont notées © *ateliers*.

Georges Vercheval
Vice-Président
de *Culture & Démocratie*

1 *Institut des Arts et Métiers* de La Louvière.
2 *Lire et Écrire* est une association qui se charge d'apprendre – comme son nom l'indique – à lire et à écrire à des adultes jeunes ou moins jeunes, primo-arrivants ou citoyens belges n'ayant pas eu la chance de… ou ayant tout raté jusqu'ici. Plus d'informations sur http://www.lire-et-ecrire.be/
3 DAMAS Geneviève, *Si tu passes la rivière*, Éditions Luce Wilquin, Hannut, 2011. *Prix Rossel* 2011 et *Prix des Cinq Continents de la Francophonie* 2012. Geneviève Damas est romancière, comédienne, metteur en scène et engagée sur tous les fronts…



© Vincenzo Chiavetta | *Si tu passes la rivière*, avec *Lire et Écrire*

Culture & Démocratie

Depuis 1993, *Culture & Démocratie* rassemble des artistes et opérateurs sociaux afin de promouvoir la culture comme valeur démocratique. Médiatrice et relais entre les secteurs culturels et associatifs, elle encourage la participation de tous à la vie culturelle.
Fondateur Bernard Foccroulle
Présidente Sabine de Ville
Vice-président Georges Vercheval
Équipe Christelle Brüll et Baptiste De Reymaeker

Le Journal de *Culture & Démocratie* est édité par l'asbl *Culture & Démocratie*
rue Émile Féron 70, 1060 Bruxelles
Téléphone: 02 502 12 15
Courriel: info@cultureetdemocratie.be
Site web: www.cultureetdemocratie.be
Banque Triodos: BE65 5230 8036 6696
Ont collaboré à ce numéro:
Gilles Abel, Christelle Brüll, Émilie Carosin, Vincenzo Chiavetta, Christelle Colleaux, Caroline Dechamps, Baptiste De Reymaeker, Sabine de Ville, Elisabeth Franken, Nicole Gesché, Sarah Goldfarb, Myriam Lemonchois, Patricia Pieraerts, Eva Ruwet, Arnaud Théval, Benoît Toussaint, Anne-Marie Trivier, Georges Vercheval, Lauranne Winant – *bien que sollicités, les textes publiés ici n'engagent que leurs auteurs.*
Images Vincenzo Chiavetta – *rappelons que les images publiées sont autonomes et sans rapport avec les textes.*
Mise en page christian.vanhoeter@skynet.be
Impression Imprimerie Jan Verhoeven
Éditeurs responsables Christelle Brüll et Baptiste De Reymaeker, rue Émile Féron 70, 1060 Bruxelles

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

URGENCE!

Vous appréciez le travail de *Culture & Démocratie*?
Vous en reconnaissez la qualité, l'efficience et l'utilité dans le champ de la réflexion et de l'action politiques? Si oui, le moment est venu de nous le manifester concrètement! En raison d'une équation désastreuse entre une subvention non indexée et des coûts (notamment salariaux) variables, l'association se trouve aujourd'hui dans une situation financière difficile.

Adoptez la forme qui vous convient le mieux:
> *la cotisation simple* de 25 euros (qui excède de peu le coût du Journal) ou la *cotisation de soutien* à partir de 50 euros.
> *le don* sans plancher ni plafond, déductible* – avec la mention *don* – à partir de 40 euros.

Tout cotisant reçoit nos journaux par la poste.

Vous pouvez adresser vos versements à l'ordre de *Culture & Démocratie*, rue Émile Féron 70 à 1060 Bruxelles, Banque Triodos, IBAN: BE65 5230 8036 6696, BIC: TRIOBEBB.

Communication: nom et prénom, votre adresse complète, cotisation ou don, l'année de la cotisation ou du don.
Pour qu'un don soit déductible, mentionnez «don» et non «cotisation» en communication. Merci!
Culture & Démocratie est un réseau rassemblant plus de dix mille personnes qui, cotisant largement, peuvent régler la question budgétaire et plus encore, conforter l'association dans sa vocation à faire réseau pour penser l'articulation plus actuelle que jamais entre la culture/les cultures, et la démocratie. Merci d'avance!

* Pour 2014, la demande est en cours.