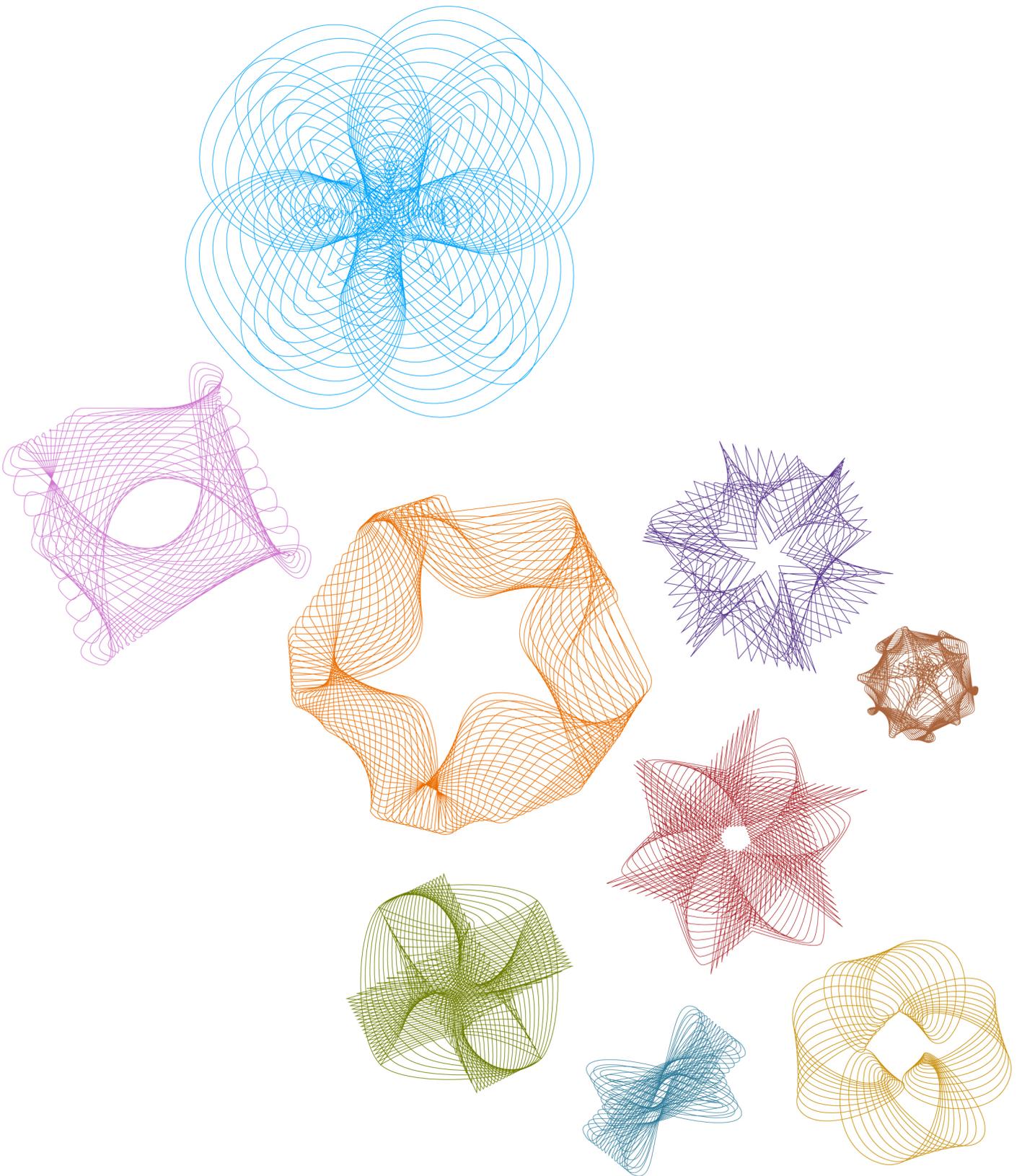


Le temps de la médiation



Le temps de la médiation

Avant-propos Carmen Mörsch, directrice IAE/ZHdK 8

Avant-propos Andrew Holland, directeur Pro Helvetia 11

1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?

1.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

1.0 Introduction 14

1.1 «Kulturvermittlung» comme terme générique 15

1.2 Médiation culturelle 17

1.3 Terminologies anglo-saxonnes 19

1.4 Terminologies italiennes 21

1.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

Tim Kramer 22

microsilons 24

Barbara Waldis 26

Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia 27

Office fédéral de la culture (OFC), Section Culture et société 29

1.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

Travailler dans un champ de tensions 1:

La médiation culturelle entre émancipation et apprentissage de la discipline 31

2 La médiation culturelle: Pour qui?

2.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

2.0 Introduction 41

2.1 Les catégories de publics-cibles 42

2.2 Critique de l'approche par publics-cibles 43

2.3 D'autres approches des interlocuteurs 45

2.4 La Médiation comme formation continue de l'institution 46

2.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

Corinne Doret Baertschi, Fanny Guichard 47

Anina Jendreyko 49

Nadia Keckeis et Jeanne Pont 51

Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia 53

2.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

Travailler dans un champ de tensions 2:

Ciblage et paradoxe de la reconnaissance 54

3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?

3.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

- 3.0 Introduction 63
- 3.1 La médiation d'œuvres et de productions 64
- 3.2 La transmission de techniques artistiques 65
- 3.3 La médiation d'institutions 67
- 3.4 La médiation de l'art comme système 68
- 3.5 La médiation de processus artistiques en entreprise 70
- 3.6 La médiation dans un contexte social, pédagogique et activiste 71
- 3.7 La médiation de méthodes d'apprentissage 72

3.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

- André Grieder 73
- Urs Rietmann 75
- Natalie Tacchella 76
- Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia 77

3.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

- Travailler dans un champ de tensions 3:
Les objectifs d'apprentissage cachés de la médiation culturelle 78

4 Comment se fait la médiation culturelle?

4.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

- 4.0 Introduction 86
- 4.1 Le degré de participation: réceptif 87
- 4.2 Le degré de participation: interactif 88
- 4.3 Le degré de participation: participatif 89
- 4.4 Le degré de participation: collaboratif 90
- 4.5 Le degré de participation: revendicatif 92
- 4.6 La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage: instructionniste 93
- 4.7 La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage: orientée vers l'action 95
- 4.8 La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage: constructiviste et socioconstructiviste 95

4.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

- Gunhild Hamer 96
- Thomas Pfiffner 98
- Meris Schüpbach 100
- Claude-Hubert Tatot 102
- Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia 103

4.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

- Travailler dans un champ de tensions 4: Les exclusions induites par les formes d'apprentissage ouvertes 105

5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?

5.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

- 5.0 Introduction **115**
- 5.1 La fonction affirmative de la médiation culturelle **116**
- 5.2 Fonction reproductive de la médiation culturelle **117**
- 5.3 La fonction déconstructiviste de la médiation culturelle **118**
- 5.4 La fonction réformatrice de la médiation culturelle **120**
- 5.5 La fonction transformatrice de la médiation culturelle **121**

5.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

- Hans Ulrich Glarner **122**
- Felicity Lunn **124**
- Irena Müller-Brozovic **126**
- Office fédéral de la culture (OFC), Section Culture et société **128**

5.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

- Travailler dans un champ de tensions 5:
Entre médiation, art, déconstruction et transformation **130**

6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?

6.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

- 6.0 Introduction **141**
- 6.1 Légitimation: La médiation culturelle comme facteur économique **142**
- 6.2 Légitimation: La médiation culturelle favorise les capacités cognitives **144**
- 6.3 Légitimation: La responsabilité fiscale **146**
- 6.4 Légitimation: La médiation culturelle facilite l'intégration **147**
- 6.5 Légitimation: Les arts comme patrimoine culturel **148**
- 6.6 Légitimation: Possibilité de contribuer activement à l'élaboration des arts **150**
- 6.7 Légitimation: La médiation culturelle compense les injustices sociales **151**
- 6.8 Objections à la médiation culturelle et à son encouragement **153**

6.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

- Marie-Hélène Boulanger **154**
- Denise Felber **155**
- Eszter Gyarmathy **157**
- Raphaëlle Renken **159**
- David Vuillaume **160**
- Office fédéral de la culture (OFC), Section Culture et société **161**

6.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

- Travailler dans un champ de tensions 6: La médiation culturelle entre besoin de légitimation et critique de l'hégémonie culturelle **163**

7 Qui fait la médiation culturelle?

7.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

- 7.0 Introduction **172**
- 7.1 Profession: médiateur_trice culturel_le **173**
- 7.2 Les conditions de travail en médiation culturelle **174**
- 7.3 Les formations et les associations professionnelles **175**
- 7.4 Le bénévolat en médiation culturelle **177**
- 7.5 La médiation culturelle comme champ de recherche **178**
- 7.6 Le financement de la médiation culturelle en Suisse **180**

7.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

- Margrit Bürer **182**
- Franziska Dürr **183**
- Gianna A. Mina **184**
- Anne Catherine Sutermeister **186**

7.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

Travailler dans un champ de tensions 7: La recherche en médiation culturelle entre preuve de son efficacité et résultats ouverts **188**

8 Une médiation culturelle de qualité?

8.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

- 8.0 Introduction **196**
- 8.1 La qualité en médiation culturelle: la situation actuelle **197**
- 8.2 Les critiques formulées à l'encontre de la gestion de la qualité **199**
- 8.3 Essai de définition de critères-cadres pour évaluer la médiation **201**
- 8.4 Critères pour une médiation culturelle affirmative **202**
- 8.5 Critères pour une médiation culturelle reproductive **204**
- 8.6 Critères pour une médiation culturelle déconstructiviste **207**
- 8.7 Critères pour une médiation culturelle transformatrice **210**

8.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

- Regula von Büren **212**
- Reto Luder **214**
- Murielle Perritaz **215**
- Gallus Staubli **216**
- Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia **218**

8.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES:

Travailler dans un champ de tensions 8: L'évaluation qualitative de la médiation culturelle entre autoréflexion, émancipation de soi et adaptation **219**

9 Transmettre la médiation culturelle?

9.PP POUR LES GENS PRESSÉS:

9.0 Introduction **227**

9.1 Recommandations pour documenter la médiation culturelle **228**

9.2 Les défis posés à la «médiation» de la médiation culturelle **230**

9.3 La médiation culturelle dans cette publication **232**

9.CP CHANGEMENT DE PERSPECTIVE:

Nicole Grieve **233**

Sara Smidt **235**

Ruth Widmer **237**

Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia **239**

9.PF POUR LES FLÂNEURS_EUSES

Travailler dans un champ de tensions 9:

La documentation de la médiation artistique et ses défis **240**

Service

EC ETUDES DE CAS:

EC Introduction **248**

EC.1 «Roman d'école» et «Sur la brèche» **250**

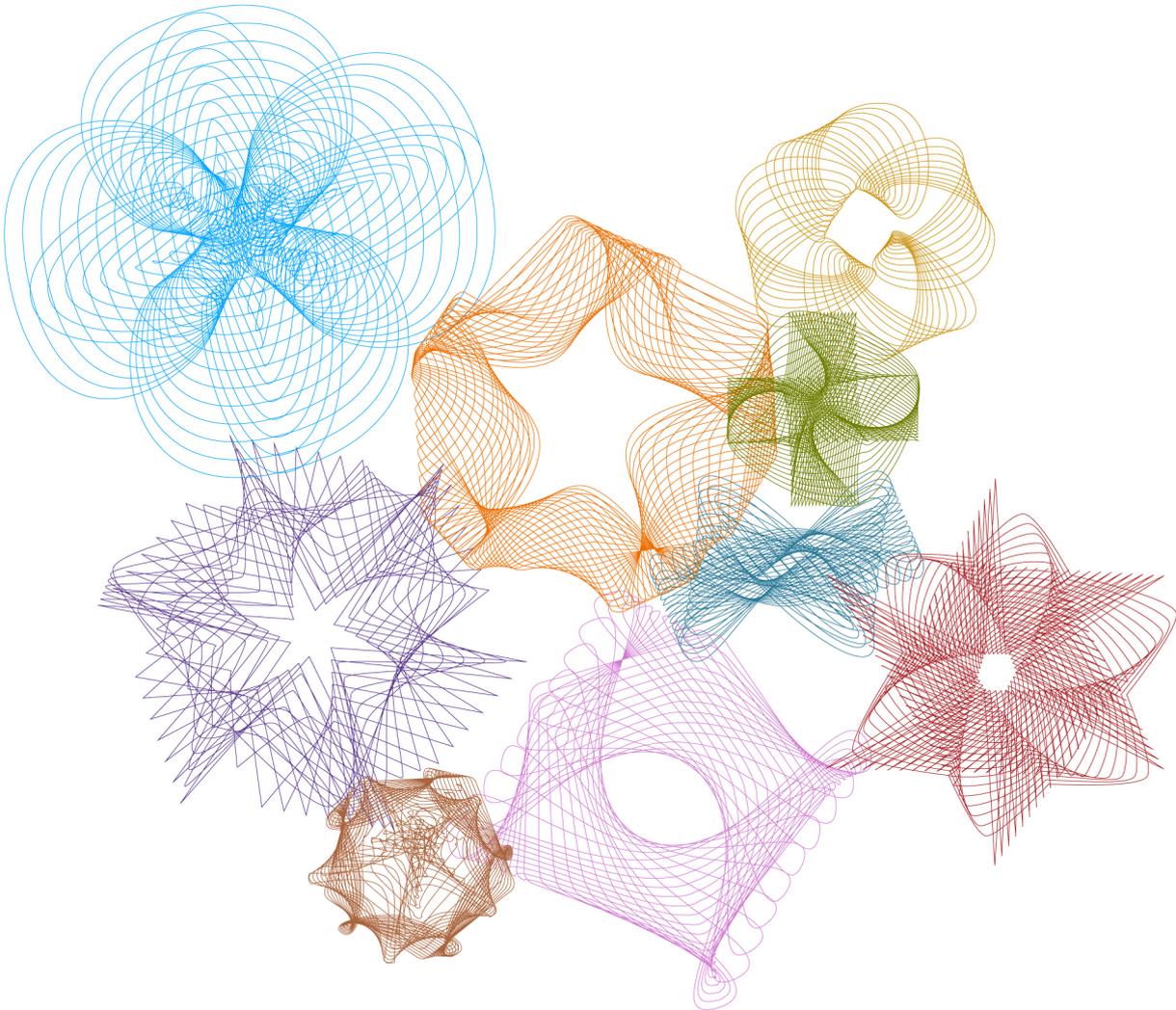
EC.2 «Printemps des Poètes» et «Morley Literature Festival» **271**

LEXIQUE 289

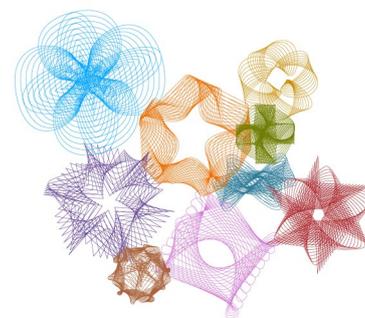
BIBLIOGRAPHIE ET WEBOGRAPHIE 303

IMPRESSUM 334

Le temps de la médiation



- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: Pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



Le temps de la médiation

La présente publication a vu le jour dans le cadre du programme → *Médiation culturelle*, conduit de 2009 à 2012 par Pro Helvetia. L'objectif était de renforcer la médiation culturelle en Suisse et également de contribuer à sa valorisation au niveau de l'encouragement de la culture. Le programme visait à susciter la création et les échanges de savoirs dans ce champ professionnel afin de contribuer à une pratique qualitative de la médiation.

Dans ce contexte, → *Institute for Art Education* de la Zürcher Hochschule der Künste a reçu le mandat d'accompagner scientifiquement le programme. Dans la foulée, il a également été mandaté pour élaborer un instrument à l'usage des médiateurs_trices, des institutions et des organes d'encouragement, destiné à les soutenir dans leur travail quotidien, à positionner la pratique de la médiation et à en évaluer la qualité.

C'est l'ambition de cette publication. En neuf chapitres, elle traite des enjeux essentiels du champ professionnel qu'est la médiation culturelle.

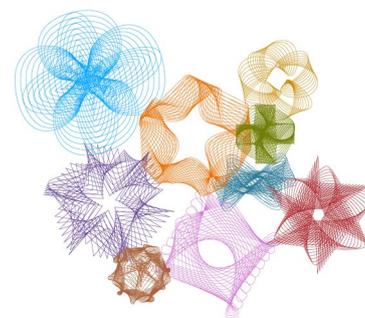
Des textes d'introduction brefs «pour les gens pressés» font le point sur la notion de médiation culturelle dans les différents espaces linguistiques, sur les questions de ciblage du public, des contenus de la médiation, de ses fonctions, de ses acteurs, de sa qualité, de sa représentation et de sa documentation. Ces textes suscitent également des questions à approfondir et présentent les controverses qui parcourent ce champ professionnel. Les textes courts ont été rédigés par Carmen Mörsch, directrice de l'Institute for Art Education, avec l'appui rédactionnel d'Eva Richterich, responsable du programme Médiation culturelle, et de Christian Gyger, coordinateur du groupe de travail Médiation de Pro Helvetia. Ces textes reflètent le point de vue de l'accompagnement scientifique dans le contexte d'un dialogue intense mené avec la Fondation mandante. L'ambition des textes «pour les gens pressés» est de permettre aux débutant_e_s de se faire rapidement une idée claire des thématiques essentielles, des pratiques et des problématiques de ce champ professionnel.

Chacun des neuf chapitres est assorti d'un texte d'approfondissement sous l'intitulé «pour les flâneurs_euses». Ces textes analysent de façon exemplaire les questions abordées dans les textes «pour les gens pressés» en se plaçant du point de vue d'une attitude critique et réfléchie en matière de médiation culturelle. Ils sont destinés à celles et ceux qui désirent approfondir activement leur réflexion autour de la médiation culturelle.

→ *Médiation culturelle*
http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/120426_Encouragement_de_la_mediation_chez_Pro_Helvetia_def_F.pdf
 [22.11.2012]

→ *Institute for Art Education* <http://www.iae.zhdk.ch> [13.2.2013]

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



Carmen Mörsch est la seule autrice des textes «pour les flâneurs_euses» (à l'exception du texte 9 «Pour les flâneurs_euses», rédigé par Stephan Fürstenberg).

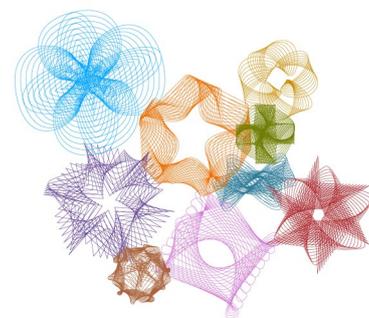
→ représentant_e_s suisses
voir lexique: Gender Gap

Sous l'intitulé «Changement de perspective», des → représentant_e_s suisses issus de différents champs de pratique – médiation, encouragement et direction d'institutions culturelles – sont invités à s'exprimer sur les neuf champs thématiques qui font l'objet de la présente publication. Ils ajoutent aux perspectives de l'accompagnement scientifique leurs propres positions et approches et confèrent ainsi à la publication une dimension polyphonique.

Pour illustrer les sujets abordés dans les chapitres, Anna Chrusciel, co-responsable de l'accompagnement scientifique, a élaboré deux études de cas comparatives à propos de quatre exemples. Son choix s'est porté sur la médiation de la littérature, car il s'agit d'un domaine encore sous-représenté dans le paysage suisse de la médiation. Citant des exemples allemands, français et anglais, les études de cas montrent comment les questions qui sont au cœur des neuf chapitres aident à considérer un projet de médiation culturelle de manière différenciée.

De par sa forme, cette publication trilingue en ligne offre la possibilité de lire les textes à l'écran soit dans l'ordre préétabli, soit selon une sélection et dans un ordre librement choisi. Une structure claire et simple, dans la marge gauche, aide à naviguer parmi les textes. Et, selon les besoins et les intérêts, il est possible de suivre les liens intertextuels ou ceux qui renvoient aux définitions du lexique. D'autres liens renvoient à un vivier de documents en ligne, qui permet de s'informer en détail ou d'approfondir sa réflexion. Par ailleurs, au cas où les lecteurs_trices préféreraient le papier à l'écran, ils ont la possibilité de télécharger et d'imprimer les PDF de chaque chapitre ou de la publication complète.

Le titre de la publication, «Le temps de la médiation», invite à être lu de plusieurs manières. D'une part, il renvoie à l'intérêt croissant que la médiation culturelle rencontre en Suisse et sur le plan international ces dernières années, non seulement de la part des instances de politique culturelle et éducationnelle et de la part du grand public, mais aussi de la part de la pratique artistique elle-même. D'autre part, durant les deux dernières décennies, la médiation culturelle s'est institutionnalisée et solidement implantée dans le domaine culturel comme un champ professionnel aux discours et aux profils distincts, qui fait l'objet de recherches scientifiques et dont les intérêts sont représentés par des associations.

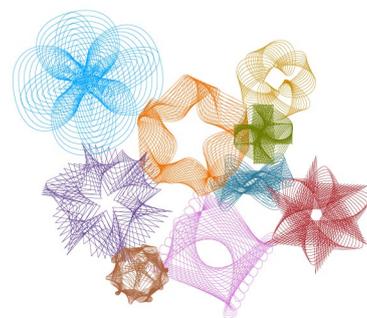


Il est donc temps d'étudier ce champ professionnel de plus près et de se positionner par rapport aux enjeux qui surgissent dans le cadre de ses activités. C'est ce que cette publication se propose de faire.

L'ambition d'adopter, face à la diversité et à la complexité de la médiation culturelle, une attitude qui permette de justifier ses propres décisions (dans le travail de médiation, dans l'encouragement, etc.) fait apparaître une autre lecture du titre: «Se ménager du temps pour la médiation» signifie que, pour se consacrer à la médiation et à la constitution de savoirs qui lui sont liés, il faut du temps. Là encore, la publication se propose comme un soutien, sous forme d'un bref aperçu structuré qui suscite la réflexion.

Et, pour finir, le titre «Le temps de la médiation» rappelle une exigence, celle de «donner du temps à la médiation». Car continuer à développer ce champ, c'est aussi comprendre qu'il est impératif d'y investir les ressources nécessaires pour créer des conditions de travail adaptées, qui sont aussi ouvertes aux expériences et intègrent la possibilité d'échecs productifs. Avec cette publication qui réunit de nombreuses suggestions, nous espérons montrer que, pour une diversité d'angles d'approche, l'investissement en vaut la peine.

Carmen Mörsch,
directrice de l'Institute for Art Education, Haute École des Arts de Zurich



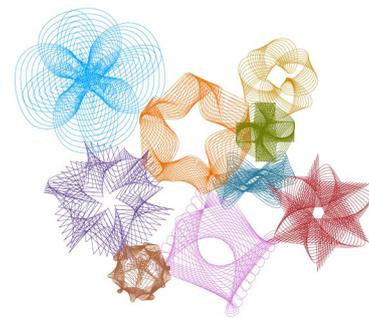
Avant-propos Pro Helvetia

Où en est la médiation culturelle en Suisse, et quels sont ses besoins? Quel rôle Pro Helvetia peut-elle jouer en matière de médiation à l'échelon national? Et quels critères adopter pour encourager les projets de médiation? Autant de questions sur lesquelles nous nous sommes penchés dès que nous avons su que la Fondation aurait pour mandat d'encourager la médiation à partir de 2012. Il était alors clair que nous ne pourrions pas répondre seuls à ces questions. C'est pourquoi, avec la collaboration de spécialistes et d'autres organes d'encouragement de la culture, nous avons lancé en 2009 le programme Médiation culturelle afin de renforcer sur une période de quatre ans la pratique de la médiation en Suisse et de créer des espaces où concevoir de nouveaux formats.

Pour lier le programme à la recherche internationale, nous avons demandé à l'«Institute for Art Education» de la Haute Ecole des arts de Zurich (Zürcher Hochschule der Künste ZHdK) d'en assurer le suivi scientifique. Carmen Mörsch et Anna Chrusciel ont analysé, entre autres, l'évolution de cinq projets pilotes réalisés par des organes d'encouragement communaux et cantonaux en collaboration avec des institutions locales et des médiateurs. Ces échanges intenses et critiques ont fourni des impulsions aux projets en cours et ont contribué à définir le contenu de la présente publication de la ZHdK. Outre l'équipe de recherche et de suivi, de nombreux participants au programme, l'Office fédéral de la culture et Pro Helvetia y prennent la parole et présentent leurs points de vue sur certains thèmes dans les «Changements de perspective».

«Le temps de la médiation» marque la fin d'une étape importante. A ce stade, nous aimerions remercier chaleureusement tous les participants au programme Médiation culturelle. Nos remerciements s'adressent en particulier à l'équipe de suivi scientifique ainsi qu'aux personnes ayant pris part aux projets de partenaires dans les villes de Bienne, Genève, La Chaux-de-Fonds, Neuchâtel, Winterthour, Saint-Gall, Thoun et Zurich, et dans les cantons d'Argovie, d'Appenzell Rhodes-Intérieures et Rhodes-Extérieures, de Genève, Thurgovie et Saint-Gall. Un grand merci aussi aux partenaires des forums: les villes de Berne et Bienne, les cantons de Bâle et du Valais ainsi que la Haute Ecole pédagogique PH Bern, la Commission suisse pour l'UNESCO et plus de vingt autres partenaires institutionnels. Un merci particulier, enfin, à Reso (réseau danse suisse) pour avoir contribué à l'essor de la médiation de la danse et au Pour-cent

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



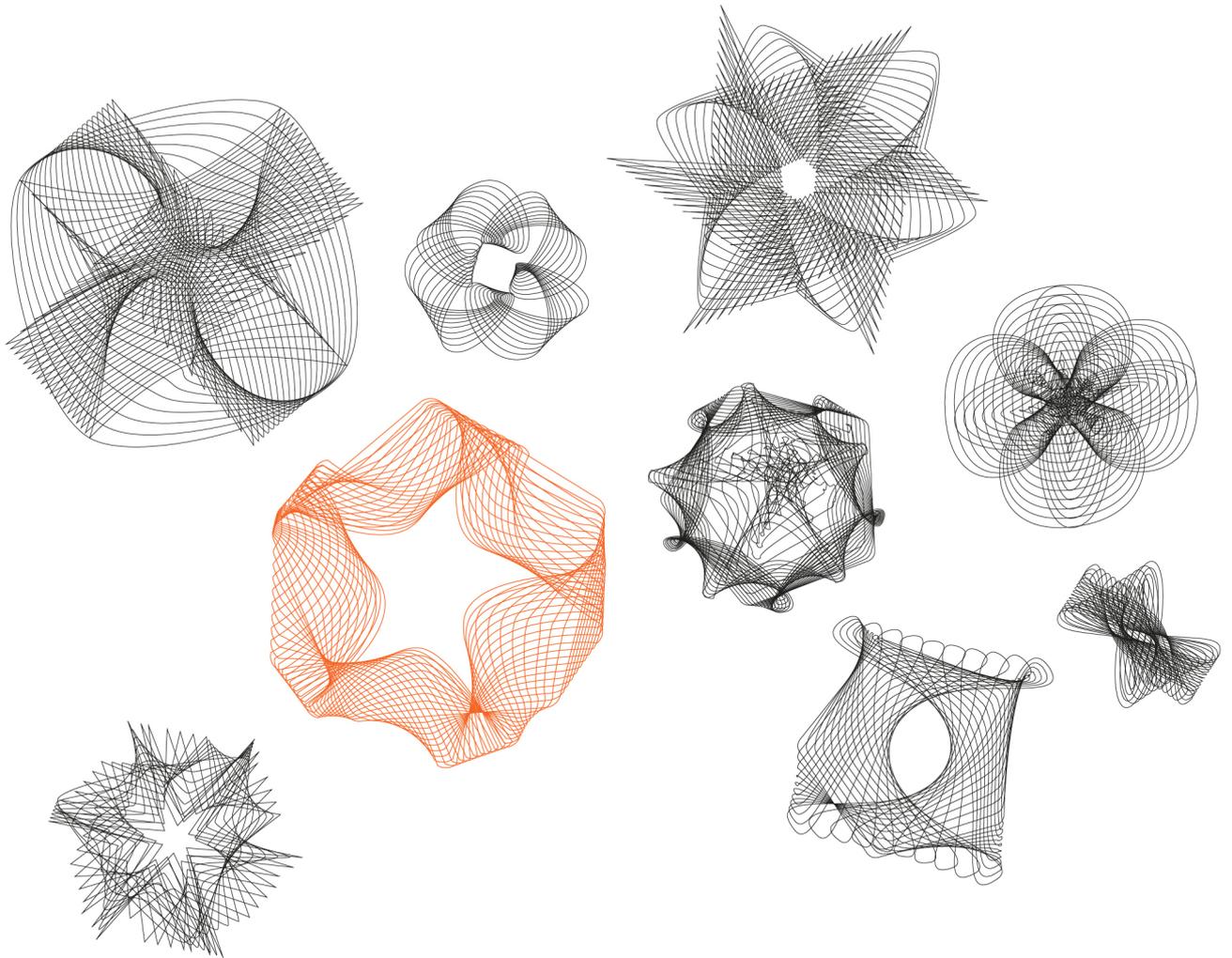
culturel Migros pour avoir réalisé avec nous le symposium de clôture du programme sur la médiation à Bâle le 7 novembre 2012.

Les textes le montrent: la médiation culturelle est en mouvement et suscite en permanence de nouvelles interrogations. A l'avenir aussi, Pro Helvetia poursuivra la réflexion et continuera d'encourager la pratique de la médiation et les développements qui lui sont liés.

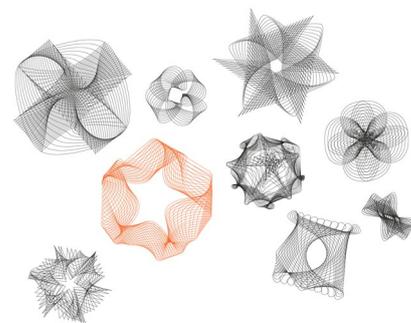
Andrew Holland,
directeur de la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia

Le temps de la médiation

1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?



- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



1.0 Introduction

La présente publication traite surtout d'exemples et de problématiques de la médiation culturelle pratiquée dans le domaine artistique et dans le cadre extrascolaire. A l'intérieur de ce champ d'activité, elle se concentre en particulier sur la médiation culturelle pratiquée dans des domaines artistiques, par des professionnels de la culture et dans des institutions artistiques établis et subventionnés par les fonds publics – c'est-à-dire sur les offres d'établissements culturels comme les lieux d'exposition, les musées, les opéras et les salles de concerts, les théâtres ou les maisons de la danse et de la littérature. Cette priorité résulte de l'accompagnement scientifique du programme Médiation culturelle de Pro Helvetia. Ce programme d'impulsion de quatre ans avait en effet pour but de construire un savoir sur la médiation culturelle, de le mettre à la disposition des divers acteurs de ce domaine de pratique professionnelle et de le mettre en débat. Par la même occasion, il s'agissait d'en tirer des conclusions pour le développement d'une échelle de soutien financier adéquate et pertinente pour Pro Helvetia.

Le programme et la recherche qui l'accompagnait ont exploré la médiation en collaboration avec un large éventail de partenaires municipaux et cantonaux, mais toujours en lien avec le domaine culturel subventionné par les fonds publics. Malgré ce cadrage, ils ont fait émerger une grande diversité d'approches, de questionnements et de problématiques qui peuvent en partie également s'appliquer à d'autres domaines et pratiques de la médiation culturelle.

Ce chapitre fournit une vue d'ensemble introductive des variations et des modes d'emploi de l'expression «médiation culturelle» et de ses divers équivalents dans différentes sphères linguistiques. Aucune de ces dernières ne connaît une définition unique de la «médiation culturelle». Il sera montré que cette notion recouvre des concepts et des champs d'activité très différents. Disons cependant que, pour la conception de la médiation culturelle utilisée dans cette publication, le moment de *l'apprentissage* est central. Dans la pratique de la médiation culturelle ainsi comprise, les dimensions pédagogique, artistique et sociale s'interpénètrent, et des méthodes didactiques sont utilisées afin de concrétiser des objectifs de formation. C'est en cela qu'elle se distingue du marketing, de la critique d'art ou de la présentation d'œuvres d'art.

- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



1.1 «Kulturvermittlung» comme terme générique dans l'espace germanophone

Le terme générique et imprécis de «Kulturvermittlung» (médiation culturelle) regroupe des pratiques fort diverses et est soumis à un processus continu de redéfinition. Il est en général employé pour désigner des situations où des personnes reçoivent une information sur les arts (ou sur des phénomènes et des connaissances à caractère scientifique et social), échangent à ce sujet et réagissent face à ces informations – que ce soit par la parole ou par d'autres moyens d'expression.

C'est pourquoi, sous le terme de «Kulturvermittlung» au sens large, l'on trouve des offres d'institutions culturelles comme les visites guidées, les entretiens publics, les ateliers ou les introductions au théâtre, à l'opéra, à la danse, au concert ou à la littérature, mais aussi l'enseignement des matières artistiques à l'école, les projets de pédagogie théâtrale ou les projets d'artistes au sein des écoles. «Kulturvermittlung» désigne également certaines activités extrascolaires, comme par exemple la [→ transmission de techniques artistiques](#) et [→ l'animation socioculturelle](#). De même, certaines formes de médiation extrascolaire liées aux sciences naturelles ou aux techniques – par exemple dans les «Science centres» (centres scientifiques) –, sont considérées comme faisant partie du champ d'activité appelé «Kulturvermittlung».

De temps à autre, des productions de musique, de littérature, de théâtre ou de danse et des expositions spécialement conçues pour les enfants et les jeunes sont considérées comme de la «Kulturvermittlung». Par ailleurs, le mot «Vermittlung» est employé pour la présentation des arts: ainsi, les commissaires d'expositions sont quelquefois appelés «Kunstvermittlerin» ou «Kunstvermittler» (médiatrice ou médiateur de l'art) au motif qu'en montrant de l'art et en expliquant les processus de communication qui l'accompagnent, ils font déjà œuvre de médiation. De plus, dans le domaine culturel, la diffusion, la promotion et le marketing recourent souvent le champ polysémique de la «Vermittlung», qui recouvre ainsi, par exemple, faire de la publicité pour des programmes de théâtre, organiser des fêtes dans les salles de concerts et les maisons de la littérature ou envoyer des catalogues, produire des articles de marchandisage et des souvenirs à l'occasion d'expositions. Écrire sur la culture et rédiger des critiques sur les différentes disciplines artistiques sont également parfois classés parmi les activités de la «Kulturvermittlung».

→ [transmission de techniques artistiques](#) voir texte 3.2

→ [animation socioculturelle](#) voir lexique



Cet emploi ouvert du terme «Kulturvermittlung» est particulièrement fréquent en Suisse alémanique – en Allemagne et en Autriche, c'est plutôt l'expression «Kulturelle Bildung» (éducation culturelle) qui s'est imposée comme terme générique, qui met l'accent sur la dimension d'apprentissage et de formation. Toutefois, l'on assiste dans ces pays à une utilisation croissante du terme «Kulturvermittlung». En parallèle, l'on trouve d'autres notions qui introduisent des limitations de lieu ou de genre, comme «Museumspädagogik» (pédagogie muséale) pour le travail d'éducation conduit dans tous les types de musées, «Kunstvermittlung» (médiation artistique) pour différencier cette activité de la pédagogie muséale et mettre l'accent sur la transmission de l'art contemporain, ou encore «Musikvermittlung» (médiation musicale), «Theatervermittlung» (médiation du théâtre), «Tanzvermittlung» (médiation de la danse), «Literaturvermittlung» (médiation de la littérature) ou «Wissenschaftsvermittlung» (médiation des sciences).



1.2 Médiation culturelle

L'emploi de l'expression «médiation culturelle» correspond à celui du terme allemand → *Kulturvermittlung*, mais certaines caractéristiques sont plus ou moins marquées selon les pays, et la notion a une histoire plus ancienne. Lorsqu'elle est apparue en France dans les années 1980, l'expression «médiation culturelle» était surtout liée au travail de relations publiques et à la transmission de connaissances. Elle était pratiquée non seulement dans les arts, mais aussi dans le domaine de la protection des monuments et du patrimoine. Elle s'affiliait donc à des pratiques de travail éducatif et de diffusion qui existaient depuis longtemps dans le domaine culturel. Cette signification de la «médiation culturelle» comme transmission de savoir est aujourd'hui encore courante et correspond à la majeure partie de la pratique actuelle.

Grâce entre autres à l'action de la filière «Médiation culturelle de l'art», fondée en 1994 à → *l'Université d'Aix-Marseille* et marquée par la sociologie et la linguistique, il s'est développé en parallèle un concept spécifique de médiation des arts, dont l'hypothèse de départ veut que l'art ne peut être compris par tous sans connaissances préalables, puisqu'il résulte souvent d'un acte individuel qui s'oppose à la collectivité. Mais en même temps, l'art doit être rendu accessible à la collectivité au sens d'une → *démocratisation de la culture* (Caune 1992, Caillet 1995). Face à ces interdépendances conflictuelles, la «médiation culturelle» est comprise moins comme une transmission de savoir que comme l'instauration de flux d'échanges entre le public, les œuvres, les artistes et les institutions, et sa mission comme la mise en relation des différents points de vue. L'essentiel du travail de médiation est alors de favoriser la perception individuelle des œuvres par les participant_e_s. Il n'est pas question de combler les lacunes de compréhension, mais plutôt de les prendre pour points de départ d'un dialogue et d'une expérience esthétique (Caune 1999). Dans l'idéal, ce processus d'échanges fait se rencontrer différentes manières de s'exprimer, dont l'analyse commune fait partie intégrante de la «médiation culturelle de l'art».

Parallèlement à cette conception très particulière, l'usage courant de «médiation culturelle» recoupe d'autres notions comme celle d'«action culturelle» (qui désigne surtout la diffusion d'offres culturelles loin des centres, vers la périphérie) ou celle de «diffusion», proche du marketing. Par ailleurs, l'on trouve des expressions plus spécifiques comme «médiation

→ *Kulturvermittlung* voir texte 1.1

→ *Université Aix-Marseille* <http://allsh.univ-amu.fr/lettres-arts/master-mediation-recherche> [1.2.2013]

→ *démocratisation de la culture* voir textes 6.4 et 6.5



artistique» pour la → transmission de techniques ou de procédés artistiques ou → médiation culturelle de musée pour le travail dans les musées. De plus en plus souvent, la «médiation culturelle» s'introduit également dans le champ d'activité de → l'animation culturelle (Della Croce et al. 2011). L'«animation culturelle» est rattachée au domaine social. Elle renvoie à la revendication qui s'est imposée dans → l'éducation populaire au début du XX^e siècle, de voir les participant_e_s s'émanciper grâce à la pratique culturelle, qui posséderait la capacité de changer la société.

→ transmission de techniques ou de procédés artistiques
voir textes 3.2, 3.5 et 3.6

→ médiation culturelle de musée
<http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus> [21.2.2013]

→ animation culturelle voir lexique

→ éducation populaire voir lexique



1.3 Terminologies anglo-saxonnes

Dans l'espace anglophone, il n'existe pas de terme générique qui pourrait se comparer à → *Kulturvermittlung* ou à → *médiation culturelle*. Le mot «mediation» relève du domaine juridique et social de la gestion des conflits, tandis que «cultural mediation» se rapporte en particulier aux activités de traduction et de négociation nécessaires dans un contexte migratoire. Il convient cependant d'ajouter que dans l'anglais international («global English» ou → *globish*), l'on voit apparaître l'intitulé «art mediation», traduction littérale de «Kunstvermittlung». Ainsi, la Manifesta, une biennale européenne d'art contemporain, appelle son programme de médiation «art mediation» et les personnes qui y travaillent des → *mediators*.

Dans les pays anglophones, les institutions de tous les domaines artistiques confondus parlent d'«education» pour désigner leurs programmes de médiation: «opera education, gallery education, museum education, dance education, concert education» – autant de notions que l'on rencontre couramment. Ces dernières années, le terme «education» est quelquefois complété ou remplacé par celui de «learning». Les institutions semblent préférer ce dernier, car elles le considèrent comme moins lié à l'idée d'instruction qu'à un processus de production et d'appropriation de connaissances. Davantage que les notions de «Vermittlung» et de «médiation», celles d'«education» et de «learning» soulignent le fait que les questions de pédagogie et de didactique sont considérées comme centrales pour ce champ professionnel. Elles sont aussi plus éloignées de notions comme celles de marketing, de critique ou de présentation. Pour parler des mesures dont l'objectif est avant tout d'augmenter et d'élargir le public, l'on emploie à la place, depuis le milieu des années 1990, l'expression «audience development». Son apparition coïncide avec l'émergence du débat de fond sur l'attention accrue que les institutions culturelles devraient porter à leurs visiteuses et visiteurs. Les offres nées de collaborations avec les écoles, les établissements sociaux ou d'autres organisations portent, elles, l'appellation «outreach».

Le mot «participation» – ou l'expression «participation manager» comme champ et → *profil professionnel* – est d'un usage récent dans les institutions culturelles et traduit une tendance à impliquer activement le public dans les productions artistiques.

«Community art» – et par analogie, «community dance», «community theatre» ou encore «community music» – désigne, depuis les années 1960, des projets dans lesquels des artistes collaborent soit avec les habitant_e_s d'un quartier, soit avec un groupe d'intérêts particulier de la population, ou bien encore des projets dans lesquels des amateurs_trices s'organisent eux-mêmes pour se livrer à des activités artistiques. Au contraire de la «participation» dont parlent actuellement les institutions culturelles,

→ *Kulturvermittlung* voir texte 1.1

→ *médiation culturelle* voir texte 1.2

→ *globish* voir lexique

→ *mediators* <http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation> [14.6.2012]

→ *profil professionnel* http://www.birminghamopera.org.uk/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=13 [22.8.2012]



l'histoire des «community arts» a pour origine une prise de distance de principe avec la «culture dominante» et ses institutions.

Par ailleurs, depuis les années 1960, les projets artistiques à forte dimension de médiation ont acquis de plus en plus d'importance. Ils se manifestent surtout sous la forme d'«artists-in-schools»: ainsi, des artistes ont développé durant les cinq dernières décennies les combinaisons les plus variées de pratique artistique, pédagogique ou d'activisme social qui, selon leur orientation, sont appelées «new genre public art» (Lacy 1994), «socially engaged art» (Heguera 2011), «relational art» (Borriaud 2002) ou «dialogical art» (Kester 2004 et 2011). Même si eux-mêmes ne se conçoivent pas comme des vecteurs d'«education», ils sont sollicités par les institutions culturelles et assimilés par elles à une partie de leur programme de médiation. Ils modifient et élargissent alors la conception de la médiation de ces institutions: la ligne de démarcation entre médiation et art, entre «art» et «education» en est rendue plus imprécise – soit consciemment, soit comme produit d'un processus d'évolution.



1.4 Terminologies italiennes

En Suisse italienne, l'expression «*mediazione culturale*» est d'un usage comparable à celui du terme allemand → *Kulturvermittlung*. Dans le reste de l'espace italoophone, comme dans l'espace anglophone, elle est plutôt employée dans le domaine de la migration. Dans le contexte de rencontres internationales, l'expression «*mediazione culturale*» s'emploie de la même manière que le néologisme → *art mediation*.

L'expression «*mediazione artistica*» est également utilisée, surtout en Suisse italienne, pour la médiation des arts, et l'on la trouve également dans des traductions italiennes. En revanche, en Italie, la notion de «*mediazione artistica*» se rencontre principalement dans le domaine de l'art-thérapie. L'une des rares exceptions est la filière → *mediazione artistico-culturale de l'Accademia di Belle Arti Macerata*, qui offre une formation de médiation culturelle au sens où la présente publication l'entend.

Pour le champ de pratique de la → *médiation culturelle dans cette acception*, l'on trouve encore en Italie l'expression «*didattica culturale*», qui sert de terme générique au même titre que l'allemand «*Kulturvermittlung*» ou le français → *médiation culturelle*. D'une part, elle regroupe toutes les activités de médiation qui, proposant des compétences scientifiques et artistiques, accompagnent une visite dans les institutions culturelles, d'autre part elle inclut les initiatives censées élargir le public (→ *Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto*). Dans cette dernière acception, il y a recoupement de son rayon d'action avec celui du marketing ou avec ce que les anglophones appellent l' → *audience development*. L'expression «*didattica culturale*» renvoie également aux → *pratiques d'enseignement de l'art* scolaires et extrascolaires. Appliquée plus particulièrement aux musées, l'expression «*didattica museale*» s'est imposée depuis l'après-guerre pour désigner les programmes destinés à transformer les musées en lieux d'éducation pour la population (→ *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca*). De nos jours, cette expression est plutôt employée pour dénommer des structures où les participant_e_s – enfants et jeunes la plupart du temps – sont eux-mêmes producteurs. Dans ce contexte, l'on trouve aussi, avec la même signification, le terme «*educazione*».

En Suisse italienne surtout, l'on trouve aussi l'expression «*animazione culturale*» pour nommer un domaine partiel de la «*didattica culturale*» comportant des activités de médiation culturelle caractérisées par une approche ludique et distrayante. Les différentes expressions sont également utilisées comme synonymes.

Finalement, l'on trouve quelquefois l'appellation «*alta formazione*» pour désigner des offres où les institutions culturelles (les musées surtout) agissent en tant que partenaires d'institutions académiques. Il s'agit surtout ici de transmission d'un savoir scientifique.

→ *Kulturvermittlung* voir texte 1.1

→ *art mediation* voir texte 1.3

→ *mediazione artistico-culturale de l'Accademia di Belle Arti Macerata* http://www.abamc.it/pdf_offerta_home/1_med_artistico_culturale.pdf [22.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE010401.pdf

→ *médiation culturelle dans cette acception* voir texte 1.0

→ *médiation culturelle* voir texte 1.2

→ *Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto* http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php?option=com_content&view=article&id=10331%3Aesperto-didattica-culturale&catid=305&Itemid=223&lang=it [5.9.2012]

→ *audience development* voir texte 1.3

→ *pratiques d'enseignement de l'art* voir texte 3.2

→ *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale-new/allegati/origini.pdf [3.9.2012]



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Tim Kramer: Créer ensemble de nouvelles voies et formes

Durant la saison 2011/12, un accueil largement positif a été fait au projet «Arbeit!» / «Travail!», mis en œuvre par la coopérative «Konzert und Theater St. Gallen», dans le cadre du programme Médiation culturelle de Pro Helvetia. Pour une institution de notre taille, la collaboration avec Pro Helvetia, l'accompagnement scientifique de l'Institut für ästhetische Bildung und Vermittlung (IAE) de la Haute École d'art de Zurich, et surtout également le soutien intensif des cantons de Saint-Gall, Thurgovie et des deux Appenzell, ont été extrêmement féconds. Après une phase de recherche stimulante, des actrices et acteurs amateurs, en majorité totalement étrangers au monde du théâtre, nous ont récompensés par une mise en scène étonnamment vivante sur le thème de la recherche d'emploi. De plus, en tant qu'institution, nous avons été constamment poussés à repenser les approches que nous avons jusque-là adoptées dans la médiation culturelle. Ce changement de perspective, provoqué par la participation active de ces demandeurs d'emploi, nous a clairement démontré à quel point une institution établie se restreint généralement dans sa communication aux seuls publics existants. Comme notre mission consiste non seulement à préserver et à transmettre notre patrimoine artistique, mais aussi à adopter et à discuter de nouvelles perspectives, nous nous sommes sentis extrêmement enrichis par ce projet.

Malgré ces aspects positifs, il me semble que ce projet nous a fait prendre conscience avec encore plus de clarté combien il est difficile de distinguer art et médiation culturelle. Lorsque l'on évalue et encourage une médiation culturelle contemporaine, l'on se retrouve très vite tiraillé entre un art traditionnel (ou sa production) et une médiation culturelle actuelle. Une telle distinction me paraît toutefois être extrêmement imprécise et simplificatrice. À y regarder de plus près, l'on constate en effet que l'art, et particulièrement l'art de la scène bien sûr, a toujours eu pour objectif de «mettre en médiation» quelque chose par la communication, en vue de faciliter un apprentissage. Fondamentalement, l'art est une interaction, qui intègre dès le départ la réciprocité. Le problème que nous rencontrons aujourd'hui est que les conditions de la communication changent à une vitesse vertigineuse et que les publics établis se dissolvent et ne peuvent même plus être définis au vu des évolutions



sociales révolutionnaires actuelles. Pour moi, c'est à ce point que, dans ses développements les plus récents, la médiation culturelle entre en jeu. Nous devons en effet trouver ensemble quelle signification l'art doit avoir aujourd'hui, en quoi il consiste et qui en a ou pourrait en avoir besoin. Car il est évident que, dans une société radicalement hétérogène, l'art peut avoir une mission identificatoire et surtout de renforcement de la personnalité. Nous tirons donc sur la même corde lorsque nous remettons en question les modalités d'apprentissage traditionnelles pour développer une nouvelle culture de l'apprentissage adaptée à son époque, afin que l'être humain puisse faire face aux immenses défis du présent.

Tim Kramer est acteur, metteur en scène et pédagogue de théâtre. Depuis 2007, il est directeur du secteur théâtre de la coopérative «Konzert und Theater St. Gallen».



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE *microsilons*: Médiation. (Contre)points.

La pratique du collectif *microsilons* – actif depuis 2005 – évolue sur une ligne de crête entre la médiation – entendue comme une pratique autonome (non subordonnée à l'activité curatoriale ou à la production d'œuvres) – et une pratique artistique collaborative.¹

Au cours de ces huit années de travail en commun, notre méthodologie s'est construite sur quelques points forts:

- Considérer l'objet culturel comme le point de départ d'un débat critique sur des sujets liés à la vie de la cité.
- Co-produire avec des groupes de personnes issus de la société civile, des objets qui seront présentés publiquement.
- Installer une relation sur le long terme avec les personnes impliquées.
- Emprunter des outils à des disciplines extra-artistiques.
- S'adapter à chaque contexte et à chaque groupe plutôt que d'appliquer des modèles.

Nous abordons avec précaution le terme de «médiation» qui, de part son étymologie, contient l'idée de «résolution de conflit» (laissant entendre qu'il faudrait résoudre une situation conflictuelle entre un public et des œuvres ou entre un «non-public» et des institutions) et qui est le plus souvent connecté à l'idée de transmission.

Nous cherchons non pas à transmettre un contenu pré-établi mais à ouvrir une zone de dialogue dans laquelle les acteurs du projet pourront générer des résultats inattendus.

Lorsque nos projets sont réalisés en lien avec une institution, cette part d'imprévu se charge d'un potentiel critique d'où peut surgir la proposition d'une transformation. Une relation mutualiste peut alors se nouer: l'institution bénéficie de notre travail et de sa plus-value symbolique mais sert aussi de support à une démarche de déconstruction critique.

Une autre dimension fondamentale de notre approche de la médiation est la volonté d'articuler notre pratique «de terrain» avec une recherche sur les liens entre l'art et la pédagogie. À partir de cette articulation pratique/théorie, nous défendons une position qui pourrait être qualifiée de «militance pratique», c'est-à-dire une vision du travailleur culturel comme personne sensible aux mutations de la société et engagée dans la vie citoyenne.



Le collectif microsillons a collaboré avec des nombreuses institutions et a notamment été responsable des projets de médiation au Centre d'art contemporain Genève entre 2007 et 2010. Ses membres fondateurs, Marianne Guarino-Huet et Olivier Desvoignes, sont actuellement directeurs du programme d'études Bilden-Künste-Gesellschaft à la Haute École d'art de Zurich et doctorants au Chelsea College of Art & Design de Londres. microsillons a été lauréat d'un Swiss Art Award en 2008.

1 Démarche qui pourrait être rapprochée à la fois de la pratique de médiatrices critiques comme trafo.K, de pratiques artistiques comme celle de REPOhistory ou de structures transdisciplinaires comme le Center for Urban Pedagogy.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Barbara Waldis: Ta ville, ta rue ... ton art. Travail social et médiation culturelle critique dans l'espace public

Je dirige depuis 2009 un module de bachelor intitulé «Art et Travail Social: Citoyennetés et Espaces Publics» pour la filière Travail social de la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). La formation est née de la collaboration avec l'École cantonale d'art du Valais, les artistes qui y participent sont originaires du Valais, de France et des USA. Dans le mandat qu'il confie à cette formation, le Service de la culture de Monthey (VS) lui donne comme objectif l'intégration de divers groupes et institutions de la ville et il lui cède pour ses cours une partie du foyer du Théâtre du Crochetan.

Les futurs animateurs_trices sociaux conçoivent, réalisent et analysent, dans ce cours, en collaboration avec des spécialistes des arts visuels, des projets dont le but est d'encourager la population à s'approprier l'espace public et de favoriser les relations sociales dans cette population.

Ainsi, le projet «ta ville, ta rue ... ton art», par exemple, incite la population à réfléchir à la qualité des sculptures et des tableaux placés dans l'espace public. Les étudiants_tes ont effectué des recherches auprès de l'administration de Monthey, dans les archives communales, à la bibliothèque et sur les places publiques pour clarifier la manière dont les sculptures et les tableaux étaient sélectionnés, financés et présentés. Dans une performance, ils ont demandé à une centaine de personnes quelles étaient les sculptures de l'espace public qui leur plaisaient le moins pour ensuite voiler celles qui avaient été le plus souvent nommées. Une affiche résumait leurs recherches, et les discussions menées avec la population. Les conclusions pourront être utilisées pour des projets de suivi.

Ce genre de projet allie l'expérience esthétique et une prise de position critique à l'appropriation de l'espace public. Le travail social et l'art, avec son approche dialogique, y partagent l'ambition de faire apparaître de nouveaux modes d'intégration dans la société. Tandis que l'art cherche à provoquer un bouleversement des conceptions en déformant la réalité ou en changeant de perspective, le travail social se focalise sur les qualités des personnes et des groupes pour les utiliser comme ressources dans des actions orchestrées en commun et conçues sur la durée pour leur permettre de participer plus largement à la société. Les deux approches se proposent de renforcer l'autonomie et la capacité d'action des individus et des groupes dans la société.

Barbara Waldis est professeure de travail social à la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) du Valais; nombreuses publications sur les relations familiales transnationales; depuis quatre ans, son enseignement et ses recherches portent sur le domaine de l'art plastique et du travail social dans l'espace public.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: Qu'est-ce que la médiation culturelle?

L'ouverture d'esprit et la curiosité envers les nombreuses formes prises par la médiation culturelle constituaient les conditions préalables au programme qui a permis à Pro Helvetia de mener durant quatre ans une réflexion approfondie sur cette thématique. Les critères d'encouragement développés en parallèle ont pour base la loi sur l'encouragement de la culture et mettent l'accent sur la médiation des arts. En résumé, Pro Helvetia se concentre, dans son → encouragement de la médiation, sur des projets présentant une qualité artistique et de médiation élevée, susceptibles d'engager le public à se confronter à l'art en toute autonomie et aptes à contribuer au développement de la pratique de la médiation.

Les frontières séparant la médiation culturelle de champs d'activité voisins comme la formation, le marketing et l'animation socioculturelle, ne sont pas toujours claires. La médiation de l'art en direction des enfants et à des adolescents est certes d'une importance capitale, mais de nombreuses activités de ce genre se déroulent à l'école ou dans un autre contexte éducatif; dans ce sens, elles s'apparentent au domaine de la formation, pour lequel Pro Helvetia n'est pas compétente. Un site Internet réunissant des informations interactives sur les offres actuelles des musées suisses peut accessoirement avoir un effet de médiation, mais comme les aspects commerciaux sont prédominants, un tel projet n'entre pas non plus dans les attributions de Pro Helvetia. En revanche, certains aspects de la médiation et de l'animation socioculturelle peuvent se recouper, par exemple lorsqu'un projet se déroulant dans un quartier urbain vise à la fois à susciter la réflexion sur une forme artistique et à renforcer la cohésion de la communauté.

La limite entre la médiation culturelle et les arts eux-mêmes est également assez floue. L'art performatif a de plus en plus souvent lieu dans l'espace public, et les exemples de projets usant de formes non conventionnelles pour impliquer le public se multiplient: les formats actuels se jouent dans des appartements privés, des centres commerciaux, des usines et des stades de football; les performeurs se laissent piloter par le public comme des avatars vivants dans des jeux vidéo grandeur nature; des passants se transforment en héros d'installations artistiques. Ce genre de productions efface les frontières: seule la participation du public fait surgir l'art, la médiation a lieu de façon immanente. Pourrait-on s'inspirer de telles situations pour continuer à développer les aspects de la médiation de façon ciblée?

→ encouragement de la médiation
http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/120426_Encouragement_de_la_meditation_chez_Pro_Helvetia_def_F.pdf
[13.2.2013]



Discipline relativement neuve, la médiation artistique est engagée dans un fascinant processus de développement, riche en possibilités de toutes sortes. C'est pourquoi, lorsqu'elle a défini ses critères d'encouragement de la médiation, Pro Helvetia a volontairement laissé une marge de manœuvre à cette énergie créatrice. Cette dernière est en effet importante pour aboutir à une médiation artis-tique novatrice et dynamique.

Le groupe de travail interdisciplinaire «Médiation culturelle» de Pro Helvetia a eu pour mission d'élaborer des critères d'encouragement en complément au Programme Médiation culturelle.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Office fédéral de la culture (OFC), Section Culture et société: Qu'entend-on par médiation culturelle dans la pratique d'encouragement de la Confédération?

La notion de médiation culturelle a été utilisée de tout temps et de manières diverses (et parfois con-tradictaires) dans la pratique de l'encouragement fédéral de la culture. La loi sur l'encouragement de la culture (LEC) entrée en vigueur en 2012 précise cette notion:

La LEC fait coexister les notions de médiations artistique et culturelle (art. 1 LEC). Elles se distinguent par les objets qu'elles visent respectivement et les compétences respectives de l'Office fédéral de la culture et de la fondation Pro Helvetia.

La médiation artistique est inscrite dans la loi par un article qui attribue une compétence expresse à la Confédération (art. 19 LEC). L'ordonnance sur l'encouragement de la culture explicite cette notion: par médiation artistique, on entend toute mesure visant à inciter le public à une réflexion autonome sur les arts et à le rapprocher ainsi d'œuvres et de productions artistiques (art. 8 OEC). L'objectif est ici de rapprocher les œuvres, productions ou processus artistique du public en les lui rendant accessibles. Dans ce sens, la médiation artistique est du ressort de la fondation Pro Helvetia.

La médiation culturelle peut être du ressort de l'Office fédéral de la culture, pour autant qu'elle soit étroitement liée aux propres mesures d'encouragement (art. 23, al. 1, LEC). Dans la pratique, cela s'applique par exemple à la préservation du patrimoine culturel (art. 10 LEC); préserver, ce n'est pas que collectionner et restaurer des biens culturels, mais aussi, et avec la même légitimité, les étudier, les cataloguer et en faire la médiation. La médiation culturelle concerne aussi le soutien d'organisations d'amateurs actifs dans le domaine culturel (art. 14 LEC), puisque'elles font le lien entre la conservation et la perpétuation des formes de culture traditionnelle. La médiation, au sens d'incitation à mener une réflexion sur les biens et les pratiques culturelles, est donc un critère d'attribution des contributions dans les régimes d'encouragement de ces deux domaines.

La notion de médiation de la LEC coïncide ainsi avec les usages propres aux aires francophones et germanophones et qui prennent en compte les échanges intellectuels et émotionnels entre acteurs culturels, œuvres,



institutions et public. Il faut clairement la distinguer des notions de diffusion, promotion et marketing (au sens de la diffusion d'œuvres, de productions ou de processus artistiques sur le marché).

La section Culture et Société traite des questions d'éducation culturelle et de participation à la vie culturelle, notamment dans les domaines de la promotion des langues et de la lecture, de la formation musicale ainsi que de la culture amateur et populaire.



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 1: La médiation culturelle entre émancipation et apprentissage de la discipline

«Il n'existe guère [en allemand] de verbe que l'on ne puisse construire, pour des raisons pratiques ou par plaisanterie, avec le préfixe <ver->, lequel indique toujours un mouvement s'éloignant du locuteur, c'est-à-dire une perte [comme dans Verlust, où le <ver-> transforme le plaisir et l'envie en perte].» (Mauthner 1913)

«Je me suis aperçu que l'initiation consistait à inquiéter les gens et à ne rien leur apprendre.» (Caillet 1995)

La médiation culturelle – et plus particulièrement la médiation des arts – n'est pas (seulement) une communication, une explication et une description, ni un transfert de savoirs opéré par des spécialistes et supposé être le plus lisse possible, d'un être censé maîtriser un savoir vers un être censé l'ignorer. Inhérente à la médiation, la controverse de savoir à qui reviennent le droit et le loisir de posséder les arts, d'en jouir, de les donner à voir et d'en parler est presque aussi ancienne que l'art lui-même. Certaines lettres de Pline, écrites au début du premier millénaire de l'ère chrétienne, montrent que l'on débattait déjà publiquement du fait de savoir si une collection d'œuvres d'art pouvait être privée et soustraite au public ou si elle devait, au contraire, lui être accessible. (Wittlin 1949, p. 109). À l'ère moderne, de nouveaux besoins sont nés, issus des bouleversements de la Révolution française et de l'industrialisation. Ils se sont traduits par la création des musées publics et, peu après, par la pratique de la médiation muséale, mise au service des objectifs suivants: justifier la possession par les États de biens culturels spoliés dans le cadre de guerres et de la colonisation; diffuser des mythes fondateurs visant à développer le sentiment national dans la population; mettre aux normes bourgeoises des couches ouvrières toujours plus nombreuses; promouvoir la formation esthétique, au sens d'un apprentissage de capacités créatrices et d'une formation du goût, pour contribuer à la compétitivité économique mondiale et coloniale; mais aussi démocratiser l'éducation et la formation ainsi que – comme cela se pratiquait déjà – les arts en tant qu'éléments de la vie publique auxquels tous les membres d'une société ont droit (Sturm 2002b, p. 199 sqq.).

Dans cet esprit, au XIX^e siècle, l'Angleterre fit des musées des lieux de formation pour les écoles et, après l'exposition universelle de 1851, également pour les adultes. Ainsi virent le jour des «Philanthropic Galleries», dans lesquelles des réformateurs_trices sociaux_ales, des hommes d'église et des artistes utilisaient peintures et sculptures comme des moyens d'inculquer aux plus démunis_e_s et aux ouvriers_ères des fabriques les vertus de la bourgeoisie, en présentant les arts comme une partie intégrante d'une vie



réussie, transcendant les classes sociales et les origines (→ *Mörsch 2004a*). Bon nombre de ces galeries, par exemple la South London Gallery, étaient issues des → *Working Men Colleges*, c'est-à-dire d'institutions du mouvement ouvrier. Né de la «Reformpädagogik» (Éducation nouvelle), la «Kunsterziehungsbewegung», mouvement allemand pour l'enseignement artistique, propageait au début du XX^e siècle la nécessité pédagogique de la liberté d'expression individuelle. Sous son influence et dans le cadre de l'éducation populaire, des approches de la médiation de la musique, du théâtre et des arts plastiques ont été développées sur le plan international – une médiation qui était vue comme un apprentissage de la réception d'œuvres d'art et une occupation destinée au public amateur. Or, à l'époque pas plus qu'aujourd'hui, la «liberté d'expression» n'était synonyme de liberté d'objectifs. De même que dans «Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen» [Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme] (Berghahn 2000), sa publication de 1801, Friedrich Schiller concevait l'éducation esthétique comme un outil permettant à l'individu de développer sa personnalité en évitant de s'opposer avec violence au pouvoir en place, les écrits de la Kunsterziehungsbewegung articulaient également des objectifs précis: «Car le renouvellement de la formation artistique de notre peuple est, aux niveaux éthique, politique et économique, l'une des questions vitales qui se pose à nous», écrivait Alfred Lichtwark, directeur de la Hamburger Kunsthalle – qui passe pour le fondateur de la médiation culturelle muséale allemande – dans son essai «Der Deutsche der Zukunft» [L'Allemand du futur]. Cet essai, paru en 1901 à Dresde, à l'occasion de la première journée de l'éducation artistique, fait apparaître la médiation culturelle comme un moyen de mettre en valeur un pays en tant que nation qui investit dans l'économie et la culture. Ce que corrobore une étude historique de 2005, qui montre de façon exemplaire que le colonialisme se servait de l'éducation esthétique pour imposer les valeurs et les modes de gouvernance européens (Irbouh 2005). Parallèlement se développaient des concepts d'une médiation culturelle placée sous le signe d'une émancipation de type marxiste, et Walter Benjamin rédigeait pour le travail théâtral avec des enfants et des jeunes un programme où transparaît toute l'influence du théâtre pour enfants prolétariens d'Asja Lacin (Benjamin 1977, p. 764 sqq.).

La lutte contre l'exclusion culturelle est depuis ses débuts une revendication et un objectif jamais atteint de la médiation culturelle. Issu d'un milieu pauvre, Lichtwark avait l'ambition de rendre la formation artistique accessible à toutes les couches de la population, mais c'est avec des élèves de l'école supérieure de jeunes filles qu'il réalisa ses exercices sur la lecture des œuvres d'art (Lichtwark 1897). Les écoles d'art libres («Freie Kunstschulen») créées depuis les années 1960 en Allemagne, de même que les ateliers créatifs des centres communautaires zurichois s'adressent aujourd'hui encore à une clientèle en règle générale plutôt choisie, surtout par comparaison avec des offres socioculturelles qui ne

→ *Mörsch 2004a* <http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0101.pdf

→ *Working Men Colleges* <http://www.southlondongallery.org/page/history> [14.10.2012]



mettent pas l'accent sur l'art. Débutant dans les années 1950, les efforts ont certes profondément changé le paysage théâtral du pays, mais très peu modifié la composition du public (Duvignaus 1986, p. 64; Berardi, Effinger 2005, p. 75 sqq.). De même, les offres de médiation du domaine de la musique classique n'atteignent à ce jour qu'un public presque entièrement composé d'habitué_e_s. (→ [Aicher 2006](#)). Quant aux hautes écoles d'art et de musique, elles constituent pour l'heure le lieu de formation tertiaire le plus select d'Europe: même les universités n'exigent pas de la part des candidat_e_s un bagage préalable représentant un → [capital symbolique](#) ou économique d'une telle ampleur (→ [Seefranz, Saner 2012](#)). Et cela alors même qu'il s'agit d'établissements qui prétendent ériger le «don» en seul critère de sélection – un concept que l'on considère généralement comme libre de toute considération d'origine sociale ou nationale.

Les notions de «culture» et d'«art» ne sont donc pas neutres, mais lourdes de normes et, par conséquent, d'enjeux. Est réputé «cultivé_e», au sens où l'entend le sociologue Pierre Bourdieu (Bourdieu 1983), celui ou celle qui possède une mélange particulier de goût et de savoir, un mélange qui se reconnaît par exemple à la connaissance des arts et du design, à la consommation de denrées fines, à la façon d'utiliser son corps et celui des autres ou aux codes vestimentaires et au style de communication. Ce qui entre dans la panoplie de la personne cultivée est soumis à des transformations avec, toutefois, une constante: le fait que le mot «culture» signifie ici l'affirmation et la distinction de styles de vie qui sont socialement reconnus. Ce mot est aussi utilisé, en lien avec une conception du monde marquée par le colonialisme, dans une acception ethniquement démarcative, au sens d'une culture «propre», «étrangère» ou «autre»¹. Bourdieu a publié «La distinction. Critique sociale du jugement» en 1979. Nombreux_ses sont néanmoins les chercheurs_euses qui se réclament de lui. Car, pour anciennes et connues qu'elles soient, les deux fonctions de délimitation – celle qui sépare les couches sociales et celle qui cherche à distinguer entre le soi-disant «soi» et le soi-disant «autre» – sont toujours agissantes. C'est dans cet esprit qu'il faut lire les initiatives qui proposent de conserver le concept de culture, mais en le débarrassant des fonctions de distinction décrites ci-dessus. Depuis les années 1920, l'idée d'un concept de la culture élargi, englobant des pratiques journalistiques et des phénomènes «populaires», est défendue en France par l'éducation populaire et en Angleterre, à partir des années 1950, par les Cultural Studies. Elle l'est également au Brésil, par la pédagogie de la libération (Freire 1974). Selon cette conception, la pratique culturelle, tout comme son exploration et sa médiation, ont vocation à soutenir le combat contre inégalités au lieu de les pérenniser et de les reproduire, des inégalités que l'on constate par exemple au niveau des conditions économiques ou en lien avec des catégories telles que le genre, l'ethnicité ou la nationalité. C'est dans cette tradition que s'inscrivent également, depuis les années 1970, certains courants de la pédagogie

→ [Aicher 2006](#) <http://epub.wu.ac.at/1602> [14.2.2012]; voir réserve de matériaux MFV0102.pdf

→ [capital symbolique](#) voir lexique: types de capital

→ [Seefranz, Saner 2012](#) http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Making_Differences_Vorstudie.pdf [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0103.pdf



culturelle et de → *l'animation socioculturelle* des espaces germanophone et francophone ainsi que la pratique d'artistes qui sont actifs_ves dans les écoles et les établissements de formation informelle (→ *Mörsch 2005*). En même temps s'élève, surtout dans le monde anglo-saxon et anglo-américain, l'exigence d'une visibilité et d'une participation des minorités au travail artistique, portée par les mouvements des droits civiques et des artistes, – une exigence dont la réalisation est activement soutenue par les acteurs_trices de la médiation culturelle (→ *Allen 2008*).

Au vu du champ de tensions très succinctement évoqué ci-dessus, né de parcours historiques différents, il n'y a rien d'étonnant à ce que la médiation culturelle soit une pratique hétérogène, susceptible de positionnements très différents selon les buts qu'elle poursuit et la conception des arts et de la formation qu'elle défend. Quand son rôle consiste principalement à augmenter le public d'institutions culturelles qui ont pignon sur rue, elle est proche du marketing. Mais lorsqu'elle se conçoit d'abord comme un système de formation au sens qu'en donne la société civile d'un pays démocratique et/ou au sens artistique du terme, c'est alors la dimension pédagogique, c'est-à-dire le fait d'initier et d'animer des débats ou de diriger et d'accompagner des processus artistico-crétatifs qui prend le dessus. Si son but est surtout d'être au service du développement économique, en encourageant par exemple des industries dites créatives, elle pourra, le cas échéant, obéir à des logiques entrepreneuriales. Si elle entend combattre des structures génératrices d'inégalités, elle se trouvera en interaction avec le travail social ou l'activisme. Mais elle peut tout aussi bien se concevoir comme une pratique artistiquement informée, et ce d'autant plus que des artistes prennent une part déterminante à → *l'établissement de la médiation culturelle* en tant que pratique, et qu'ils ont aidé à la façonner (*Mörsch 2004a*). Quel que soit le domaine sur lequel est mis l'accent, il est dans la nature de la médiation culturelle institutionnalisée de se trouver dans une situation d'ambivalence. Dans la mesure où elle leur amène du public et défend leurs intérêts vis-à-vis de l'extérieur, elle sert à stabiliser et à légitimer les institutions culturelles. Or, par le simple fait que son existence rappelle la promesse jamais pleinement tenue de considérer les arts comme un bien public, elle est aussi un irritant permanent. Cette fonction d'admonition, cette propension à produire de la différence au sein du système n'est peut-être pas étrangère au fait que son statut soit souvent → *précaire* et qu'il soit la plupart du temps rattaché aux échelons inférieurs de la hiérarchie institutionnelle. D'où le haut degré de → *féminisation* de la médiation culturelle. Une médiation laquelle, qui plus est, est régulièrement soupçonnée par le camp des artistes de trahir l'art – par exemple, au motif que le discours sur les arts diffère du discours spécialisé. Ou parce que la médiation fait qu'apparaissent dans le champ artistique des gens dont la présence interrompt la routine et qui le renvoient soudainement à son propre fonctionnement.

→ *animation socioculturelle* voir lexicque

→ *Mörsch 2005* <http://kontextschule.org/inhalte/dateien/MoerschKueinSchGeschichte.pdf> [25.7.2012]; voir réserve de matériaux MFV0105.pdf

→ *Allen 2008* http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf [25.7.2012]; voir réserve de matériaux MFV0106.pdf

→ *établissement de la médiation culturelle* voir texte 5. PF

→ *précaire* voir lexicque

→ *féminisation* voir lexicque



À partir de la seconde moitié des années 1990, des concepts de médiation faisant de la production de différences et de l'impossibilité de remplir sa mission un point de départ productif de sa pratique ont été développés en réponse à ces tensions. En 1994 voit le jour à l'Université Aix-Marseille, sur demande du ministère français de la Culture et sur la base d'une enquête sur les besoins, le cursus «Médiation Culturelle des Arts». Le responsable en était jusqu'à 2006 → *Jean-Charles Bérardi*, sociologue de l'art, un homme qui se réfère notamment à Pierre Bourdieu et à des études qui reposent sur ses travaux. Selon lui, la médiation culturelle des arts est un champ d'activité politique. Une activité qui consiste à exiger que les institutions culturelles soient reconnues comme des espaces publics. Il ne s'agit pas, en l'occurrence, de rendre moins vive la tension entre l'art et le public, mais d'en faire, au contraire, le point de départ et le contenu de débats. La médiation culturelle des arts devrait notamment s'interroger sur la pertinence que les arts ont pour la société et, inversement, sur la pertinence de la société pour les arts (Bérardi, Effinger 2005, p. 80). Cette conception de la médiation culturelle des arts est fortement imprégnée de linguistique et, en particulier, des thèses du psychanalyste Jacques Lacan (Effinger 2001, p. 15). Selon celles-ci, le fait de parler de l'art ne peut que générer un manque, car la langue ne coïncide jamais avec ce à quoi elle renvoie. Il subsiste toujours un reste intraduisible, qui ne peut être dit. Mais un reste qui, pour Lacan, est productif. Il est le fondement de la construction du moi, de la perception de l'altérité et, partant, de la fabrication continue de symboles. Jean Caune, l'un des grands théoriciens de la médiation culturelle française, parle à ce propos d'une «brèche» (Caune 1999, p. 106 sqq.) par laquelle se profile l'altérité, jamais entièrement compréhensible. L'impossible exigence visant à réparer la rupture entre l'art et la société par des explications et en rendant l'art accessible, lui apparaît, vue sous ce jour, comme le fondement nécessaire à la compréhension de la médiation culturelle. Il ne conçoit pas cette dernière comme une transmission d'informations mais comme un acte performatif, comme un processus permettant de fabriquer du lien entre les parties prenantes (par exemple, entre médiateurs_trices et public), entre les supports d'expression (par exemple, les œuvres d'art) et entre les structures sociétales (par exemple, les institutions culturelles). Ce en quoi Elisabeth Caillet, autre grande figure de la médiation culturelle française, voit un parallèle avec la relation complexe que l'artiste entretient avec l'œuvre d'art et le monde (Caillet 1995, p. 183). Médiatrice artistique et théoricienne, Eva Sturm a développé de son côté, à l'usage du monde germanophone, une méthode qui correspond à cette vision. Intitulé «Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst» (Sturm 1996), que l'on pourrait traduire par «Là où les mots se rétrécissent. Comment parler de l'art moderne et contemporain», son livre a eu un fort retentissement sur la médiation artistique en langue allemande. L'auteure y analyse, avec Lacan, elle aussi, les actes langagiers que la médiation artistique produit

→ *Jean-Charles Bérardi* <http://www.youscribe.com/catalogue/livres/art-musique-et-cinema/beaux-arts/prolegomenes-une-sociologie-de-l-art-176900> [20.3.2013]



dans les musées. La «brèche» de Caune est chez elle le «Lücken reden», «une énonciation de lacunes» (Sturm 1996, p. 100), et la médiation artistique devient un acte performatif de traduction par lequel quelque chose se perd et quelque chose de nouveau s'ajoute, produisant ainsi un élément tiers, qui n'est jamais identique au contenu à traduire. Pour elle aussi la médiation n'est donc ni explication ni conciliation. Réalisant le potentiel de privation du préfixe «ver-» évoqué en introduction à ce chapitre, la Vermittlung, autrement dit la médiation, est imbroglia, perte de contrôle et acte manqué au profit de réseaux relationnels et d'espaces d'action (pas toujours) gérables.

→ *Rodrigo 2012* <https://www.box.com/s/7bfaa3f603e1dcfdad2d> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0107.pdf

Outre l'irritant systémique décrit ci-dessus, dont nous avons montré que, tel un symptôme, il a toujours accompagné la médiation culturelle institutionnelle, des concepts présentant la médiation artistique comme une pratique critique de l'hégémonie culturelle, comme une rupture et une contre-canonisation consciente et voulue ont vu le jour au cours de la dernière décennie, s'inspirant des mouvements des années 1970 et 1980 évoqués plus haut (Marchardt 2005; Mörsch et al. 2009; Graham, Shadya 2007; → *Rodrigo 2012*; Sternfeld 2005). Par hégémonie, il faut entendre dans ce contexte les rapports de pouvoir qui prédominent dans les démocraties capitalistes occidentales, c'est-à-dire des rapports de pouvoir fondés sur un consensus sociétal et non imposés de force (Haug F. 2004 d'après Gramsci 2004, p. 3). Ce consensus est bâti sur des idées qui paraissent être vraies et normales à la majorité des citoyen_ne_s. Les membres de la société acceptent l'ordre hégémonique et vivent selon ses règles et ses codes (Demirovic 1992, p. 134). Mais le consensus sur lequel repose l'ordre hégémonique fait l'objet de convoitises qui obligent à le renégocier sans cesse. Aussi la critique de l'hégémonie en vient-elle à faire également partie de l'ordre hégémonique. Elle ne peut donc pas prétendre être extérieure à ce qu'elle critique, car elle tend à devenir elle-même hégémonique et à représenter le consensus de la société. Tel est le point d'ancrage d'une forme de médiation culturelle dont la critique des structures hégémoniques fonde la pratique. Les institutions culturelles et la production artistique sont parmi les principaux lieux où se négocie l'ordre hégémonique. De par ce qu'elles ont à offrir, de par la forme que prend leur offre, mais aussi de par leurs conditions de travail, leur économie, leurs espaces d'action et les caractéristiques de leur visibilité, ces institutions sont en permanence des parties prenantes de la fabrication et de la confirmation des normes et des valeurs de la société, des inclusions et des exclusions, du pouvoir et du marché, mais potentiellement aussi de leur remise en question et de leur modification. Or la médiation culturelle n'est pas uniquement ancrée dans la production culturelle, elle l'est aussi dans la pédagogie, cet autre lieu de fabrication, de critique et de transformation des structures hégémoniques. Aussi se trouve-t-elle placée, quel que soit le cas de figure, devant le choix de confirmer et de reproduire les structures hégémoniques existantes ou de s'en distancier et de les trans-



former. Si elle choisit de les transformer, cela l'oblige tout d'abord à se contredire elle-même (Haug F. 2004, p. 4 – 38), à regarder en face les évidences jamais remises en question de sa propre pratique, à analyser ses normes et ses valeurs cachées. Cette médiation critique entend par ailleurs transformer les institutions et les conditions dans lesquelles elle s'exerce. Une critique qui ne proposerait rien serait, de par son auto-suffisance, contraire aux revendications de la médiation à instaurer des situations d'échanges – des échanges qui ne seraient certes pas toujours harmonieux, mais dans lesquels les antagonismes et les résistances auraient toute leur place. (Sturm 2002)². Une médiation culturelle qui se conçoit comme une pratique critique, au sens indiqué ici, essaie en outre de repenser et de vivre autrement les raisons qui la fondent. Se contredire suppose un projet basé sur l'approbation (Haug F. 2004, p. 4 – 38).

→ situations d'échanges voir
texte 1.1

Les textes pour flâneurs_euses qui suivent s'intéressent au double mouvement d'une médiation culturelle qui se développe entre la critique et la refonte de sa propre pratique. Ils s'articulent autour d'une question centrale par chapitre. Ils présentent d'abord, sous l'angle de la critique des structures hégémoniques, le champ de tensions dans lequel se meut la médiation culturelle en lien avec chacune de ces questions. Ils réfléchissent ensuite aux possibilités d'action et de transformation qui naissent de chaque champ de tensions. La première des boucles suivantes – où les possibilités d'action qui résultent de cette réflexion sont remises en question quant à leur propre hégémonisme, et aux pratiques de pouvoir ainsi qu'aux contradictions dont cet hégémonisme s'accompagne – n'est mentionnée dans les textes que pour dire que les tensions existantes ne peuvent être résolues, mais qu'il s'agit de travailler en leur sein, en en faisant un usage informé et conscient.

1 «Cette conception globale de la culture [...] doit la forme qu'on lui connaît aujourd'hui à Johann Gottfried Herder, et plus précisément aux Idées pour une philosophie de l'histoire de l'humanité, qu'il a publiées entre 1784 et 1791. La conception herdérienne de la culture est caractérisée par trois temps: le fondement ethnique, l'homogénéisation sociale et la délimitation par rapport à l'extérieur.» (Welsch 1995)

2 À noter que celles et ceux qui développent et réalisent des propositions d'action ne doivent pas forcément être ceux qui en font l'analyse.



Bibliographie et webographie

Le texte se base en partie sur les publications suivantes:

- Mörsch, Carmen (2004a): «Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England», dans: Texte zur Kunst, n° 53, mars 2004, «Erziehung»; <http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies/>, [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0105.pdf
- Mörsch, Carmen: «Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung», dans: Sack Mira et al. (éd.): Theater Vermittlung Schule (subTexte 05), Zurich: Institute for the Performing Arts and Film, 2011
- Mörsch, Carmen: «Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung: Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien», dans: Bundeszentrale für Politische Bildung (éd.): Dossier kulturelle Bildung, 2011; <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-xbildung/60325/kunstvermittlung> [12.10.2012]

Autres références:

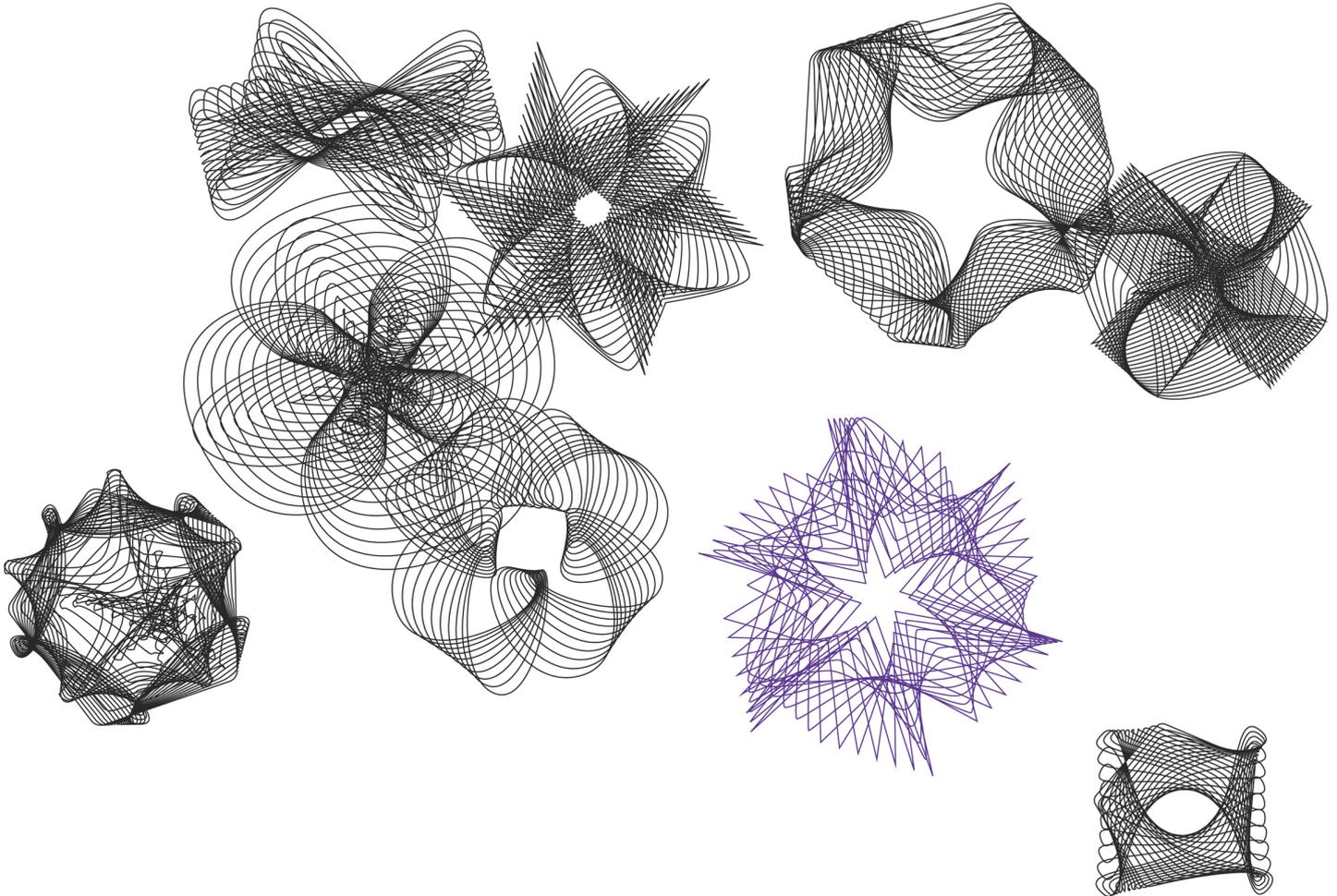
- Aicher, Linda: Kinderkonzerte als Mittel der Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Wien anhand von Pierre Bourdieus kultursoziologischem Ansatz, Vienne: Wirtschaftsuniversität, Schriftenreihe 2. Forschungsbereich Wirtschaft und Kultur, 2006; <http://epub.wu.ac.at/1602>, [25.7.2012], voir réserve de matériaux MFV0102.pdf
- Allen, Felicity: «Situating Gallery Education», dans: Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art, février 2008; http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf, [25.7.2012], voir réserve de matériaux MFV0106.pdf
- Benjamin, Walter: «Programm eines proletarischen Kindertheaters», dans: Benjamin, Walter: Œuvres complètes, volume 2/2, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 1977
- Bérardi, Jean-Charles; Effinger, Julia: «Kulturvermittlung in Frankreich», dans: Mandel, Birgit (éd.): Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, Bielefeld: Transcript, 2005
- Berghahn, Klaus (éd.): Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, Stuttgart: Reclam, 2000
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 1983
- Caillet, Elisabeth: A l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1995
- Caune, Jean: Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles, Grenoble: Pug, 1999
- Demirovic, Alex: «Regulation und Hegemonie: Intellektuelle, Wissenspraktiken und Akkumulation», dans: Demirovic, Alex et al. (éd.): Hegemonie und Staat: Kapitalistische Regulationen als Projekt und Prozess, Münster: Westfälisches Dampfboot, 1992, pp. 128–157
- Duvignaud, Jean; Lagoutte, Jean: Le théâtre contemporain – culture et contre-culture. Paris: Larousse, 1986
- Effinger, Julia: Médiation Culturelle: Kulturvermittlung in Frankreich. Konzepte der Kulturvermittlung im Kontext von Kultur- und Theaterpolitik, thèse de diplôme de la formation Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Universität d'Hildesheim, 2001
- Freire, Paulo: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart: Kreuz, 1974
- Graham, Janna; Shadya, Yasin: «Reframing Participation in the Museum: A Syncopated Discussion», dans: Pollock, Griselda; Zeman, Joyce: Museums after Modernism: Strategies of Engagement, Oxford: Blackwell, 2007, pp. 157–172
- Haug, Frigga: «Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung», dans: Forum Kritische Psychologie 47, 2004, pp. 4–38
- Haug, Wolfgang Fritz: «Hegemonie», dans: Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Hambourg: Argument, 2004, pp. 1–25
- Irbouh, Hamid: Art in the Service of Colonialism: French Art Education in Morocco, 1912–1956, New York: Tauris Academic Studies, 2005



- Lichtwark, Alfred: *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: Nach Versuchen mit einer Schulklasse herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung*, Dresden: G. Kühnemann, 1900 (première édition 1897)
- Marchart, Oliver: «Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie», dans: Jaschke, Beatrice et al. (éd.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 34–58
- Mauthner, Fritz: *Sprache und Grammatik. Beiträge zu einer Kritik der Sprache*, volume III, Stuttgart/Berlin: J.G. Cotta, 1913
- Mörsch, Carmen (2004a): «Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England», dans: *Texte zur Kunst*, n° 53, mars 2004, «Erziehung»; <http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies/>, [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0105.pdf
- Mörsch, Carmen (2004b): «From Oppositions to Interstices: Some Notes on the Effects of Martin Rewcastle, the First Education Officer of the Whitechapel Gallery, 1977–1983», dans: Raney, Karen (éd.): *Engage n° 15, Art of Encounter*, Londres, 2004, pp. 33–37
- Mörsch, Carmen: «Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen», dans: Lüth, Nanna; Mörsch, Carmen (éd.): *Kinder machen Kunst mit Medien*, Munich: Kopaed, 2005; <http://kontextschule.org/inhalte/dateien/MoerschKueInSchGeschichte.pdf> [25.7.2012]
- Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12: *Vermittlung: Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*, Zurich: Diaphanes, 2009
- Rodrigo, Javier: «Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos», dans: *LABmediació del CA Tarragona Obert per Reflexió: un Laboratori de treball en xarxa i producció artística i cultural*, Tarragona: CA Centre d'Art Tarragona, Ajuntament de Tarragona, 2012, pp. 43–39; Texte original en catalan; traduction espagnole à télécharger sous: <http://www.box.com/s/7bfaa3f603e1dcfdad2d> [14.10.2012], voir réserve de matériaux MFV0107.pdf
- Seefranz, Catrin; Saner, Philippe: *Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie*, Zurich: IAE; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Making_Differences_Vorstudie.pdf [25.7.2012]
- Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», dans: Jaschke, Beatrice et al. (éd.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 15–33
- Sturm, Eva: *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne zeitgenössische Kunst*, Berlin: Reimer, 1996
- Sturm, Eva (2002a): «Woher kommen die KunstvermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung», dans: Sturm, Eva; Rollig, Stella (éd.): *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art/Education/Cultural Work/Communities*, Vienne: Turia und Kant, 2002, pp. 198–212
- Sturm, Eva (2002b): «Kunstvermittlung als Widerstand», dans: *Schöppinger Forum der Kunstvermittlung. Transfer. Beiträge zur Kunstvermittlung n° 2*, 2002, pp. 92–110
- Welsch, Wolfgang: «Transkulturalität. Die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen», dans: *Institut für Auslandsbeziehungen (éd.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45e année 1995 / 1er trimestre*, Stuttgart 1995; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [27.7.2010], voir réserve de matériaux MFV0104.pdf
- Wittlin, Alma: *The Museum: its History and its Tasks in Education*, Londres/New York: Routledge, 1949
- Working Men Colleges: <http://www.southlondongallery.org/page/history> [14.10.2012]

Le temps de la médiation

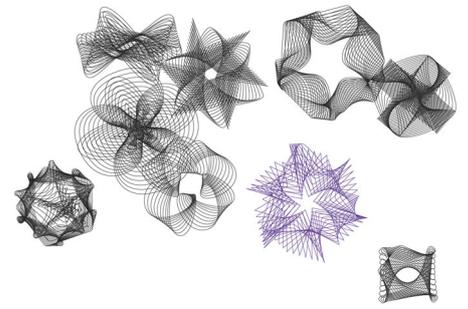
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?



- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?



2.0 Introduction

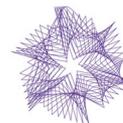
Pour légitimer, planifier, annoncer et réaliser des offres de médiation culturelle, il est essentiel de savoir à qui elles s'adressent. Mais, au-delà, les questions de ciblage ont des conséquences sur l'idée que se fait l'institution d'elle-même et sur la structure de son personnel. Imaginons qu'une institution d'art ne propose que des conférences, des cycles cinématographiques et des congrès destinés aux spécialistes: les personnes engagées dans le département de la médiation (si ce dernier existe) devront avoir un autre profil professionnel que si le programme s'adressait principalement aux enfants et aux scolaires. De même, il faudrait concevoir autrement la publicité et la légitimation de ces offres: dans le premier cas, on devrait plutôt faire valoir comme argument le développement du discours professionnel, dans le deuxième cas, l'on insistera peut-être sur la formation du → public de demain ou sur une mission éducative au sens large de l'institution.

→ public de demain voir texte 5.2

→ attributions voir texte 9.2

Ce chapitre propose une brève introduction au concept de public-cible, l'instrument utilisé dans la plupart des institutions pour définir les publics. Après avoir démontré les conséquences de cette notion de public-cible et en avoir présenté les critiques, il formule quelques propositions de démarches alternatives qui dépassent ce cadre étroit. Le texte d'approfondissement traite de certaines catégorisations du public qui, pour être souvent utilisées, n'en sont pas moins problématiques, par exemple, «défavorisés», «non cultivés» ou «migrants». Il montre l'ambiguïté du ciblage, qui est toujours lié à certaines → attributions, mais dont on peut difficilement se passer si on veut lancer une invitation. Enfin, il ouvre certaines perspectives et possibilités d'aborder ces contradictions de façon constructive.

- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



2.1 Les catégories de publics-cibles

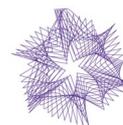
En général, ce sont les prestataires culturels eux-mêmes qui répondent à la question «Pour qui faire de la médiation?». Il est rare qu'un groupe contacte une institution culturelle ou un artiste pour lui → demander une proposition de médiation.

→ demander voir texte 4.5

→ public spécialisé voir texte 5.1

Pour définir leurs interlocuteurs, les institutions culturelles recourent à un instrument de l'étude de marché: les publics-cibles. Ces derniers sont traditionnellement déterminés en fonction de caractéristiques sociodémographiques. Jusqu'à présent, les catégories auxquelles l'on faisait essentiellement référence étaient celles de l'âge et de la génération, les publics-cibles le plus souvent évoqués étant les enfants, les jeunes, les seniors, les adultes (plus rarement, l'utilisation de cette catégorie étant cependant en hausse). L'on voit apparaître ces derniers temps de plus en plus d'offres dans le domaine de l'encouragement précoce (par exemple, «Théâtre pour enfants de deux ans») et de plus en plus d'offres intergénérationnelles, ces dernières s'adressant à une autre catégorie prédominante: en effet, ce sont souvent les institutions sociales et les groupes comme les familles, les entreprises et des professions particulières (cadres ou enseignant_e_s par exemple) ou les établissements éducatifs comme les écoles, les universités et les jardins d'enfants qui sont visés par ces offres de médiation culturelle. Derrière ces invitations se dissimulent parfois des classifications implicites comme le statut social et le niveau de formation – par exemple, lorsqu'une offre est destinée aux «gymnases» ou aux «apprentis». Dans l'espace germanophone, l'on définit encore rarement des publics-cibles se démarquant de la majorité sociale, par exemple des offres qui s'adresseraient expressément aux lesbiennes et aux homosexuels ou à des personnes possédant une certaine nationalité. En revanche, s'adresser à des groupes caractérisés par certains traits physiques ou mentaux est de tradition plus ancienne – par exemple, les offres destinées aux personnes qui ont des difficultés d'apprentissage ou sont handicapées moteurs, malvoyantes ou mal-entendantes.

Une grande partie des offres de médiation culturelle s'adresse à un → public spécialisé dans l'art et la culture ou intéressé par la culture. Pourtant, celui-ci n'est pratiquement jamais défini comme un public-cible. Il s'agit ici d'un «public-cible invisible», dont les membres sont considérés comme les usagers naturels des offres.

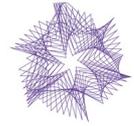


2.2 Critique de l'approche par publics-cibles

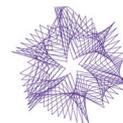
Le recours à un instrument développé par les études de marché assigne aux institutions culturelles le rôle de fournisseuses de marchandises; les usagers_gères visé_e_s se transforment en client_e_s ou en consommateurs_trices. Or, si l'on peut penser l'institution culturelle comme se trouvant dans un marché et obéissant au jeu de l'offre et de la demande, il existe d'autres conceptions de sa mission. Il est, par exemple, possible d'envisager l'institution culturelle comme un partenaire de collaboration ou comme un lieu ouvert aux débats publics, et qui dispose de plus de libertés et peut prendre davantage de risques qu'une entreprise, justement parce qu'il est indépendant du marché. Quant aux usagers_gères, ils et elles ne sont pas forcément des client_e_s ou des consommateurs_trices; l'on peut aussi les voir comme des participant_e_s actifs_ves et des partenaires de discussion. Il s'agit là d'une interprétation qui neutraliserait, ou du moins relativiserait, une médiation rigide qui aurait pour mot d'ordre «nous produisons – vous consommez». Penser en termes de publics-cibles n'interdit pas à proprement parler ce type de conception indépendante du marché, mais ne l'encourage pas non plus.

Une autre critique émane des études de marché elles-mêmes, qui nous rappellent que les définitions de publics-cibles ont tendance à être conservatrices et simplificatrices et à rester à la traîne des dynamiques et mutations sociales. Les institutions culturelles ne disposent pas, en général, des moyens leur permettant de procéder régulièrement à des analyses de marché et sont condamnées à opérer avec des définitions sommaires de publics-cibles. L'étiquette «famille», par exemple, fait référence à une famille nucléaire hétérosexuelle qui, dans nos sociétés pluralisées, est souvent loin de constituer le seul mode de vie dominant, pour ne pas dire le plus usuel. Prenons un autre exemple, la catégorie des «seniors»: les personnes ainsi visées n'ont peut-être pas envie de se voir interpellées de la sorte, car elles préfèrent se retrouver dans des groupes inter-générationnels qui partagent leurs intérêts et leur niveau d'éducation.

La définition de publics-cibles pose également problème lorsqu'elle contient des attributions de déficits. En font partie les catégories des «peu formés» ou «peu cultivés», souvent évoquées dans le discours spécialisé de la médiation culturelle. De telles désignations présupposent, sans le remettre en question, que l'on sait parfaitement ce que sont la «formation» et la «culture», et que l'on identifie ceux qui les possèdent et qui ne les possèdent pas. Une offre destinée à des publics-cibles définis de cette façon



risque donc de renforcer les inégalités qu'elle est censée combattre. A l'inverse, ignorer purement et simplement que l'on n'aborde pas tous la culture dans les mêmes conditions ne peut conduire qu'à l'exclusion de certains participant_e_s. Il s'agit là d'une contradiction qui n'est pas facile à résoudre et qui d'ailleurs traverse non seulement le concept de publics-cibles, mais aussi de nombreux domaines de la médiation culturelle.

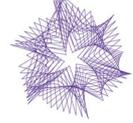


2.3 D'autres approches des interlocuteurs_trices de la médiation culturelle

En dehors des critères sociodémographiques, socioéconomiques ou psychographiques qui définissent traditionnellement les publics-cibles, la médiation culturelle peut définir ses interlocuteurs à partir d'intérêts communs propres à plusieurs publics-cibles. Ainsi, il est possible de partir du contenu spécifique d'une offre culturelle pour inviter ses publics-cibles. En suivant cette logique, une représentation avec de la musique électronique actuelle peut être accompagnée d'une offre de médiation spécialement conçue pour des électrotechnicien_ne_s ou programmeurs_trices, afin de croiser leur perspective professionnelle quotidienne avec l'approche artistique. Un autre exemple: l'on invite à une exposition sur le rococo des jeunes décorateurs_trices, afin de discuter des approches contemporaines de la décoration d'intérieur, une approche ensuite approfondie par un atelier qui se base sur le langage formel du rococo présenté dans l'exposition.

Autant d'exemples qui esquissent la possibilité d'une approche originale du concept de publics-cibles et d'un jeu avec les catégories existantes. La médiation culturelle pourrait ainsi, à l'image de l'art et de la culture, chercher à mettre en question l'existant, à le réinterpréter et à le renouveler, et adopter ce type de démarche pour son travail. Car ce sont justement les offres «inhabituelles» – définies en fonction de l'image que l'institution a d'elle-même – qui attirent l'attention des publics.

Une institution culturelle peut en outre développer des échanges actifs avec son environnement et concevoir des offres pour et avec les acteurs locaux. Elle peut aussi s'emparer d'une problématique propre à son environnement et utiliser son travail de médiation pour se positionner par rapport à ce problème. C'est aussi une manière de toucher de nouveaux usagers. Elle peut par exemple se solidariser avec les personnes qui s'engagent en faveur de meilleures conditions de vie dans leur quartier et qui au départ voient l'institution culturelle avant tout comme un facteur qui fait augmenter les loyers et conduit à l'éviction de la population locale.



2.4 La médiation culturelle comme formation continue et actualisation de l'institution

Actuellement, une vision élargie de la médiation culturelle fait l'objet de discussions: il ne s'agit plus (seulement) de familiariser divers publics avec les productions culturelles, mais de considérer ces publics eux-mêmes comme porteurs d'un savoir nécessaire au développement tant des institutions que des productions culturelles. La médiation culturelle devient ainsi un cadre à échanges. Les rôles d'enseignant_e et d'apprenant_e se décroissent.

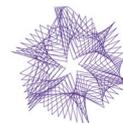
Le projet de médiation évoqué dans le texte précédent, qui consistait à collaborer avec la population locale, offre, par exemple, à l'institution culturelle la possibilité de procéder à une analyse de son impact socioéconomique sur son environnement. Cette prise de conscience pourrait avoir une influence sur les décisions de programmation ultérieures ainsi que sur la politique de l'institution – dans le cas, par exemple, où cette dernière déciderait de proposer des postes à des riverains, d'offrir des programmes de formation spéciaux à leur intention, de s'impliquer activement dans les débats sur les changements affectant le quartier ou d'inviter des artistes à s'intéresser dans leur travail au phénomène de la → gentrification. Ou encore, prenons le cas d'un musée destinant ses offres de médiation aux → personnes malvoyantes ou handicapées moteurs: il peut profiter des connaissances acquises au cours de cette démarche pour présenter les expositions de façon à les rendre accessibles et pour choisir les objets d'exposition également en fonction des besoins de ce groupe d'utilisateurs.

L'on voit se dessiner ici un changement dans la manière d'envisager les institutions culturelles, qui se doivent à présent → d'être performatives. Elles sont ainsi envisagées comme des lieux qui ne sont pas statiques, mais qui se créent continuellement par l'effet conjugué des actions et des perspectives de celles et ceux qui les utilisent (ou non) et les investissent: du personnel aux responsables de direction, des visiteurs_euses à ceux qui ne viennent pas, des médias qui en couvrent les événements jusqu'aux voisins_e_s qui passent devant et qui ne les perçoivent pas encore. Les nouveaux modes de participation des publics développés ces dernières années dans le cadre des médias sociaux ont particulièrement favorisé cette manière d'envisager l'institution culturelle.

→ gentrification voir lexique

→ personnes malvoyantes ou handicapées moteurs
voir texte 5.4

→ être performatives voir lexique:
performativité



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Corinne Doret Baertschi, Fanny Guichard: Deux exemples concrets de médiation culturelle au Théâtre Vidy-Lausanne

Depuis plusieurs saisons, le Théâtre Vidy-Lausanne propose des actions de médiation culturelle destinées à différents publics-cibles. En voici deux exemples concrets: «L'Avare» dans les salles de classe et les spectacles en audiodescription.

«L'Avare» dans les classes

Le Théâtre Vidy-Lausanne et le metteur en scène Dorian Rossel ont lancé en 2012 une version de «L'Avare» de Molière destinée aux écoles. Ce projet consiste à présenter un spectacle dans des salles de classe aux heures de cours. Pièce et échange se succèdent pendant deux périodes.

S'intéresser au théâtre ne va pas de soi. Beaucoup de préjugés y sont attachés. En allant à la rencontre des élèves avec une forme simple et légère, nous souhaitons transmettre le côté vivant, direct et universel, sans le rituel lié à l'événement social, parfois intimidant.

«L'Avare» de Molière semblait approprié par son humour et par le fait qu'il traite du thème de l'argent, omniprésent dans notre monde.

Au delà des scènes de Molière, les comédiens se permettent également des interactions directes avec les élèves. Nous postulons qu'en livrant les «ficelles du spectacle», la perception et le jugement du spectateur sont sollicités autrement et que, paradoxalement, ce dernier s'implique davantage.

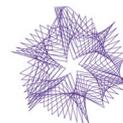
Le théâtre s'installe en classe «mine de rien», sans y amener décors «excessifs», costumes, lumières, et s'y déploie progressivement par le seul jeu des comédiens.

Cette thématique offre des perspectives dans des cours de français, mais aussi d'économie, de philosophie, de sociologie, d'histoire, de psychologie.

Les spectacles en audiodescription

Conscient qu'une partie de la population n'a pas accès au théâtre pour des raisons de handicap, le Théâtre Vidy-Lausanne a lancé en mars 2011 une expérience pilote en Suisse: proposer une pièce de théâtre en audiodescription directe¹, pour les personnes malvoyantes et aveugles.

Pour les recevoir de manière adéquate, le théâtre a organisé un service de bénévoles qui les accueille dès leur arrivée, voire même les prend en charge à leur domicile et les accompagne durant toute la soirée.



Les spectateurs malvoyants et aveugles sont invités, dans un premier temps, à suivre une déambulation tactile sur le plateau afin de se familiariser avec le décor et les accessoires.

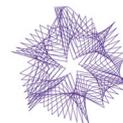
Durant la pièce, un audiodescripteur, placé en régie, décrit les éléments visuels de l'œuvre. Son récit est diffusé dans des casques afin de ne pas gêner le reste du public.

Le fort intérêt suscité par cette expérience nous a permis de pérenniser cette initiative: le Théâtre Vidy-Lausanne propose régulièrement des pièces en audiodescription.

En juin 2012, nous avons convié à un spectacle de cirque des enfants aveugles et malvoyants avec leur famille. Parallèlement, ils ont pu assister à un atelier préparatoire en duo avec d'autres enfants.

Corinne Doret Baertschi et Fanny Guichard sont chargées des relations publiques et organisent les actions de médiation culturelle du Théâtre Vidy-Lausanne.

1 L'audiodescription est un procédé qui permet de rendre des films, des spectacles et des expositions accessibles aux personnes malvoyantes et aveugles grâce à un texte en voix off qui décrit les éléments visuels de l'œuvre.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Anina Jendreyko: Qui est étranger? Ou de l'art de dissoudre son public-cible

Le projet → «fremd?!» / «étranger?!» se déroule à Bâle, dans des quartiers où la diversité sociale fait depuis longtemps partie du quotidien. Au cœur du projet se trouvent des productions théâtrales avec des jeunes de 12 à 15 ans. Le projet est lié au groupe-classe et donc à l'institution scolaire. A la fin de la phase de répétition, qui dure 7 mois, cinq représentations publiques sont données dans un théâtre de Bâle. Ce travail se fait sous la direction de professionnels du théâtre, d'acteurs_trices, de musicien_n_es et de danseurs_euses professionnel_le_s aux origines sociales et culturelles diverses.

«étranger?!» s'adresse à un public-cible qu'il s'agit de constituer. Comme le projet se situe dans le champ de l'interculturalité, on lui reproche de renforcer → l'inégalité qu'il est censé combattre. En y regardant de plus près, il devient clair que le titre «étranger?!» remet d'emblée en cause l'évidence du public-cible. Les points d'interrogation et d'exclamation indiquent que le projet travaille consciemment avec l'ambivalence des attributions et qu'il les remet en question de manière critique.

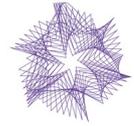
En règle générale, dès la première rencontre avec les jeunes, la polysémie contenue dans le titre perd de son ambiguïté. Car les participant_e_s ne se reconnaissent pas eux-mêmes dans le thème de la migration ou dans les attributs qui lui sont liés et qui sont souvent dévalorisants. «étranger?!» travaille donc avec un public-cible qui doit d'abord se découvrir lui-même en tant que tel.

L'impulsion du projet «étranger?!» n'est pas venue d'une institution culturelle, mais d'une personne. Ses séjours à l'étranger ont aiguisé le regard de l'autrice et, de retour dans son pays, elle s'est très vite rendu compte que la ville de Bâle ne réagissait pas de façon adaptée à la diversité culturelle qui constituait depuis longtemps déjà la réalité de ses écoles. Elle considérait (et considère toujours) qu'il existe beaucoup de problèmes et voit un déficit dans une autre langue maternelle que la langue locale. Dans le cadre du projet, l'autrice s'est retrouvée face à des classes où l'on parlait jusqu'à 15 langues maternelles différentes. Partant de cette diversité, elle a lancé un processus artistique en recourant aux moyens du théâtre, de la musique et de la danse.

L'idée de base du projet «étranger?!» est moins de se focaliser sur la migration que sur la diversité des cultures afin de parvenir à une extension

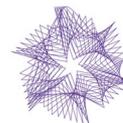
→ «fremd?!» / «étranger?!»
<http://www.projektfremd.ch>
[22.2.2013]

→ inégalité voir texte 2.2



du paysage culturel et à une ouverture à de nouveaux contenus et styles – une idée qui s’est précisée au cours des années. «étranger?!» se réclame de la notion de transculturalité, de l’interpénétration mutuelle des cultures. L’on peut affirmer qu’«étranger?!» est parti de la notion de «public-cible» pour atteindre son véritable objectif idéologique: la dissolution-même du public-cible.

Anina Jendreyko est actrice et metteuse en scène. Après plusieurs années passées en Turquie et en Grèce, elle est rentrée en Suisse en 2006. De retour à Bâle, elle a lancé le projet de théâtre transculturel «fremd?!»/«étranger?!»; dont elle assure la direction artistique et auquel participent à ce jour une douzaine d’artistes de théâtre.



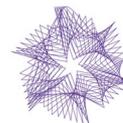
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Nadia Keckeis, Jeanne Pont: Handicap, culture et médiation culturelle – réactions en chaîne

Dans le cadre des projets partenaires du programme «Médiation culturelle» qui a été mené par la fondation Pro Helvetia, la Ville et le canton de Genève, en collaboration avec le Comité franco-genevois (CRFG), a proposé différentes actions autour du thème «Médiation culturelle, culture et handicap». Ces actions ont ébranlé nombre de certitudes au sein des dispositifs culturels engagés dans le projet, tout en ouvrant de nouveaux modes de faire.

Accueillir des personnes en situation de handicap dans un dispositif culturel, c'est répondre au principe démocratique de l'égalité des chances pour chacun. En Suisse, c'est la *Loi sur l'égalité pour les personnes handicapées* (LHAND 2002) qui en donne le cadre légal.

Or prendre en compte la singularité des fonctionnements tant cognitifs que comportementaux de personnes déficientes bouscule terriblement les modes d'actions culturels établis. Ceci d'autant plus que les personnes avec un handicap ne constituent pas un groupe homogène et que les contraintes liées aux différents types de déficience entrent parfois en concurrence. A ceci s'ajoute le fait qu'un handicap peut être pérenne ou un simple empêchement temporaire. La palette des handicaps est vaste et contrastée, et le nombre de personnes concernées s'élève en Suisse à environ 1,4 million, soit 20 % de la population résidente.

Avoir le «réflexe handicap» dans la gestion d'un projet culturel offre pour sûr l'opportunité de refonder les processus de rencontre avec les publics. Ce processus n'est en effet plus le seul fait du médiateur culturel, c'est bien tout le dispositif culturel qui est concerné et interdépendant. Si le médiateur culturel est amené à adapter, voire transformer son approche cognitive des contenus culturels, s'il doit se plier à des rythmes et des comportements singuliers, le communicateur doit, quant à lui, penser à la compatibilité de ses outils avec les moyens auxiliaires utilisés par les personnes déficientes sensorielles ou motrice. Le scénographe doit prendre en compte les contraintes environnementales liées aux déficiences, l'agent d'accueil doit connaître les «basics» d'une communication non-verbale et d'un cheminement à l'aveugle. Chacun va devoir se décentrer, être créatif, ne pas avoir peur d'innover. Il n'aura d'autre choix que de se mettre à l'écoute de l'autre, c'est-à-dire non seulement du visiteur, mais aussi de son collègue.

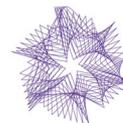


Aucun projet ne peut par ailleurs se réaliser sans que soit menée une réflexion de fond sur le profil socioculturel du public-cible, ou encore sur son rapport aux environnements culturels. Et c'est là que le travail en réseau s'impose, car la singularité des situations de handicap appelle tout naturellement l'expertise des personnes directement concernées. Le public-cible devient ainsi co-constructeur du produit culturel qui lui est destiné.

Les différentes expériences menées dans le cadre du projet *Médiation culturelle, culture et handicap* ont montré que c'est en changeant les perspectives ordinaires d'accès aux lieux et aux contenus culturels que naissent de nouvelles formes de médiation essentielles et utiles à tout un chacun.

Nadia Keckeis Junger, Directrice adjointe, service cantonal de la culture, département de l'instruction publique, de la culture et du sport de la République et canton de Genève.

Jeanne Pont, Attachée culturelle, Ville de Genève, Service de la promotion culturelle du Département de la culture et du sport. Développement et/ou coordination de projets de médiation culturelle transversaux innovants. Développement d'outils d'enquête sur les publics de la culture et d'études sur les pratiques culturelles.



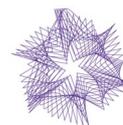
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: À qui est destinée la médiation culturelle?

Les projets de médiation ont ceci de particulier qu'ils travaillent souvent avec des groupes-cibles bien définis. C'est pourquoi l'encouragement de tels projets se doit lui aussi de prendre position sur la question.

Pro Helvetia ne mentionne pas de groupes-cibles particuliers dans ses critères d'encouragement des projets de médiation culturelle, elle évoque simplement un public à qui s'adresseraient ces projets. C'est consciemment qu'elle a choisi le mot de «public», une notion très ouverte. Ainsi la question du groupe-cible est-elle tout d'abord laissée à l'appréciation des médiateurs et médiatrices ou des responsables de projets.

Mais le choix d'un certain groupe-cible implique une forme particulière d'orientation et de méthodologie de la médiation ainsi que la nécessité potentielle de recourir au soutien de spécialistes. Lorsque Pro Helvetia évalue la qualité du projet, elle se demande donc entre autres s'il prend en considération les exigences spécifiques à un certain groupe-cible et s'il est doté du savoir-faire nécessaire à la confrontation avec ce dernier (par exemple, jeunes issus des migrations, personnes malvoyantes, etc.). Pour Pro Helvetia, une médiation de qualité se distingue aussi par la façon dont elle envisage ses rapports avec son groupe-cible. Cela transparaît, entre autres, dans l'implication des participants au développement des projets ainsi que dans le recours à des formats novateurs permettant d'intégrer les connaissances spécialisées des groupes-cibles concernés.

Le groupe de travail interdisciplinaire «Médiation culturelle» de Pro Helvetia a eu pour mission d'élaborer des critères d'encouragement en complément au Programme Médiation culturelle.



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 2: Ciblage et paradoxe de la reconnaissance

«Comme tout projet social, le projet de reconnaissance en général, et les projets concrets de reconnaissance en particulier, doivent être vus au travers des spécificités de leurs rapports avec les systèmes de pouvoir. Sitôt qu'elle se manifeste sous forme d'exigence ou d'intention concrète, la reconnaissance sociale exclut.»

(Mecheril 2000)

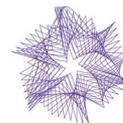
Comme l'explique le texte 1.PF, l'exigence que, puisqu'ils sont un bien commun, les arts soient accessibles à tous les membres d'une société est l'une des motivations historiques de la médiation culturelle. Depuis quelques décennies, les institutions culturelles financées par les subventions publiques doivent de plus en plus étayer leur succès par des statistiques de visiteurs_euses ou la preuve qu'elles attirent un public pluriel. En même temps, la concurrence que leur font d'autres offres du domaine des loisirs et de la formation s'accroît. Ces raisons font, parmi d'autres, que des institutions culturelles, dont certaines n'érigent pas forcément la démocratisation des arts en priorité, adoptent une [orientation vers le public](#) et cherchent à l'élargir par des offres de médiation qui s'adressent à des destinataires spécifiques. Des groupes qui ne font pas partie du public habituel de ces institutions et dont on pense qu'ils doivent être activement invités sont plus particulièrement ciblés. Il s'agit de groupes de population disposant d'un [capital culturel et économique](#) relativement modeste et que l'on nommerait, d'un point de vue privilégié, «déstagés» ou «culturellement défavorisés».

Le fait que des institutions culturelles s'adressent à de tels publics implique un champ de tensions que le pédagogue des migrations Paul Mecheril appelle le «paradoxe de la reconnaissance» en se référant à Hegel (→ [Mecheril 2000](#)). Le but de cette démarche – du moins en apparence – est de créer une égalité de droits ou, à défaut, d'en faire apparaître la possibilité. Pour s'adresser à un groupe, il faut toutefois l'avoir identifié et désigné. Or en le désignant, c'est l'altérité, et non l'identité, que l'on crée. Loin d'être fortuites ou neutres, ces identifications sont le fruit des perspectives et des intérêts de celui qui invite. Leur fonction est non seulement de fabriquer l'autre, mais également de légitimer sa propre norme comme celle à atteindre. L'expression «culturellement défavorisé_e» pose, par exemple, la question de la conception de la culture qui pousse à cataloguer des personnes comme étant «éloignées» de cette culture. Lorsqu'elle est citée dans le débat sur l'utilisation de la culture, l'expression «culturellement défavorisé» désigne, le plus souvent sans le dire expressément, un manque d'affinité pour le canon culturel bourgeois¹.

→ [orientation vers le public](#) voir lexique

→ [capital culturel et économique](#) voir lexique: types de capital

→ [Mecheril 2000](#) http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0201.pdf



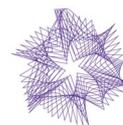
Cette expression est donc utilisée par ceux qui estiment que la culture qu'ils possèdent est également bonne pour d'autres. Vue sous ce jour, l'«égalité» à laquelle l'on prétend dans ce cas, ainsi que dans bien d'autres, apparaît non pas tant comme une égalité des chances que le droit (à moins que ce ne soit un devoir?) de s'assimiler à la personne qui invite. S'agissant de l'accès au marché de l'emploi, «culturellement défavorisé_e» signifie l'absence de formation certifiée et de certificat de fin de scolarité. A cela, Erich Ribolits, spécialiste de l'éducation, objecte que «culture» ne veut justement pas dire compatibilité avec le marché du travail et propose, en lieu et place, le concept de «capacitation» [...] à s'affirmer face aux contraintes que les rapports de force actuels imposent à la société». Les personnes formées selon ce concept s'opposeraient, dit-il, «à un totalitarisme faisant du travail et de la consommation les marqueurs de la réussite» et «ne verraient pas uniquement dans la nature un objet à exploiter et dans son prochain un concurrent» (→ Ribolits 2011). Dans cette optique, il y aurait lieu, selon Ribolits, de considérer une grande partie de la population comme «culturellement défavorisée». A ceci près que ce genre d'attitude, fait-il encore observer, existe dans les couches les plus diverses de la société, sans être liée à l'obtention de diplômes de fin d'études, à un niveau de formation élevé ou élevé ou encore à des vues bourgeoises sur ce que devrait être la culture. Peut-être pourrait-on, grâce à ce concept, aller jusqu'à voir dans les connaissances et le savoir des personnes à faible capital culturel et économique (et qui ont, de ce fait, une capacité d'improvisation et de subversion particulièrement développée) la marque d'une élite culturelle.

Alors que le qualificatif de «culturellement défavorisé_e» est souvent utilisé pour identifier des publics-cibles mais jamais – et pour cause! – pour s'adresser explicitement à eux, il n'en va pas de même du qualificatif, toujours plus fréquent et en rien moins problématique, de «population issue de la migration». Au cours de la première décennie du XXI^e siècle (et plus spécialement depuis l'attentat du 11 septembre 2001 contre le World Trade Center de New York), le positionnement des institutions culturelles et les injonctions selon lesquelles elles doivent agir dans la → société migratoire sont devenus des questions centrales, ce dont témoigne une multitude de projets, d'études, de recommandations et de conférences². Parce qu'il s'adresse surtout à des groupes bien déterminés, ethniquement et nationalement marqués comme étant les «autres», le terme «issus de la migration» utilisé par les médiateurs_trices culturel_le_s – d'ailleurs souvent en réaction aux exigences des politiques d'encouragement – ignore en l'occurrence l'immense pluralité et complexité des constructions identitaires des sociétés migrantes. En clair, l'on sous-entend ainsi que l'offre de médiation culturelle n'a pas vocation à intéresser à l'activité artistique des → expats bien payés, mais au contraire, des personnes «culturellement défavorisées», identifiées comme «issues de la

→ Ribolits 2011 <http://www.gew-berlin.de/biz/22795.htm> [16.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0202.pdf

→ société migratoire voir lexique

→ expats voir lexique



migration. Mecheril, parmi d'autres, montre clairement que cette forme d'identification équivaut à culturaliser les injustices structurelles et sociales. Les effets des inégalités de traitement sociales, juridiques et politiques créées par les structures de la → société majoritaire ne sont pas thématiques. Au contraire, c'est la différence culturelle des invités, qui a été préalablement définie, qui devient le schéma interprétatif par lequel l'on explique leur absence des institutions. Dans ces conditions, comment s'étonner de l'agacement croissant que suscite ce qualificatif chez ceux à qui l'on s'adresse (Mysorekar 2007) comme le montre p. ex. le descriptif de l'atelier «Antiracisme et travail culturel» proposé en automne 2011 par la → Kulturinitiative Tirol³:

«Il est aujourd'hui plus ou moins admis dans les contextes «critiques», c'est-à-dire antiracistes, que le débat public sur l'immigration ne doit plus être centré sur les migrants, mais sur les problèmes sociétaux, qu'il ne doit plus parler de migrants «culturellement défavorisés» mais de la misère et des structures racistes du système éducationnel, qu'il ne doit plus avoir pour objet les migrants qui exploitent le système social mais les mécanismes qui excluent, etc. L'on constate par ailleurs que ce débat s'est fortement porté sur les migrants des pays musulmans. Alors que l'on parlait encore, il y a quelques années, de migrants qui avaient des parents ou des grands-parents turcs, c'est aujourd'hui des migrants musulmans dont il est question.

Les questions suivantes seront débattues, partant du fait que l'action culturelle construit un discours:

- En quoi l'action culturelle libre contribue-t-elle au débat sur l'immigration?
- Comment peut-on faire un travail culturel antiraciste sans faire référence au débat actuel sur la migration?
- Peut-on p. ex. faire des demandes de subventions sans que ce débat ne s'en empare?
- Pourrait-on se passer de l'appellation «migrant*»? Ou faire du travail antiraciste sans attributions identitaires?

L'atelier se propose également d'aborder les problématiques suivantes:

- Comment l'action culturelle libre agit-elle par rapport au racisme dans le cadre de son propre travail et en dehors de celui-ci?
- Existe-t-il un lien entre l'action antiraciste et la répartition des ressources?
- Selon quels critères identifie-t-on le racisme?
- Selon quels critères identifie-t-on l'antiracisme?»

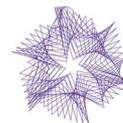
En 2012, une nouvelle pétition intitulée → Stopp dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund (Cessons de dire n'importe quoi sur la migration) a été lancée. Il est rare que les institutions qui invitent songent à donner à leurs invité_e_s une place structurelle, c'est-à-dire une place au niveau de la programmation et de l'activité professionnelle. Il n'y a pas qu'en Suisse que les postes-clé des institutions culturelles sont presque exclusivement occupés par des membres → blancs de la population majoritaire⁴. Et c'est là qu'apparaît une autre dimension du paradoxe de la reconnaissance. Par le

→ société majoritaire voir lexicque

→ Kulturinitiative Tirol <http://www.tki.at/tkiweb/tkiweb?page=ShowArticle&service=external&sp=1363> [26.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0203.pdf

→ Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund <https://www.openpetition.de/petition/online/stopp-dem-falschen-gerede-vom-migrationshintergrund> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0204.pdf

→ blancs voir lexicque: weiss



fait même de s'adresser à l'invité_e, l'invitant_e fabrique en effet l'«autre» et, ce faisant, manifeste de l'inégalité. Or le seul moyen de changer quelque chose aux inégalités existantes est de changer d'attitude par rapport à ces catégories d'inégalités. Faisant référence à Simone de Beauvoir⁵, Mecheril (2000) explique que ce n'est pas en niant les différences que l'on gèrera mieux le paradoxe de la reconnaissance. On favorise tout autant la persistance des inégalités en voulant renoncer aux catégories qu'en les désignant. Il s'agit en outre de respecter, ajoute-t-il, le besoin des gens de se différencier et de se choisir eux-mêmes des appartenances, sans pour autant les réduire à ces dernières. Ceci parce que le fait de se donner soi-même une identité peut être la manifestation d'un besoin de conservation de soi psychique et physique au sens d'un → essentialisme stratégique (Spivak 1988). Et aussi parce que l'offre identitaire est un produit de l'ensemble de la société: des travailleurs_euses culturel_le_s migrant_e_s, l'on attend qu'ils et elles se réfèrent à leur origine dans leur travail artistique (→ Terkessidis 2011) La référence à l'« origine» est la catégorie de classement la plus fréquemment proposée par la population majoritaire; elle est incontournable. Les → gens de couleur passent leur vie à répondre à cette question, sans que personne ne se soucie de savoir s'ils et elles y voient une forme d'intérêt poli pour leur personne ou une curiosité vexante et importune. Une curiosité qui, en l'occurrence, se satisfait rarement d'un lapidaire «de Suisse», «de Berne» ou «du ventre de ma maman» en guise de réponse (→ Winter Sayilir 2011, → Kilomba 2006).

Il est dans la nature du paradoxe que l'on ne peut lui échapper. Tout plaider en faveur d'une égalité d'accès à la culture, toute tentative pédagogique de combattre la minorisation, les inégalités de traitement et l'exclusion se prend en effet inmanquablement au piège de contradictions. Il n'en existe pas moins des manières de gérer les contradictions plus intéressantes, plus informées (plus modernes et adéquates) que d'autres. Pour celles et ceux qui doivent agir en situation de paradoxe, Mecheril propose comme attitude professionnelle la «réflexivité communicative»: Elle consiste à

«interroger les actions et les structures professionnelles et à se demander dans quelle mesure elles contribuent à l'exclusion et/ou à une création reproductive de l'autre. [...] La réflexivité communicative, en tant que contexte au sein duquel peut se déployer une pédagogie de la reconnaissance [...], implique en outre que toute réflexion sur les conditions d'empêchement ou de production de l'autre visant à un changement devrait désigner un processus de communication [...] qui inclut les autres» (Mecheril 2000, p. 11).

Il ne s'agit donc pas uniquement d'une réflexion sur ses propres concepts, ses propres structures et ses propres modalités d'action, mais d'une réflexion et d'une action menées de concert avec les publics auxquels l'on

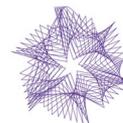
→ essentialisme stratégique voir lexicque

→ Terkessidis 2011 <http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/im-migrationshintergrund>; voir réserve de matériaux MFV0206.pdf

→ gens de couleur voir lexicque

→ Winter Sayilir 2011 <http://www.woz.ch/1131/antirassismus-training-fuer-europa/wo-kommst-du-her-aus-mutti> [16.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0207.pdf

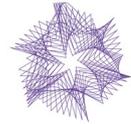
→ Kilomba 2006 http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_608.asp [16.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0208.pdf



s'adresse. Quelles implications cela a-t-il pour les politiques d'invitation de la médiation culturelle? Des politiques qui ne visent pas uniquement à augmenter le nombre de visiteurs_euses (tout en laissant la culture et ses institutions pratiquement inchangées), mais qui ont pour but déclaré l'égalité d'accès? La première constatation est qu'il ne peut y avoir de réflexivité communicative si l'on tient au public-cible un langage sorti tout droit des études de marché. Une fois la réflexion et la collaboration avec le public-cible reconnues comme l'un des fondements de l'égalité d'accès au champ artistique, il ne suffit en effet plus de collecter sur un groupe prédéfini des données empiriques dont on dérive ensuite l'offre que l'on lui destine. Car ce public n'est plus, dans ces conditions, un simple consommateur potentiel d'offre culturelle, mais il est partenaire dans un processus de changement à construire ensemble et qui n'est pas sans impact sur l'idée que celui ou celle qui offre se fait de lui-même.

→ *Arts Council England 2003*
http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-practical-guide-to-working-with-arts-ambassadors [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0209.pdf

Le modèle des «Arts Ambassadors» que l'Arts Council propose en Angleterre est un exemple d'approche du public-cible allant dans le sens qui vient d'être indiqué (→ *Arts Council England 2003*). Il fait intervenir des représentant_e_s de groupes de la population qui présentent un intérêt pour l'institution en ce qu'ils représentent une diversification des publics. Si les «Arts Ambassadors» font bien entendu connaître par le bouche-à-oreille les activités des institutions, ils font surtout connaître à ces institutions les points de vue et les besoins de ces groupes d'intérêt. S'appuyant sur une approche de l'étude de consommateurs_trices qui fait appel à des méthodes de la recherche-action, les institutions culturelles obtiennent ainsi des informations sur les intérêts et les besoins de différents groupes de population, ce qui leur permet de développer dans le cadre de cette consultation des offres adéquates. Le Arts Council fait observer que le potentiel de cette approche s'exprime d'autant mieux que la relation entre les représentant_e_s de l'institution et les «Ambassadors» a pour base un échange de savoirs et d'informations auquel les deux parties sont intéressées. Dans le meilleur des cas, les «Arts Ambassadors» représentent leurs groupes d'intérêt locaux ou sociaux et influent également sur la pratique du champ artistique. Cette forme de collaboration est fortement axée sur les besoins des groupes d'intérêt et, partant, sur les potentiels de transformation qui existent au sein de l'institution: «The ambassador approach requires commitment and can even bring about fundamental changes in the host organisation» (Arts Council 2003, p. 3). Pour ce qui est de la fonction de représentant_e_s de l'institution que sont les «Ambassadors», le Arts Council recommande expressément qu'elle fasse l'objet d'un contrat qui garantisse une rémunération ainsi que des prestations sociales. Il juge inadéquat, du point de vue de la réciprocité, une instrumentalisation d'emplois honorifiques qui a pour seul but de stabiliser et de renforcer les conditions institutionnelles existantes et l'image que l'institution se fait d'elle-même. Le Arts Council entend prévenir ainsi



une autre complication, fréquemment observée, à savoir le fait d'exploiter les connaissances et le savoir-faire des «autres» aux fins d'assurer l'existence de l'institution culturelle et l'accroissement de son savoir, avec, pour seule contrepartie, la plus-value symbolique qu'elle a à offrir. Bien que relevant davantage du marketing que de la médiation, l'approche des «Ambassadors» a donc besoin, pour porter ses fruits, d'une forte réflexivité pédagogique: la conscience du *→ pouvoir de blesser* (*→ Castro Varela s. d.*) qu'une institution culturelle, ou même un_e médiateur_trice, possède du fait de son capital symbolique, ainsi que l'obligation de faire de ce pouvoir un usage responsable. Afin d'éviter tout paternalisme, il y a besoin, là encore, d'une réflexivité communicative: besoin d'établir avec les interlocuteurs_trices quels sont les intérêts réciproques des parties prenantes et de s'entendre clairement sur ce que chacune d'elles est censée tirer de la collaboration. Besoin aussi de ménager les espaces nécessaires à la matérialisation de l'entente et à la gestion des conflits et de permettre ainsi le libre jeu de la «capacité à être dérangé_e dans ses opinions» (Castro Varela s. d., p. 3). Pour ce qui est de la réflexion sur le pouvoir inhérent à ce modèle se pose aussi la question de savoir comment et par qui sont désigné_e_s les représentant_e_s des communautés qui, en tant qu'ambassadeurs_drices, feront office d'interface avec l'institution culturelle, ainsi que la question de l'effet que cela peut avoir sur la collaboration.

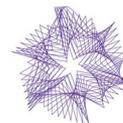
Le paradoxe de la reconnaissance, laquelle suppose que l'on identifie et, par là même, que l'on définisse, n'est toutefois pas levé par l'accès décrit ci-dessus: une institution souhaitant trouver un public auquel puisse être proposée une collaboration doit en effet obligatoirement passer par une attribution.

Par la façon dont elle s'adresse à lui, une institution culturelle montre qu'elle a conscience que conférer à un public-cible des attributions identitaires qui découlent de la définition qu'elle se fait de ce public constitue une problématique. Cela commencera par les concepts qu'elle utilisera ou évitera d'utiliser. Ce sera une manière de faire comprendre qu'elle est informée du risque *→ d'essentialisation*. Ainsi, une offre s'adressant à «des personnes qui ont une expérience de vie» intéressera en principe toutes celles qui s'estiment dépositaire d'une telle expérience, d'où une constellation peut-être plus intéressante qu'un public uniquement constitué de «seniors». Il faut également citer ici des tentatives consistant à ébranler les classifications usuelles par l'introduction de catégories de public inattendues et à inviter les groupes d'intérêt sur la base non pas de lieux communs démographiques (origine, âge, situation familiale) mais du contenu de la médiation ou de l'offre. Ce fut par exemple le cas avec les projets de médiation présentés à la documenta 12 de Kassel, où des personnes que leur métier met en rapport avec la mort ont été invitées durant l'exposition à un atelier sur le thème de la «vie nue» [das nackte Leben] (Gülec et al. 2009, p. 111 sqq.).

→ pouvoir de blesser voir lexique

→ Castro Varela s. d. http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/Interkulturelle%20Vielfalt,%20Wahrnehmung%20und%20Selbstreflexion.pdf [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0210.pdf

→ essentialisation voir lexique



Lorsqu'une institution culturelle se reconnaît moins dans un rôle de producteur_trice d'offres commercialisables que dans celui d'acteur_trice et d'accompagnateur_trice, et ce non seulement dans le champ artistique mais également dans son contexte local, elle a besoin de formes de discours qui ne s'adressent pas aux seuls publics-cibles mais qui au contraire, tendent à initier une collaboration entre l'institution et des publics plus variés. Tirées de l'atelier de la Tiroler Kulturinitiative, les questions évoquées ci-dessus le montrent clairement: la façon la plus cohérente de gérer le paradoxe du ciblage sur fond de migration que puisse avoir une institution culturelle est de cesser de définir un autre «par migration» pour reporter son regard sur elle-même en tant que composante de la société migratoire, ainsi que sur ses mécanismes d'exclusion d'origine structurelle, ainsi que sur son potentiel de transformation. Ainsi, elle privilégiera son rôle d'actrice sociétale qui se solidarise avec les attentes de ses destinataires au lieu d'attendre d'eux et d'elles qu'ils s'adaptent à elle, ou au lieu de s'autoriser un soupçon de «couleur» par le truchement de la prétendue altérité de ses invité_e_s.

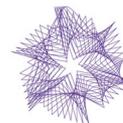
1 Un exemple parmi tant d'autres, datant du moment où ce texte a vu le jour: «C'est ainsi que quelques hautes écoles de musique germanophone proposent aujourd'hui des offres de formation initiale et continue à la médiation musicale censées préparer aux différents domaines d'activité des publics-cibles et qui vont des jeunes aux personnes âgées, d'«autochtone» à «postmigrant» et de «culturellement favorisé» à «culturellement défavorisé» (Wimmer 2012)

2 Quelques exemples: *Rencontres*: «inter.kultur.pädagogik», Berlin 2003; «Interkulturelle Bildung – Ein Weg zur Integration?», Bonn 2007; *Migration in Museums: Narratives of Diversity in Europe*. Berlin 2008; *Stadt – Museum – Migration*. Dortmund 2009; *MigrantInnen im Museum*. Linz 2009; «Interkultur. Kunstpädagogik Remixed», Nuremberg 2012. *Recherche / Développement*: «Creating Belonging», Zürcher Hochschule der Künste», soutenu par le FNS 2008–2009; «Migration Design. Codes, Identitäten, Integrationen, Zürcher Hochschule der Künste, encouragé par la CTI 2008–2010; «Museums as Places for Intercultural Dialogue», projet de l'UE 2007–09; «Der Kunstcode – Kunstschulen im Interkulturellen Dialog», Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen e.V. (BJKE), encouragé par le ministère allemand de l'Education et de la recherche 2005–2008, «Museum und Migration: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund als Zielgruppe von Museen», Linzer Institut für qualitative Analysen (LIQA), sur mandat de la ville de Linz et du Land de Haute-Autriche, Département des affaires sociales et Institut pour l'art et la culture populaire 2009–2010. *Publications et documents*: Handreichung zum Schweizerischen Museumstag 2010; Allmanritter, Siebenhaar 2010; Zentrum für Audience Development der FU Berlin: «Migranten als Publika von öffentlichen deutschen Kulturinstitutionen – Der aktuelle Status Quo aus Sicht der Angebotsseite», → <http://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/v/zad/news/zadstudie.html> [16.4.2012].

3 L'atelier était dirigé par Vlatka Frketic.

4 Le terme «membres de la population majoritaire» s'applique dans ce texte à des citoyen_ne_s suisses sans distinction de région linguistique.

5 «Refuser les notions d'éternel féminin, d'âme noire, de caractère juif, ce n'est pas nier qu'il y ait aujourd'hui des Juifs, des Noirs, des femmes: cette négation ne représente pas pour les intéressés une libération, mais une fuite inauthentique» (Beauvoir 1968, p. 9).



Bibliographie et webographie

Le texte se base en partie sur les publications suivantes:

- Mörsch, Carmen: «Über Zugang hinaus. Nachträgliche einführende Gedanken zur Arbeitstagung «Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft», dans: IAE, IfA, Ifkik (éd.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft / Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin: Reihe ifa-Edition Kultur und Außenpolitik, 2011, p. 10–19

Autres références:

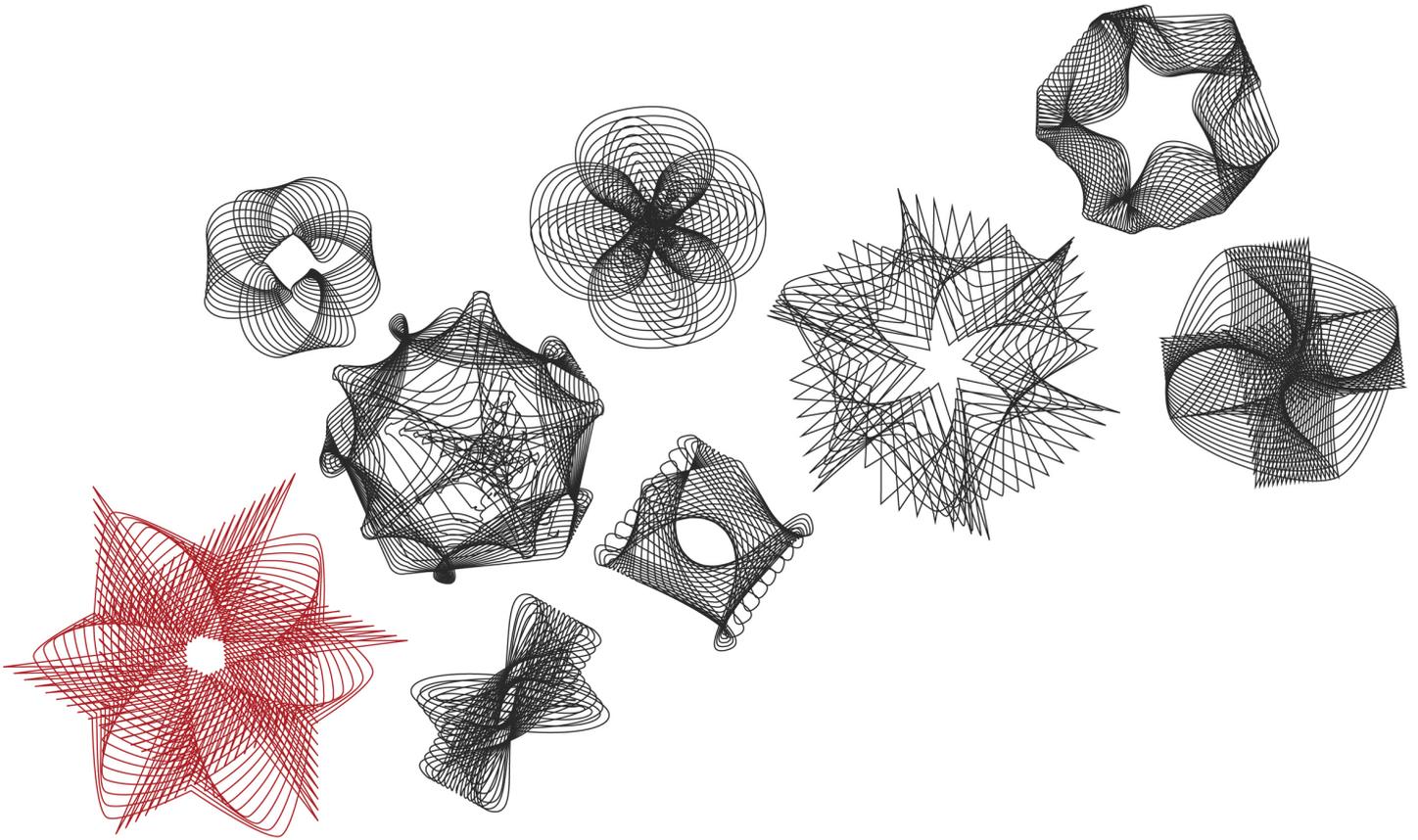
- Allmanritter, Vera; Siebenhaar, Klaus (éd.): Kultur mit allen! Wie öffentliche deutsche Kultureinrichtungen Migranten als Publikum gewinnen, Berlin: B & S Siebenhaar, 2010
- Arts Council, England: A practical Guide to working with Arts Ambassadors, Londres: Arts Council, 2003; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-practical-guide-to-working-with-arts-ambassadors/ [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0209.pdf
- Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht (s. d.); http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/Interkulturelle%20Vielfalt,%20Wahrnehmung%20und%20Selbstreflexion.pdf [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0210.pdf
- Gülec, Ayse et al.: Kunstvermittlung 1: Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution, Zurich: Diaphanes 2009
- Kilomba, Grada: «Wo kommst du her?», Heinrich Böll Stiftung, Dossier Schwarze Community in Deutschland (s. d.); http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_608.asp [16.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0208.pdf
- Mecheril, Paul: Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien, notes de conférence, atelier interculturel du IDA-NRW 2000; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0201.pdf
- Mysorekar, Sheila: «Guess my Genes – Von Mischlingen, MiMiMis und Multiracials», dans: Kien Nghi Ha et al. (éd.): re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, 2007, pp. 161–170
- Ribolits, Erich: «Wer bitte ist hier bildungsfern? Warum das Offensichtliche zugleich das Falsche ist», dans: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen, n°9/10, 2011; <http://www.gew-berlin.de/blz/22795.htm> [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0202.pdf
- Spivak, Gayatri Chakravorty: «Can the Subaltern Speak?», dans: Nelson, C.; Grossberg L. (éd.), Marxism and the Interpretation of Culture, Basingstoke: Macmillan, 1988, pp. 271–313
- Terkessidis, Mark: «Im Migrationshintergrund», dans: der freitag 14.1.2011; <http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/im-migrationshintergrund>; voir réserve de matériaux MFV0206.pdf
- Wimmer, Constanze: «Kammermusik-Collage oder Babykonzert – von den vielfältigen Wegen der Musikvermittlung» dans: KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network Kultur und Management im Dialog, n°67, mai 2012, p. 15; <http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1205.pdf> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0211.pdf
- Winter Saylir, Sara: ««Wo kommst du her?» – «Aus Mutti». Antirassismustraining für Europa», dans: WOZ Die Wochenzeitung, n°31, 14.11.2011; voir réserve de matériaux MFV0207.pdf

Autres liens:

- Pétition «Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund»: <https://www.openpetition.de/petition/online/stopp-dem-falschen-gerede-vom-migrationshintergrund> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0203.pdf
- TKI, Tiroler Kulturinitiativen/IG Kultur Tirol: <http://www.tki.at/tkiweb/tkiweb?page=ShowArticle&service=external&sp=1363> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0204.pdf

Le temps de la médiation

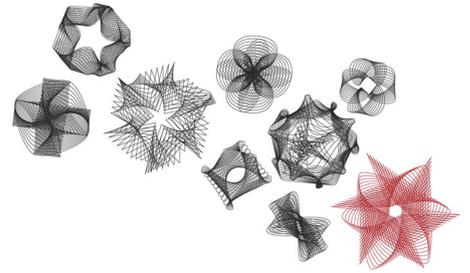
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 **Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?**



- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?



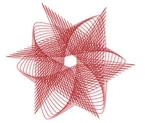
3.0 Introduction

Un musée d'art réalise une exposition sur le thème de la médecine en peinture sur une dizaine de siècles. Il en profite pour offrir une médiation spécifique aux infirmiers_ères en formation. Cette dernière débute par une visite guidée de l'exposition, qui permet au groupe de se familiariser avec quelques données sur l'histoire de l'art et sur les œuvres et d'échanger les associations que font naître certains tableaux par rapport à leur contexte professionnel. Plus tard, dans la salle de médiation, les participant_e_s composent eux-mêmes des tableaux. Partant des reproductions qui se trouvent dans leurs livres scolaires, ils et elles réalisent des compositions, utilisant diverses techniques de visualisation comme le collage analogique de papier, le frottage à l'acétone, la copie sur projection et un programme numérique de traitement d'images. Quelque temps plus tard, la médiatrice ou le médiateur rend visite aux membres du groupe dans leur haute école spécialisée. Ensemble, ils reviennent sur la journée passée au musée et, au cours de cette réflexion, se demandent si les expériences de l'atelier sont transférables à leur quotidien éducatif et professionnel. À cette occasion, ils et elles reparlent d'un travail artistique de Damien Hirst, montré dans l'exposition et datant de 2002: une grande casse d'imprimerie emplie de centaines de comprimés de toutes les couleurs, exposés comme des bijoux dans une vitrine. Les participant_e_s discutent et se demandent comment ce genre de techniques de distanciation peut leur ouvrir certaines possibilités à eux aussi, les aider à développer de nouveaux points de vue sur les objets familiers de leur quotidien et ainsi, à ne pas se laisser aller à la routine, mais à rester vigilants. Parallèlement, s'instaure un débat sur le fait que Damien Hirst est l'un des artistes contemporains les plus chers au monde et que ses travaux sont présents dans nombre de collections et de musées.

Cet exemple fictif recèle plusieurs contenus de médiation: tout d'abord, les œuvres elles-mêmes, puis les techniques de composition d'images ainsi que les procédés artistiques (comme déplacer la signification d'objets du quotidien) et leur pertinence éventuelle pour d'autres domaines d'activité, mais aussi le musée en tant qu'institution et ses politiques d'acquisition ainsi que les contingences actuelles du marché de l'art.

Ce chapitre aborde plus précisément les divers contenus de la médiation culturelle. De son côté, le texte d'approfondissement interroge l'histoire et le présent des contenus cachés de la médiation qui, ces dernières années, font eux-mêmes l'objet de critiques dans le discours professionnel de la médiation culturelle.

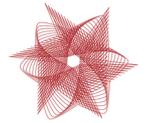
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



3.1 La médiation d'œuvres et de productions

La forme de médiation culturelle la plus connue – et la plus répandue – concerne les productions d'institutions de la culture dominante comme les musées, les espaces d'exposition, les théâtres, les opéras, les salles de concert et les maisons de la danse ou de la littérature. Les œuvres proposées dans les représentations ou les expositions, et, dans le cas de la littérature, les œuvres publiées par les éditeurs ou présentées lors de lectures constituent le point focal de ce type de médiation. Dans les arts visuels, la médiation se rapporte la plupart du temps à une exposition ou à un cycle d'expositions, qu'elles soient thématiques ou consacrées à un artiste, un mouvement artistique, une période historique ou un style. Un autre point fort de ce type de médiation est constitué par les présentations de collections permanentes – d'une part, parce que leur pérennité permet de conduire une réflexion approfondie et de développer des offres de médiation durables, d'autre part, parce que, au contraire des expositions temporaires, les collections permanentes ne bénéficient pas d'une attention soutenue de la part du grand public. La focalisation sur une seule œuvre ou un objet est également très appréciée, en complément aux visites guidées ou audio-guidées d'expositions et aux ateliers pratiques en lien. L'on voit ainsi apparaître dans de nombreux musées le tableau ou l'objet «du mois» comme proposition de médiation. Dans le domaine de la musique, la médiation se propose de familiariser le public avec des œuvres orchestrales et des opéras particuliers ou avec la personnalité de compositeurs_trices, dans le cadre de concerts pour les enfants ou de matinées, par exemple. Dans les théâtres et les maisons de la danse, elle propose une réflexion sur les pièces et les chorégraphies qui sont au programme – le format le plus souvent adopté étant l'entretien avec le metteur en scène ou l'entretien d'introduction à l'œuvre.

Tous les formats précédemment nommés sont en général axés sur l'explication et la compréhension. Ils ont pour objectif principal de donner des informations générales sur les œuvres et leur genèse. Il existe toutefois d'autres objectifs de médiation, qui vont plus loin que les formats cités et, par conséquent, d'autres méthodes et formats pour aborder les œuvres et les productions de la culture dominante.



3.2 La transmission de techniques artistiques

Apprendre un instrument ou le chant, en cours particulier ou en groupe, constitue aujourd'hui encore la forme la plus fréquente de la transmission musicale – également désignée par le terme de «médiation» en allemand. Dans toutes les villes suisses d'importance, l'on trouve des écoles de musique ou des conservatoires, mais aussi de nombreux particuliers qui proposent des cours.

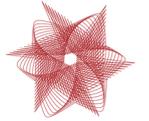
La situation est comparable dans le domaine de la danse – plutôt que de proposer une médiation d'œuvres ou de productions, les écoles de danse privées offrent des cours dans lesquels l'on peut s'initier, jusqu'à un niveau semi-professionnel, aux styles de danse les plus divers, de toutes les époques et de tous les genres. La plupart de ces offres concernent les danses de salon, c'est-à-dire des expressions qui ne sont pas initialement pensées pour la scène.

De même, il existe des écoles de théâtre privées et d'autres offrant des cours interdisciplinaires. Certaines d'entre elles proposent même des préparations aux examens d'entrée des hautes écoles publiques, au sens d'une formation préalable.

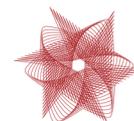
Dans les arts visuels, l'offre de cours privés est plus faible. La plupart du temps, elle se focalise sur la transmission de techniques analogiques de peinture et de dessin, mais les programmes proposent aussi des initiations aux médias numériques ou documentaires comme le cinéma ou la photographie ou encore des offres interdisciplinaires. Dans le domaine littéraire, la transmission de techniques est encore plus rare. La plupart des offres sont le fait de particuliers qui proposent des ateliers d'«écriture créative».

A l'exception des lieux de formation reconnus par l'État, comme par exemple les conservatoires, il s'agit le plus souvent d'une offre hétérogène soumise aux lois du marché. Le degré de professionnalisme des prestataires varie en conséquence. Dans divers domaines, il existe des associations regroupant les enseignant_e_s indépendant_e_s et les écoles privées, et dont la mission consiste à assurer leur qualité et à les promouvoir. Ici encore, les écoles de musique ont pris les devants: elles existent dans toute la Suisse et sont une interface avec le domaine éducatif formel – autant au niveau de l'école qu'à celui des hautes écoles.

La plupart des prestataires transmettent les techniques artistiques sans établir de rapports (ou presque) ni avec l'histoire ni avec l'actualité artistique. En admettant que ce genre de contenu ne soit, par exemple, pas prioritaire dans un cours de danse, les négliger totalement dans la transmission de techniques artistiques équivaut à une forme de plan d'études implicite, au sens où la



conception de l'art qui est tacitement transmise est souvent de nature traditionnelle. L'On parle de plan d'études «implicite» lorsque la médiation n'indique pas expressément qu'il s'agit là d'une perspective parmi de nombreuses autres, qui s'accompagne forcément d'axes et d'exclusions thématiques. Au fond, il est impossible d'apprendre une technique instrumentale, dramatique ou picturale sans acquérir un savoir sur la musique ou les arts visuels comme domaines de pratique artistique – mais dans les cas que nous venons d'évoquer, ce savoir reste implicite et ne fait pas l'objet d'une réflexion.



3.3 La médiation d'institutions

Les institutions – les lieux où les arts sont produits et présentés – peuvent elles-mêmes être des objets de médiation. De nombreuses villes proposent par exemple des visites d'ateliers d'artistes, tandis que des théâtres, opéras et musées proposent des visites «en coulisses», offrant ainsi un aperçu de leur fonctionnement. Les participant_e_s se familiarisent par ce biais avec les aspects techniques, la répartition du travail et les profils des diverses professions à l'œuvre au sein de ces institutions culturelles. Ils ont aussi l'occasion de comprendre les différences entre production et présentation: aux expositions et aux représentations achevées répondent le travail quotidien, les outils, les bruits et les odeurs des ateliers et des dépôts, des couloirs de l'administration et des locaux techniques.

Parfois, l'institution est intégrée à la → médiation de l'œuvre. Par exemple, lorsque l'on explique les processus de décision et de production. Ou lorsque la médiatrice ou le médiateur prend ses distances vis-à-vis des décisions de l'institution, se → détache des sujets imposés par l'institution et lorsque le public est encouragé à les mettre en débat.

D'autres offres vont beaucoup plus loin que la seule → réception des œuvres. Dans ce cas de figure, les participantes et participants deviennent actifs et contribuent à développer les institutions. Le → Tate Forum en est un bon exemple: des jeunes travaillent bénévolement dans le Museum Tate Britain de Londres et développent leur propre programme. Il ne s'agit pas ici d'apprendre à connaître précisément l'institution, mais de contribuer à son développement – et quelquefois aussi de la tester et de montrer ses limites. Dans ces cas, la médiation de perd sa → fonction affirmative pour contribuer à une réflexion d'ensemble sur → l'art comme système.

→ médiation de l'œuvre voir texte 3.1

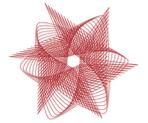
→ détache des sujets imposés par l'institution voir texte 5.3

→ réception des œuvres voir texte 4.1

→ Tate Forum <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/on-evolution-peer-led-programme-tate-forum> [15.2.2013]

→ fonction affirmative voir texte 5.1

→ l'art comme système voir texte 3.4



3.4 La médiation de l'art comme système

Qui définit ce qu'est l'art ou qui est artiste? Comment s'élaborent les critères de qualité dans l'art? Comment se fixe le prix d'une œuvre et comment expliquer que l'art soit traité comme une marchandise? Doit-on attribuer l'intérêt pour les arts à une prédisposition ou plutôt à un conditionnement social? Pourquoi dans les écoles d'art et de musique suisses les étudiant_e_s sont-ils en majorité jeunes, → blancs, issus de familles de la classe supérieure et de la classe moyenne bénéficiant d'une formation académique alors que, dans les examens d'entrée, le «talent» est présenté comme le critère de sélection le plus important? Autant de questions qui peuvent être traitées par une médiation culturelle qui réfléchit à l'art comme → système et provoque le débat. Ces questions ont pour but de révéler les règles – souvent implicites – du → champ d'activité artistique, ainsi que les mécanismes de marché ou les conditions sociétales prévalant dans les diverses disciplines artistiques.

→ blancs voir lexique: weiss

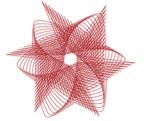
→ système voir lexique

→ champ voir lexique

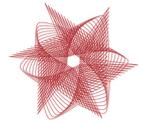
La thématization des fonctions systémiques de la médiation elle-même est un cas particulier – lorsque, par exemple, les participant_e_s discutent de savoir pour qui, comment et pourquoi enseigner ou transmettre les arts.

La question de «l'art comme système» peut en principe être abordée dans n'importe quel format de médiation. En réalité, elle ne l'est que rarement – du moins en Europe continentale – et, si c'est le cas, uniquement à très petites doses. Cet état de fait s'explique par le potentiel critique de cette posture, qui est en contradiction latente avec la mission traditionnelle de la médiation, qui est plutôt de perpétuer et de conforter le système. Elle ne fait donc souvent pas partie de l'image que les médiateur_trice_s ont de leur profession et peut être mal vue, voire expressément interdite par les directions des institutions culturelles.

Une autre approche suggère que la critique (l'autocritique) et la réflexion (l'autoréflexion) possèdent, dans une certaine mesure, une dimension de maintien du système, puisqu'elles contribuent au développement perpétuel du système et en renforcent la résistance. Les Tate Galleries, par exemple, ont publié, en collaboration avec des enseignant_e_s, un «Art Gallery Handbook: A Resource for Teachers» (Tate Galleries 2006), qui met en lumière, entre autres, les processus de sélection ainsi que la souveraineté interprétative des institutions, et questionne donc leur autorité. Comme la Tate collabore beaucoup avec les écoles, l'on peut supposer qu'elle a intérêt



à avoir comme interlocuteurs des enseignant_e_s informé_e_s et indépendant_e_s et que cette invitation à penser par eux-mêmes favorise leur identification avec la Tate, bien mieux que toute tentative de les «convertir à l'art». Même dans cet exemple, une question reste toutefois en suspens: jusqu'où la critique peut-elle aller, dans son ampleur et sa forme, et où se situe la limite à partir de laquelle l'institution la ressentira comme une menace et une perte de contrôle?



3.5 La médiation de processus artistiques en entreprise

La notion de «créativité» amène les entreprises à s'intéresser davantage au potentiel que représentent les processus artistiques pour le développement de leur personnel. Leur intérêt vise moins à doter collaborateurs_trices d'une expertise artistique qu'à encourager certains traits de personnalité communément attribués aux artistes ou aux effets d'une confrontation avec l'art. Par exemple, une attitude positive face aux processus ouverts et aux démarches de recherche, un seuil élevé de tolérance à l'erreur, la capacité à changer de perspective ou une approche autonome et inventive dans la manière de poser les problèmes. Un projet de recherche en cours de la Haute école de Lucerne, intitulé → art in company/Kunst und Wirtschaft (l'art en entreprise), explore les liens entre l'activité entrepreneuriale et artistique.

A Berne, sous l'appellation «entreprendre l'art», le Musée des enfants Creaviva du Centre Paul Klee offre des ateliers pour cadres et employé_e_s. Des médiateurs_trices indépendant_e_s proposent toute une palette d'activités, comme par exemple des formats de médiation musicale et théâtrale, mais aussi d'écriture créative censés renforcer les processus de travail en équipe ou les interventions publiques de l'entreprise.

Faire appel aux processus artistiques comme des techniques de créativité au profit de l'économie est sujet à controverse. Il apparaît en effet problématique de vouloir faire concorder les stratégies des artistes, perçus comme des entrepreneurs doués d'une grande flexibilité, avec celles que des employé_e_s confronté_e_s à des exigences croissantes sont supposés développer. Un prestataire suisse fait ainsi sa → publicité en affirmant la chose suivante: «Les moyens pour souder une équipe dans une entreprise moderne et dans un théâtre ne diffèrent que très peu.». Certaines qualités intrinsèques à l'art – un esprit d'ouverture → face à la démarche interprétative et face aux processus ainsi qu'une → autonomie relative –, et donc leur potentiel critique, semblent ici indirectement remis en cause. L'on omet de dire qu'une démarche artistique peut développer des processus et des effets diamétralement opposés à la logique d'entreprise (comme par exemple le déni du devoir, le questionnement systématique des règles ou encore le besoin d'isolement et ralentissement) et que le professionnalisme artistique peut également consister à refuser de produire quelque effet que ce soit.

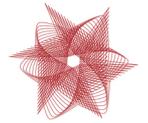
Même si ce genre de structures n'ont pas pour objectif premier de transmettre les arts (dont les œuvres peuvent tout à fait jouer le rôle d'illustration ou d'inspiration), elles véhiculent aussi (comme les offres de médiation des techniques artistiques) un savoir sur l'art ainsi que des notions artistiques sous-entendues au sens d'un «plan d'études implicite».

→ art in company/Kunst und Wirtschaft <http://www.artincompany.ch> [20.2.2012]

→ publicité <http://www.conray.ch/de/team-building/theater-fertig-los> [20.2.2012]

→ face à la démarche interprétative et face aux processus voir lexique: latitude d'interprétation

→ autonomie relative voir lexique



3.6 La médiation de processus artistiques dans un contexte social, pédagogique et activiste

Certains processus artistiques sont transmis dans des environnements pédagogiques, thérapeutiques et sociaux, ainsi que dans le domaine de la formation des adultes. Les techniques de la visualisation, du jeu scénique, de la danse, de l'écriture créative ou de la représentation acoustique et musicale sont utilisées pour modeler certains processus d'apprentissage, pour définir et représenter des conflits et les problématiques, favoriser l'épanouissement personnel, approfondir collectivement une thématique et élaborer une forme de communication avec l'extérieur.

Les processus artistiques jouent également un rôle dans l'activisme social et politique, où ils sont mis au service d'une → émancipation de l'individu par lui-même – ce que l'on appelle la capacitation – de → l'auto-représentation et de → l'intervention dans les débats publics. La réflexion analytique qui porte sur les images et les textes, qui prend souvent pour point de départ des exemples tirés de l'histoire et de l'actualité des disciplines artistiques, a quant à elle pour objectif de développer la → littératie visuelle, c'est-à-dire la capacité critique de comprendre et d'utiliser l'information. Il s'agit d'une condition indispensable pour pouvoir fabriquer des images et des textes à soi, différents, qui se distingueront des représentations des médias de masse et de la publicité, omniprésente dans l'espace public. Ces «images à soi» peuvent s'exprimer par la création d'affiches et de flyers, le développement de performances théâtrales et musicales – par exemple dans le cadre de manifestations, d'interventions dans l'espace public ou en lien avec des représentations préexistantes (voir les transformations de la publicité commerciale par le sabotage culturel ou → culture jamming, ou encore les formes performatives pour exprimer une opinion comme le → radical cheerleading.

Dans tous les domaines susmentionnés, il existe des collaborations avec des artistes. Une nouvelle fois, ces exemples rendent évidents les rapports et les chevauchements entre la production artistique et la médiation culturelle. Comme dans le cas de la médiation de processus artistiques en entreprise, cette interface est sujette à controverse. Le débat porte ici aussi sur les tensions entre les promesses d'impact et l'autonomie de la pratique artistique, sur le rôle des artistes et de l'art dans un contexte social et politique ou sur l'instrumentalisation des formes développées par l'art dans ce contexte.

→ émancipation de l'individu par lui-même voir lexique: émancipation de soi

→ autoreprésentation voir lexique

→ intervention voir lexique

→ littératie visuelle voir lexique: visual literacy

→ culture jamming <http://www.orange-press.com/programm/alle-titel/culture-jamming.html> [16.3.2012]

→ radical cheerleading <http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Radical+Cheerleading> [16.3.2012]

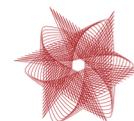


3.7 La médiation de méthodes d'apprentissage

Pour la médiation des contenus de la médiation culturelle décrits dans ce chapitre, il est toujours aussi question, du moins implicitement, de transmettre des méthodes d'apprentissage. Cela est particulièrement évident pour l'apprentissage d'un instrument: les techniques d'entraînement et l'élaboration d'interprétations constituent en effet des buts d'apprentissage en soi.

La médiation d'œuvres transmet elle aussi – du moins accessoirement et de manière non expressément verbalisée – un savoir général et normatif, notamment sur les différentes formes d'apprentissage: quelles méthodes utiliser pour lire et interpréter les œuvres, quels aspects de leur interprétation privilégier ou non, comment aborder la polysémie des productions artistiques et quelles formes d'expression, quel vocabulaire choisir pour leur description. Dans ce contexte, il n'est pas rare de voir apparaître ainsi de nouvelles formes d'exclusions, que la médiation culturelle tente, dans les faits, d'éviter ou d'éliminer. Par exemple, lorsque l'on emploie, dans un entretien avec un metteur en scène ou lors d'une visite guidée d'exposition, un jargon de spécialiste. Ou lorsque l'on suggère à l'auditoire, par des phrases comme «Vous connaissez sans doute ...», que certains noms et certains faits appartiennent à la culture générale et devraient avoir fait l'objet d'un apprentissage, ailleurs et au préalable.

Les médiateurs_trices qui préconisent une attitude critique essaient de révéler ces normes et de les mettre en question afin d'accroître l'autonomie et le discernement des participant_e_s au cours de leur réflexion active sur les arts. Ils visent une transmission transparente des savoirs, une réflexion sur la manière dont on enseigne et dont on apprend ainsi que sur les contenus implicites et les hypothèses non vérifiées qui sont véhiculés par différentes démarches.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE André Grieder: C'est dans l'art contemporain que se trouve la magie

Un magicien m'écrit. Il souhaite que l'on l'intègre à notre offre. Un jour, je l'ai vu pratiquer sa magie. Entre le plat principal et le dessert, il est venu à ma table, il a fait disparaître des cartes et apparaître des pièces de monnaie. J'ai été impressionné.

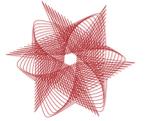
A mon grand regret, ai-je répondu au magicien, nous ne pouvons vous intégrer à notre offre, nous transmettons des arts, et non des numéros. Il m'a répondu: ce que je fais, ce n'est pas seulement de la magie, je joue aussi du théâtre et raconte l'histoire d'une dynastie de magiciens.

Le magicien fait son numéro dans une école primaire. J'y assiste également. Il parvient à divertir les élèves et à les gagner à son art. Quelques jours plus tard, je le recontacte: notre programme se compose principalement de théâtre contemporain et associatif. Votre pièce ne cadre pas avec notre offre. Je le regrette, mais cette fois encore, c'est non.

Pourquoi ne transmettons-nous pas essentiellement les arts traditionnels, canoniques, évocateurs, divertissants et beaux? Ces arts qui font briller les yeux des enfants et des jeunes et leur offrent la possibilité de s'évader de leur réalité?

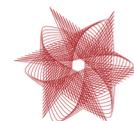
L'art moderne est subjectif, complexe, associatif. Il reflète notre monde. Et les jeunes devraient prendre part à ce monde. Par exemple en assistant à «Strange Days Indeed» du Junges Theater Basel, où des jeunes ont choisi pour leur danse le thème suivant: qui veut se faire entendre aujourd'hui doit crier – en politique, dans la publicité, dans les médias, dans la vie de tous les jours. La pièce ne fournit aucune réponse, elle ne fait que poser des questions, appelle à la réflexion et à la critique. «Strange Days Indeed» est une pièce ouverte, dérangeante, surprenante – c'est de l'art contemporain, justement. En se confrontant à elle, les jeunes peuvent construire leur identité (selon le principe de l'altérité). Les «numéros» ont quant à eux plutôt tendance à confirmer ce qui est connu, ils n'encouragent guère l'auto-réflexion et l'autocritique.

Nous nous fions à notre goût, à notre expérience et à notre jugement subjectif pour définir ce qu'est un art digne d'être transmis. Nous nous efforçons de ne pas instrumentaliser ou de «pédagogiser» cet art, afin qu'il reste de l'art. Dans notre travail, nous faisons preuve d'autocritique, d'autoréflexion et de flexibilité: c'est ce qui caractérise notre attitude. Elle nous est argumentation et soutien lorsque nous faisons connaître «Strange Days Indeed». Le magicien n'avait pas assez de présence sur



scène, sa pièce présentait quelques faiblesses dramaturgiques et la technique était défailante aux moments décisifs. Sa magie souffrait d'un défaut: faire disparaître et réapparaître des objets. Sans ces défauts formels, nous aurions peut-être offert sa pièce aux écoles. Comme art contemporain de la prestidigitation.

André Grieder dirige la section Ecole et culture de l'Office de l'école obligatoire, Direction de l'éducation du canton de Zurich.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Urs Rietmann: Une entreprise artistique

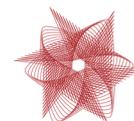
«L'on ne peut pas faire de nœud avec une seule main.» (proverbe mongol)

L'on peut interpréter de plusieurs façons l'intitulé du format Creaviva destiné aux groupes issus de l'économie, de l'enseignement et de l'administration. L'art peut devenir une entreprise. Et /ou: gérer une entreprise de manière responsable, en pensant à la collectivité et en ayant pour objectif la solidarité est une mission exigeante, un art. Comme nous ne sommes en aucun cas des spécialistes du développement organisationnel ou de la supervision, nous expliquons clairement les caractéristiques de notre offre aux gens que nous conseillons. Nous ne vendons en effet pas Creaviva comme un centre qui promeut des traits de la personnalité attribués aux artistes ou susceptibles d'être acquis par l'exercice de l'art. Et – même si cela ne manquerait pas d'intérêt – il ne s'agit pas non plus dans nos ateliers d'analyser les stratégies des artistes en tant qu'entrepreneurs individuels.

Ce qui nous intéresse, c'est de créer un cadre qui permette de dépasser, durant quelques heures et grâce au travail créatif en atelier, les schémas et les habitudes qui existent dans une équipe. L'art n'est de ce point de vue qu'un moyen extraordinaire pour aboutir à nos fins, car sa présence immédiate dans un musée provoque une désorientation féconde et une plus grande disposition à se laisser impliquer, ce qui ne serait guère possible dans un environnement familial. Cet effet est encore renforcé par le fait qu'au sein de Creaviva travaillent surtout des artistes doués d'un sens pédagogique et non des pédagogues possédant quelque affinité avec l'art.

L'éventail des missions que nous considérons comme adaptées à notre offre comprend la visualisation (d'une charte, par exemple), le renforcement (de messages-clé, par exemple), le développement de l'esprit d'équipe et la configuration «main dans la main» d'une équipe existante ou naissante. Quant à surenchérir sur les effets de nos offres, nous restons prudents. L'un des objectifs premiers de notre médiation artistique axée sur la pratique est de permettre aux participants de faire l'expérience de leurs compétences. Il ne s'agit pas de les convaincre qu'ils sont des artistes. L'œuvre collective qu'ils rapportent chez eux après un atelier d'équipe n'a de valeur artistique que dans la mesure où elle favorise durablement la compréhension de l'art et le respect du travail artistique.

Urs Rietmann dirige le musée des enfants Creaviva au sein du Centre Paul Klee de Berne.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Natalie Tacchella: Pour une médiation catalyseur

Quand Beuys affirme «chaque homme est un artiste», il ne parle ni de production ni de métier mais bien d'un potentiel. Un potentiel de pensée et d'action, un espace intime de liberté que l'on choisit ou non de laisser en friche ou de domestiquer. La médiation m'intéresse lorsqu'elle ne fait pas écran aux potentiels, lorsqu'elle laisse l'art être ce qu'il est, c'est-à-dire un dialogue ouvert entre les êtres.

En se situant entre l'art, la pratique artistique, l'œuvre ou encore l'artiste et la population, la médiation isole l'objet de «son» public et, en quelque sorte, exclut le citoyen d'une relation intime à l'art. Conçue après l'œuvre, la médiation se met en place avant que le public n'accède à cette œuvre et, quelle que soit la qualité de ses bonnes intentions, la médiation affirme sa propre nécessité, alors qu'elle ne devrait pas exister. Je veux dire par là que l'art n'est pas un phénomène isolé et fait partie intégrante de l'imaginaire et de la réalité sociale.

La médiation ne devrait pas exister, mais elle existe aujourd'hui pour la plupart des œuvres conservées ou produites dans les espaces clos des théâtres, musées, salles de concerts. Parce que précisément ces œuvres ont été capturées de longue date par la culture dominante qui – pour éviter de tourner en rond et mourir à petit feu – fait tout pour s'ouvrir au plus grand nombre.

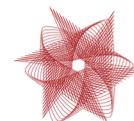
Le discours dominant impose des modèles inhibants, nivelle les savoirs et savoir-faires. Dès lors, la médiation vient renouer une relation entre l'individu et l'art, mais cette relation est tronquée – j'ai presque écrit: truquée. Il y a un risque réel que la médiation entretienne l'idée que l'art, étant inaccessible par essence, peut devenir accessible par le travail d'intermédiaires compétents.

La médiation m'intéresse quand elle ne vise pas à neutraliser le public, quand elle ne fait pas écran, de quelque qualité qu'il soit, dans le dialogue entre les êtres. La médiation m'intéresse quand elle fonctionne comme un catalyseur qui «ne modifie ni le sens d'évolution d'une transformation, ni la composition du système à l'état final». Sur le terrain, je cherche à développer une médiation qui ne se sert pas elle-même, mais permet de renouer un dialogue direct entre l'artiste, son action, ses œuvres et le public.

Nathalie Tacchella est chorégraphe et pédagogue de danse; elle dirige la → [compagnie de l'estuaire](http://www.estuaire.ch), basée à Genève. Elle est également co-fondatrice et coresponsable du → [Galpon](http://www.galpon.ch) à Genève, maison pour le travail des arts de la scène, et enseigne la danse contemporaine à l'Atelier Danse Manon Hotte.

→ [compagnie de l'estuaire](http://www.estuaire.ch) <http://www.estuaire.ch> [25.1.2013]

→ [Galpon](http://www.galpon.ch) <http://www.galpon.ch> [25.1.2013]



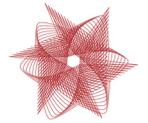
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: Que transmet la médiation? Le savoir-faire socioculturel dans la médiation artistique

Pro Helvetia a centré son encouragement de la médiation sur les différentes disciplines artistiques, leurs œuvres, projets, techniques et institutions. Or les personnes qui se préoccupent de médiation sont souvent appelées à faire le lien avec un autre domaine dont les notions et la pratique s'apparentent à celles de la médiation artistique: la socioculture.

Les projets de socioculture et d'animation socioculturelle ont quelquefois pour objet «l'art». Mais en règle générale, ils se soucient davantage d'aspects sociaux et sociétaux que d'analyser l'art en soi; en ce sens, ils s'éloignent des objectifs poursuivis par Pro Helvetia dans son encouragement de la médiation artistique. En revanche, sur le plan méthodologique, en particulier dans le travail avec certains groupes-cibles, les projets de socioculture et de médiation culturelle présentent certaines similitudes.

Dans la réalisation de projets de médiation axés sur une démarche interactive et participative, la connaissance des processus socioculturels est même décisive pour leur réussite: le projet s'adresse-t-il au groupe-cible d'une manière adéquate? Est-il basé sur le partenariat? Les médiatrices et médiateurs ont-ils les connaissances et l'expérience correspondantes? Vu sous cet angle, le savoir-faire socioculturel se révèle être un critère important en lien avec la qualité d'un projet de médiation.

Le groupe de travail interdisciplinaire «Médiation culturelle» de Pro Helvetia a eu pour mission d'élaborer des critères d'encouragement en complément au Programme Médiation culturelle.



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 3: les objectifs d'apprentissage cachés de la médiation culturelle

«Conquis de haute lutte, le «droit à la culture» est aujourd'hui un devoir de formation tout au long de la vie auquel, sous peine de naufrage, le sujet apprenant, flexible et formaté pour le marché, doit se plier.» (→ [Merkens 2002](#))

Il a été analysé dans le texte 2.PF que, lorsqu'elle s'adresse à un public, la médiation culturelle, sans le dire expressément, attend de l'invité_e qu'il ou elle devienne semblable à l'instance qui l'invite et que cette attente doit faire l'objet d'une réflexion critique sur la problématique de l'hégémonie. Problématique que ce chapitre se propose d'approfondir et d'éclairer, en ayant à l'esprit les contenus de la médiation culturelle. Il y sera surtout question, sur fond d'«apprentissage tout au long de la vie», des contenus et des objectifs d'apprentissage cachés de la médiation culturelle.

En 2010, la fédération des musées allemands (Deutscher Museumsbund) publiait la traduction augmentée d'un guide européen sur les → [Museen und lebenslanges Lernen](#) (les musées et apprentissage tout au long de la vie), issu d'un projet du même nom, soutenu financièrement par l'Union européenne¹. Ce guide définit l'apprentissage tout au long de la vie comme un apprentissage informel – se déroulant dans un contexte social et non certifié – et met en relief «le sens et la portée de l'apprentissage en tant que processus accompagnant toute la vie». Outre des conseils pratiques pour la formation des adultes en contexte muséal, il contient de nombreuses indications sur les rapports de force qui ont régné ou règnent toujours dans certaines institutions d'exposition, et dont ils influencent le travail de formation. Il n'hésite pas non plus – fait rarissime pour ce genre de publication – à évoquer expressément le racisme (Museumsbund 2012, p. 87). Il pose comme exigence de «faire en sorte que le personnel des musées soit aussi divers que les publics que l'on cherche à attirer» (Museumsbund 2012, p. 15). Il insiste sur le fait qu'un travail muséal en phase avec son temps doit appréhender les visiteurs_euses en général, et les participant_e_s à des projets de médiation en particulier, sur un pied d'égalité et être conscient des effets que peuvent avoir des inégalités de départ. Il cite la pédagogie de la libération de Paulo Freire (Freire 1974) comme exemple des concepts d'apprentissage qui ont actuellement la faveur des musées. Vu sous cet angle, ce guide pourrait apparaître comme un texte informé par l'idée d'une médiation culturelle conçue comme pratique critique. Mais il lui manque toute référence aux critiques que s'attire depuis deux décennies son leitmotiv, à savoir la référence au concept de l'apprentissage tout au long de la vie et, partant, l'importance accordée aux → [soft skills](#). Ses auteurs, tous deux conseillers en muséologie, disent en avant-propos quel est, selon eux,

→ [Merkens 2002](#) http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswe.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0309.pdf

→ [Museen und lebenslanges Lernen](#) http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefte/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf [6.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0301.pdf

→ [soft skills](#) voir lexique

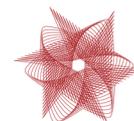


le potentiel des musées et des institutions d'exposition en matière d'apprentissage: «Les musées sont un lieu idéal d'apprentissage informel. Les visiteurs en ressortent avec un surplus de connaissances ainsi que des facultés, une compréhension ou une inspiration *qui ont une influence positive sur leur vie*» (Museumsbund 2010, p. 11, [mise en italique de l'auteure]). Si le guide dont il est question, de même que d'autres publications du même genre, considèrent la diversité radicale des apprenant_e_s comme un potentiel spécifique à la formation des adultes, ils ne remettent pas en question mais considèrent au contraire comme allant de soi le fait que tout un chacun manifeste une envie pour l'«apprentissage tout au long de la vie» et voie dans la fréquentation des musées un moyen de développer sa personnalité en optimisant ainsi ses capacités d'apprentissage. Sans doute ne faut-il pas chercher dans cet «oubli» un effet du hasard, mais bien le signe qu'existe dans la médiation culturelle un objectif d'apprentissage «caché», à savoir le développement d'un → habitus caractéristique de l'«homo flexibilis» (Sennett 1998), homme qui se réinvente sans cesse, éminemment adaptable et capable, par conséquent, de survivre dans une «économie postindustrielle vouée au court terme et aux changements rapides» (→ Ribolits 2006, p. 121), sans tomber à la charge de la société. La flexibilisation croissante de l'organisation et de la production du travail qui accompagne le passage d'un mode de production fordien à un mode de production → post-fordien fait que «la disposition à former et à optimiser (en permanence) sa capacité de travail» devient «une condition essentielle de la participation à la société, autrement dit de la possibilité de survivre au sein du capitalisme post-fordien» (Atzmüller 2011). Les quarante dernières années ont vu se succéder trois variantes du concept de l'apprentissage tout au long de la vie. Au droit d'apprendre pendant toute sa vie formulé par la société civile des années 1970 (au sens d'une égalité d'accès aux ressources d'apprentissage) succède, ancrée dans la société des années 1990, la possibilité d'apprendre tout au long de sa vie (au sens d'une conception plus complexe des parcours d'apprentissage, qui relativise l'idée d'une succession de processus de formation professionnels et de stades de développement découlant les uns des autres). Actuellement, c'est l'impératif d'une obligation d'apprendre tout au long de sa vie afin de ne pas figurer parmi les «laissés-pour-compte de l'éducation» (Quenzel, Hurrelmann 2010) et de rester compétitif qui a pris le relais. Aujourd'hui, ces trois concepts coexistent et s'interpénètrent. Ainsi s'explique en partie l'approche positive auquel le guide cité plus haut recourt. En outre, cette approche est favorisée par le fait que la responsabilité de satisfaire à l'exigence d'apprendre tout au long de sa vie est de plus en plus reportée sur l'individu, faisant de lui un «soi entrepreneur» (Bröckling 2007)². Refuser une telle attitude face à soi-même ne paraît pas être une option admise par la société, car cela reviendrait à rejeter délibérément la planification d'une vie que la plupart des gens considéreraient comme «réussie» dans les conditions actuelles. Selon cette optique,

→ habitus voir lexique

→ Ribolits 2006 <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive> [22.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0310.pdf

→ fordisme et post-fordisme voir lexique

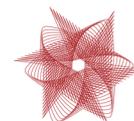


il est dans la logique des choses que, en complément des connaissances et des savoir-faire spécialisés, les soft skills, c'est-à-dire les traits de caractère et les attitudes personnelles, prennent une place de plus en plus importante dans la formulation des buts d'apprentissage et les démarches de formation. Le guide qui sert ici d'exemple décrit les résultats que l'on peut attendre des processus d'apprentissage informels vécus par les adultes dans les musées³. Outre l'augmentation de connaissances liées à un objet, telles qu'une «connaissance plus complète d'un sujet», une «meilleure compréhension d'idées et de concepts spécifiques» ou encore de «meilleures compétences, techniques ou autres», la majorité des résultats liés à l'apprentissage cités dans le guide se réfère à des changements d'état d'esprit et de sensibilité chez les apprenant_e_s. Sont mentionnés une «conscience accrue de sa propre valeur», un «développement de la personnalité», une «modification des valeurs et de la perception des normes», «l'inspiration et la créativité», «l'échange et la communication avec les autres», le «renforcement du sens communautaire», la «découverte identitaire» et même l'«amélioration de la santé et du bien-être» (Museumbund 2010, p. 31). Parce que l'optimisation de toutes ces caractéristiques ne sera jamais achevée, ce transfert en direction de l'individu fait de chaque visiteur_euse un cas thérapeutique – et de l'institution culturelle un établissement de soins. L'objectif d'apprendre aux participant_e_s à faire «un usage créatif de leur potentiel» paraît être plus important que la réflexion active sur les contenus d'une exposition (→ [Sertl 2007](#), p. 9). Le bien-être, l'estime de soi, la communication et les compétences sociales ou la conception que l'on a des valeurs sont de surcroît des aspects relevant de la sphère privée et dont l'attribution, l'observation et l'évaluation par des collaborateurs_trices d'institutions culturelles peuvent aussi être considérées comme des ingérences. Il est néanmoins dit, sur le ton de l'évidence, que, dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, la médiation culturelle doit contribuer à accroître chez l'individu la disposition à la formation continue.

Le potentiel dont est créditée à cet égard la médiation culturelle n'est pas le fait du hasard. Au XIX^e siècle, époque du capitalisme industriel, la figure de l'artiste était encore opposée à celle de l'entrepreneur bourgeois. Avec le → [capitalisme cognitif](#) d'aujourd'hui, en revanche, les caractéristiques attribuées à l'artiste et les valeurs fondamentales d'une gestion moderne se rejoignent sur bien des plans: «autonomie, spontanéité, mobilité, disponibilité, créativité, pluricom pétence [...], aptitude à la formation de réseaux» (Boltanski, Chiapello 2003, p. 143 sqq.). Artistes et «créatifs» constituent de ce fait d'excellents modèles pour le «soi entrepreneur» (Loacker 2010). L'on dit d'eux qu'ils et elles sont doué_e_s pour l'improvisation (notamment en situation d'insécurité ou de pauvreté) et pour trouver des solutions aux problèmes, qu'ils et elles sont curieux_ses, optimistes et, surtout, qu'ils et elles savent se gérer eux-mêmes.

→ [Sertl 2007](http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf) <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0308.pdf

→ [capitalisme cognitif](#) voir lexique



Le développement continu de la personnalité et la capacité à évoluer caractérisent une image de soi positive qui est, dans les faits, mise en avant par de nombreux acteurs_trices culturel_le_s (Loacker 2010, p. 401).

Le fait d'accepter sans scepticisme, comme une valeur internalisée, la mission d'encourager l'apprentissage tout au long de la vie par la médiation culturelle pose cependant un problème de fond: celui de prêter involontairement la main à la création ou à la légitimation de l'inégalité. Au lieu de combattre par la redistribution de ressources la déréglementation de l'économie et la précarité sociale croissante, cela revient à les légitimer en exhortant l'individu à se montrer créatif et flexible et à investir jusqu'à la fin de ses jours dans son propre capital humain. Faisons observer ici, sur un plan pragmatique, que la figure de l'artiste comme modèle heureux et bien organisé d'une activité lucrative moderne est une pure fiction. Par rapport à d'autres professions, les artistes et les acteurs_trices culturel_le_s d'Europe travaillent pour la plupart dans des conditions économiques difficiles. Beaucoup d'entre eux ont pour vivre tout juste la moitié (ou moins) du minimum vital officiel et une couverture maladie ou vieillesse insuffisante, voire inexistante (→ Lazzarato 2007). Ces conditions ne sont nullement acceptées et intégrées à l'image de soi de tous les artistes; il existe au contraire une résistance organisée à leur encontre. Ainsi, la curiosité et la capacité à se réinventer ne doivent pas nécessairement se traduire par des prodiges d'adaptation; elle peuvent aussi accoucher d'interventions politiques originales (Lazzarato 2007), dont on a un exemple avec le → GlobalProject / Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France, lancé en 2003 en France pour changer les conditions de travail des employé_e_s du théâtre et de l'audiovisuel. Ou avec le «Carrotworkers' Collective» en Angleterre, qui voit des travailleurs_euses → précaires du domaine de la culture faire cause commune avec d'autres salarié_e_s sous-payé_e_s et sous-assuré_e_s des secteurs de la santé et de la restauration.

Au cours des dernières années, la précarité des conditions de travail de la médiation culturelle a aussi été analysée dans le cadre de l'étude des conditions de travail du champ artistique. Médiatrice culturelle, artiste et activiste, Janna Graham évoque en avril 2010 dans son article «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Frontline» (→ Graham 2010) les grèves, parfois conduites avec des moyens artistiques, ainsi que l'exploration des conditions dans lesquelles travaillent les médiateurs_trices de la Biennale de Venise. Les actions dont parle Janna Graham ont été menées en coopération avec l'espace S.a.L.E. Docks ainsi que le projet → Pirate Bay, hôte de S.a.L.E. Docks, lui aussi en lien avec la Biennale. Voici la description que S.a.L.E. Docks donne de lui-même: «S.a.L.E. is a permanent laboratory of piracy in the lagoon, a self managed situation active since 2007 in the struggle against all kind of privatization and exploitation of knowledge and creativity.» Jusqu'à ce jour, les pratiques de résistance restent

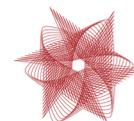
→ Lazzarato 2007 <http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de/print> [30.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0302.pdf

→ GlobalProject / Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France <http://www.cip-idf.org> [7.9.2012]

→ précaire voir lexique

→ Graham 2010 <http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0303.pdf

→ Pirate Bay <http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice> [7.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0304.pdf



néanmoins un phénomène rarement observé dans le champ de la médiation culturelle. Les professionnel_le_s de ce domaine (souvent des artistes autodidactes) incarnent, eux aussi, les soft skills, hautement prisés, du post-fordisme. Ils et elles se considèrent, de par leur métier, comme socialement compétent_e_s, doué_e_s pour le travail en équipe et le réseautage, inventifs_ves face à la pauvreté des ressources, curieux_ses et ouvert_e_s aux apprentissages. A l'image de la figure de l'artiste comme modèle, la médiation culturelle fait sienne la promesse de travailler à l'épanouissement des potentiels de créativité de l'individu, y compris à des fins économiques, et de «produire une main-d'œuvre flexible et adaptable» (→ UNESCO 2010, Road Map p. 5)⁴. Les acteurs_trices de la médiation ont pour la plupart également des conditions de travail précaires. Davantage, peut-être, que les artistes, ils et elles forment néanmoins (du moins actuellement) un groupe relativement homogène de par ses origines sociales. Issus majoritairement des «nouvelles couches moyennes» (→ Sertl 2008), ce sont des → travailleurs_euses du savoir. Dans leur esprit, apprendre tout au long de la vie est synonyme de «droit» et de «possibilité» plus que de contrainte. Aussi le désir d'encourager chez les participant_e_s à leurs offres la disposition à un apprentissage sans fin paraît-il procéder chez eux d'une idée paradoxale de l'«égalité». Cette idée ouvre sur le partage des privilèges, sur une égalité de traitement face à la culture comme ressource de formation, mais implique aussi de façonner l'autre à sa propre image, de le convaincre que la vision qu'a le médiateur ou la médiatrice du sujet apprenant est la bonne. En prenant un recul critique par rapport au concept de l'apprentissage tout au long de la vie, la plupart des médiateurs_trices culturel_le_s prendraient aussi du recul par rapport à leurs propres valeurs et normes et, plus encore, par rapport à ce qui justifie leur métier. Et cette capacité à prendre de la distance vis-à-vis de soi-même serait justement une marque de professionnalisme pédagogique. Par nature, échapper à ce paradoxe (comme à celui de la reconnaissance dont il est question dans le texte 2.PF) n'est évidemment pas simple. Ce n'est pas un hasard si les critiques bien argumentées adressées ci-dessus à l'apprentissage tout au long de la vie ou à des concepts voisins sont en général le fait de personnes pour lesquelles l'accès aux ressources de la culture et au savoir-apprendre va de soi. Là encore, la solution ne peut pas être de cesser de transmettre par la médiation culturelle le plaisir d'apprendre et de se développer personnellement. Cela ne ferait que pérenniser des positions privilégiées. Le fait de questionner, dans l'esprit de la réflexivité pédagogique, des concepts jouissant en apparence d'une connotation entièrement positive, tel l'apprentissage tout au long de la vie, et de se montrer sceptique à leur égard, devrait toutefois conduire à une pratique de la médiation culturelle à la fois transformée et transformatrice. Cette pratique ne se bornerait plus, dès lors, à enthousiasmer les participant_e_s pour une idée et à influencer le développement de leur personnalité pour «leur propre

→ UNESCO 2010, Road Map:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf
[22.2.2013];
voir réserve de matériaux
MFV0305.pdf

→ Sertl 2008 <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/IndividualisierungIDE.pdf>
[21.2.2013];
voir réserve de matériaux
MFV0306.pdf

→ travailleurs_euses du savoir voir
lexique



bien», comme le ferait un plan d'études qui ne dit pas son nom. Ainsi, les moments de prise de distance critique deviendraient eux-mêmes l'objet de la médiation. Peut-être qu'une documentation telle que le → Alternative Curriculum, développé par le Carrotworkers' Collective comme guide à l'intention des travailleurs_euses culturel_le_s en emploi précaire, pourrait alors servir à mettre en discussion, durant l'acte de médiation, ce que signifie pour les participant_e_s le fait d'avoir le droit, la possibilité ou l'obligation d'apprendre. Substituer à la nécessité d'une optimisation individuelle permanente, imposée par la compétition entre les individus, la vision d'un *apprentissage prolongateur de vie*, qui concerne toute la communauté et se refuse à désigner des perdant_e_s, pourrait alors devenir un but d'apprentissage que se fixe la médiation culturelle.

→ Alternative Curriculum http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0307.pdf

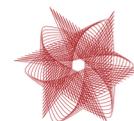
Quelle que soit l'attitude que l'on adopte, les problématiques dont il vient d'être question en disent long sur la nécessité pour la médiatrice ou le médiateur culturel_le de se positionner par rapport aux buts qu'elle ou il poursuit, et de le faire, autant que possible, en intégrant les participant_e_s, tout en adhérant à l'exigence des auteurs du guide «Museen und lebenslanges Lernen» de toujours traiter d'égal à égal avec eux.

- 1 Ce guide est issu du projet Lifelong Museum Learning (LLML). Financé par la Commission européenne, il a été soutenu pendant deux ans, d'octobre 2004 à décembre 2006, dans le cadre du programme Socrates.
- 2 Le transfert croissant des techniques de gouvernance vers les capacités d'autorégulation de l'individu est devenu un vaste champ d'étude des sciences sociales: les techniques de gouvernance.
- 3 Les auteurs font référence, en donnant cette énumération, aux «Generic Learning Outcomes» de Eileen Hooper Greenhill, une grille pour l'identification des résultats d'apprentissage produits par la visite d'un musée. Voir → <http://www.inspiringlearning.com/toolstemplates/genericlearning/index.html> [5.9.2012], ainsi que Hooper Greenhill, 2007 → voir le texte 7.PF.
- 4 «21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions. Arts Education equips learners with these skills [...]» (UNESCO 2010).

Bibliographie et webographie

Bibliographie

- Atzmüller, Roland: «Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus», dans: Sandoval, Marisol et al.: *Bildung.MACHT. Gesellschaft*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 2011, pp. 117 – 136
- Boltanski, Luc; Chiapello Ève: *Der neue Geist des Kapitalismus*, Constance: UKV, 2003
- Bröckling, Ulrich: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 2007
- Deutscher Museumsbund, Berlin (éd.): *Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2010; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaeffts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf [7.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0301.pdf (version allemande complétée de Gibbs 2007)



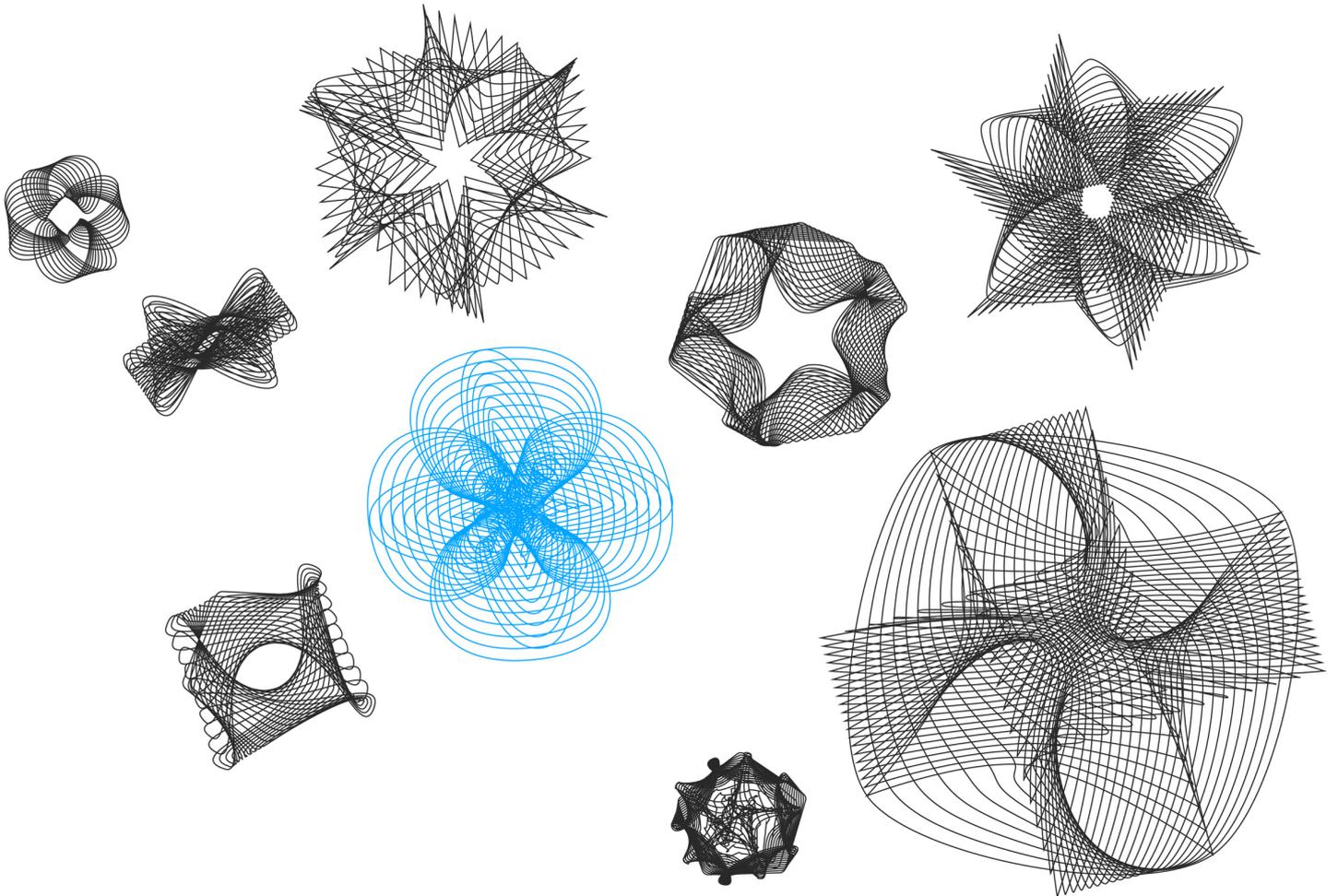
- Freire, Paulo: *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Stuttgart: Kreuz, 1974
- Gibbs, Kirsten et al. (éd.): *Lifelong Learning in Museums – A European Handbook*, Ferrara: Edisai, 2007
- Graham, Janna: «Spanners in the Spectacle. Radical Research at the Frontline», dans: *Fuse Magazine*, printemps 2010; <http://www.faqs.org/periodicals/201004/2010214291.html> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0303.pdf
- Hooper Greenhill, Eilean: *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, New York: Routledge, 2007
- Lazzarato, Maurizio: «Die Missgeschicke der «Künstlerkritik» und der kulturellen Beschäftigung», dans: *transversal – eipcp multilingual webjournal*, 2007; <http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de> [30.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0302.pdf
- Loacker, Bernadette: *Kreativ prekär: Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus*, Bielefeld: Transcript, 2010
- Merkens, Andreas: «Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung», dans: Meyer-Siebert, Jutta et al. (éd.): *Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus*, Hambourg: Argument, 2002, pp. 171–182; http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswe.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0309.pdf
- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (éd.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011
- Ribolits, Erich: «Flexibilität», dans: Dzierzbicka Agnieszka; Schirlbauer, Alfred (éd.): *Pädagogisches Glossar der Gegenwart*, Vienne: Löcker-Verlag, 2006, pp. 120–127; <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0310.pdf
- Sennett, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin: Berlin-Verlag, 1998
- Sertl, Michael: «Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein», dans: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (éd.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach neuen Lernformen in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*, Vienne/Münster: LIT-Verlag, 2007, pp. 79–97; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0308.pdf
- Sertl, Michael: «Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts», dans: *IDE 3/2008*, pp. 7–16, Innsbruck: StudienVerlag; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/IndividualisierungIDE.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0306.pdf
- UNESCO (éd.): «Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education». Seoul 2010; http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0305.pdf

Webographie

- Carrotworkers' Collective, *Alternative Curriculum*: http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]
- Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France, Paris: <http://www.cip-idf.org> [7.9.2012]
- Pirate Bay: <http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice> [7.9.2012]
- UNESCO, *Conférence mondiale sur l'éducation artistique*, Lisbonne 2006/Séoul 2010, Feuille de route: http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [11.4.2012]

Le temps de la médiation

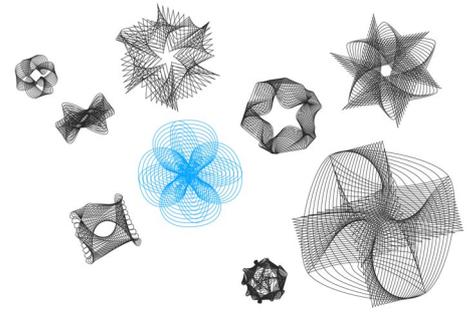
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 **Comment se fait la médiation culturelle?**



- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

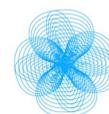
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 [Comment se fait la médiation culturelle?](#)



4.0 Introduction

Dans la médiation culturelle, l'une des questions de méthodologie essentielles est de savoir dans quelle mesure les participant_e_s peuvent s'impliquer dans la médiation et quelles formes d'implication l'on attend d'eux. Comme ce chapitre le montre, les degrés de participation possibles ou souhaités dans un projet de médiation ont des effets non seulement sur le mode de collaboration, mais encore sur les contenus et les structures de la médiation culturelle ainsi que de l'institution elle-même qui la propose. L'autre aspect de ce «comment» de la médiation culturelle est constitué par les différentes théories de l'enseignement et de l'apprentissage auxquelles les offres recourent. Alors que dans l'enseignement scolaire, l'utilisation et l'alternance de formes et de conceptions d'apprentissage sont en règle générale systématiquement planifiées en fonction de certains objectifs, dans la médiation culturelle extrascolaire, elles résultent plutôt de l'expérience des médiateurs_trices et des dynamiques développées au cours du projet. Les processus qui s'ensuivent sont en conséquence peu systématiques et ouverts quant à leurs objectifs et à leurs résultats. Loin de ne voir dans ce fait qu'un inconvénient, il faut au contraire le considérer comme une marque spécifique de la médiation culturelle et de son potentiel. Ce chapitre esquisse par ailleurs quelques approches conceptuelles de l'enseignement et de l'apprentissage qui peuvent être particulièrement importantes pour la médiation culturelle.

- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



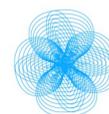
4.1 Le degré de participation: réceptif

«Pour familiariser son public avec le travail d'un orchestre professionnel, l'orchestre symphonique propose une «leçon de musique en direct!». Avant le concert et sur demande, des informations sur le programme sont mises à la disposition des intéressé_e_s; de plus, un_e musicien_ne de l'orchestre peut se rendre dans la classe pour se présenter et parler de son métier. Il est ensuite possible d'assister à la répétition générale dans la salle de concert, précédée d'une introduction à l'œuvre adaptée à l'âge de l'auditoire.» C'est ainsi que → [l'Orchestre symphonique de Saint-Gall](http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben) annonce une offre destinée aux classes de jeunes dès treize ans.

→ [Orchestre symphonique de Saint-Gall](http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben) <http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben>
[2.3.2012]

Si cette offre d'introduction à la musique classique combine des approches variées, le degré de participation du public se limite en revanche presque exclusivement à la réception: une personne présente son métier, une répétition générale a lieu, un_e pédagogue de la musique vient indiquer dans quel contexte le morceau joué a été composé. La plupart du temps, les jeunes écoutent – ou, du moins, c'est ce qui est attendu de leur part. En principe, ils et elles ont la possibilité de poser des questions, et quelquefois une discussion naît. Dans de tels moments, le degré de participation devient plus interactif.

Dans d'autres disciplines, il existe également des formats de médiation axés sur la réception: visites guidées d'exposition (en particulier, audio-guides), lectures publiques, entretiens avec le metteur en scène, ou encore la mise à disposition d'informations écrites par le biais de fiches, de panneaux de salle, de livrets d'accompagnement, de catalogues, ou téléchargeables sur Internet (informations textuelles, iconographiques ou orales). Dans presque tous les formats de médiation, la réception revêt une grande importance: elle concerne en effet toutes les séquences au cours desquelles une information est communiquée et écoutée et/ou lue par l'interlocuteur_trice. Il ne faut cependant pas confondre réception et passivité, car la réception est une activité. En assimilant et en interprétant des informations, l'on crée en effet activement du sens.



4.2 Le degré de participation: interactif

Lorsque l'on annonce un «entretien» plutôt qu'une «visite», l'on invite les visiteurs_euses à interagir: ils et elles ne devraient pas se contenter d'écouter, mais prendre part à l'entretien en posant des questions et en y apportant leur contribution. Du côté de la médiation, plusieurs personnes contribuent à ce genre d'offre: des expert_e_s invité_e_s ou les témoins d'une époque engagent un dialogue avec la ou le commissaire d'exposition ou les médiateurs_trices, ce qui relativise la structure monologique d'une visite d'exposition. Le degré de participation des visiteurs dépend de cas en cas de l'habileté des modérateurs, de la pertinence du sujet de discussion et de la composition du groupe. Des éléments d'exposition permettant par exemple d'expérimenter soi-même ou de déclencher un processus, tandis que les visites pour les familles dans un théâtre lyrique, au cours desquelles il est possible de tester des instruments ou d'essayer des costumes, fonctionnent sur la base de l'interaction.

La plupart du temps, la médiation a recours à des formats interactifs pour provoquer une première confrontation avec l'objet. Parfois, ceux-ci débouchent toutefois aussi sur l'analyse approfondie d'une problématique – citons en exemple le projet → [Hands-on Deck](http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck) du Netherlands Architecture Institute, qui propose des jeux de stratégie sur l'urbanisme et l'architecture.

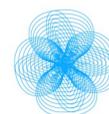
L'interaction suppose une planification prévisionnelle des possibilités et des formes d'implication et un fort degré de maîtrise de l'action par les médiateurs_trices.

Les médias numériques et Internet favorisent le développement de ce type de format. Ainsi, → [l'Opéra national de Bavière](http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html) propose un site Internet destiné aux enfants sur lequel ces derniers, conduits par un personnage animé de chef d'orchestre, font connaissance des activités et lieux caractéristiques d'un opéra. La plupart de ces offres véhiculent une médiation de type → [affirmative](#).

→ [Hands-on Deck](http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck) http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]

→ [l'Opéra national de Bavière](http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html) http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]

→ [affirmative](#) voir texte 5.1



4.3 Le degré de participation: participatif

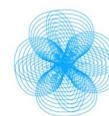
Dans la médiation culturelle, l'on parle de participation lorsqu'une offre et son cadre d'action sont prédéterminés par les médiateurs_trices, mais qu'à l'intérieur de ce cadre, les participant_e_s ont la possibilité de s'organiser de manière autonome, d'intervenir sur les contenus, les formes et même les règles d'action. Cette catégorie de formats comprend par exemple les projets du → [Musikkollegium Winterthur](http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html), dans lesquels les enfants et les jeunes participent à l'élaboration d'un opéra. Dans le domaine littéraire, l'on peut citer le projet → [Schulhausroman](http://www.schulhausroman.ch), où des jeunes écrivent un roman en collaboration avec des écrivain_e_s. À l'heure actuelle, dans la perspective d'une médiation culturelle participative, le potentiel d'Internet fait l'objet de discussions et de développements. Dans le domaine des expositions, l'on assiste à la multiplication de projets visant à créer du «user generated content» – c'est-à-dire des contenus produits par les utilisateurs-trices – projets qui utilisent Internet comme moyen de communication, de production et de documentation. En matière de «Web littéraire», l'on trouve des exemples comme → [l'Assoziations-Blaster](http://www.assoziations-blaster.de), dont l'existence remonte à une douzaine d'années. Il s'agit d'un site où, partant des nombreuses contributions individuelles, de nouveaux textes sont générés selon un principe aléatoire. Il propose diverses formes de participation: déposer un texte, lire, juger et discuter de textes sur un blog. Bien que l'objectif d'«Assoziations-Blaster» soit moins de transmettre la littérature que d'inciter à la production littéraire collective, le site est souvent mentionné dans les discussions sur la médiation de la littérature. Dans un tel cas de figure, la ligne de démarcation entre la «production artistique» et la «médiation artistique» – une ligne de tous temps mouvante et floue – tend à s'estomper.

Une remarque de principe: lorsque l'on parle de participation – et c'est de plus en plus fréquent en médiation culturelle –, il ne faut pas seulement se demander qui participe à quoi et dans quelle mesure, mais surtout qui est en position d'autoriser cette participation, et qui porte la responsabilité de ses effets.

→ [Musikkollegium Winterthur](http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html)
<http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html>
[2.3.2012]

→ [Schulhausroman](http://www.schulhausroman.ch) <http://www.schulhausroman.ch> [9.5.2012]

→ [Assoziations-Blaster](http://www.assoziations-blaster.de) <http://www.assoziations-blaster.de>
[2.3.2012]



4.4 Le degré de participation: collaboratif

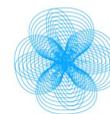
L'on parle de collaboration lorsque le cadre, le thème et les méthodes d'un projet de médiation sont développés en collaboration avec les participant_e_s. A titre d'exemple, citons le projet → [Antikulti Atelier](#), qui est le résultat d'une collaboration entre la médiation du Museum für Gestaltung Zürich et l'école autonome de Zurich: un groupe de personnes, dont le statut de séjour en Suisse est précaire, rencontre régulièrement une médiatrice pour des échanges et des discussions. Le projet est codirigé par la médiatrice et un ou une représentant_e du groupe et se déroule dans la salle de médiation du musée. Les expositions du Museum für Gestaltung peuvent (mais ne le doivent pas forcément) servir de point de départ à une réflexion sur des sujets qui préoccupent le groupe. Ainsi, après une réflexion active autour de l'exposition «Global Design», qui avait pour sujet les effets de la mondialisation sur les phénomènes liés au design, le groupe a produit un «Bleibeführer», c'est-à-dire un guide de séjour mettant à disposition des informations vitales pour survivre en ville de Zurich. Quant à la réflexion sur les objets de design de l'exposition «Schwarz Weiss – Design der Gegensätze» (blanc et noir – design des contraires), elle a donné naissance à l'idée de créer un théâtre d'ombres. Même si la première invitation à collaborer était partie de la médiatrice, la démarche, les conditions de travail et les contenus ont été décidés en commun, pour être ensuite continuellement mis en discussion et développés.

Les projets présentant un degré d'implication collaboratif – ou qui se fixent cet objectif – doivent respecter une condition: planifier des ressources suffisantes pour la réflexion et la gestion des rapports de pouvoir et des conflits d'intérêts. C'est particulièrement important dans les cas où des institutions culturelles collaborent avec des groupes dotés de moins de → [capital économique ou symbolique](#) qu'elles. Si à ce niveau l'on ne parvient pas à établir un équilibre entre tous les participant_e_s, la frustration s'installe. Il existe en effet un danger d'instrumentalisation du groupe au profit de l'image de l'institution. Les bonnes intentions de l'institution s'accompagnent par ailleurs souvent de mise sous tutelle et de → [paternalisme](#), même si ces attitudes s'expriment parfois de manière subtile. Thématiser et retravailler les rapports de pouvoir dans le cadre d'une collaboration suppose un certain degré d'information, une prise de conscience de son propre positionnement ainsi que la volonté de répartir autrement ses ressources et d'atténuer ou de changer les rapports de pouvoir.

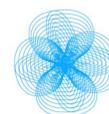
→ [Antikulti Atelier](#) <http://antikultiatelier.blogspot.ch/> [17.2.2012]; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]; voir réserve de matériaux MFE0404.pdf

→ [capital économique ou symbolique](#) voir lexique: types de capital

→ [paternalisme](#) voir lexique



Parvenir à un degré d'implication collaboratif dans la médiation culturelle est donc tout sauf simple. Toutefois, lorsque les tensions qui surgissent sont mobilisées de manière productive, de tels projets peuvent ouvrir des perspectives intéressantes pour le développement ultérieur des institutions. Sur le long terme, l'acquisition de nouveaux publics, un souhait souvent énoncé, a plus de chances de réussir en adoptant une démarche collaborative, car celle-ci ouvre d'authentiques possibilités d'implication à ces nouveaux groupes. Et si ces possibilités sont prises au sérieux, elles ne manquent pas d'influer sur l'institution.



4.5 Le degré de participation: revendicatif

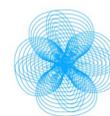
Actuellement, il est encore plutôt inhabituel qu'un projet de médiation culturelle soit lancé parce qu'un groupe d'intérêts le réclame expressément à une institution culturelle. L'un des rares exemples connus dans l'espace germano-phonique est l'exposition → [Gastarbajteri](#) du Musée de Vienne, réalisée en 2004. Prenant pour thème quarante années de migration du travail, elle portait sur un pan de l'histoire autrichienne négligé jusqu'alors par le musée. L'exposition fut réalisée à la demande expresse de l'association → [Initiative Minderheiten](#) (Initiative minorités) et conçue en collaboration avec cette dernière. Cette forme d'intervention revendicatrice avait, dans ce cas, une → [visée représentative](#), c'est-à-dire le désir de rendre visible un groupe d'intérêts jusqu'ici exclu de l'historiographie officielle. Il ne s'agissait pas uniquement pour eux d'être traités et présentés comme membres à part entière de la société, mais aussi d'influencer la manière dont serait mise en œuvre cette présentation. Autant d'exigences qui eurent, dans un deuxième temps, des conséquences sur la médiation de l'exposition, confiée par le musée à un collectif indépendant, le → [Büro trafo.K](#). Celui-ci élaborait, en dialogue avec les initiateurs_trices du projet, un programme complet de visites et d'ateliers destiné à renforcer le caractère revendicatif inhérent à l'exposition et à sa genèse et conçu «comme une «contre-histoire» aux formes de représentation et aux images historiques prédominantes dans l'opinion publique».

→ [Gastarbajteri](#) <http://gastarbajteri.at> [15.3.2012]

→ [Initiative Minderheiten](#) <http://minderheiten.at> [15.3.2012]

→ [visée représentative](#) voir lexique: représentation

→ [Büro trafo.K](#) <http://www.trafo-k.at> [15.3.2012]

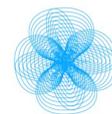


4.6 La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage: instructionniste

Le théâtre d'une ville moyenne de Suisse dispose de son propre orchestre symphonique. Pour rendre hommage à Arthur Honegger, compositeur suisse célèbre dans le monde entier, le programme de la saison d'hiver propose une série de concerts et de projections de films dont Honegger a écrit la musique. La soirée d'inauguration commence par une conférence de la directrice, dont la thèse de doctorat avait pour sujet la musique de cinéma de Honegger. Bien évidemment, sa conférence est truffée d'informations et d'anecdotes tirées de la vie du compositeur, qui expliquent les caractéristiques particulières de son approche musicale de l'image animée.

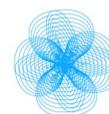
Si l'on avait posé la question aux visiteurs_teuses de la manifestation, peu d'entre eux auraient répondu qu'ils et elles étaient venu_e_s pour apprendre quelque chose. Quant à la directrice, de par l'image qu'elle a de sa fonction, elle aurait peut-être eu du mal à s'imaginer enseigner quelque chose au public. Et pourtant, l'on peut supposer qu'elle souhaitait développer et approfondir les connaissances de ses invité_e_s sur Arthur Honegger. De la même manière, il est probable que la plupart des auditeurs_trices de la conférence ont vécu un processus d'apprentissage, car ni l'enseignement ni l'apprentissage ne sont par définition intentionnels, c'est-à-dire conscients et délibérés.

La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage qui sous-tend cet exemple (fictif) est de nature instructionniste. Elle présuppose que le processus d'apprentissage se fait de manière réceptive, c'est-à-dire passive, et qu'il se déroule de manière linéaire et systématique, par étapes successives qui obéissent à la perspective de l'enseignant_e. Les contenus de l'apprentissage sont compris comme des grappes de connaissances (ou éléments de savoir) dont disposent les expert_e_s, qui les préparent pour les apprenant_e_s et les leur transmettent. Cette théorie est également appelée « transmissive » dans le domaine francophone.



4.7 La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage: orientée vers l'action

Comme la théorie instructionniste décrite dans le → [texte 4.6](#), la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage orientée vers l'action part du principe que la transmission de savoir est l'objectif le plus important des situations d'apprentissage. Elle se fonde toutefois sur l'idée que le savoir s'acquiert de manière plus efficace, plus multidimensionnelle et plus durable lorsqu'à l'instruction pure et simple s'ajoutent des formes d'appropriation où, loin de se limiter à l'écoute (voire à la prise de notes), les apprenant_e_s ont l'occasion de se livrer eux-mêmes à une activité dans un cadre prédéfini par les enseignant_e_s. L'enseignement scolaire préconise ce genre de format lorsqu'il utilise des «stations d'apprentissage» consacrées à un thème: à chaque station, les élèves peuvent, soit individuellement, soit en groupe, résoudre des problèmes, faire des expériences, se livrer à des recherches et comprendre par la pratique. Pour reprendre l'exemple fictif de médiation musicale donné dans le → [texte 4.6](#), la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage orientée vers l'action proposerait, en complément aux concerts et aux projections de films, des ateliers pratiques dans lesquels les participant_e_s doubleraient des séquences vidéo d'une bande sonore composée ou samplée par eux-mêmes et testeraient ainsi l'effet des différentes atmosphères sonores sur les images vidéo. L'on pourrait aussi mettre à disposition dans le foyer un jeu (numérique ou analogique) stimulant les processus de planification et de décision, pour rendre tangibles les risques encourus par un_e compositeur_trice indépendant_e dans l'Europe occidentale du XX^e siècle et les stratégies de survie qu'il ou elle développe. Ces exemples font clairement apparaître qu'une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage orientée vers l'action ne vise pas uniquement la transmission de savoirs, mais intègre aussi des contenus d'apprentissage méthodologiques et sociaux.

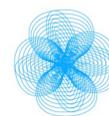


4.8 La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage: constructiviste et socioconstructiviste

La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage constructiviste part du principe que l'apprentissage ne repose pas sur la transmission de savoirs par une instance externe, mais sur des processus d'organisation internes au cerveau. Ces processus sont compris comme une production active de la réalité par un processus de construction et d'interprétation. La réalité est un processus – chaque individu la soumet à une mutation dynamique de par ses actions et ses performances interprétatives. De ce point de vue, les résultats d'un processus d'apprentissage ne peuvent pas être dirigés jusque dans le moindre détail, ce qui signifie pour les enseignant_e_s que leur rôle est moins de diriger et de donner des instructions que d'animer et d'agencer un environnement qui facilite les apprentissages. Car cette théorie considère que tout apprentissage s'insère dans des situations concrètes et dépend en outre largement des contributions des apprenant_e_s à la situation d'apprentissage.

La théorie de l'enseignement et de l'apprentissage socioconstructiviste constitue une extension de la théorie précédente. Elle insiste sur le fait que les performances de construction et d'interprétation humaines ne se limitent jamais à un seul individu compris comme un système clos, mais que la réalité est toujours produite au sein d'un tissu de relations sociales. Une théorie de l'enseignement et de l'apprentissage socioconstructiviste concentrera donc son attention sur la façon dont les rapports de pouvoir et les normes influencent le processus d'apprentissage individuel.

Si l'on reprend dans une perspective socioconstructiviste l'exemple de la conférence d'introduction à la soirée Honegger qui a été sollicité tout au long de ce chapitre, l'on observerait certainement des processus d'apprentissage qui se produisent en plus de la transmission de savoir délibérée et instructive qui est au cœur de la conférence. En interagissant les uns avec les autres, les membres du public apprennent aussi la manière de se comporter physiquement dans une salle de concert et pendant une conférence (ne pas tousser, rester assis ...). Ils et elles peuvent aussi «s'exercer» à formuler dans différents contextes (public amateur de concerts et de cinéma, salle de concert) des appréciations et des critiques socialement recevables. Ils et elles apprennent également des méthodes de sanction sociale et d'exclusion, pour le cas où un membre du groupe transgresserait les codes sociaux, par exemple en critiquant à haute voix la conférencière, ou en se mettant à danser sur la table du buffet et à chanter avec entrain les mélodies des compositions entendues auparavant.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Gunhild Hamer: Comment exercer la médiation – l'exemple de «Kultur macht Schule»

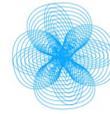
Le programme → *Kultur macht Schule* (la culture fait école) entretient un vaste réseau d'écoles, d'artistes et d'institutions. Les écoles intéressées peuvent choisir parmi de nombreuses offres, toutes centrées sur le contact direct avec les artistes et avec d'autres acteurs culturels. Les contenus artistiques de ces offres seront discutés et analysés autant que développés et modifiés par les participants. L'on recourt pour cela à des formats qui se focalisent sur la réception (assister à des représentations théâtrales, des concerts, des manifestations littéraires), sur l'interaction (visites guidées dans le cadre de la médiation artistique ou historique) ainsi que sur la participation (visites d'ateliers d'artistes, ateliers de pratique, projets scolaires avec accompagnement par des artistes).

→ *Kultur macht Schule* <http://www.kulturmachtschule.ch> [25.1.2013]

La première fois qu'ils réservent une offre, les enseignantes et enseignants choisissent souvent des formats réceptifs ou interactifs. À partir du moment où elles approfondissent leur confrontation avec la pratique artistique, les écoles privilégient les offres participatives ou réservent ce que l'on appelle des offres combinées (par exemple, une visite interactive du musée suivie d'un atelier de médiation artistique, ou un atelier de mise en scène allié à une représentation théâtrale).

Plus leur intérêt grandit, plus les écoles réalisent de projets en partenariat avec des artistes ou des institutions culturelles. Ces collaborations à moyen et long terme offrent de vraies possibilités de participation. Des résidences d'artistes dans les écoles permettent par exemple de se faire un aperçu de la création artistique et culturelle contemporaine et de participer au processus artistique.

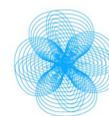
Dans ce cadre, les élèves développent leurs propres capacités créatrices et sont encouragés dans leur expression artistique. Ils expérimentent l'efficacité de leurs propres actions, pensées et sentiments, et adoptent de nouveaux points de vue. Les enseignantes et enseignants profitent également de ces processus de travail artistique, car ils apprennent à connaître de nouvelles méthodes et s'en inspirent pour intégrer les contenus artistiques dans le quotidien de leur enseignement. Les impulsions provenant de cette collaboration avec les artistes peuvent être reprises et contribuent à l'évolution de l'école et de l'enseignement.



Des modules spécifiques d'introduction et de formation continue renforcent l'implication des enseignantes et enseignants au sein du processus de médiation. Dans ce domaine aussi, la confrontation avec la pratique artistique permet une approche vivante et concrète de différents degrés de participation et de divers concepts d'apprentissage.

Les expériences que nous avons faites jusqu'ici confortent notre volonté d'œuvrer au développement qualitatif des offres existantes et de favoriser particulièrement les démarches participatives.

Gunhild Hamer est responsable du Service de médiation culturelle et du programme «Kultur macht Schule», au sein du département de la formation, de la culture et du sport du canton d'Argovie. Elle est également metteuse en scène, et travaille avec des acteurs professionnels et non professionnels.



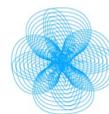
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Thomas Pfiffner: Le Musikkollegium Winterthur

C'est une chose de concevoir un programme de concerts intéressant, varié et d'une haute qualité artistique. Transmettre la diversité de cette musique, c'en est une autre. Or ce type de médiation a une longue tradition au Musikkollegium Winterthur, qui s'adresse régulièrement aux publics les plus divers avec différents angles d'approche. C'est d'abord la possibilité offerte aux membres du Musikkollegium Winterthur d'assister gratuitement aux répétitions générales: ce genre de coup d'œil dans l'«atelier» que constitue un orchestre aiguise l'oreille et la compréhension de la musique.

Nos projets pour la jeunesse nous tiennent particulièrement à cœur. «Meet the Orchestra», «Orchester hautnah», «Orchesterlabor» et d'autres manifestations qui ont lieu plusieurs fois par an permettent aux enfants et aux jeunes d'aborder le monde de la musique classique de manière ludique et d'apprendre à connaître les instruments. Le point culminant de toutes ces offres est un énorme projet, qui a déjà été réalisé avec succès pour la deuxième fois: «Winterthur schreibt eine Oper» (Winterthur écrit un opéra). 750 enfants et jeunes s'y sont impliqués durant des mois: ils ont écrit le livret, composé la musique, créé la scénographie et ont eux-mêmes dirigé l'opéra dans la fosse d'orchestre, avec l'aide du Musikkollegium Winterthur. Au moment où des jeunes font preuve de créativité et commencent à faire de la musique, l'on peut parler d'une forme idéale de médiation musicale.

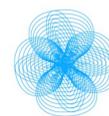
Par ailleurs, nous proposons également certaines formes de médiation musicale plus «classiques». Avant chaque concert, nous publions un programme informatif. Certains concerts sont par ailleurs accompagnés d'une offre de «Red Sofa», une causerie-débat à laquelle les auditeurs_trices peuvent se joindre spontanément, échanger leurs idées avec le chef d'orchestre ainsi qu'avec le ou la soliste de la soirée ou leur poser des questions. Une telle médiation musicale se veut au plus près de l'événement artistique.

Le Musikkollegium Winterthur offre à chaque public (aussi au public potentiel), qu'il soit jeune ou plus âgé, une forme de médiation musicale adaptée: du public d'habitues au public que l'on souhaite pour l'avenir, des écoles aux entreprises en passant par les familles. A noter que parmi les offres de médiation musicale, ce que l'on appelle l'«événement clients», c'est-à-dire une action de médiation musicale à l'intention des entreprises, qui rassemble des personnes de 30 à 60 ans qui ne fréquentent en général guère les concerts classiques, est souvent sous-estimée. Lors de telles actions,



les quelques mots d'introduction au concert, les rencontres avec les artistes et le coup d'œil dans les coulisses se complètent pour proposer une expérience de la musique classique riche et inédite.

Thomas Pfiffner est directeur du Musikkollegium Winterthur, vice-président de la Fondation SUISA et responsable de la programmation du Meisterzyklus Bern.



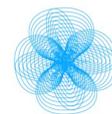
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Meris Schüpbach: Projet kidswest.ch – un processus artistique et culturel dans un contexte social

→ kidswest.ch est un atelier d'art et de culture à Berne-Ouest ouvert gratuitement à tous les enfants et les jeunes de 5 à 16 ans. Une fois par semaine, des enfants de différentes nationalités – presque tous sont originaires de familles migrantes plutôt démunies – se réunissent pour vivre l'art et la culture par le processus de création. Des manifestations publiques se déroulent durant les week-ends et les vacances, par exemple au kkj.ch, au Musée des Beaux-Arts de Berne ou durant les semaines d'action contre le racisme de la ville de Berne. Actuellement, un petit groupe de 12 enfants vient régulièrement depuis plusieurs années au kidswest; d'autres viennent pour un ou deux ans, quelques semaines, ou même une seule journée. Comme les ateliers d'art sont conçus de façon ouverte, la composition des groupes change tout le temps.

→ kidswest.ch <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]

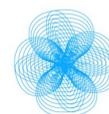
Sur la base de listes de priorités, qui sont établies par intermittence en lien avec les thèmes, les techniques ou les formes d'expression artistiques, je planifie des projets et des actions avec les enfants. Selon les besoins exprimés (et les fonds à ma disposition), j'invite parfois d'autres artistes ou étudiants_tes à développer et à réaliser un projet avec les enfants. L'important n'est jamais le résultat final, mais plutôt l'expérience et la création communes. Lorsqu'une idée ou un projet existe, les enfants peuvent décider si et comment ils veulent y participer. Une fois qu'ils se sont décidés à y jouer un rôle déterminant (par exemple dans un spectacle théâtral ou pour une conférence), leur participation devient obligatoire pour la durée du projet. La plupart du temps, il y a aussi des enfants extérieurs au projet qui y contribuent, mais ils peuvent aussi développer leurs propres travaux en lien avec la thématique traitée s'ils préfèrent travailler seuls.

Les intérêts des enfants font l'objet de discussions collectives dans ce que l'on appelle des «Postkarten-Runden» (tournée de cartes postales). Chaque enfant reçoit une carte postale sur laquelle il écrit ou dessine son propre sujet ou sa propre idée de projet. Les cartes circulent ensuite au sein du cercle et les enfants notent ce qui leur vient à l'esprit. Enfin, chaque enfant lit à haute voix les commentaires inscrits sur sa carte. Après la discussion, les enfants choisissent les thèmes qui les intéressent le plus. Beaucoup de projets se développent aussi spontanément par le biais d'expériences communes ou lors des discussions qui sont au cœur des



rencontres avec des tiers. Sur la liste des priorités, l'on trouve les thèmes suivants: inventer et représenter des histoires, peindre des tableaux, jouer du théâtre.

Meris Schüpbach est depuis 1981 créatrice artistique et culturelle indépendante dans le domaine social. En 2012, la Société suisse des beaux-arts et visarte Suisse lui ont décerné le 3^e Prix de la médiation des arts visuels en Suisse.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Claude-Hubert Tatot: Transmettre la médiation

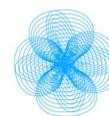
L'orientation TRANS, Médiation Enseignement du Master en art visuel de la HEAD – Genève, a pour objectifs de former des artistes engagés dans la société, des auteurs conscients des enjeux politiques et sociaux, capables d'inventer de nouvelles formes de transmissions nourries de leurs propres expériences artistiques et de leur positionnement d'auteur.

S'agissant spécifiquement de médiation, l'orientation TRANS forme les étudiants à la recherche et à l'invention. C'est pourquoi les rencontres avec les milieux professionnels et la réalisation de projets en partenariat avec des institutions culturelles sont fondamentales. Elles favorisent l'apprentissage, l'actualisation et l'émergence de nouvelles formes d'intervention. Plutôt que de donner méthodes et recettes, les étudiants sont confrontés à des situations et des questions concrètes. Comment imaginer, mettre en œuvre et animer un stand pour le Théâtre de Carouge lors du marché de Noël? Comment inviter les spectateurs du festival Les Urbaines de Lausanne à circuler d'un lieu d'exposition à un autre? Comment créer des jeux permettant au jeune public de mieux regarder les œuvres du Mamco ou du Musée d'art contemporain du Val-de-Marne? Comment investir un abribus lors du festival Arts-Chênes qui permette aux passants de s'exprimer? Que proposer à des artistes amateurs et âgés réunis dans un centre d'action sociale de quartier pour peindre? Comment interagir dans l'espace public avec les passants et les œuvres de Thomas Huber?

Interventions locales ou actions à échelle internationale, projets légers ou partenariats institutionnels, les collaborations engagées se placent dans des contextes différents et s'adressent à des populations variées. Elles constituent des formes de recherche-action ancrées dans la réalité du terrain exploré par TRANS. Apports théoriques issus de différentes disciplines de la pensée et travail pratique s'entrecroisent dans une même volonté de réflexion conduite par des allers et retours incessants entre ces deux dimensions.

Alors que nombre de décideurs prônent la modélisation d'actions éprouvées, nous formons au contraire les étudiants de TRANS à l'innovation et partageons la définition de Carmen Mörsch dans la revue Passages: «La médiation culturelle – et c'est là à mes yeux sa fonction principale et irremplaçable – rend possible des espaces pour une pratique culturelle résistante, au-delà des enclaves élitaires de la consommation artistique et des stratégies populistes de l'élargissement du public.».

Claude-Hubert Tatot est historien de l'art, coordinateur de l'orientation Master TRANS – Médiation enseignement de la HEAD – Genève et rédacteur en chef de Start, journal gratuit d'art contemporain pour les enfants.

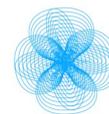


CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: La médiation – l'échange d'égal à égal comme principe

Pro Helvetia apporte son soutien à des projets de médiation artistique caractérisés par un échange d'égal à égal entre les différentes parties prenantes. Qu'entend-on par «échange d'égal à égal»? L'expression évoque plusieurs éléments: un échange non hiérarchisé, des partenaires ayant tous le droit de s'exprimer, une autorité partagée, une écoute réciproque. Selon l'interprétation qu'en fait Pro Helvetia, la médiation ne suit pas un schéma unidirectionnel dans lequel une personne transmet un savoir à un individu ou un groupe, mais procède bien plutôt d'une interaction entre différents acteurs, incluant de ce fait des expériences et des savoirs spécifiques à chaque participant. En d'autres termes, toutes les parties doivent pouvoir à la fois enseigner et apprendre, bien que toutes n'enseigneront ou n'apprendront pas la même chose.

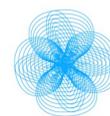
Selon la Fondation, un rapport d'égal à égal s'instaure dans le cadre d'un projet quand par exemple une institution ne se présente pas comme un simple contenant, mais assume un rôle actif en matière de médiation. Prenons le cas du Théâtre Vidy-Lausanne: face au constat qu'un public non-voyant ou malvoyant ne dispose que d'un accès limité au théâtre, l'institution réagit en mettant à sa disposition un système d'audiodescription en direct et en organisant des rencontres entre le metteur en scène et le public. Dans ce projet, où le metteur en scène découvre une autre façon de comprendre son travail, où les spectateurs voyants et non-voyants ont la possibilité de voir ensemble le spectacle, le théâtre se trouve comme enrichi par un changement de perspective qui lui vaut d'offrir quelque chose de nouveau.

Dans le projet Roman d'école, les élèves d'une classe écrivent un récit en collaboration avec un écrivain, en vue d'une publication. Si ce sont bien les jeunes qui écrivent et qui sont influencés par l'écrivain, la réciproque est également vraie. Les publications ultérieures des écrivains ayant été confrontés à des imaginaires et des univers linguistiques d'un genre nouveau porteront très certainement la trace de ces expériences participatives. Ici aussi le groupe-cible, à savoir les élèves d'une classe, n'est pas le seul bénéficiaire de l'expérience: l'écrivain et l'institution scolaire endossent l'un comme l'autre un rôle nouveau et s'enrichissent mutuellement.



Par le biais de son soutien à la médiation artistique, Pro Helvetia souhaite que se multiplient les projets privilégiant une réflexion sur la transmission et le partage de l'art, et qui accordent une attention particulière aux interactions entre les différents acteurs.

Le groupe de travail interdisciplinaire «Médiation culturelle» de Pro Helvetia a eu pour mission d'élaborer des critères d'encouragement en complément au Programme Médiation culturelle.

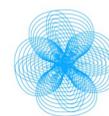


POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 4: les exclusions induites par les formes d'apprentissage ouvertes

«Ainsi présuppose-t-on tacitement certaines façons de voir l'art [...], inconsciemment reconnues et élogieusement encouragées par ceux qui les maîtrisent déjà. La transmission d'un savoir souvent nécessaire à la compréhension, ainsi que celle des moyens et techniques pour l'acquérir, sont alors fréquemment laissées de côté, et ceux qui ne détiennent pas déjà inconsciemment ce savoir et qui, à cause de cela justement, n'osent le plus souvent pas le demander, sont défavorisés dans le processus pédagogique.»
(Sternfeld 2005)

La psychologie contemporaine de l'apprentissage définit celui-ci comme une modification et une appropriation de comportements et d'attitudes par l'expérience et/ou l'exercice. Une telle conception va au-delà d'une réduction habituelle de la notion d'apprentissage à l'instruction scolaire et à la transmission ciblée de contenus. Selon cette définition, chaque modification durable du comportement et de l'attitude est vue comme liée à un apprentissage, quand elle n'est pas due à des phénomènes tels que le vieillissement ou la maladie: «Nous parlons ici également de l'apprentissage de la peur et de la sécurité, de l'acquisition de préférences et d'aversions, de la formation d'habitudes, de l'aptitude à agir de manière planifiée et à utiliser la réflexion pour résoudre des problèmes.» (Edelmann 1993, p. 5)

La compréhension des processus d'apprentissage qui prévaut actuellement repose sur des théories constructivistes, selon lesquelles apprendre est moins le résultat de l'instruction qu'un processus de construction de sens autonome. L'acquisition de savoirs et de compétences est par conséquent indissolublement liée à la production de sens. Ce processus est circulaire et se base sur l'action: l'expérience concrète conduit à la réflexion et au développement de concepts abstraits; l'application des concepts génère à son tour de l'expérience, de sorte que le cercle recommence (Kolb, Fry 1975)¹. Ceci se produit aussi bien de manière individuelle que par les interactions (apprentissage co-constructiviste). Les rapports sociaux et les émotions constituent des facteurs importants de ce processus. Les chercheurs John Howard Falk et Lynn Dierking voient dans l'apprentissage un dialogue avec l'environnement qui a pour but de s'orienter. Ce dialogue est marqué par l'interaction de contextes personnels, socioculturels et physiques, ainsi que par sa temporalité propre (apprentissage contextuel). Apprentissage, savoirs et expérience sont par conséquent toujours liés à une situation. Les résultats des processus d'apprentissage dépendent donc des circonstances et des conditions dans lesquelles ils se produisent. Sous cet angle, la réflexion autour de la création d'environnements qui facilitent des expériences et des associations complexes gagne en importance par rapport à la question des



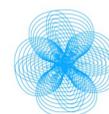
contenus à transmettre. D'autre part, le savoir que les apprenant_e_s apportent dans une situation donnée est jugé tout aussi pertinent que celui que les enseignant_e_s ont prévu de transmettre. D'un point de vue constructiviste, la situation d'apprentissage devrait par conséquent se fonder sur la contribution et la participation. Dans ce cas, les enseignant_e_s se considèrent plutôt comme des accompagnateurs_trices que comme des instructeurs_trices, et ils et elles sont également des apprenant_e_s. Les critères de ce qui est «juste» ou «faux» en deviennent eux aussi plus flous – des objectifs manqués et des résultats imprévus ne sont pas perçus comme négatifs ou superflus, mais vus comme des expériences qui entraîneront de nouveaux mouvements d'apprentissage (Spychiger 2008).

Dans une telle conception de l'apprentissage, l'on attribue un potentiel particulier à la médiation culturelle et à ses acteurs_trices, lieux et contenus. Falk et Dierking voient par exemple le musée comme un lieu idéal pour des dispositifs d'apprentissage ouverts, misant sur l'autonomie, l'exploration et l'activité individuelle (Falk, Dierking 2000). Pour le psychologue Howard Gardner, auteur d'un concept influent dans le champ de la médiation culturelle, celui de l'intelligence multiple (Gardner 2002), l'interaction avec l'art offre la possibilité d'encourager diverses façons d'apprendre au-delà de l'intelligence langagière et mathématique (voir également le → [Project Zero](#) de l'Université de Harvard, qui depuis 1967 étudie l'apprentissage dans les arts. Plus récemment, des études ont été menées sur la logique d'action et l'image que se font d'eux-mêmes les artistes qui travaillent dans la médiation (→ [Pringle 2002](#), → [2009](#)). Celles-ci prouvent l'existence de correspondances entre une compréhension constructiviste de l'apprentissage et les positions ou démarches de production artistique contemporaine. L'expérience montre que ces artistes travaillent comme des «praticiens réflexifs» (Schoen 1983) sur le mode de l'essai et de l'exploration. De nos jours, leur travail n'ambitionne que rarement une validité universelle, mais il se présente en règle générale comme «positionné» et dépendant d'un contexte. Il remet aussi en question les idées apparemment toutes faites liées au vrai et au faux et voit dans l'échec ou dans l'imprévu un processus productif, parfois aussi la condition même du processus créatif (Schmücker 2003). Dans un texte de 2006, partant des expériences faites au cours d'un projet-pilote sur le travail de médiation artistique, les deux artistes Seraphina Lenz et Stella Geppert tentent de systématiser les différences entre les apprentissages artistique et scolaire (Geppert, Leuz 2006)²:

→ [Project Zero](http://www.pz.harvard.edu/index.cfm) <http://www.pz.harvard.edu/index.cfm> [13.9.2012]

→ [Pringle 2002](http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning) http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012]; voir réserve de matériaux MFV0401.pdf

→ [Pringle 2009](http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and) <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012]; voir réserve de matériaux MFV0402.pdf



Le processus artistique

Un processus artistique se déroule de façon individuelle et autonome.

Les processus artistiques peuvent être exploratoires et comportent donc des détours et des impasses. Un but prédéfini ne peut le plus souvent pas être poursuivi de façon linéaire.

Les processus artistiques ont leurs propres structures temporelles, qui leur sont adaptées.

Les processus artistiques exigent de communiquer avec soi-même et avec les autres, ainsi qu'une sensibilité particulière à la perception de soi et des autres.

Le processus d'apprentissage dans l'enseignement de l'art

Les processus d'apprentissage dans l'enseignement de l'art sont initiés par l'enseignant_e.

La structure imposée par l'école exige une gestion économique du temps.

C'est l'enseignant_e qui a la responsabilité du processus d'apprentissage. Il ou elle livre l'idée, le matériel, le savoir-faire et le cadre temporel.

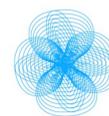
Le retour concernant le travail s'exprime par une évaluation par l'enseignant_e sous forme de notes.

→ [Patzner et al. 2008](http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf) <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0403.pdf

→ [Mackenzie 2011](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437) <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0404.pdf

→ [Wulf, Zirfas 2007](http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf) <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0407.pdf

De telles mises en regard sont très parlantes, mais ne fonctionnent qu'au prix de réductions massives du point de vue des contenus. L'on pourrait ainsi renvoyer aux contraintes économiques et temporelles du travail autour d'un projet artistique et affirmer au contraire que la perspective à long terme et la continuité de l'apprentissage scolaire sont plus utiles à la mise en œuvre de processus d'exploration ouverts. A l'inverse, il faut constater qu'à l'école aussi, des formats tels que l'enseignement par projet et l'apprentissage autonome font partie du répertoire méthodologique et sont parfois même imposés (→ [Patzner et al. 2008](#)). Prétendre par ailleurs que le travail artistique affine nécessairement la perception que l'on a de soi-même et des autres semble quelque peu idéaliste, étant donné la concurrence qui marque le champ artistique, les rudes mécanismes de sélection, ou encore la pression exercée sur des artistes, tenu_e_s de s'affirmer et de se profiler. De même, le rapport qu'un artiste entretient avec les apprenant_e_s est fortement axé sur le produit et est potentiellement plus figé que celui d'un enseignant_e qui privilégie le processus d'apprentissage. Ce qui, dans l'aménagement de situations d'apprentissage, importe donc peut-être plus que l'arrière-plan professionnel, c'est une attitude de type «artistique» (au sens où l'entend Pringle, voir plus haut). Un constat que les sciences sociales et les sciences de l'éducation ont également reconnu. Au cours des vingt dernières années, ces sciences ont en effet vécu un «tournant performatif»: elles font de plus en plus souvent recours à des méthodes artistiques et analysent leur potentiel d'action pédagogique (→ [Mackenzie 2011](#); [Springay 2007](#); → [Wulf, Zirfas 2007](#), p. 7 sqq.). Inversement, les arts effectuent un «tournant éducatif»: les projets interdisciplinaires qui travaillent avec des méthodes pédagogiques se multiplient, ils analysent les conditions de la production



de savoirs par des moyens artistiques et, ce faisant, interagissent avec les groupes de participant_e_s ou les individus les plus divers (→ [Podésva 2007](#)). À la lumière de ces interférences, le maintien d'une opposition rigide entre «art» d'un côté et «apprentissage» de l'autre ne semble plus pertinent. Il devient difficile de définir une ligne de démarcation claire entre médiation culturelle, art et éducation. La pédagogie du théâtre, entre autres, en est une bonne illustration: en tant que champ professionnel, elle a sa propre histoire et connaît un développement continu. Ses formes de jeu les plus exigeantes, qui s'orientent par exemple d'après le → [théâtre post-dramatique](#), ne se distinguent que difficilement, ou pas du tout, de l'art théâtral à proprement parler, qui lui-même s'approprie des procédés pédagogiques et participatifs (cf. par exemple les projets du groupe viennois → [Wenn es soweit ist](#). Dans certains cas, ce sont aussi les instances d'encouragement qui réagissent aux interférences entre «médiation culturelle», «art» et «éducation», comme en Allemagne, lorsque le Sénat berlinois met en place, en 2008, son → [Projektfonds Kulturelle Bildung](#) (fonds de projet éducation culturelle), qui est coordonné par un service indépendant qui fait le lien entre les services de la culture et ceux de l'éducation et des questions sociales. Ou comme en Suisse, où les services chargés de la collaboration entre les écoles et les artistes ainsi que les organismes culturels sont en partie rattachés aux services cantonaux de l'enseignement, en partie à ceux de la culture³.

Au fil des crises du système éducatif, qui s'accompagnent de remises en cause du degré d'actualité et, surtout, d'inclusivité des systèmes éducatifs qui tiennent compte de différents types d'apprenant_e_s, l'éducation par les arts apparaît régulièrement, en raison des potentiels décrits ci-dessus, comme porteuse d'espoir. En Allemagne par exemple, les écoles d'art indépendantes sont nées de la réaction à la «catastrophe éducative» diagnostiquée dans les années 1960 (Picht 1964). L'on y offrit alors (et l'on y offre toujours) aux enfants et adolescent_e_s des activités → [extra-scolaires «libres»](#), sans certification, au départ, avant tout dans les domaines de la danse, de la musique et du théâtre, puis dans toutes les disciplines artistiques. L'une de leurs justifications premières s'appuyait sur la critique d'une orientation trop peu artistique et trop compétitive de l'école ordinaire, ainsi que sur ses possibilités insuffisantes en matière «d'épanouissement personnel et d'activité créatrice», autant de déficits que les écoles d'art avaient pour mission de compenser (Ehart et al. 1980, p. 15).

L'on pourrait supposer que des offres qui se qualifient de «libres» et qui servent l'épanouissement individuel présentent un grand attrait pour toutes sortes d'utilisateurs_trices. Mais dans les faits, les écoles d'art libres (et pas seulement elles) n'ont jamais vraiment réussi à répondre de manière cohérente à leur propre exigence d'ouverture à toutes les couches sociales et à toutes les classes d'âge. En règle générale, ce sont les représentant_e_s de la classe moyenne qui font usage de leur offre. En 1980 déjà, une étude

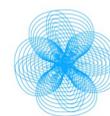
→ [Podésva 2007](#) <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0405.pdf

→ [théâtre post-dramatique](#) voir lexique

→ [Wenn es soweit ist](#) <http://www.wennessoweitist.com> [13.9.2012]

→ [Projektfonds Kulturelle Bildung](#) <http://www.kulturprojekte-berlin.de/projekte/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung> [12.9.2012]

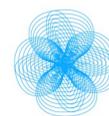
→ [extra-scolaires «libres»](#) <http://www.bjke.de> [12.9.2012]



se penchait sur cette contradiction (Kathen 1980). Prenant l'exemple du quartier de Königsborn à Unna, dans le Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie, elle analysait les luttes intestines et les intérêts divergents à l'origine de la création de l'une de ces écoles. Des adolescent_e_s qui jusque-là passaient l'essentiel de leur temps libre dans les rues et des travailleurs_euses culturel_le_s commencèrent par rénover ensemble une maison du quartier pour y aménager une école d'art libre. Après ce processus d'appropriation commun, un conflit éclata. L'idée de l'éducation artistique que se faisaient les responsables des cours se révéla être incompatible avec les intérêts des adolescent_e_s, ce qui conduisit à la fermeture de l'école et à des protestations publiques de la part des jeunes. Elle-même enseignante dans cette école, l'auteure de l'étude entreprit de retracer cette expérience conflictuelle et la plaça dans le contexte d'une analyse de douze autres écoles d'art. Elle aboutit à un résultat extrêmement critique, disant que le travail dans les écoles d'art pour les jeunes se fondait sur une conception élitiste de la culture bourgeoise, au lieu de développer des alternatives à cette conception. Selon cette étude, de telles institutions produisent des exclusions, parce que la structure de l'offre n'est pas adaptée aux intérêts des enfants et adolescent_e_s de diverses classes sociales. Cette étude pour ainsi dire presque historique n'a presque rien perdu de son actualité. A l'heure actuelle se multiplient en effet les objections à une évaluation positive, sans réserve, des formes d'apprentissages ouvertes et de l'apprentissage dit autonome, qui sont caractéristiques d'une médiation culturelle participative et que l'on décrit précisément comme son potentiel. Ainsi le chercheur en sciences de l'éducation Michael Sertl met-il en évidence que ces formes d'apprentissages reposent sur les pratiques éducatives de la classe moyenne. Reposant sur des facultés et des codes langagiers ou comportementaux que les enfants de la classe moyenne développent à la maison déjà, ces formes sont donc plus particulièrement acceptées par ceux-ci et servent avant tout à leur propre «épanouissement personnel» (→ [Sertl 2007](#), S. 2). Postuler qu'elles sont profitables à toutes et à tous signifie que l'on érige en norme et → [naturalise](#) les styles de vie et d'apprentissage de la classe moyenne. Tandis que Sertl focalise sa réflexion sur l'école ordinaire, la médiatrice artistique et théoricienne Nora Sternfeld émet des objections similaires à l'encontre de la médiation culturelle (Sternfeld 2005), concentrant sa critique sur l'association fréquente, dans la médiation culturelle, entre l'«appel à l'exploration autonome et à l'activité créatrice propre» et l'idée d'un «talent naturel» qui doit pouvoir s'épanouir chez chaque individu. Dans le champ professionnel de la médiation culturelle, cette approche passe pour particulièrement peu élitiste (Sternfeld 2005, p. 22). Se référant à Bourdieu (Bourdieu 2001), Sternfeld fait toutefois remarquer que la notion de «talent» est elle-même une construction sociale. Il est avéré que des personnes qui ont grandi et été socialisées dans la bourgeoisie cultivée passent pour «spontanées»,

→ [Sertl 2007](#) <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0406.pdf

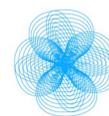
→ [naturaliser](#) voir lexique: [naturalisation](#)



«créatives» et «imaginatives». En revanche, la transmission d'un savoir spécialisé aussi bien que l'exercice de techniques d'acquisition de ce même savoir passent plutôt pour autoritaires, peu créatifs et dépassés dans la partie progressiste du champ professionnel de la médiation culturelle.

→ [amour de l'art](#) voir lexique

Il apparaît que le travail dans un environnement d'apprentissage ouvert et exploratoire est lui aussi chargé de contradictions dans le contexte de la médiation culturelle – à condition que celle-ci s'entende comme pratique critique et poursuive l'ambition d'être équitablement accessible. D'un côté, le potentiel particulier de la médiation culturelle réside dans le développement de ce type de contexte d'apprentissage. Son objet central, à savoir les arts, s'accorde avec les méthodes pédagogiques constructivistes. Une évaluation formalisée de la performance est laissée de côté, ce qui promeut potentiellement une démarche axée sur le processus et des résultats ouverts. De l'autre côté, ce cadre risque de produire exactement les exclusions contre lesquelles la médiation culturelle agit en vertu de l'une de ses légitimations et de l'un de ses engagements essentiels. Une réponse à la question de savoir comment gérer cette contradiction est livrée en 1980 déjà, dans l'étude de Dagmar von Kathen citée plus haut. Celle-ci critique la façon dont la réflexion sur l'art est menée dans les écoles d'art libres, sans remises en question suffisantes; l'on y exercerait les enfants et adolescents à → [l'amour de l'art](#), «mais pour être utile à une éducation esthétique émancipatoire, c'est à une analyse critique qu'il faut recourir. Les expressions artistiques ne sont pas toutes automatiquement positives [...]. Lorsque l'on se confronte à l'art, l'on doit aussi prendre conscience de sa fonction dans la société, de la position sociale des artistes, de sa forte individualisation, etc.» (Kathen 1980, p. 155). Von Kathen propose donc de faire de l'analyse des fonctions sociales de l'art l'un des objets de la médiation culturelle. Ceci correspond à l'approche de Sternfeld, qui veut aborder les exclusions institutionnelles lors du travail de médiation culturelle avec des groupes marginalisés, plutôt que de les masquer et, par là-même, les légitimer (Sternfeld 2005, p.31). C'est là sans aucun doute l'une des composantes essentielles de la médiation culturelle vue comme pratique critique. Elle est applicable dans chaque situation, du moins dans ses grandes lignes et dans la mesure où les médiateurs_trices s'y intéressent et y sont disposé_e_s. Pourtant, mettre en discussion les exclusions par la seule parole ne suffit pas à les contrecarrer. La critique de formes d'apprentissage ouvertes est elle-même une affaire de privilèges; en conséquence, les voix qui remettent en cause ces formes, comme Sertl (Sertl 2007, p. 1), ne plaident pas nécessairement pour leur suppression, mais plutôt pour que l'on tienne compte, dans la pédagogie, de leurs potentiels d'exclusion, au lieu d'en user de manière naïve ou euphorique. Pour aller dans le sens d'une telle réflexion, les acteurs_trices de la médiation culturelle devraient tout d'abord faire preuve d'une distance critique envers leurs propres «vérités» pédagogiques. La médiation d'une exposition, qui par exemple partirait du principe qu'il



est fondamentalement anti-élitiste et démocratique de laisser les participant_e_s choisir leur «tableau préféré» et procéder à des «associations libres», pourrait vérifier cette pratique en se demandant ce qu'il est permis d'associer et d'exprimer «librement» en situation de groupe dans un musée, sans enfreindre les règles de comportement coutumières, ou en se demandant qui est l'auteur_trice des associations que la personne chargée de la médiation trouve «intéressantes». Dans tous les secteurs, des méthodes d'acquisition du savoir pourraient elles-mêmes devenir un objet de médiation, en lieu et place d'une mise en avant de l'«intuition» pédagogique des médiateurs_trices et de l'autonomie des apprenant_e_s. Cela pré-suppose toutefois que les personnes actives dans la médiation culturelle soient suffisamment professionnelles pour être à même de mettre leur savoir méthodologique à la disposition des participant_e_s – autrement dit, pour exposer ce savoir de manière systématique et le rendre accessible aussi bien verbalement que par l'exercice⁴.

→ fonction transformatrice voir texte 5.5

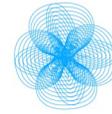
Sternfeld va plus loin, attendant des médiateurs et en fin de compte des institutions culturelles une solidarisation active avec les intérêts de ces groupes: «Une telle notion de la médiation constituerait également une ouverture des institutions envers une pratique et une organisation de type politique» (Sternfeld 2005, p. 32). Un travail qui irait sérieusement à l'encontre des exclusions institutionnelles conduirait par conséquent à une médiation culturelle qui revêt une → fonction transformatrice pour les institutions.

1 Le cercle d'apprentissage de Kolb et Fry dont les bases sont ici présentées a été critiqué sous divers aspects et développé en des modèles plus complexes. Le texte présent a un caractère d'introduction et ne peut ainsi traiter que de manière rudimentaire le champ complexe des théories de l'apprentissage avec ses positions divergentes.

2 KLIP («Kunst und Lernen im Prozess») s'est déroulé sur trois ans dans différentes écoles berlinoises.

3 Une liste de tous les services de coordination se trouve sous → <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/infotheque/liens/suisse/services-de-coordination.html>.

4 Dans une perspective post-coloniale, l'on a de plus fait remarquer récemment que la dévalorisation de formes d'apprentissage telles que l'imitation, la copie ou l'apprentissage par cœur appuyait l'affirmation coloniale de la supériorité occidentale à l'égard des accès à l'apprentissage non-occidentaux (Spivak 2012, p. 46).



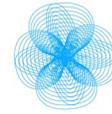
Bibliographie et webographie

Le texte se base en partie sur les publications suivantes:

- Mörsch, Carmen: «Im Paradox des großen K. Zur Wirkungsgeschichte des Signifikanten Kunst in der Kunstschule», dans: Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (éd.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen, Bielefeld: Transcript, 2007

Autres références:

- Bourdieu, Pierre: «Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur», dans: Bourdieu, Pierre: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik, Hambourg: VSA, 2001
- Edelmann, Walter: Lernpsychologie, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993
- Erhart, Kurt et al.: Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst, Regensburg: Gustav Bosse, 1980
- Falk, John Howard; Dierking, Lynn: Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning, AltaMira: Rowman & Littlefield, 2000
- Gardner, Howard: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart: Klett-Cotta, 2002
- Geppert, Stella; Lenz, Seraphina: «Ein Kreis kann nie perfekt sein», dans: Maset, Pierangelo, et al. (éd.): Corporate Difference: Formate der Kunstvermittlung, Lüneburg: Edition Hyde, 2006
- Harms, Ute; Krombass, Angela: «Lernen im Museum – das Contextual Model of Learning», dans: Unterrichtswissenschaft, 36/2, 2008, pp. 130–166
- Kathen, Dagmar von: Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung der Konzeption und praktischen Arbeit an Jugendkunstschulen, schriftliche Hausarbeit im Fach Kunsterziehung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium, Düsseldorf, 1980
- Kolb, David Allen; Fry, Ronald Eugene: «Toward an applied theory of experiential learning», dans: Cooper, Cary L. (éd.): Theories of Group Process, Londres: John Wiley, 1975
- MacKenzie, Sarah K.: Playing Teacher: Artful Negotiations in the Pre-service Classroom, dans: Forum: Qualitative Social Research / Sozialforschung, vol. 12, no 1, 2011; <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0404.pdf
- Patzner, Gerhard et al.: «Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen», dans: schulheft 130, vol. 33, Innsbruck-Vienne-Bozen: StudienVerlag, 2008; voir réserve de matériaux MFV0403.pdf
- Podesva, Kristina Lee: «A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art», dans: Fillip 6, été 2007; <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012], voir réserve de matériaux MFV0405.pdf
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation, Munich: Walter, 1964
- Pringle, Emily: We did stir things up: The Role of Artists in Sites for Learning, Londres: Arts Council of England, 2002; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012], voir réserve de matériaux MFV0401.pdf
- Pringle, Emily: The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context, Londres: Tate Papers, n°11, 2009; <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012]; voir réserve de matériaux MFV0402.pdf
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD, Weinheim: Beltz-Verlag, 2006
- Schoen, Donald: The Reflective Practitioner, New York: Basic Books, 1983
- Schmücker, Reinhold: «Der «Griff zur Kunst» – ein Kunstgriff in Bildungsprozessen?», dans: Ermert, Karl et al. (éd.): Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2003, pp. 8–28



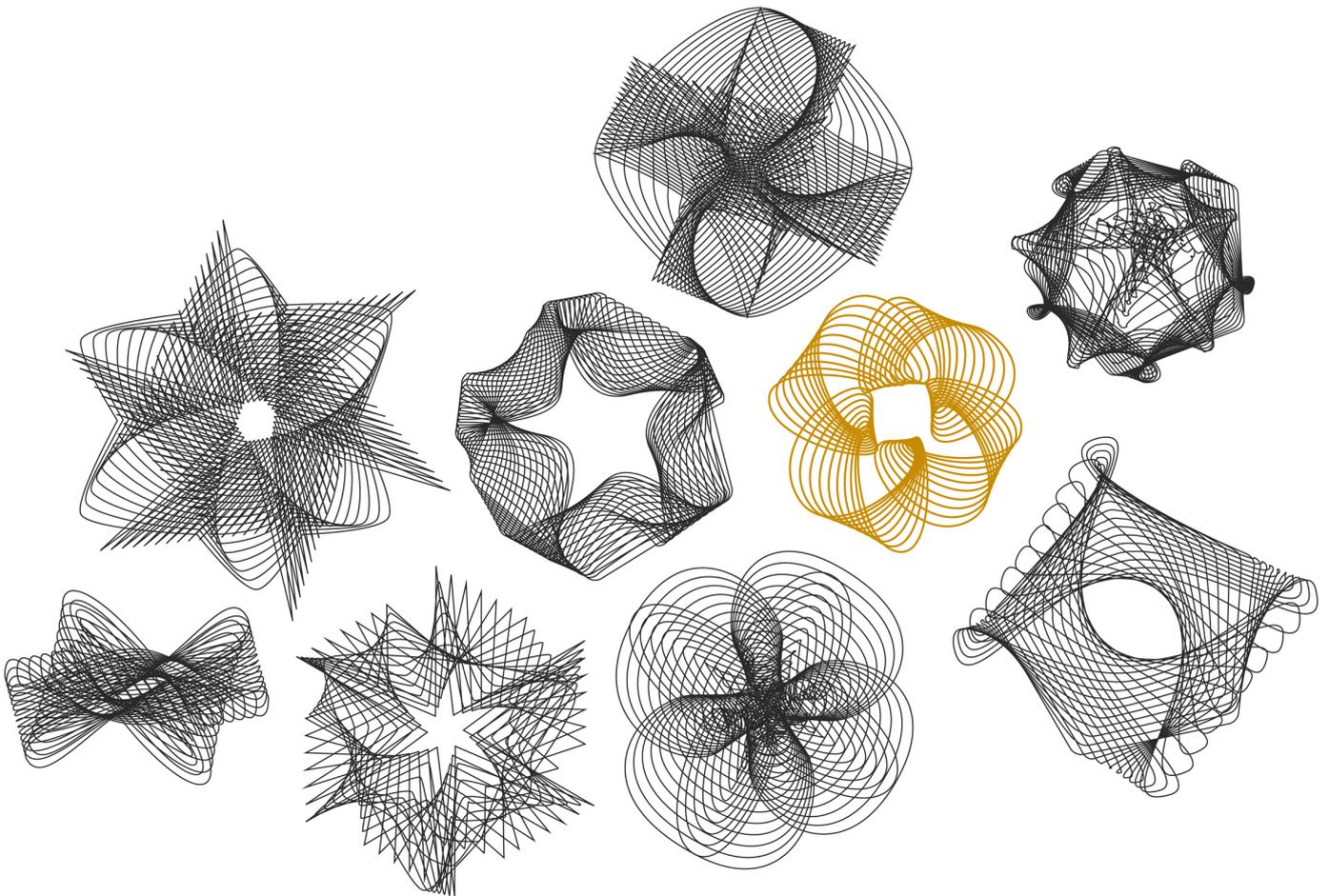
- Sertl, Michael: «Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein», dans: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (éd.): *Eigene Lernwege - Quo vadis? Eine Spurensuche nach «neuen Lernformen» in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*, Vienne / Münster: LIT-Verlag, 2007, p. 79–97; <http://homepage.univie.ac.at/Michael.sertl/OffenesLernen.pdf> (21.2.2013), siehe Materialpool MFV0406.pdf
- Springay, Stephanie; Freedman, Debra (éd.): *Curriculum and the Cultural Body*, New York: Peter Lang, 2007
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2012
- Spychiger, Maria: «Ein offenes Spiel: Lernen aus Fehlern und Entwicklung von Fehlerkultur», dans: Caspary, Ralf (éd.): *Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur*, Fribourg-en-Brigau: Herder, 2008, pp. 25–48
- Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», dans: *Schnittpunkt* (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld (éd.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 15–33
- Wulf, Christoph; Ziras, Jörg (éd.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim: Beltz, 2007; <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> (21.2.2013); voir réserve de matériaux MFV0407.pdf

Webographie

- Sénat de Berlin, Projektfonds kulturelle Bildung: <http://www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/aktuelles.html> [10.12.2012]
- Groupe «Wenn es so weit ist», Vienne: <http://www.wennessoweitist.com> [30.11.2012]
- Harvard University, Cambridge, Massachusetts, Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu/index.cfm> [30.11.2012]

Le temps de la médiation

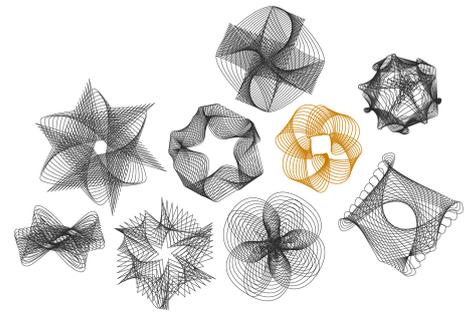
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 **Quels sont les effets de la médiation culturelle?**



- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 **Quels sont les effets de la médiation culturelle?**



5.0 Introduction

Lorsqu'il est question de médiation culturelle, les débats de politique culturelle et éducationnelle se concentrent souvent sur les effets produits par les projets de médiation culturelle sur ceux qui y participent, c'est-à-dire ses interlocuteurs_trices. On a l'impression que l'encouragement financier de la médiation culturelle dépend d'une réponse «correcte» à cette question. Ainsi, une grande partie de la [→ recherche consacrée à la médiation culturelle](#) semble s'être donné pour objectif de prouver que cette dernière a effectivement sur les interlocuteurs_trices les effets qui ont été définis comme positifs par les décideurs politiques. La présente publication ne travaille en revanche pas activement avec le concept d'effet (à l'exception, peut-être, des textes sur le changement de perspective, qui ont été rédigés par d'autres auteurs_trices). Les autrices sont en effet convaincues de l'impossibilité de prouver avec certitude qu'il existe un lien d'effet direct entre la médiation culturelle et ses usagers_ères. Les facteurs qui conduisent à un changement d'attitude ou à un surplus de connaissance, c'est-à-dire les facteurs qui sont à l'œuvre au cœur d'une expérience d'apprentissage, sont impossibles à isoler avec suffisamment de précision. C'est pourquoi, dans «6. Pourquoi la médiation culturelle?», cette publication considère que les prétendus effets avancés dans les débats publics ne sont en vérité que des arguments servant à légitimer la médiation culturelle. Par ailleurs, les autrices estiment problématique cette focalisation exclusive sur les changements que la médiation culturelle peut induire chez les participant_e_s, car elle fait de ces derniers des personnes «à améliorer». Les autrices sont au contraire d'avis qu'il faut d'abord chercher les effets de la médiation culturelle chez celles et ceux qui, en règle générale, la mettent en place et en pratique ou en donnent le mandat, à savoir les institutions culturelles elles-mêmes ainsi que les organisations et les autorités qui se consacrent à l'encouragement et à la mise en œuvre de la médiation culturelle.

Partant de la question «Quels sont les effets de la médiation culturelle?», ce chapitre présente donc cinq fonctions que la médiation culturelle remplit pour ces institutions.

Ces fonctions ne doivent pas être comprises de manière hiérarchisée ou, dans une perspective historique et chronologique, comme des phases de développement successives. Dans la pratique, elles interviennent en effet souvent simultanément. Chaque description de fonction se termine par une brève problématisation.

→ [recherche consacrée à la médiation culturelle](#) voir texte 7.5

- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



5.1 La fonction affirmative de la médiation culturelle

La présente publication qualifie la médiation culturelle d'affirmative lorsque celle-ci a pour fonction de faire connaître les missions publiquement légitimées des institutions de la culture dominante. Par «publiquement légitimées», l'on entend ici les missions transmises par l'histoire des institutions et en partie mises par écrit par des associations professionnelles. Pour un musée, par exemple, il s'agira des missions définies en 1986 dans les statuts du → *Conseil international des musées (ICOM)*: «une institution permanente sans but lucratif, au service de la société et de son développement, ouverte au public, qui acquiert, conserve, étudie, expose et transmet le patrimoine matériel et immatériel de l'humanité et de son environnement à des fins d'études, d'éducation et de délectation».

→ *Conseil international des musées (ICOM)* <http://icom.museum/qui-sommes-nous/lorganisation/les-statuts-de-licom/3-definition-des-termes/L/2.html#sommaire-content> [5.6.2012]

La fonction affirmative de la médiation considère que les arts sont un domaine particulier où se transmet un savoir spécialisé. Les pratiques les plus fréquentes de cette transmission sont les conférences, les modules d'introduction ou d'accompagnement à l'œuvre et des formats comme les programmes cinématographiques, les entretiens avec la réalisatrice ou le réalisateur, les visites guidées conduites par un_e expert_e, les livrets d'accompagnement pour les pièces de théâtre, les panneaux de salle dans les expositions ou les textes de catalogue. Ils sont préparés par les porte-parole officiels de l'institution, qui s'adressent à un public spécialisé ou tout au moins motivé.

La fonction affirmative de la médiation culturelle est problématique au sens où elle est exclusive, où elle a tendance à renforcer les ségrégations et où elle prétend à la validité de principe des contenus qu'elle transmet.



5.2 La fonction reproductive de la médiation culturelle

L'une des fonctions de la médiation culturelle les plus fréquemment observées consiste à travailler avec des enfants et des jeunes dans l'espoir de former le «public de demain» ou à amener à l'art des personnes qui ne viennent pas d'elles-mêmes parce que leurs loisirs se déroulent à l'écart des institutions culturelles. Cette démarche considère que ces institutions sont des établissements qui facilitent l'accès du public à de précieux biens culturels, des biens qui ne sont cependant pas accessibles à tous de la même façon. Car, même lorsque l'entrée est gratuite ou très modeste, tous les membres d'une société ne se sentent pas également interpellés par ces institutions. Ces mécanismes d'exclusion – qui ont des causes entre autres historiques et sociales – sont désignés par le terme de «seuils symboliques». Partant de ces prémisses, la fonction reproductive de la médiation culturelle devrait permettre au public le plus large possible d'accéder à ces biens. Les offres de médiation culturelle dont la fonction est principalement reproductive sont, en général, conçues par des médiateurs_trices qui ont une expérience pédagogique. En font partie, par exemple, les ateliers destinés aux écoles, les formations continues pour les enseignant_e_s, les programmes pour les enfants et les familles ainsi que les manifestations événementielles telles que les nuits ou les journées des musées qui attirent un public nombreux, les concerts pique-niques ou encore les offres pour enfants et adolescent_e_s proposées dans toute la Suisse par le → [festival de danse Steps](http://www.steps.ch). C'est parce que ces offres contribuent en dernière analyse au maintien de l'institution en augmentant son nombre d'usager_s_ères et qu'elles s'accompagnent d'une prise en charge et de sollicitude, que l'on qualifie de reproductive cette fonction de la médiation culturelle.

→ [festival de danse Steps](http://www.steps.ch) <http://www.steps.ch> [21.3.2012]

L'aspect problématique de cette fonction est qu'en s'efforçant de toucher de nouveaux publics, elle se focalise surtout sur les absent_e_s – en les définissant comme des personnes ignorantes des bienfaits que la culture institutionnelle pourrait leur dispenser. Cette fonction se caractérise donc par un travail de persuasion et d'incitation. Cette démarche met cependant peu en lumière les contenus, l'éventail des offres et les règles de conduite de l'institution elle-même. Ces éléments devraient pourtant systématiquement être intégrés à cette fonction de la médiation, car ils contribuent fortement, eux aussi, à la formation du public.



5.3 La fonction déconstructiviste de la médiation culturelle

La médiation peut assumer la fonction de critiquer et de remettre en question, avec le public, les institutions culturelles, les arts et également les processus de formation et de canonisation qu'elles et ils induisent. Elle peut, par exemple, mettre en débat les règles de conduite qui prévalent dans les institutions culturelles, ou encore leur accessibilité ainsi que le positionnement qui leur permet de définir en quoi constitue la valeur artistique d'une œuvre. Elle peut dévoiler → *l'histoire des institutions* et mener une réflexion sur ses compromissions avec le pouvoir ou le marché. Elle peut, en outre, répondre à ces problématiques par des actions propres, en collaboration avec ses participantes et participant_e_s. Elle peut, par exemple, inciter ceux-ci à intervenir dans l'institution, en produisant et en exposant leurs propres récits et objets. Actuellement, cette fonction déconstructiviste de la médiation culturelle se rencontre encore rarement dans la pratique. Historiquement, elle est étroitement liée à la théorie critique et à la pratique de la critique institutionnelle telles qu'elles ont été développées dans les arts au cours des années 1960. Et jusqu'à aujourd'hui, on la rencontre surtout dans la médiation des arts visuels. Le projet «ArtUOM» en fournit un bon exemple: développé par le médiateur artistique → *Javier Rodrigo* de la Fundació Pilar i Joan Miró, dans la ville espagnole de Majorque, il a été conduit pendant plus de trois ans en collaboration avec l'Universitat Oberta per a Majors (l'offre de formation destinée aux seniors de l'université des Îles Baléares). Les participant_e_s ont exploré le musée et ses expositions, ils et elles ont interviewé les personnes qui y travaillent et ont discuté avec elles, ils ont visité les ateliers et les dépôts – avec pour objectif de comprendre les règles présidant au fonctionnement d'une institution d'art contemporain ainsi que les critères de sélection, d'exposition et d'estimation de l'art. Ils ont clos chaque année par une exposition propre qui documentait les processus d'appropriation – souvent critiques – qui s'étaient produits durant le projet et les présentait sous une forme artistique, invitant le public à devenir actif à son tour. L'élément déconstructiviste le plus marquant a été le catalogue du projet: rédigé par les participantes et participants, son style même constituait un contre-projet au discours sur l'art habituellement élaboré par le milieu de l'art et ses spécialistes.

→ *histoire des institutions* voir texte 3.4

→ *Javier Rodrigo* <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/artuom-0507.html> [22.3.2012]



Cet exemple montre à l'évidence que, sous le signe du déconstructivisme, la médiation culturelle affiche souvent les caractéristiques de l'art tout en les critiquant. La fonction déconstructiviste de la médiation culturelle peut toutefois aussi se manifester dans des formats affirmatifs, par exemple dans les visites d'exposition, si tant est que le but poursuivi soit de remettre en question, de relativiser, de critiquer l'autorité de l'institution et de la rendre visible comme une voix parmi d'autres.

Cette démarche peut devenir problématique lorsque les projets de médiation déconstructiviste tendent à se satisfaire d'eux-mêmes et à devenir autoréférentiels, à la manière de certaines expressions artistiques. C'est-à-dire lorsqu'ils formulent une critique, mais qu'ils ne s'intéressent ni à ses conséquences, ni aux conditions de sa réalisation concrète.



5.4 La fonction réformatrice de la médiation culturelle

Cette publication parle de fonction réformatrice de la médiation culturelle lorsque les expériences faites ou le savoir produit grâce à la médiation culturelle conduisent à une optimisation des structures de l'institution. Ainsi, le Museo Vela de Ligornetto a mis à profit les expériences faites avec des malvoyant_e_s dans le cadre d'«Attaché-es culturel-les», un projet soutenu par Pro Helvetia (Grossrieder 2009); il a élargi durablement ses offres dans ce domaine et a amélioré son accessibilité pour ce groupe d'usagers_ères.

Le projet → [Audiodescription](http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription) du Théâtre Vidy-Lausanne fournit un autre exemple tiré du domaine de la médiation théâtrale: entre les interventions des acteurs_trices, une personne en régie décrit la scène, description retransmise en direct aux visiteurs_euses malvoyants grâce à un casque. Avant la représentation, ces derniers_ères peuvent palper le décor et s'entretenir avec les personnes impliquées.

La fonction réformatrice aura d'autant plus de chances de réussir que les flux d'information à l'intérieur de l'institution sont perméables – c'est-à-dire quand les médiateurs_trices ont la possibilité de participer à la planification des décisions importantes de l'institution et d'inscrire les expériences tirées de la pratique directement et efficacement au sein des processus de décision. De telles conditions structurelles sont encore exceptionnelles en Suisse et rares sur le plan international.

→ [Audiodescription](http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription) <http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription> [11.4.2012]; voir texte 2.CP Corinne Doret Baertschi et Fanny Guichard: Deux exemples concrets de médiation culturelle au Théâtre Vidy-Lausanne



5.5 La fonction transformatrice de la médiation culturelle

De temps à autre, la médiation culturelle a pour mission d'élargir la fonction traditionnelle d'une institution culturelle pour, par exemple, en faire un protagoniste et un outil de co-construction sociale. La Serpentine Gallery de Londres en donne un exemple par son → [Centre for Possible Studies](http://centreforpossiblestudies.wordpress.com), lancé en 2009 et dirigé par la médiatrice et artiste Janna Graham. Il s'agit d'un espace d'expositions et de manifestations situé dans un quartier fortement touché par la → [gentrification](#), un phénomène qui conduit à la revalorisation économique du quartier et au bannissement des couches de la population établies depuis longtemps. Lieu de réseautage et de production, le Centre for Possible Studies offre des espaces de pratique artistique, qu'il allie aux activités et préoccupations de groupes d'intérêts locaux. Ces derniers collaborent avec des artistes, des géographes et des sociologues, dont beaucoup sont originaires des mêmes pays que la majorité des habitant_e_s du quartier. Le point focal du projet est de mener une réflexion active autour de l'avenir du lieu. A travers ce projet, la Serpentine Gallery prend activement position contre une dynamique de gentrification, habituellement renforcée ou accélérée par les institutions artistiques; l'on parle en effet dans un tel cas de figure → [d'effet SoHo](#).

Dans ce type de projet de médiation, les institutions culturelles sont comprises comme des organisations susceptibles de se transformer, que divers publics contribuent à structurer – une nécessité si l'institution veut conserver sa pertinence sur le long terme et ainsi se perpétuer. Il s'agit ici moins de considérations quantitatives (comme pour la fonction reproductive de la médiation culturelle) que d'un impératif: ne pas simplement courir après les mutations de la production culturelle induites par une société du savoir et de l'information, mais être à l'origine d'impulsions innovantes. Les pratiques liées à cette fonction transformatrice de la médiation s'opposent à la distinction hiérarchique entre le travail des curateurs, des artistes et de la médiation. L'essentiel est que ces pratiques ne se contentent pas d'intervenir dans l'institution et de mettre en débat ses fonctions, en collaboration avec le public (comme dans la fonction déconstructiviste), mais surtout qu'elles la transforment et l'élargissent.

On peut relever certains aspects problématiques de la fonction transformatrice: le risque d'instrumentaliser les participant_e_s au profit de l'image de l'institution et, d'une manière générale, la question des hiérarchies décisionnelles dans des projets dont le but est d'établir des → [collaborations](#) d'égal à égal et d'instituer des partenariats entre des grandes institutions et des publics possédant peu de pouvoir symbolique.

→ [Centre for Possible Studies](http://centreforpossiblestudies.wordpress.com) <http://centreforpossiblestudies.wordpress.com> [22.3.2012]

→ [gentrification](#) voir lexique

→ [effet SoHo](#) voir lexique

→ [collaborations](#) voir texte 4.4



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Hans Ulrich Glarner: Lorsque des fillettes se mettent à danser des tableaux

Pour moi, une médiation culturelle de qualité est celle qui me permet d'avancer. Vers quelque chose de nouveau et vers moi-même. Dans l'idéal, ce devrait être le cas pour toutes les parties-prenantes d'une action de médiation, de moi comme membre du public, de moi comme médiateur ou de moi comme mandant. Mais seule une pratique de la médiation culturelle ancrée dans une stratégie de politique culturelle permet d'aboutir à cet effet total. Il n'est alors plus seulement question de ceux à qui elle s'adresse et qui veulent être satisfaits, plus seulement question des institutions désireuses d'augmenter la fréquentation du public, plus seulement question des politiciens qui doivent plaire à la majorité. Une pratique de la médiation culturelle ancrée dans une stratégie de politique culturelle se comprend plutôt comme un système de réciprocité qui produit des impulsions décisives pour le développement continu de l'encouragement étatique à la culture et de la conservation de cette culture. La médiation culturelle devient alors le noyau d'une politique culturelle participative. Elle a pour objectif de permettre au plus grand nombre de personnes de se confronter aux questions de culture, de participer aux processus culturels et d'accéder aux œuvres artistiques. Ce qui ne peut avoir d'effet durable que si sa qualité reste en permanence élevée. Car le succès n'est pas inversement proportionnel à la qualité. Ceux qui prétendent le contraire s'accrochent à une notion de l'art élitiste, fixée sur la distinction plutôt que sur la cohésion.

Dans le cadre d'une action de médiation à l'Aargauer Kunsthau, une jeune participante de 9 ans a exprimé cette expérience par le non-verbal, à la fin d'une action intitulée «Kunstpirsch», durant laquelle les enfants étaient invités à parler d'un tableau qu'ils avaient particulièrement aimé. L'élève – elle s'appelait Albana – dit à la médiatrice: «Tu sais, moi, je ne sais pas parler d'un tableau, mais je peux le danser». Elle se mit alors devant le tableau, au centre du demi-cercle formé par la classe et traduisit ses impressions par le mouvement. Ses collègues saluèrent ce spectacle inattendu par des applaudissements spontanés.

Ainsi, une fillette qui, selon nos critères, ne possédait pas de conception de l'art au sens traditionnel du terme, et ne maîtrisait que peu notre langue, s'est approprié la signification et la portée de l'œuvre, l'a transmise aux autres et a partagé avec eux sa perception. Cet épisode illustre parfaitement l'effet de la médiation culturelle. L'œuvre avait la force de faire sauter les



conventions habituelles d'observation et de communication, la participante au programme de médiation était prête à prendre des risques, et la médiatrice artistique avait créé un cadre qui avait rendu possible cette interaction. Dans une telle situation, tous les participants renforcent à la fois leur identité en tant que groupe et élargissent leur horizon en tant qu'individus. C'est en cela que réside la qualité.

Hans Ulrich Glarner *est le responsable de la culture du canton d'Argovie.*



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Felicity Lunn: La médiation artistique comme rencontre approfondie avec l'art

Du point de vue d'une institution artistique, la médiation produit divers effets sur le triangle «organisation / public / médiateurs_trices».

La médiation artistique permet d'approfondir la rencontre avec l'art car elle dévoile certains rapports cachés. Cette rencontre qui exige plus de temps et d'engagement qu'une visite d'exposition (anonyme), fait apparaître les perceptions les plus diverses, marquées par la situation culturelle, l'âge, le sexe ou l'éducation. Grâce à la possibilité ainsi offerte aux divers publics-cibles de s'exprimer sur une exposition, l'organisation recueille des réactions sur la façon dont l'exposition a été perçue. La médiation culturelle ouvre les yeux de l'organisation sur des points de vue, des réactions et des visions du monde différents, ce qui lui permet d'en apprendre davantage sur son public, mais aussi sur l'effet de l'art exposé et sur la manière de le présenter. Cela peut la conduire à réfléchir davantage aux besoins des visiteurs, à les différencier et à considérer chaque personne individuellement plutôt que comme un élément d'une masse anonyme.

La médiation artistique est la meilleure forme de marketing. Comparée aux formes de communication et de publicité ordinaires, incapables d'abaisser le seuil d'inhibition de nombreuses personnes, elle encourage concrètement les participants_tes à continuer à visiter l'organisation et à y amener d'autres personnes. Le concept du médiateur ou de la médiatrice comme hôte, impliquant que les enfants et les jeunes invitent leurs parents et leurs amis, élargit le cercle des visiteurs_euses. Ce qui démontre qu'une approche personnelle de l'art est plus importante que la «compréhension» de l'art.

Si l'on considère les expositions comme des espaces de véritable communication, la médiation artistique revêt une fonction de chef d'orchestre qui inaugure et encourage le dialogue entre l'exposition et le public. Plutôt que de cimenter un pur savoir conventionnel ou une notion traditionnelle de l'art, la médiation artistique offre de nouveaux modes de réception de l'art, ou de son intégration à sa propre vie. Lorsque les spectateurs_trices sont réellement impliqués et traités comme des partenaires, des personnes agissantes ou des complices, la médiation artistique a pour effet de favoriser une réflexion sur l'art qui admet de multiples observations et interprétations.



La participation active à la médiation de l'art développe une multitude de compétences qui sont importantes pour la vie des enfants et des adultes: regarder et réagir aux objets visuels, analyser et transmettre des contenus, présenter ses propres opinions, écouter et discuter, respecter l'attitude des autres.

Felicity Lunn a été curatrice de la Whitechapel Art Gallery de Londres de 1990 à 1998, directrice du Kunstverein de Fribourg en Brisgau de 2005 à 2008 et Regional Curator de la UBS Art Collection de 2009 à 2011. Depuis janvier 2012, Felicity Lunn dirige le musée CentrePasquArt de Bienne.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Irena Müller-Brozovic: Pour en savoir plus sur les risques et les effets secondaires, consultez votre médiateur

La médiation dans des → projets participatifs qui se déroulent sur plusieurs mois n'a rien d'un remède miracle; il s'agit au contraire d'un processus qui transforme tous ses participants.

→ projets participatifs <http://www.educationprojekte.ch> [25.1.2013]

Les programmeurs et le monde politique ont souvent tendance à recourir à la médiation comme à une mesure d'urgence (dont ils espèrent un effet durable) et exigent d'elle qu'elle confirme son efficacité en dénombrant les personnes qu'elle a touchées: nombre des «convertis» par manifestation et par franc. Plus il y a de gens impliqués, mieux c'est. La médiation est ici assimilée à de *l'audience development*.

Or, loin de se focaliser sur la «masse», le médiateur se focalise sur la «classe». Il est certes difficile de quantifier une telle qualité. Néanmoins, les médiateurs, artistes, intendants et politiciens de la culture ont besoin d'arguments pour justifier la médiation et l'encourager. Car une médiation de qualité a un prix.

Dans les formats artistiques traditionnels, l'on observe une séparation claire entre les artistes et le public. Les artistes-interprètes perçoivent certes la réaction du public, mais ils ne nouent que rarement des contacts approfondis avec les spectateurs. Dans les projets participatifs *d'éducation* à long terme, les artistes sont fondamentalement remis en question dans leurs actes et leurs gestes. Ils donnent des impulsions, incitent à une activité créative, accueillent les idées des participants, traversent avec eux les crises et, dans les discussions qu'ils ont avec les amateurs, ils font l'expérience d'un nouvel aspect de leur travail artistique, à savoir son aspect social et politique. Dans les projets participatifs, un tel processus ouvert a tout autant d'importance que le produit. Quiconque y est impliqué en ressent quasi physiquement les effets et éprouve ainsi les défis et la pertinence d'une activité de médiation. Le risque inhérent à ces processus, qui sont ouverts et difficilement planifiables ou prévisibles, est qu'ils peuvent échouer. Et ils ont des effets secondaires. Ils peuvent en effet conduire à des changements profonds chez les artistes et au sein des institutions. La collaboration entre amateurs et professionnels sera par exemple intensifiée dans les projets de médiation ultérieurs. Ou, sur demande expresse des artistes, la médiation sera intégrée à la planification de la saison, et une



idée venue de la médiation pourra servir de base à une production de l'institution – ce qui correspond à un véritable changement de paradigme! À la condition, bien sûr, que la hiérarchie s'engage pour la médiation et qu'un projet de médiation soit reconnu tant par le public que par les décideurs.

L'objectif des projets d'*éducation* n'est pas de transmettre du savoir, mais de réunir amateurs et professionnels autour d'une production artistique commune. La pratique artistique renforce le développement de la personnalité et – particulièrement dans les projets de danse – l'estime de soi. Après un processus de répétition intensif, les participants se déplacent naturellement entre la garde-robe, la cantine, les coulisses et la scène des théâtres et des salles de concert – une attitude qui témoigne d'une vraie conquête des mondes intérieurs et extérieurs.

Irena Müller-Brozovic a fait des études de piano, de musique en milieu scolaire et de médiation musicale/pédagogie des concerts à Bâle et Detmold. Elle dirige la «Education Projekte Region Basel» pour la division Culture de la ville de Bâle. En 2007, elle a reçu le prix «Jeunes oreilles». Elle travaille, entre autres, pour le Orchestres symphonique de Bâle et le Theater Basel, et elle enseigne la médiation musicale à la Haute école des arts de Berne.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Office fédéral de la culture, section Culture et société: Pourquoi la Confédération soutient-elle la médiation culturelle?

Ce texte vaut aussi comme changement de perspective pour «6. La médiation culturelle: pourquoi (pas)?»

Les pouvoirs publics ont de nombreuses bonnes raisons de soutenir la médiation culturelle. Selon le point de vue, l'argument peut être économique, fiscal, pédagogique, didactique, artistique ou social.

Pour la Confédération, l'aspect social est prédominant. En effet, le législateur a fait de l'accès à la culture l'un des objectifs de l'encouragement fédéral de la culture (art. 3, let. d, LEC). La Confédération soutient en priorité les projets qui permettent à la population d'accéder à la culture ou lui facilitent cet accès (art. 8, let. a, LEC). Le message relatif à la loi sur l'encouragement de la culture lie l'encouragement de l'accès à la culture à la médiation culturelle (commentaires à l'art. 8 LEC).

L'accent mis sur les aspects participatifs et inclusifs s'explique par l'importance que le Conseil fédéral accorde à la culture: «La culture est un facteur essentiel de la vie sociale et politique, un instrument efficace d'intégration et de cohésion sociales. Une politique culturelle active ne se limite ainsi pas à la promotion de la création artistique ou à la sauvegarde du patrimoine culturel. Elle vise à faire participer autant que possible tous les groupes de la population à la vie culturelle. [...] Les arts aiguisent notre perception et élargissent notre conscience. Il n'y a pas meilleure école que l'art pour apprendre à voir, à éveiller l'attention, à différencier. Une écoute, une pensée, un regard précis et critique apprennent à l'homme l'attention, l'expression et le discernement. Quand une perception sensorielle devient connaissance émotionnelle ou intellectuelle, elle a une portée sociale. La culture, et c'est là sa valeur intrinsèque, permet à l'homme de se comprendre lui-même et le monde qui l'entoure, de comprendre les autres et de s'en faire comprendre.» (Message concernant l'encouragement de la culture pour la période 2012 à 2015)

La participation d'un public large et varié est un critère important de la légitimité de l'encouragement de la culture: en Suisse (comme dans les autres pays) l'offre culturelle a fortement augmenté ces dernières décennies. L'intérêt du public n'a par contre pas suivi. Dans un intérêt de durabilité, l'encouragement de la culture ne doit donc pas se cantonner



à subventionner l'infrastructure culturelle (création et consolidation de l'offre), mais s'engager pour la formation des prochaines générations.

Les principaux instruments de la Confédération pour l'amélioration de l'accès à la culture dans les années 2012 à 2015 sont la promotion des langues, l'encouragement de la formation musicale, la promotion de la lecture (mesures de l'Office fédéral de la culture) et le soutien de projets de médiation artistique (mesures de la fondation Pro Helvetia).

La section Culture et société traite des questions d'éducation culturelle et de participation à la vie culturelle, notamment dans les domaines de la promotion des langues et de la lecture, de la formation musicale ainsi que de la culture amateur et populaire.



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 5: Entre médiation, art, déconstruction et transformation

«Il n'est pas question d'être contre l'institution: nous sommes l'institution. Il s'agit de savoir quelle sorte d'institution nous sommes, quelle sorte de valeurs nous institutionnalisons, quelles formes de pratique nous récompensons et à quelles sortes de récompenses nous aspirons. Comme l'institution artistique est internalisée, incarnée et mise en œuvre par des individus, telles sont les questions que la critique institutionnelle exige que nous posions avant tout.» (Fraser 2005)

Une médiation culturelle conçue comme une → déconstruction (Sturm 2001), qui combine des approches participatives et artistiques et a l'ambition d'analyser les rapports de pouvoir qui règnent au sein des institutions culturelles pour, le cas échéant, les modifier, est un phénomène qui n'est pas nouveau, même s'il est relativement rare. Parmi les représentant_e_s d'une telle démarche, l'on trouve, en Allemagne à la fin des années 1990, le groupe → Kunstcoop© de la Nouvelle société des arts plastiques de Berlin (Neue Gesellschaft für Bildende Kunst Berlin, NGBK 2001) et, en Autriche, le groupe «Stördienst» du musée d'art moderne. Actuellement sont actifs en Suisse, le collectif → microsillons, en Autriche le → Büro trafo.K ou, en Espagne, le duo → Transductores. Ces organisations ont pour caractéristique commune de développer une médiation artistique spécifique à un contexte, au confluent de la démarche pédagogique, politique et artistique, inscrite dans un processus d'échange et de friction avec des institutions et des groupes d'intérêt issus d'horizons divers. Certains mouvements artistiques qui œuvrent dans le même champ de tensions constituent une référence importante pour la pratique de ces organisations. Par exemple, dans l'Angleterre des années 1960, → l'Artist Placement Group, qui fait à son tour référence à des exemples de l'avant-garde russe du début du XX^e siècle, où des artistes collaborent avec des ouvriers_ères d'usine ou des travailleurs_euses agricoles (Rollig 2002). À la fin des années 1990 s'est développé, sous l'impulsion du paradigme participatif, le New Genre Public Art (Jacob 1995; Lacey 1995; pour la réflexion à ce sujet dans l'espace germanophone, voir Babias 1995), une pratique artistique internationale dans laquelle l'art, la pédagogie et le travail socio-politique ne se distinguent guère les uns des autres et où la transgression des frontières est, au contraire, intentionnelle et programmatique. Le courant de la médiation artistique dont il est question ici s'est formé dans les années 1990. La volonté de se démarquer d'une pédagogie du musée et de l'art qui faisait de la psychologie du développement et des théories de la créativité la base de son argumentation ne fut pas la moindre de ses motivations. Aux tenant_e_s de cette pédagogie, ce courant fait notamment observer qu'une

→ déconstruction voir lexique et texte 5.3

→ Kunstcoop© <http://www.kunstcoop.de> [18.9.2012]

→ microsillons www.microsillons.org [18.9.2012]

→ Büro trafo.K <http://www.trafo-k.at> [18.9.2012]

→ Transductores <http://transductores.net> [26.9.2012]

→ Artist Placement Group <http://www2.tate.org.uk/artistplacementgroup> [26.9.2012]



approche qui vise uniquement à enthousiasmer et à toucher le public n'a d'utilité ni pour l'art ni pour les visiteurs_euses, dont il nivelle les résistances productives et le potentiel d'apprentissage. Il critique également les → mécanismes d'exclusion qu'a pour corollaire une approche uniquement axée sur l'épanouissement personnel.

→ mécanismes d'exclusion voir texte 4.PF

→ ethnicsant voir lexique: codes ethnicsants

Depuis les années 1990, des impulsions qui insistent d'une part sur l'autonomie et la spécificité artistique de la médiation et qui soulignent, d'autre part, le potentiel éducatif de la production artistique contemporaine ont été formulées non seulement par les domaines artistiques mais aussi par celui de la pédagogie artistique de langue allemande. L'«éducation esthétique de la différence», par exemple (Maset 1995), rapproche la médiation de la tradition artistique de la pensée non-instrumentale et conçoit la pédagogie de l'art comme une forme possible de la pratique artistique. Dans ce cas de figure, la médiation artistique devient une instance de résistance contre la tendance à ne voir en elle qu'une prestation de service capitalisable, contre la volonté de transférer tel quel un savoir spécialisé et contre l'optimisation du comportement social des acteurs_trices qu'elle fait participer.

La médiation artistique déconstructiviste trouve une troisième source d'impulsions dans la muséologie critique et la nouvelle histoire de l'art (New Art History) qui, depuis les années 1970, questionnent le savoir canonique des musées, ses modes de transmission et les rapports de pouvoir qui leur sont inhérents. Se référant notamment aux analyses de Pierre Bourdieu (1982) sur la production des inégalités sociales, aux travaux de Michel Foucault sur le pouvoir, le savoir et la discipline (Bennett 1995; Duncan 1996) ainsi qu'à la théorie des signes (Barthes 2003), cette approche lit la disposition des objets, la configuration des lieux et les règles de conduite propres aux musées comme des textes à déconstruire¹. Leur économie, leurs codes sexuels et → ethnicsants ainsi que les circonstances historiques et sociales de leur naissance sont analysés, en sachant toutefois qu'il ne peut y avoir d'instruments critiques absolus et que chaque lecture suscite à son tour de nouveaux textes. En 1992, une rencontre intitulée «Gallery Education and The New Art History» (Vincentelli 1992) qui a eu lieu à la Tate Britain posait la question suivante: «How can gallery educators involve themselves in analysing or deconstructing their own gallery's practice?» Dans sa contribution, l'historienne de l'art Frances Borzello a souligné – en le présentant comme un défi et un potentiel propres à la médiation – le fait que la médiation artistique ne pouvait esquiver la matérialité des objets et des lieux de représentation dont la nouvelle histoire de l'art faisait l'analyse critique en se réfugiant dans un langage académique, mais qu'elle devait, au contraire, développer par rapport au public et aux objets un parler qui démocratisait le discours, lui aussi exclusif, de la nouvelle histoire de l'art (Borzello 1992, p. 10). Borzello déconstruisait ainsi, devant un parterre de spécialistes de la pédagogie muséale, ses propres logiques scientifiques et remettait implicitement en cause la traditionnelle dévalorisation du



travail de médiation (que l'on rencontre aujourd'hui encore). Niant l'idée reçue selon laquelle la médiation artistique conduirait inmanquablement à une simplification des contenus, elle relevait au contraire la complexification qu'engendre l'obligation de changer de registre de langage. Cette lecture se base sur l'exigence formulée dans les années 1980 par la nouvelle histoire de l'art (Borzello, Rees 1986) et la nouvelle muséologie (Vergo 1989; Hauenschild 1988) de produire, par l'intégration active de publics jusque-là largement exclus des musées, des contrerécits (Giroux 1994) et de faire du musée un lieu d'interaction et de débat.

Au XXI^e siècle, les chevauchements théoriques et pratiques des domaines de la médiation, de l'art, de la science de l'art et de la muséologie dont il a été question ont donné lieu à un → educational turn, à un tournant éducationnel (→ Rogoff 2008; O'Neill, Wilson 2010) dans le domaine de l'exposition – s'exprimant par un intérêt croissant des commissaires et des artistes pour les formats et les questions pédagogiques. Cet intérêt fut favorisé par la critique adressée à la marchandisation de l'éducation et de l'enseignement en Europe, provoquée entre autres par la → stratégie de Lisbonne qui a été adoptée en 2000 par l'Union européenne. Aussi les projets et les textes suscités par le tournant éducationnel s'en prennent souvent à l'économicisation du savoir et, en particulier, à celle de l'éducation et de la formation artistiques et cherchent des espaces et des pratiques éducatives alternatives. Leurs auteurs_trices portent une grande attention aux approches de la pédagogie critique, et leurs références, très différentes les unes des autres, vont de Paulo Freire (Freire 1973) à Jacques Rancière (Rancière 2007) en passant par bell hooks (2003). Pour ce qui est de la pratique, le tournant éducationnel s'intéresse par exemple à des formats pédagogiques tels que des programmes d'exposition qui font du public une instance qui contribue à leur réalisation (voir par exemple, le projet → Wide Open School de la Hayward Gallery de Londres pendant l'été 2012²), à la ré-actualisation de formes historiques telles que le «Singspiel» brecht-weillien (voir par exemple, les mises en scène du collectif saint-petersbourgeois → Chto delat?, à l'entremêlement de la production de matériaux artistiques et didactiques (voir à ce sujet les vidéos et les films d'animation téléchargeables du collectif → Pinky Show, parfois utilisés en classe par des enseignant_e_s, à des espaces de formation artistique auto-organisés (par exemple, la → parallel school of art; → l'Université libre / lente de Varsovie) ou encore à des projets artistiques qui explorent les conditions d'apprentissage (par exemple, → Hidden Curriculum, travail de l'artiste Annette Krauss, mené en collaboration avec des élèves d'écoles néerlandaises [Krauss, non daté]).

Malgré les nombreuses correspondances que l'on peut trouver entre les contenus, les démarches et les pratiques d'une médiation artistique → déconstructiviste ou → transformatrice d'une part, et la remise en question des pratiques artistiques et curatoriales par le tournant éducationnel d'autre part, les artistes et les commissaires n'ont que rarement pris connaissance

→ educational turn voir lexique

→ Rogoff 2008 <http://www.e-flux.com/journal/view/18> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0501.pdf

→ stratégie de Lisbonne http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [26.9.2012]; <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4440&ptid=5&cid=3765> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0503.pdf

→ Wide Open School <http://wideopenschool.com/> [14.5.2012]

→ Chto delat? <http://www.chtodelat.org> [14.05.2012]

→ Pinky Show <http://www.pinkyshow.org> [25.09.2012]

→ parallel school of art <http://www.parallel-school.com> [19.10.2012]

→ Université libre/lente de Varsovie <http://wuw2010.pl> [24.9.2012]

→ Hidden Curriculum <http://www.post-editions.com/?page=hiddencurriculum> [25.9.2012]

→ médiation artistique déconstructiviste voir texte 5.3

→ médiation artistique transformatrice voir texte 5.5



du travail développé par la médiation et des savoirs qu'elle a générés. (→ [Sternfeld 2010](#); Mörsch 2011; schnittpunkt 2012). Cette ignorance est à l'image du traditionnel rapport de hiérarchie qui existe entre l'art et l'éducation. Il faut espérer qu'un nombre de plus en plus important de lieux s'engageront à l'avenir dans de telles collaborations. Car il existe des → [champs de tensions](#) communs, à explorer ensemble. Ces champs sont une occasion fructueuse de mettre en lien la production de savoirs qui se fait dans le domaine curatorial, artistique et dans celui de la médiation. L'un de ces champs de tensions communs se caractérise par la tension entre la production d'exclusions et le paternalisme inhérent aux politiques d'invitation et d'intégration des publics. Dans ce contexte, une alliance qui aurait pour but une réflexion commune et le développement de possibilités d'action qui intègrent les points de vue des différentes professions concernées serait très utile. Elle le serait également pour le champ de tensions sous-jacent au vœu que les parties prenantes d'une collaboration se rencontrent sur un pied d'égalité. Lorsqu'une institution culturelle développe par exemple une collaboration avec une petite institution de formation, elle le fait à partir d'une position de force. Une position de force qui résulte en premier lieu de son → [capital culturel et social](#) et n'est pas toujours de nature matérielle. D'où la nécessité de travailler activement à la réalisation de ces conditions d'égalité, un travail que les institutions devraient mener de concert avec leurs partenaires. Les trois champs professionnels, à savoir le commissariat et la programmation d'expositions, la production artistique à visée participative et formatrice ainsi que la médiation, savent, pour en avoir fait l'expérience, que les personnes qui œuvrent activement à la réalisation d'un projet peuvent facilement se trouver ravalées au rang de «matériau du projet». Ou qu'un dédommagement symbolique peut inopinément transformer une situation d'intérêts initialement équilibrée en une exploitation des participant_e_s à un projet. Une réflexion et le développement de possibilités d'action qui intègrent différentes perspectives pourraient encourager l'autoréflexivité ainsi qu'une prise de décision consciente et fondée.

Dans la réflexion sur la façon d'agir en présence de rapports de pouvoir s'ouvre un troisième champ de tensions: celui de l'esthétique des projets qui se situent à la charnière entre l'art et l'éducation. Alors que les institutions culturelles sont extrêmement sensibles à la forme, jugée «bonne» ou plutôt «cool» suivant les institutions, l'autoreprésentation souhaitée par les participant_e_s et les partenaires de projet ou les produits issus de cette collaboration ne sont peut-être pas toujours compatibles avec des exigences esthétiques. À ce point se heurtent en effet des besoins, des exigences de qualité et des intérêts divergents en matière de représentation. A cette tension, les institutions culturelles répondent souvent par l'intégration ou l'exclusion: soit le projet correspond aux paramètres de création en vigueur dans le champ artistique concerné, soit il n'acquiert pas de visibilité ou

→ [Sternfeld 2010](#) <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0502.pdf

→ [champs de tensions](#) voir texte 2.PF

→ [capital culturel et social](#) voir lexique: types de capital



il est abandonné. Une médiation autoréflexive cherche, au contraire, à prendre au sérieux les articulations esthétiques de tous et toutes les participant_e_s. Ce qui, quelquefois, se fait au détriment de la création formelle, informée et élaborée, d'une visibilité qui, bien souvent, pourrait profiter au projet et à ses acteurs_trices. Dans cet exercice d'équilibrisme et les processus de négociation qu'il implique, un échange entre la médiation et la pratique curatoriale et artistique pourrait certainement aboutir à des résultats intéressants. L'exemple ci-dessous de médiation et de collaboration entre un groupe auto-organisé et une grande institution d'exposition montre comment peuvent être gérés les champs de tensions dont il vient d'être question. En 2009 et 2010 a été conduit en Suisse un projet de recherche et développement intitulé «Kunstvermittlung in Transformation» (La médiation culturelle en transformation) (Settele, et al. 2012). Quatre hautes écoles d'art et six musées ont collaboré à ce projet, qui visait à faire évoluer par la recherche la médiation en milieu muséal. L'Institute for Art Education (IAE) de la Haute école d'art de Zurich a collaboré dans ce cadre avec le Museum für Gestaltung de Zurich et développé divers projets pilotes. Parmi ceux-ci, un partenariat de Nora Landkammer, collaboratrice scientifique de l'IAE, avec l'association «Bildung für Alle» et son projet → d'école autonome («Autonome Schule») ³. L'école autonome propose des cours d'allemand destinés à des personnes qui vivent à Zurich tout en étant exclues du système de formation officiel. Nora Landkammer s'était mise en rapport avec l'association en vue de développer avec elle un projet de médiation qui devait s'insérer dans l'exposition → Global Design, que le Museum für Gestaltung a consacrée aux conséquences de la mondialisation sur la création. L'exposition devait susciter une réflexion sur la mondialisation et la visibilité chez tous les participant_e_s – y compris le musée. Le fait qu'un institut de recherche émanant d'une grande haute école d'art s'adresse à une petite organisation autonome, fonctionnant selon le principe du travail bénévole et constituée d'acteurs_trices migrant_e_s et non-migrant_e_s, suffisait en lui-même à confronter le projet à la contradiction de vouloir produire de l'égalité à partir d'une position de pouvoir. Dans ce cas précis, cette contradiction a été rendue gérable (mais n'a pas été résolue) par le fait que le groupe, de même que la médiatrice, ont agi en pleine conscience de l'inégalité des rapports de pouvoir entre eux. Le groupe a posé d'emblée la question de la répartition des rôles et demandé, une fois cette question réglée, qui tirerait quel profit de la collaboration. Il n'était pas dans son intention de se laisser instrumentaliser à des fins de recherche ni d'apporter au musée une → plus-value symbolique. Aussi a-t-on scrupuleusement veillé, à chaque étape de la collaboration, à ce que les intérêts de l'ensemble des participant_e_s soient clairement articulés, régulièrement vérifiés et préservés au sens d'un «équilibre minimal», sans nier pour autant le fait que les ressources étaient inégalement réparties. Il a été décidé, d'un

→ école autonome <http://www.schuel.ch> [25.9.2012]; voir texte 4.4

→ Global Design <http://www.museum-gestaltung.ch/de/ausstellungen/rueckblick/2010/global-design> [26.9.2012]

→ plus-value symbolique voir lexique



commun accord, que le projet serait dirigé en équipe par la médiatrice artistique et un membre du groupe. Il est également à noter, parce que c'est important, que la démarche concrète et les contenus du projet n'ont pas été pré-fabriqués par la médiatrice mais élaborés de concert par le groupe. D'où le nom, très ouvert, d'«atelier» qui a été donné au projet, un atelier capable d'absorber les imprévus et les éléments non planifiés qui pouvaient se présenter sous diverses formes. Constitué de quinze personnes qui apprenaient l'allemand à l'école autonome, le groupe a commencé par visiter plusieurs fois l'exposition et à s'entretenir avec sa commissaire. Lors de ces visites, une première contradiction a été articulée, à savoir que le «nous» utilisé dans les textes et le catalogue de l'exposition s'adressait exclusivement à des membres relativement aisés et, surtout, légalisés de la société – par exemple lorsqu'il est dit qu'il est aujourd'hui normal de tout payer par carte de crédit. Le même constat a été dressé pour les objets exposés, le groupe faisant remarquer que la plupart dépassaient les moyens de ses membres ou leur étaient inaccessibles en raison de leur statut civique. L'invitation faite au groupe d'être présent à l'exposition et de travailler sur des contenus qui n'étaient au fond ni faits ni conçus pour lui a fait apparaître le champ de tensions entre un paternalisme et une ouverture de l'institution, décrit dans le → [texte 2.PF](#). Afin de gérer ce champ de tensions, les protagonistes ont renoncé à définir par avance, comme le ferait un ciblage du public, les intérêts possibles du groupe. En lieu et place a été ouverte une discussion qui a donné au groupe la possibilité de réfléchir lui-même aux positions et aux intérêts qu'il pourrait avoir par rapport au musée et à l'exposition. Cela revenait à concevoir le projet non pas comme une → [participation](#), mais comme une → [collaboration](#) avec l'institution – avec une ouverture concernant son issue. Après les visites de l'exposition, le groupe a travaillé, dans le cadre d'ateliers, avec des médias visuels et développé des approches de l'espace urbain par la caméra, sous l'angle de la mondialisation et des autres thèmes qui structuraient l'exposition: mobilité, communication, économie et contrôle. Cette exploration a conduit le groupe à traiter ces quatre thèmes du point de vue de ceux qui vivent clandestinement à Zurich et entendent y rester. Le travail dans l'espace urbain a obligé l'institution à œuvrer une fois de plus à l'établissement d'une égalité et à la redistribution des ressources. Les caméras ont été prêtées par l'IAE, avec une lettre d'accompagnement pour éviter aux participant_e_s sans papiers d'être soupçonnés de vol s'ils et elles venaient à être contrôlé_e_s par la police. Après quelques séances, l'équipe en charge des ateliers a proposé de produire ensemble une publication pour aider des gens qui se trouvaient dans la même situation que les membres du groupe à se débrouiller en ville de Zurich: une sorte de «guide de l'implantation», variante ironique de l'envahissant «guide de voyage». Les mois suivants furent consacrés à développer collectivement cette publication. Cette phase fut l'occasion de travailler dans le troisième des champs de tensions mentionnés plus haut:

→ [participation](#) voir texte 4.3

→ [collaboration](#) voir texte 4.4



celui qui résulte des différences d'esthétique. Car la question de l'esthétique du → guide de l'implantation – de sa forme, de son apparence – n'a pas été facile à résoudre. Issus de couches sociales et de régions géopolitiques différentes, les membres du groupe avaient des approches hétérogènes de l'esthétique. Se sentant l'obligée du musée, de l'institut de recherche, de ses propres exigences formalistes et du projet de médiation lui-même, la médiatrice artistique est davantage intervenue durant l'étape de création du guide, en y apportant également son expertise du graphisme. Si toutes les décisions qui avaient trait au choix des illustrations et des textes ont été discutées et prises au niveau du groupe, l'habillage graphique du guide correspond néanmoins, par son homogénéité, aux normes – ainsi qu'aux conventions – actuellement en vigueur. Aussi a-t-il été accepté par le musée, qui l'a mis en vente, avec d'autres produits, à l'étalage de sa boutique. Il a également fait l'objet, en ville de Zurich, d'une forte demande de la part d'organisations actives dans le domaine de la migration. Son «aspect professionnel» s'est ainsi révélé d'une utilité tactique qui lui a valu une deuxième édition (Landkammer, Polania 2012).

Du point de vue du musée, les → fonctions remplies par la médiation dans ce projet sont multiples. Elles comprennent une dimension reproductive en ce sens qu'elles ont valu au musée, ne serait-ce que passagèrement, de nouveaux usagers_gères. Cet aspect passe toutefois au second plan par rapport à la fonction déconstructiviste de la médiation de ce projet. Celle-ci résidait d'une part dans la remise en question du ciblage implicitement effectué par le musée et l'exposition «Global Design» – et ce non seulement sur le plan discursif, mais aussi par la présence au musée de personnes auxquelles le → racisme quotidien et le racisme structurel barrent l'accès à la plupart des ressources sociétales. Et, d'autre part, parce qu'est née, avec le «guide de l'implantation», une contribution qui proposait une interprétation de la notion de «Global Design» basée sur l'existant, tout en déplaçant simultanément sa signification. Le projet remplit en outre une fonction transformative, qu'il exerce en constituant premièrement un groupe qui a développé des activités qui dépassaient les formats usuels de la médiation muséale, deuxièmement en faisant de la médiation un espace d'action socio-politique et finalement en suscitant pour le «guide de l'implantation» une demande qui émanait d'un champ d'action sociétale différent. Dans ce cadre, le musée s'est transformé en une «institution of critique», telle que l'artiste Andrea Fraser, citée en introduction à ce texte, la réclame pour le domaine de l'art, en guise d'aboutissement de 30 ans de critique institutionnelle. A moyen terme, «La médiation artistique en transformation», projet auquel était rattaché l'«Atelier», a contribué à une modification visible du musée puisqu'en 2012, il a créé un poste de «curatrice pour la médiation». Une création de poste dans laquelle l'auteure voit également une conséquence du tournant éducatif décrit ci-dessus, à savoir la revalorisation de la médiation à laquelle l'on assiste dans de nombreuses

→ guide de l'implantation <https://docs.google.com/file/d/0B8GZVOICv9OPSk5sSkJ1MVZ1R2c/edit?pli=1> [22.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV504.pdf

→ fonctions remplies par la médiation voir les textes pour les gens pressés dans «5.Quels sont les effets de la médiation culturelle?»

→ racisme quotidien et le racisme structurel voir lexique



institutions culturelles. Cette revalorisation est centrale pour son évolution. Car pour que les exigences portées par le discours de ce tournant éducationnel se réalisent, la conception des projets de médiation doit nécessairement s'appuyer sur une expertise pédagogique – au sens d'une réflexivité pédagogique – que n'apportent pas automatiquement les acteurs_trices du champ artistique et de la programmation. L'avenir dira si le tournant éducationnel est de taille à provoquer un changement de paradigme qui aboutira à ce que les connaissances artistiques, curatoriales et pédagogiques des institutions culturelles pourront agir en symbiose et à égalité de droits.

1 «[...] dans une opposition philosophique classique, (l'on a affaire) non pas à une coexistence pacifique avec un vis-à-vis, mais à une hiérarchie violente... L'un des deux termes domine l'autre, se situe au-dessus de lui. La déconstruction de l'opposition consiste d'abord, le moment venu, à renverser la hiérarchie. [...] Le praticien de la déconstruction travaille au sein d'un système de concepts, mais avec l'intention de le faire éclater» (Culler 1982, p. 95).

2 Dans le texte d'annonce du site du Southbank Centre, l'on peut lire ceci: «This summer, [...], the Hayward Gallery transforms into Wide Open School. An experiment in public learning, Wide Open School offers a programme devised and fuelled by the imaginations of more than 80 artists from over 40 different countries. Intended as a meeting place for people who love learning but don't necessarily like being taught, Wide Open School presents the opportunity for people of all ages and walks of life to explore different ways of learning about a wide variety of subjects, alongside leading artists.»

3 Je remercie ma collègue Nora Landkammer de m'avoir prêté des notes sur lesquelles se fonde ma description succincte et inévitablement réductrice de ce projet complexe.

Bibliographie et webographie

Le texte se base en partie sur les publications suivantes:

- Mörsch, Carmen: «In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: «Kunstvermittlung in Transformation» als Gesamtprojekt», dans: Settele, Bernadett et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012, pp. 299–317
- Mörsch, Carmen: «Allianzen zum Verlernen von Privilegien: Plädoyer für eine Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik», dans: Lüth, Nanna et al. (éd.): medien kunst vermitteln, Berlin: Revolver Publishing, 2011, pp. 19–31

Autres références

- Babias, Marius: Kunstvermittlung/Vermittlungskunst, Dresde/Bâle: Verlag der Kunst, 1995
- Barthes, Roland: Mythen des Alltags, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 2003 (édition originale en français 1964)
- Bennett, Tony: The Birth of the Museum: History, Theory, Politics, Londres / New York: Routledge, 1995
- Borzello, Frances; Rees, A.L.: The New Art History, Londres: Camden, 1986
- Borzello, Frances: «The New Art History and Gallery Education», dans: Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (éd.): Gallery Education and the New Art History, Lewes: Falmer Press, 1992



- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 1982
- Culler, Jonathan: On Deconstruction. Theory and Criticism after Structuralism, Ithaca: Cornell University Press, 1982
- Duncan, Carol: Civilizing Rituals Inside Public Art Museums, Londres / New York: Routledge, 1996
- Fraser, Andrea: «From the Critique of Institutions to an Institution of Critique», dans: Artforum, vol.44, n°1, 2005, pp. 27–283
- Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Hambourg: Reinbek, 1973
- Giroux, Henry A. et al. (éd.): Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces, Londres / New York: Routledge, 1994
- Haydari, Ibrahim, et al.: Bleibeführer Zürich, Zurich: chez les auteurs, 2010. Produit dans le cadre du projet de recherche «Kunstvermittlung in Transformation», Institute for Art Education IAE, ZHdK, 2010; <https://docs.google.com/file/d/0B8GZVOICv9OPSk5sSkJ1MVZ1R2c/edit?pli=1> [22.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV504.pdf
- Hauenschild, Andrea: Neue Museologie, Brême: Reihe des Übersee-Museums, 1988
- hooks, bell: Teaching Community: A Pedagogy of Hope, Londres / New York: Routledge, 2003
- Jacob, Mary Jane: Culture in Action: New Public Art in Chicago. Sculpture Chicago, Seattle: Bay Press, 1995
- Krauss, Annette: Hidden Curriculum, Rotterdam: post editions, s. d.; <http://www.post-editions.com/index.php?page=hiddencurriculum> [25.9.2012]
- Lacy, Suzanne (éd.): Mapping the Terrain: New Genre Public Art, Seattle: Bay Press, 1995
- Landkammer, Nora; Polania, Felipe: «Atelier. Ein Dialog über die Zusammenarbeit», dans: Settele, Bernadett et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012, pp. 212–227
- Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter, Stuttgart: Radius, 1995
- NGBK (éd.): Kunstcoop®, Berlin: Vice Versa, 2001
- O'Neill, Paul; Wilson, Mick (éd.): Curating and the Educational Turn, Londres / Amsterdam: Open Editions / De Appel Arts Centre, 2010
- Rancière, Jacques: Der unwissende Lehrmeister, Vienne: Passagen, 2007
- Rogoff, Irit: «Turning», dans: eflux Journal n°0, novembre 2008; <http://www.e-flux.com/journal/view/18> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0501.pdf
- Rollig, Stella: «Zwischen Agitation und Animation, Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts», dans: Rollig, Stella; Sturm, Eva (éd.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities, Vienne: Turia und Kant, 2002, pp. 128–139
- schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (éd.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Vienne: Turia und Kant, 2012
- Settele, Bernadett et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012
- Sternfeld, Nora: «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?», dans: eflux Journal n°3, mars 2010, «Education actualized»; <http://www.e-flux.com/issues/14-march-2010> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0502.pdf
- Sturm, Eva: «Kunstvermittlung und Dekonstruktion», dans: NGBK (éd.): Kunstcoop®, Berlin: Vice Versa, 2001, pp. 27–36
- Vergo, Peter: The New Museology, Londres: Reaktion Books, 1989
- Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (éd.): Gallery Education and the New Art History, Londres: The Arts Council of Great Britain, 1992

Webographie

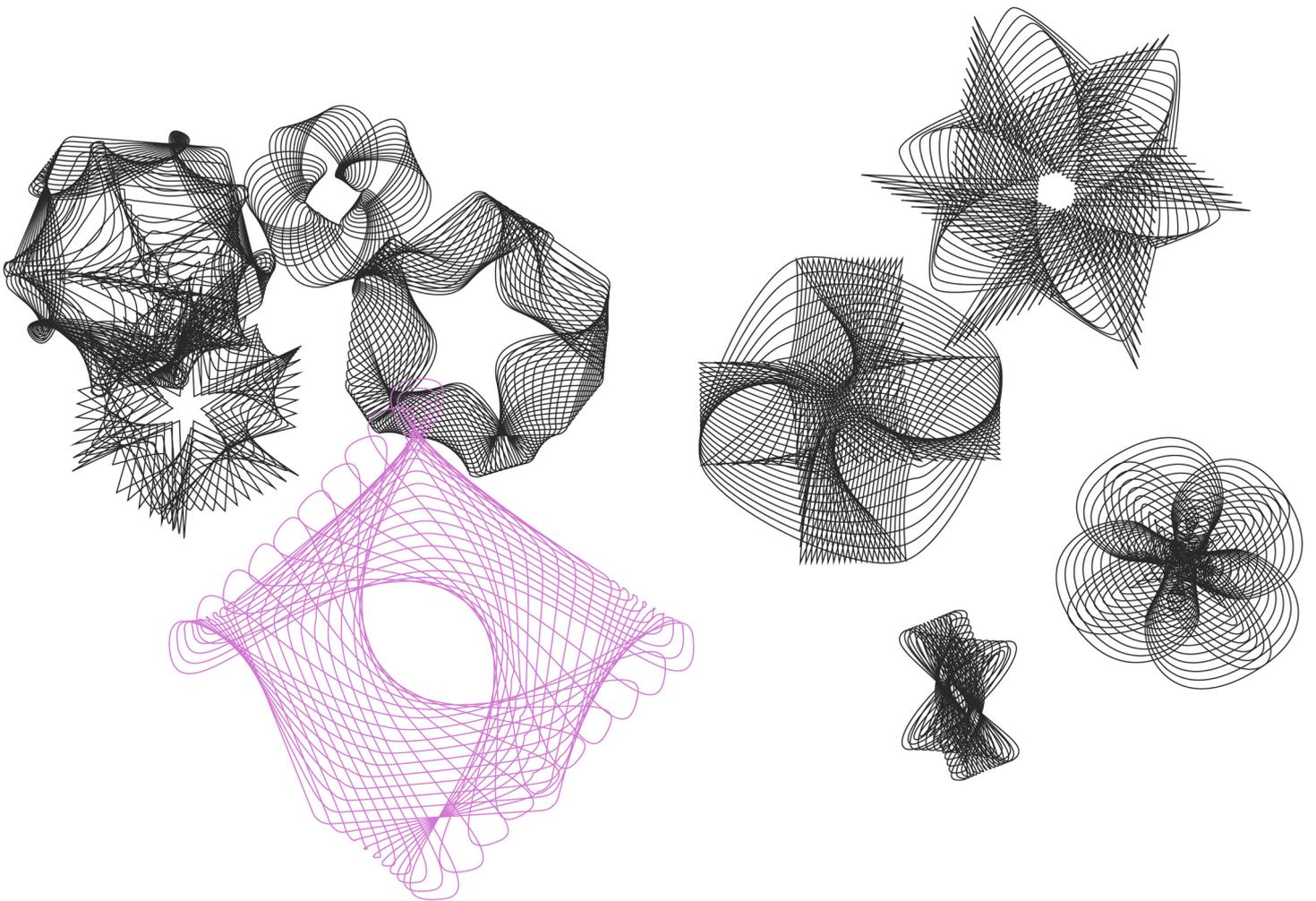
- Artist Placement Group: <http://www2.tate.org.uk/artistplacementgroup> [26.9.2012]
- École autonome, Zurich: <http://www.schuel.ch> [25.9.2012]
- Büro trafo.K, Vienne: <http://www.trafo-k.at> [18.9.2012]
- Duo Transductores: <http://transductores.net> [26.9.2012]



- Union européenne, stratégie de Lisbonne: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [26.9.2012]; <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4440&ptid=5&cid=3765> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0503.pdf
- Université libre/lente de Varsovie: <http://wuw2010.pl> [24.9.2012]
- Groupe Kunstcoop@: <http://www.kunstcoop.de> [18.9.2012]
- Hayward Gallery, Londres, Wide Open School: <http://ticketing.southbankcentre.co.uk/find/festivals-series/wide-open-school> [14.5.2012]
- Hidden Curriculum: <http://www.post-editions.com/?page=hiddencurriculum> [25.9.2012]
- Collectif Chto delat?, Petersbourg: <http://www.chtodelat.org> [14.05.2012]
- Collectif microsillons: <http://www.microsillons.org> [18.9.2012]
- Collectif Pinky Show: <http://www.pinkyshow.org> [25.9.2012]
- Museum für Gestaltung, Zurich, exposition Global Design: <http://www.museum-gestaltung.ch/de/ausstellungen/rueckblick/2010/global-design> [26.9.2012]
- parallel school of art: <http://www.parallel-school.com> [19.10.2012]

Le temps de la médiation

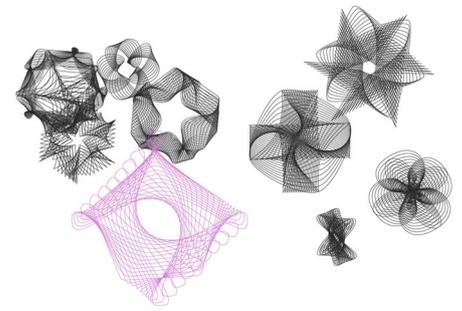
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 **La médiation culturelle: pourquoi (pas)?**



- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?



6.0 Introduction

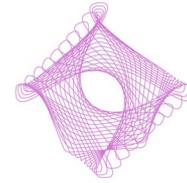
Les décideurs de politique culturelle et éducationnelle et les organismes de soutien financier font preuve d'un intérêt croissant pour la médiation culturelle et ses multiples facettes. Les prémices de cette évolution se sont fait sentir en 1998, lorsque le Labour Party anglais a amorcé un tournant dans la politique culturelle: (re)découvrant la mise en lien de l'art et de la formation comme un facteur social et économique, il a commencé à encourager fortement cette mise en lien et à exiger des institutions culturelles qu'elles en fassent autant. En Europe continentale, et donc aussi en Suisse, la médiation devient de plus en plus fréquemment un facteur d'encouragement financier. Ce qui n'est pas sans conséquences pour la pratique de la médiation: cette dernière commence en effet à se professionnaliser et à se différencier en adoptant divers méthodes, objectifs et justifications. Il ne s'agit plus seulement de lancer des activités de médiation et de mobiliser les fonds et l'enthousiasme nécessaires à leur réalisation. Face aux différentes argumentations en faveur de la médiation culturelle, il devient nécessaire de prendre position et de justifier sa propre démarche. Une nécessité qui ne concerne pas seulement la pratique de la médiation, mais également la politique d'encouragement et la gestion des institutions.

Le présent chapitre propose une première orientation. Il esquisse les stratégies de légitimation auxquelles la médiation culturelle recourt actuellement. En insistant sur la notion de *stratégies*, on signale le fait qu'aucune légitimation ne peut être neutre ou objective. Dans son plaidoyer en faveur de la médiation culturelle, chaque stratégie poursuit des objectifs qui la dépassent— comme par exemple, imposer certaines conceptions sur la fonction sociale de l'art, sur les finalités de la formation, sur l'essence d'une société qui fonctionne et sur la contribution que peut y apporter l'individu. Afin de rendre le conflit des arguments plus sensible, les critiques que l'on peut adresser à la stratégie de légitimation concernée sont présentées à la fin de chaque sous-chapitre.

Un texte fait suite à celui sur les stratégies; il est consacré aux objections à la médiation culturelle. Car, étant donné les hiérarchies qui existent entre l'art et la médiation culturelle, il existe effectivement une opposition au désir politique de médiation culturelle et à la redistribution des ressources qu'il entraîne.

Le texte d'approfondissement de ce chapitre est consacré aux conséquences que les oppositions et les critiques signifient pour la médiation culturelle, lorsqu'elles sont prises au sérieux.

- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



6.1 Légitimation: la médiation culturelle comme facteur économique

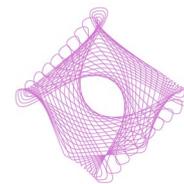
L'année 2009 a été déclarée → [Année européenne de la créativité et de l'innovation](#). Les pays de l'Union européenne ont donc reçu des subventions pour réaliser des projets en adéquation avec cette thématique, dont le message-clé est présenté sur le Web: «La créativité et l'innovation contribuent à la prospérité économique ainsi qu'au bien-être social et individuel». L'économiste Richard Florida, auteur de l'ouvrage «The Rise of the Creative Class», publié en 2002, a été l'un des ambassadeurs de cette initiative: son livre a fortement contribué à faire prendre conscience aux politiques ainsi qu'aux urbanistes que la figure du «penseur non-conformiste et créatif» constituait un facteur économique et de positionnement territorial pertinent et donc un élément-clé face à la concurrence internationale. En maints endroits, les subventions de l'Année européenne de la créativité et de l'innovation ont été investies dans des projets de médiation culturelle. Citons ici l'exemple de l'Autriche. Dans ce contexte, le partenaire de projet le plus important du gouvernement autrichien était → [Kulturkontakt Austria](#), une organisation qui, dans le domaine de la médiation culturelle, donne des impulsions décisives. Kulturkontakt Austria a participé activement à l'initiative européenne avec son concours «Projekt Kreativität Europa» destiné aux écolières et écoliers.

Un autre indice confirme l'importance de la légitimation économique de la médiation culturelle: la → [Feuille de route de l'UNESCO pour l'éducation artistique](#), un document-cadre de lobbying essentiel, dont l'adoption et la publication internationales ont eu lieu en 2010 à Séoul, Corée du Sud, lors de la Seconde Conférence mondiale sur l'éducation artistique. On peut y lire: «Dans les sociétés du 21^e siècle, on constate une demande croissante d'employés faisant preuve de créativité, de flexibilité, d'adaptabilité et d'innovation. Les systèmes éducatifs doivent donc évoluer en fonction de cette nouvelle donne. L'éducation artistique dote les élèves de toute cette palette d'outils, leur permettant de s'exprimer, de développer leur sens critique dans le monde qui les entoure et de s'engager activement dans les divers aspects de l'existence. L'éducation artistique offre en outre aux nations un moyen de développer les ressources humaines nécessaires à l'exploitation de la richesse de leur patrimoine culturel. L'utilisation de ces ressources et de ce patrimoine est essentielle si les pays souhaitent mettre en place des industries et des entreprises culturelles (créatives) solides et durables. Ce type d'industries peut jouer un rôle-clé dans le renforcement du développement socioéconomique de nombreux pays moins avancés.»

→ [Année européenne de la créativité et de l'innovation](#) http://create2009.europa.eu/a_propos_de_lannee.html [4.8.2012]

→ [Kulturkontakt Austria](#) www.kulturkontakt.or.at [4.8.2012]

→ [Feuille de route de l'UNESCO pour l'éducation artistique](#) http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [4.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE060501.pdf

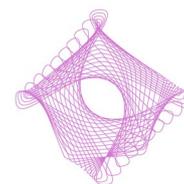


Cet argumentaire en faveur de la médiation culturelle se focalise surtout sur ses avantages économiques. Il souligne l'importance de la médiation culturelle, non seulement pour la stimulation des éléments constitutifs de la personnalité indispensables au développement économique, mais aussi pour l'économie créative. Comme déjà au temps des grandes expositions universelles, au moment où le dessin fut introduit dans l'enseignement général, le développement d'aptitudes artistiques ou créatives chez le plus grand nombre possible de gens est compris comme un investissement dans le potentiel de développement de l'industrie culturelle, mais aussi de l'économie en général. Il existe d'autres arguments économiques en faveur du soutien à la médiation culturelle: la revalorisation de certains quartiers grâce à la présence d'artistes, la contribution de l'économie culturelle et créative au produit national brut et une plus grande → flexibilité et inventivité de la population active lorsque celle-ci s'intéresse aux arts. Et, pour finir, la médiation culturelle contribue à former des producteurs_trices, mais aussi des consommateurs_trices mieux informé_e_s et plus motivé_e_s.

Les critiques adressées à cette forme de légitimation soulignent que ce nouvel intérêt de la politique pour la médiation culturelle a moins pour dessein d'encourager l'autodétermination ou le discernement par un contact régulier avec les arts que de former des personnes qui, étant donné leur disponibilité à être performantes et leur créativité appliquée à la résolution de problèmes, ne seront pas à la charge de l'Etat, ni économiquement ni socialement. Or, il faut rappeler que, fondamentalement, la confrontation avec les arts peut produire l'effet exactement inverse. Elle peut tout aussi bien mener à un rejet de la performance, à une attitude critique envers les principes de performance et de concurrence et à une volonté de rechercher des projets de vie alternatifs. Les arts eux-mêmes peuvent dénoncer et critiquer l'économie de marché et ses effets. De plus, les artistes et les scientifiques sont les premiers_ères à critiquer les mauvaises conditions de travail, ce qu'on appelle la → précarisation de la plupart des artistes et des médiateurs_trices culturel_le_s en dépit de tous les discours soulignant l'importance des arts pour l'économie (Raunig, Wuggenig 2007).

→ flexibilité et inventivité de la population active voir texte 3.5

→ précarisation voir lexique



6.2 Légitimation: la médiation culturelle favorise les capacités cognitives et diverses formes d'intelligence

La confrontation que la médiation culturelle initie avec les arts est soi-disant idéale pour favoriser les capacités cognitives, mais aussi l'intelligence émotionnelle, sociale, visuelle-spatiale ou encore physique-kinesthésique. Les tenants de cet argument allèguent que la société de l'information, telle que nous la connaissons et qu'elle se développera à l'avenir, est beaucoup plus dynamique et plus hétérogène que toutes celles qui l'ont précédées. C'est pourquoi l'apprentissage est soumis à de rapides mutations, tant dans ses contenus que dans ses formes. Des concepts comme l'apprentissage tout au long de la vie et l'éducation informelle sont essentiels pour tout projet éducatif contemporain.

De ce point de vue, la médiation culturelle est particulièrement bien armée pour préparer les gens aux défis du [capitalisme cognitif](#). En 1993, des neuroscientifiques américains ont lancé une étude qui devait prouver que l'écoute de la musique de Wolfgang Amadeus Mozart favorisait des performances cérébrales plus élevées, en particulier en matière de représentation spatiale et de mathématiques – ce que l'on a appelé «l'effet Mozart» (Rauscher et al. 1993). Une étude de longue durée, conduite entre 1992 et 1997 dans les écoles primaires de Berlin, a prétendu prouver l'effet positif de l'enseignement de la musique sur le comportement social des enfants et sur leur capacité de concentration (Bastian 2002). Même si aucune étude comparative n'a pu confirmer les résultats de ces deux premières études et que leur démarche méthodologique a été critiquée ([Jansen-Osmann 2006](#)), elles continuent depuis à fournir des arguments essentiels en faveur de l'encouragement de la médiation culturelle.

Le «Bundesverband für Kulturelle Jugendbildung» d'Allemagne (association professionnelle pour l'éducation culturelle des jeunes) développe depuis 2005 une [attestation de compétences culturelles](#), un instrument attestant des connaissances et du savoir-faire acquis durant des activités de médiation culturelle extra-scolaire. Les catégories, qui comprennent des aspects sociaux, cognitifs, émotionnels, psychiques et créatifs, dépassent par leur nombre celles publiées par François Matarasso en 1997 dans [50 social impacts of participation in the arts](#) et qui, à l'époque, ont conduit la Grande-Bretagne à orienter son encouragement de la culture vers plus de médiation culturelle. De son côté, l'équipe de recherche d'Eileen Hooper Greenhill, à l'Université de Leicester, a développé les [Generic Learning Outcomes](#) (résultats d'apprentissage génériques), un argumentaire encore plus clair sur les effets positifs de la médiation culturelle sur l'apprentissage generic learning. Selon cette étude, l'on constaterait une augmentation des

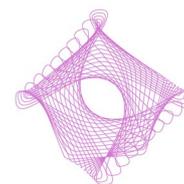
→ [capitalisme cognitif](#) voir lexique

→ [Jansen-Osmann 2006](#) http://www.psych.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/Dokumente/mtk_petra.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE060202.pdf

→ [attestation de compétences culturelles](#) <http://www.kompetenznachweiskultur.de> [13.4.2012]

→ [50 social impacts of participation in the arts](#) http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE060201.pdf

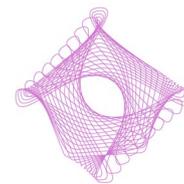
→ [Generic Learning Outcomes](#) <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning> [4.8.2012]



connaissances dans les domaines suivants: «connaissances et compréhension; compétences; attitudes et valeurs; plaisir, inspiration et créativité; comportement durant l'activité et progression». Développés comme un instrument d'autoévaluation à l'usage des institutions culturelles, en particulier des musées et bibliothèques, les *Generic Learning Outcomes* ont été critiqués par les spécialistes: les résultats de cet instrument d'enquête, certes très facile d'utilisation, manquent à de pertinence, justement parce que les effets pédagogiques sont *generic*, c'est-à-dire formulés de façon très générale. Il n'empêche qu'aujourd'hui, dans toute l'Europe, les institutions culturelles y ont recours.

Toutes ces approches se heurtent à la mise en doute suivante: quelle est la véritable validité de ces études prouvant les effets positifs d'une confrontation avec les arts? Ne sont-elles pas plutôt des prophéties auto-réalisatrices? (→ *Mirza 2006*). Car force est de constater, à propos de cette forme de légitimation, qu'elle se demande rarement qui définit ce qu'est un effet «positif» et dans quelle perspective. Un autre fait pose problème: les approches neuroscientifiques ont tendance jusqu'à présent à réduire la définition de l'art à des notions conservatrices liées la canonisation de la culture dominante. Ainsi, les femmes enceintes devraient jouer du Mozart à leurs fœtus, et non du Lady Gaga. Face à ces critiques, les scientifiques suggèrent de ne pas se concentrer dans cette argumentation sur ce qu'on appelle les «effets de transfert» de la médiation culturelle, mais de reconnaître une valeur propre à l'acquisition de connaissances et de compétences liées à l'art (Hetland et al. 2007).

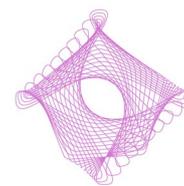
→ *Mirza 2006* <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf> [21.2.2013]



6.3 Légitimation: la responsabilité fiscale exige que le public-cible soit élargi à toutes les couches de la population

L'argument selon lequel la médiation culturelle est nécessaire à l'élargissement des publics de la culture pour des raisons fiscales pose la question de la légitimité d'une culture et d'un art élitaires. Il part de l'hypothèse que les institutions culturelles financées par les impôts ne peuvent se justifier que si elles attirent le public le plus large et le plus hétérogène possible. Autrement, cela signifierait que l'ensemble de la communauté fiscale supporte les intérêts d'une minorité. Cette argumentation remonte aux années 1960. «Culture pour tous», le célèbre slogan souvent associé à cette stratégie de légitimation, reprend le titre du livre publié en 1979 par Hilmar Hoffmann, l'ancien directeur de la culture de Francfort. Or sa revendication ne se limitait pas à rendre accessible la « culture dominante», qui ne constituait que l'un des éléments importants de sa réflexion. Elle enjoignait aussi d'accepter au titre de productions culturelles les pratiques et les produits de la culture paysanne ou ouvrière – comme par exemple la colombophilie. Elle proposait de les encourager et de les promouvoir au sens d'un partage culturel et au même titre que les offres des institutions culturelles, plutôt fréquentées par des personnes mieux rémunérées et au bénéfice d'une éducation formelle plus élevée. Elle avait pour objectif de dissoudre – ou du moins de remettre en question – la frontière séparant la « culture dominante» de la «culture populaire» (Hoffmann 1979).

Un argument s'oppose à cette légitimation de l'élargissement des publics: rien ne justifie d'exiger une justice distributive démontrable par les chiffres, car même ceux qui ne prennent pas part activement aux offres culturelles profitent des arts puisque ceux-ci forment un élément fondamental et indispensable de la société. Ainsi ne remet-on pas en question, par exemple, le financement public de la haute technologie médicale sous prétexte que seuls quelques-uns en profitent. En ce sens, les arts sont un domaine spécifique comme la science et la technique. Et contre l'argument qu'il ne faudrait pas faire de distinction entre la culture dominante et la culture populaire et qu'il faudrait encourager l'exercice et la consommation de la culture en fonction des intérêts et des préférences de chacun, l'on objectera que, dans ce cas, le public ne serait plus stimulé par des formes et des contenus exigeants, mais que les offres finiraient par se conformer au goût présumé de la majorité dans une sorte de docilité prévisionnelle.



6.4 Légitimation: la médiation culturelle facilite l'intégration

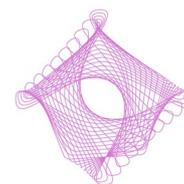
De même que l'approche fiscale demande que l'art financé par les impôts soit accessible à toutes les couches de la population, de même l'approche intégrative critique le fait que les institutions de la culture dominante excluent des pans entiers de la société. La médiation culturelle devrait amener ces derniers vers les offres artistiques et culturelles existantes et ainsi les motiver à prendre part à la culture. Cet argument a moins pour fondement la recherche d'une justice fiscale que le principe éthique et démocratique de l'égalité de traitement. Concrètement, l'idée d'intégration fait allusion à ces groupes sociaux qui, du fait des inégalités sociales, ont un accès limité à l'éducation et au bien-être, ou s'écartent autrement des habitudes, des besoins ou des activités de la majorité, parce qu'ils sont par exemple, handicapés. Dans ces cas, la médiation culturelle est vue comme un outil capable de réduire les inégalités de répartition des ressources en permettant à ces groupes de participer à la culture. Ainsi, un communiqué accompagnant le projet allemand → [Tanz in Schulen](http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf) (la danse à l'école) rappelle de quelle manière la danse peut agir contre les discriminations subies par les enfants et les adolescent_e_s du fait des inégalités sociales: «Parce qu'elle est non verbale, la danse peut aider à l'intégration d'enfants d'origines diverses [...]». La danse favorise le développement de la personnalité et renforce celui de l'identité par l'expérience de son propre corps. En tant que forme d'expression et de communication, la danse favorise la diversité et la qualité du mouvement, la perception et la conscience du corps, la capacité de représentation, la fantaisie dans le mouvement, la capacité créative, l'action originale, le développement de la personnalité, les compétences sociales, le travail interdisciplinaire.»

L'approche intégrative est problématique dans le sens où elle envisage la culture et les institutions comme des entités immuables dans lesquelles il convient de faire entrer celles et ceux qui jusqu'à présent en ont été exclu_e_s. Il est rare qu'elle tienne compte, dans sa réflexion et son travail de transformation, du contexte social, premier responsable des inégalités de traitement. De plus, elle décide unilatéralement qui doit être intégré, et selon quelle norme. On peut taxer cette démarche de → [paternaliste](#), c'est-à-dire pleine de bonnes intentions mais condescendante. Elle court le risque de figer les personnes concernées dans leurs déficits supposés et ainsi de les «niveler». (→ [Dannenbeck, Dorrance 2009](#))

→ [Tanz in Schulen](http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf) http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf [13.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE60401.pdf

→ [paternaliste](#) voir lexique

→ [Dannenbeck, Dorrance 2009](http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html) <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html> [30.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE0604.pdf



6.5 Légitimation: les arts comme patrimoine culturel

«Les programmes d'éducation artistique peuvent aider les gens à découvrir la diversité des expressions culturelles offerte par les industries et les institutions culturelles, tout en développant leur sens critique envers ces dernières», énonce la → *Feuille de route pour l'éducation artistique de l'UNESCO*, le document de lobbying en faveur de la médiation culturelle qui suscite un large intérêt dans de nombreuses régions du monde et produit des effets concrets sur les politiques éducationnelles et culturelles. Le même document rappelle que, dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, la libre participation à la vie culturelle de la communauté et la jouissance des arts sont considérées comme des droits humains universels et devraient être rendues accessibles à tous. Cette stratégie de légitimation repose sur une vision des arts comme un patrimoine culturel universel précieux. De ce point de vue, s'adonner aux arts est fondamentalement positif pour tout un chacun, quels que soient ses intérêts, ses convictions, son mode de vie, sa situation et ses objectifs. Celles et ceux qui ne s'en rendent pas compte par eux-mêmes devraient → *être amenés aux arts par la médiation culturelle*. Et comme ils et elles sont nombreux – comme le dit l'argumentation –, il convient d'allouer à la médiation les ressources correspondantes.

Historiquement, l'idée que les (beaux) arts sont un patrimoine culturel fondamentalement positif pour l'ensemble de l'humanité et qui s'adressent à tout le monde, est née à l'époque des Lumières. Elle se trouve déjà dans les écrits sur l'éducation esthétique formulés par Friedrich Schiller au milieu du XVIII^e siècle (→ *Schiller 1759*). Elle s'est imposée – notamment grâce à l'engagement de la «Reformpädagogik» – à la faveur de la reconnaissance de → *l'éducation artistique* au début du XX^e siècle pour – faire partie intégrante de la notion bourgeoise d'éducation. Elle est restée jusqu'à nos jours la légitimation majeure de la médiation culturelle et, au-delà, de l'encouragement à la culture, et elle développe son influence dans toute l'Europe, mais également au-delà comme le montre, entre autres, la présence internationale de la «Feuille de route pour l'éducation artistique» de l'UNESCO mentionnée plus haut.

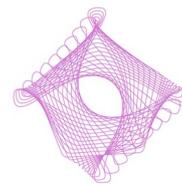
A l'hypothèse selon laquelle les arts seraient bons en soi pour «l'humanité», l'on doit objecter que cela suppose un lien au moins implicite entre la médiation et des valeurs bourgeoises et occidentales, et parfois

→ *Feuille de route pour l'éducation artistique de l'UNESCO* http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [4.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE060501.pdf

→ *être amenés aux arts par la médiation culturelle* voir texte 5.2

→ *Schiller 1759* vers le texte intégral: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1> [3.4.2012]

→ *éducation artistique* voir lexique

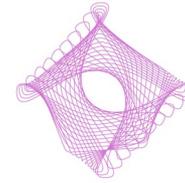


explicite avec des idéaux nationalistes. La chancelière allemande → Angela Merkel en a fourni un bon exemple dans le discours où elle postulait: «L'art et la culture nous donnent le sentiment de notre origine, du lieu où nous nous sentons chez nous et de l'essence de notre identité. Ils restituent de manière tangible au plus haut degré notre appartenance et favorisent la cohésion d'une société. Cela signifie donc que la culture est le lien unifiant l'Allemagne. Ce n'est pas pour rien que nous parlons de la nation culturelle allemande.»

Une autre critique est à prendre en compte: quelle que soit l'entité à le faire (l'État, la politique, les expert_e_s d'une élite intellectuelle ou la société dans son ensemble), il y a une condescendance fondamentale à décréter que → la pratique active des arts est par principe importante et bonne pour tout le monde.

→ Angela Merkel <http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html> [13.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE0605.pdf

→ la pratique active des arts voir texte 6.8

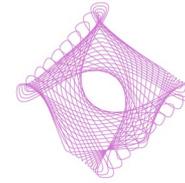


6.6 Légitimation: la médiation culturelle comme possibilité de contribuer activement à l'élaboration des arts et de leurs institutions

Cette légitimation est centrée sur le potentiel de co-construction généré par la médiation culturelle et ses participant_e_s en lien avec les programmes, contenus et pratiques des institutions culturelles. En suscitant et en rendant possibles les changements, elle dépasse la simple nécessité d'intégrer et de prendre part et vise à la [→ transformation des institutions](#) elles-mêmes. Ainsi Rustom Bharucha, dramaturge, metteur en scène et écrivain, rappelle que les institutions culturelles ont hérité de la société bourgeoise et civile l'idée qu'elles se font d'elles-mêmes. Or, les mutations vertigineuses auxquelles est soumis le monde autour d'elles font naître de nouvelles conceptions de l'opinion publique, de la politique et des formes et pratiques de représentations culturelles, qui remettent en question et transgressent les concepts bourgeois traditionnels. Les institutions culturelles sont ainsi menacées de perdre de leur importance. D'après Bharucha, elles feraient donc mieux de s'ouvrir davantage à la collaboration avec les autres domaines et protagonistes sociaux. Elles devraient admettre des prises d'influence et un questionnement liés à d'autres points de vue. Il ne s'agit pas ici seulement de l'accès à l'institution «but the right to interrogate its assumed privileges and reading of history. It is my plea that instead of shutting ourselves up in the box – whether it is the «black» box of theatre, or the «ultra-white», air-conditioned, dust-free box of the museum – that we should open ourselves to those seemingly disruptive energies «beyond the box» that can enable us to forge new links between the public and the private, the civil and the political» (Bharucha, 2000) [mais du droit à questionner ses privilèges supposés et sa lecture de l'histoire. Je demande donc qu'au lieu de nous enfermer dans la boîte – que ce soit la «boîte noire» du théâtre ou la boîte ultra-blanche, climatisée et exempte de poussière du musée –, nous nous ouvrons à ces énergies apparemment perturbatrices qui agissent «au-delà» de la boîte et qui peuvent nous aider à créer de nouveaux liens entre le public et le privé, le civil et le politique]. Cette argumentation prétend donc que non seulement la médiation culturelle satisfait la revendication démocratique de la participation à la culture, mais elle contribue activement au développement continu des institutions.

→ [transformation des institutions](#)
voir texte 2.4

Il n'existe jusqu'à présent pas de critique pertinente envers cette argumentation autre que les mises en garde formulées (dans le texte 6.3) contre certaines tendances populistes. Cela s'explique peut-être par la relative nouveauté de cette approche, qui trouve jusqu'à présent encore peu d'incarnations pratiques.



6.7 Légitimation: la médiation culturelle comme correctif aux injustices sociales

Presque toutes les déclarations s'engageant pour l'encouragement de la médiation culturelle attribuent à cette dernière une grande capacité à combattre ou du moins à soulager les problèmes sociaux. C'est ainsi, par exemple, que l'on justifie le lancement de projets de médiation culturelle à des fins thérapeutiques dans le domaine de la santé, de l'animation sociale, des activités de quartier et de jeunesse ou au cours des processus d'urbanisme. Cette approche mentionne certains effets sur les individus concernés, comme une conscience de soi renforcée, le goût de l'engagement et du risque ou des améliorations dans le comportement social. Par ailleurs, elle souligne aussi les effets sur le contexte social et la société dans son ensemble – en rappelant par exemple que les projets de médiation culturelle favorisent la cohésion, l'envie de participer à la co-construction de son environnement, la création de réseaux locaux ou le règlement de conflits (Matarasso 1997).

Ces dernières années, un exemple a fait l'objet de larges discussions. Il s'agit du projet → *Rhythm Is It!*, dans lequel l'Orchestre philharmonique de Berlin et le metteur en scène Royston Maldoon ont travaillé sur le ballet «Le Sacre du Printemps» avec des élèves de Berlin. Le film tiré de ce projet met en relief les changements de comportement induits chez les élèves. Le projet a servi d'impulsion à de nombreux autres projets de danse menés au sein des écoles dans l'espace germanophone. Le même genre d'argumentation est avancé par le projet → *Superar* et, depuis 2012, par son homologue helvétique «Superar Suisse», qui a pris pour modèle le réseau croissant des orchestres de jeunesse vénézuéliens «Fundación del Estado para el Sistema de Orquesta Juvenil e Infantil de Venezuela» (FESNOJIV), surnommé → *El Sistema*. Ce dernier permet aux enfants des quartiers pauvres du Venezuela de prendre des cours d'instruments de musique classique ainsi que la possibilité de donner des concerts en orchestre. Sur *El Sistema* aussi, un → *film* a été réalisé, dont l'objectif est de rendre visible et de démontrer comment il a changé la vie des enfants qui y ont participé.

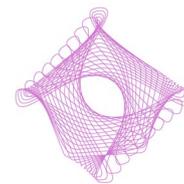
Le succès de ces films révèle le grand intérêt manifesté par l'opinion publique pour les projets de médiation culturelle revendiquant une forme de légitimation sociale. L'inscription de cette légitimation dans la mémoire collective n'est pas fortuite. Comme l'argument selon lequel l'art est un bien culturel important pour tout le monde, elle a également une longue histoire derrière elle: dès le début du XX^e siècle, certains quartiers de villes industrielles anglaises ont vu l'apparition de ce qu'on appelait des «galeries philanthropiques» – fondées par des pasteurs, des animateurs_trices sociaux ou même par les ouvriers_ères eux-mêmes – dans lesquelles l'art avait pour objet d'empêcher la population extrêmement pauvre de sombrer dans l'alcoolisme et de l'éduquer aux valeurs bourgeoises et protestantes.

→ *Rhythm Is It!* http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php [15.4.2012]

→ *Superar* <http://superar.eu> [15.4.2012]

→ *El Sistema* <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html> [15.4.2012]

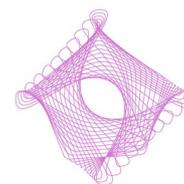
→ *film El Sistema* <http://www.el-sistema-film.com> [15.4.2012]



La critique adressée à cette forme de légitimation de la médiation culturelle – à l'époque comme aujourd'hui – est que, souvent, cette «participation culturelle» se substitue à une réelle «participation politique», qu'elle est plutôt décorative et qu'elle ne fait que désamorcer les problèmes au lieu de les combattre. Elle remplace ainsi des interventions politiques plus onéreuses ou contestées comme les modifications législatives ou la redistribution des ressources.

Une autre critique reproche à cette forme de légitimation d'instrumentaliser l'art. De ce point de vue, le potentiel des arts consiste justement à réfléchir à ce qui est provocant, inconfortable, incalculable et contraire à l'idée d'utilité. Ainsi, Max Fuchs, président du Deutscher Kulturrat, a rappelé dans un article de 2004 «que c'est justement parce que l'art s'affranchit de toute efficacité et de toute rentabilité pratique qu'il est aussi efficace en tant que forme d'action». (→ Fuchs 2004) Dans cette optique, la médiation culturelle aurait donc pour mission d'encourager la confrontation avec les arts au lieu d'instrumentaliser ces derniers pour lutter contre les inégalités sociales.

→ Fuchs 2004 <http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf> [24.8.2010]; voir réserve de matériaux MFE060701.pdf

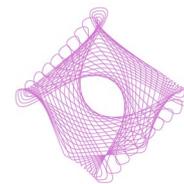


6.8 Objections à la médiation culturelle et à son encouragement

Les critiques adressées aux légitimations de la médiation culturelle, telles que nous les avons présentées dans les chapitres précédents, ont moins pour objectif de la supprimer que de développer la pratique. Cependant, il existe aussi des arguments en soi contre la médiation culturelle et son encouragement. Une partie de ces arguments concerne différents niveaux du rapport entre la médiation et la production. L'on critique que l'intérêt croissant de la politique envers l'encouragement de la médiation ne va pas automatiquement de pair avec une augmentation des fonds qu'elle lui attribue. Cela signifie qu'il faut redistribuer les fonds existants et que donner la priorité à la médiation dans le domaine de l'encouragement culturel débouche forcément sur des réductions dans le domaine de la production culturelle. La politique menée par la Grande-Bretagne, qui lie le soutien public aux institutions culturelles à la mise sur pied de programmes complets de médiation, est perçue par les critiques comme une atteinte à la liberté artistique et comme une mise sous tutelle des institutions. Quant aux critiques qui s'opposent radicalement à tout programme de médiation, elles ne voient en la médiation qu'un affadissement, une simplification voire même une infantilisation des arts. Dans cette optique, la dimension pédagogique, très importante pour la médiation, apparaît irréconciliable avec les arts qui, selon cette critique, refusent toute forme de didactisation, d'explication ou de pédagogisation.

Les acteurs culturels qui, au vu d'un constat de «développement exponentiel de la médiation», craignent pour la qualité et la polysémie des arts formulent un reproche de principe – le populisme – surtout dans les cas où la focalisation sur la médiation est étroitement liée à une volonté d'élargissement et de développement quantitatif des publics. Dans ce contexte se pose la question de savoir si un renforcement de la médiation pourrait même être préjudiciable aux contenus de la production – au sens où la production, faisant preuve «d'une docilité prévisionnelle», deviendrait peut-être, par anticipation, moins complexe et plus facilement digeste.

Une autre position qui s'oppose à la médiation se focalise plutôt sur le rapport des institutions avec leur public. Elle reproche surtout aux offres de médiation de n'être que des tentatives paternalistes de mise sous tutelle et de persuasion, censées vouloir imposer au public l'art qu'il doit apprécier et la culture qu'il doit consommer. Dans cette optique, l'art et la culture sont produits d'abord et surtout – et à juste titre – pour un public qui s'y intéresse déjà.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Marie-Hélène Boulanger: La médiation culturelle ou l'histoire d'une rencontre singulière

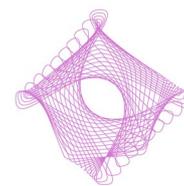
Elles sont lourdes et imposantes, les portes de nos institutions pour qui n'a pas les clés culturelles. Pourtant, il suffit parfois d'une rencontre singulière, d'une première expérience avec un objet artistique pour que tombent les barrières. Le regard est transformé, l'aventure culturelle peut commencer.

La question qui se pose alors est: comment provoquer cette rencontre? Comment devient-on visiteur ou spectateur? Seul, le premier pas semble trop grand ... Accompagné, alors? C'est dans cet accompagnement que la médiation culturelle prend tout son sens, car elle invite à découvrir en éloignant les réticences et les a priori. En somme, elle donne accès à l'œuvre, non pas en proposant une «pédagogisation», mais plutôt par une mise en confiance qui crée les conditions favorables à sa réception.

Si le concept de médiation culturelle n'est entré que récemment dans le vocabulaire institutionnel, l'ambition de démocratisation culturelle n'est pas nouvelle. L'histoire de la Comédie est elle-même marquée dès son origine par une visée philanthropique. En 1913, les quatre fondateurs, membres de l'Union pour l'Art Social, souhaitaient «initier à l'art le public très nombreux qui, par suite de sa situation économique, est tenu éloigné du mouvement artistique». Cent ans plus tard, la Comédie de Genève poursuit cet engagement en développant des projets de médiation en direction des publics.

Depuis la saison 2009/10, la Comédie a recours à l'aide «d'attachés culturels» afin d'ouvrir ses portes à de nouveaux spectateurs venus de tous horizons. Nommés pour la saison, les « attachés culturels» invitent deux ou trois personnes de leur entourage à chaque spectacle. En tant que médiateurs, ils encouragent la découverte du théâtre, facilitent l'accès au lieu et guident les spectateurs dans leur expérience artistique (première ou non). Depuis le début de ce projet, plus de 600 personnes ont ainsi été invitées et ont découvert l'un des spectacles programmés par la Comédie de Genève.

Titulaire d'un master en Gestion de projets culturels, Marie-Hélène Boulanger a travaillé comme chargée de médiation culturelle au théâtre de Bourg-en-Bresse (France). Depuis mai 2012, elle est chargée du développement des publics à la Comédie de Genève.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Denise Felber: Pourquoi la médiation culturelle à l'école?

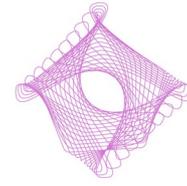
Faire de la médiation culturelle? Ne pas faire de médiation culturelle?

En général, les enseignantes et enseignants ne se posent pas la question – l'on fait des actions de la médiation culturelle à l'école, par tradition. Certes par enthousiasme pour l'art et la culture, mais la plupart du temps sans argumentaire sérieux. Et souvent, les enseignantes et enseignants qui s'intéressent à la culture, mais sont dépassés par la complexité de la matière, choisissent des projets de médiation gratuits pour leurs classes, qui n'exigent que peu d'efforts et qui sont, pour une raison ou une autre, reconnus au sein de l'école comme ayant fait leurs preuves.

Souvent les questions les plus pertinentes – Que fait-on dans ce projet? Pourquoi est-il nécessaire? Quels sont les objectifs du projet? – ne trouvent pas de réponses. Les possibilités de participation offertes aux enfants et aux jeunes ne sont guère utilisées, puisque les maigres ressources à disposition sont réservées à l'organisation et au financement du projet. De plus, les enseignantes et enseignants sont souvent peu organisés en réseau: ils s'engagent en tant que représentants de leur matière scolaire ou d'une discipline artistique, et pas (encore) en tant qu'ambassadeurs_drices et de la culture, qui adoptent une position personnelle vis-à-vis de la médiation culturelle. Sans oublier qu'une conception éducative commune de la médiation culturelle fait défaut dans le milieu scolaire.

Or une confrontation durable avec les modes de pensée et d'action artistiques est un défi continu: un apprentissage basé sur la recherche et l'expérimentation demande que l'on affronte les questions dérangeantes et les doutes.

La médiation culturelle est un must pour les écoles! Car une exploration curieuse de la culture et sa mise en médiation pertinente représentent une forme de formation continue toute faite, non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignantes et enseignants. Les enseignants professionnels se comprennent en effet comme des experts en médiation culturelle, qui analysent leur travail en le questionnant, en l'enrichissant, en le critiquant et en l'approfondissant, développant ainsi continuellement leurs compétences. C'est exactement cette attitude d'ouverture et de prospection que la médiation culturelle exige des enseignant_e_s: ils ne sont plus seulement les préparateurs d'une matière à apprendre, mais des initiateurs d'idées inédites, d'observations, de perceptions, qu'avec

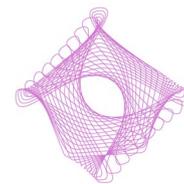


leurs élèves, ils mettent en relation, échangent, communiquent, réalisent et analysent.

Pour pouvoir assumer ce rôle, ils doivent accepter – et être en mesure – de remettre en question leur routine, d’oser un regard neuf, d’interroger ce qui leur paraît évident et de se transformer eux-mêmes en objets de recherche. Ce n’est qu’à ce moment-là qu’une démarche expérimentale devient possible, que peut surgir quelque chose d’original et que se produit autre chose que ce qui était prévu.

La confrontation avec l’art comme «école de multisensibilité, de polysémie, de gestion de tiraillements intérieurs ou de conflits, même ceux qui sont insolubles» permet aux enseignant_e_s de se rapprocher de l’attitude exploratoire recherchée, et pour cela, «il n’existe pas de substitut». (Adolf Muschg).

Denise Felber est responsable du domaine Art et école à l’Institut de formation continue de la Haute école pédagogique de Berne.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Eszter Gyarmathy: Pourquoi la médiation culturelle?

Ce qui est intéressant dans l'aperçu général des divers arguments justifiant la médiation culturelle, c'est leur approche partielle. Elle montre qu'il est impossible d'extraire la médiation culturelle de son contexte sociétal et économique ou de vouloir l'appréhender dans toute la complexité de ses intrications.

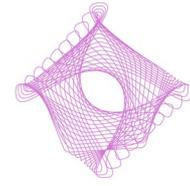
Il est évident que l'argumentation tient compte des structures de pouvoir en place. Toutes les légitimations apparaissent ainsi comme des attestations de prestations fournies à l'instance qui subventionne la médiation, dont les attentes se reflètent également dans les rapports d'activité. Les instances de subvention exigent en effet des prestations. Le cas échéant, les prestataires ont défini leur offre eux-mêmes et non sur commande, mais il n'empêche qu'ils doivent fournir ce qui a été promis. Cette «conformité au système» détermine les argumentations énoncées dans l'aperçu général.

Médiation culturelle et création artistique ne sont pas identiques. La première est une méta-production culturelle qui raconte par d'autres moyens ce que d'autres ont créé. Toutefois, en ce qui concerne la justification de son existence face aux investissements publics, elle ne se distingue guère de la création culturelle financée de la même manière qui, elle aussi, est soumise à une obligation de légitimation face à l'opinion publique.

La médiation culturelle soutenue par les deniers publics, et certainement aussi une part de la création culturelle elle-même, ont pour fonction de couvrir certains besoins de la société qui ont été identifiés par la politique. En ce sens, l'on peut les comprendre comme des prestations de service. Quant à la politique et à l'administration, elles ont un devoir de justification envers leur clientèle.

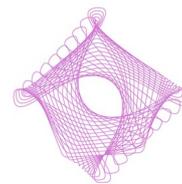
Et pourquoi la clientèle souhaite-t-elle de la médiation culturelle? Il est probable qu'elle ne le fait qu'à cause de la culture ou des répercussions de la création culturelle sur chacun d'entre nous.

Dans chacune des légitimations énoncées ici, l'art, l'œuvre d'art, l'artiste, l'être humain (c'est le regardeur qui fait l'œuvre) font défaut, et pourtant, ce dernier est toujours présent, partout où il y a de l'art. La notion terrifiante de «capitalisme cognitif» peut donc être comprise comme une forme d'exploitation du récepteur. Ainsi s'ajoute à l'exercice du pouvoir politique celui du marché (de la médiation culturelle).



Pourquoi alors la médiation culturelle? Pour garantir la liberté d'expression artistique, l'encouragement public de la culture doit faire en sorte que la création culturelle ainsi que sa perception et son appréciation ne dépendent pas (ou pas uniquement) de structures de pouvoir ou des contraintes économiques. Si nous n'y prenons garde, nous risquons de remettre en cause la liberté de l'art et d'en affaiblir l'importance pour notre société.

Eszter Gyarmathy est *déléguée à la culture de la Ville de Bienne*.

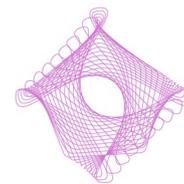


CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Raphaëlle Renken: I love médiation

Deux motivations premières pour déclarer, à 16 ans, ma flamme à la médiation (que je nommais alors «initiation à l'art», pour qualifier une profession inconnue au bataillon): une découverte passionnée de l'art contemporain et une volonté farouche de le faire comprendre, ainsi qu'une irrésistible envie de pousser les portes des musées barrées d'un panneau «interdit au public». Si la volonté explicative et le souci de lever le voile demeurent, une autre motivation m'habite aujourd'hui: rendre le public actif, voire créatif.

A quoi bon l'immense effort de conservation et d'exposition fourni par les institutions, s'il ne se double de son autre mission, que l'objet vienne chatouiller le visiteur? Et c'est le médiateur qui veille au grain! Comment? Le médiateur ressemble au D^r Knock de Jules Romains, il déclenche des chatouillis, des grattouillis, des démangeaisons chez le public! La médiation vue comme un moyen de créer des symptômes devant une œuvre ou un objet ... Et l'optimisme du médiateur est redoutable: nul n'est insensible, et tout est susceptible de rendre sensible. Mais contrairement au docteur rusé, il ne s'agit pas ici de susciter des symptômes imaginaires pour empêcher le prix d'une consultation, ni par ailleurs de croire en la capacité de guérison de l'art, car l'on ne guérit jamais de l'art. Là aussi, le médiateur veille au grain.

Raphaëlle Renken travaille depuis 2001 en tant que chargée de médiation culturelle au Musée d'art et d'histoire de Genève. Parallèlement, elle a monté et dirigé de 2003 à 2009 un secteur d'accueil des publics au Musée cantonal des Beaux-Arts de Lausanne. En 2010, elle a été appelée par l'Association vaudoise de danse contemporaine à imaginer et coordonner une plateforme de médiation danse pour le canton de Vaud. Elle exerce également une activité de conférencière en histoire de la danse et de critique.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE David Vuillaume: Médiation et musées

L'utilisation du terme «médiation», aujourd'hui omniprésent dans les musées, doit beaucoup au combat des médiateurs culturels pour la reconnaissance de leur profession¹. Parmi les → [22 profils professionnels](#) que le Conseil international des musées ICOM considère comme étant constitutifs du travail muséal, deux sont expressément ceux de médiateurs culturels ou scientifiques. Or ceci ne doit pas nous faire oublier que le musée est en lui-même un instrument de médiation dans la mesure où l'institution, et donc tous ceux qui la servent, se place comme relais entre différents espaces et intérêts divergents. Entre ici et ailleurs, aujourd'hui et hier, immédiateté et permanence, le musée est un lieu de confrontation et de négociation entre le visiteur et les objets exposés, entre les citoyens et le patrimoine.

→ [22 profils professionnels](http://www.museums.ch/fr/publications/autres-publications/les-professions-de-mus%C3%A9es-en-suisse/) <http://www.museums.ch/fr/publications/autres-publications/les-professions-de-mus%C3%A9es-en-suisse/> [15.2.2013]

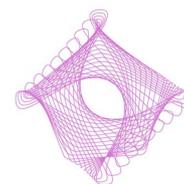
Même à l'intérieur de l'institution, les processus de médiation sont nécessaires. Il est généralement admis que les musées «acquièrent, conservent, diffusent et exposent les témoignages matériels et immatériels des peuples et de leur environnement à des fins d'étude, d'éducation et de plaisir»². Conservation, recherche, valorisation, éducation: ces quatre activités qui donnent au musée son identité créent une tension propre à l'institution muséale. Tandis que la recherche et la conservation tendent à concentrer le musée sur lui-même, la valorisation et l'exposition entraînent des démarches d'ouverture. C'est une contradiction fondamentale que l'institution doit chercher à équilibrer. Là aussi, le musée est instrument de médiation, entre élitisme et démocratisation. D'autres sources de tension, inhérente aux fonctions que les musées souhaitent remplir, requièrent différentes formes d'arbitrage: par exemple entre marketing et pédagogie, passivité et action ou encore entre culture dominante et culture populaire, pour ne prendre que des alternatives binaires.

Parce qu'elle fait appel à la négociation et à la recherche d'équilibre, l'idée de médiation sied donc à merveille à l'institution muséale, qui doit sans cesse confronter différents mondes et établir une certaine harmonie entre de nombreux points de vue.

David Vuillaume est *secrétaire général AMS (Association des musées suisses) et ICOM Suisse (Conseil international des musées)*

¹ P. ex. mediamus, association suisse des médiateurs culturels → <http://www.mediamus.ch> [15.2.2013].

² Définition du Conseil international des musées ICOM (Code de déontologie, 2004, → <http://www.museums.ch/standards/ethik> [15.2.2013]; pour d'autres définitions de l'institution muséale voir Desvallées, 2011).



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Office fédéral de la culture, section Culture et société: Pourquoi la Confédération soutient-elle la médiation culturelle?

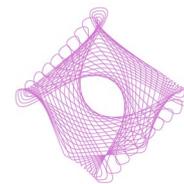
Ce texte vaut aussi comme changement de perspective pour «5. Quels sont les effets de la médiation culturelle?»

Les pouvoirs publics ont de nombreuses bonnes raisons de soutenir la médiation culturelle. Selon le point de vue, l'argument peut être économique, fiscal, pédagogique, didactique, artistique ou social.

Pour la Confédération, l'aspect social est prédominant. En effet, le législateur a fait de l'accès à la culture l'un des objectifs de l'encouragement fédéral de la culture (art. 3, let. d, LEC). La Confédération soutient en priorité les projets qui permettent à la population d'accéder à la culture ou lui facilitent cet accès (art. 8, let. a, LEC). Le message relatif à la loi sur l'encouragement de la culture lie l'encouragement de l'accès à la culture à la médiation culturelle (commentaires à l'art. 8 LEC).

L'accent mis sur les aspects participatifs et inclusifs s'explique par l'importance que le Conseil fédéral accorde à la culture: «La culture est un facteur essentiel de la vie sociale et politique, un instrument efficace d'intégration et de cohésion sociales. Une politique culturelle active ne se limite ainsi pas à la promotion de la création artistique ou à la sauvegarde du patrimoine culturel. Elle vise à faire participer autant que possible tous les groupes de la population à la vie culturelle. [...] Les arts aiguissent notre perception et élargissent notre conscience. Il n'y a pas meilleure école que l'art pour apprendre à voir, à éveiller l'attention, à différencier. Une écoute, une pensée, un regard précis et critique apprennent à l'homme l'attention, l'expression et le discernement. Quand une perception sensorielle devient connaissance émotionnelle ou intellectuelle, elle a une portée sociale. La culture, et c'est là sa valeur intrinsèque, permet à l'homme de se comprendre lui-même et le monde qui l'entoure, de comprendre les autres et de s'en faire comprendre.» (Message concernant l'encouragement de la culture pour la période 2012 à 2015)

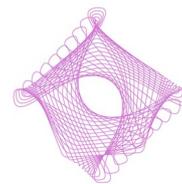
La participation d'un public large et varié est un critère important de la légitimité de l'encouragement de la culture: l'offre culturelle en Suisse (comme dans les autres pays) a fortement augmenté ces dernières



décennies. L'intérêt du public n'a par contre pas suivi. Dans un intérêt de durabilité, l'encouragement de la culture ne doit donc pas se cantonner à subventionner l'infrastructure culturelle (création et consolidation de l'offre), mais s'engager pour la formation des prochaines générations.

Les principaux instruments de la Confédération pour l'amélioration de l'accès à la culture dans les années 2012 à 2015 sont la promotion des langues, l'encouragement de la formation musicale, la promotion de la lecture (mesures de l'Office fédéral de la culture) et le soutien de projets de médiation artistique (mesures de la fondation Pro Helvetia).

La section Culture et société traite des questions d'éducation culturelle et de participation à la vie culturelle, notamment dans les domaines de la promotion des langues et de la lecture, de la formation musicale ainsi que de la culture amateur et populaire.



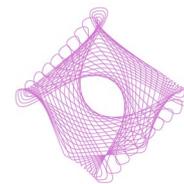
POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 6: La médiation culturelle entre besoin de légitimation et critique de l'hégémonie culturelle

«A ce point, l'on peut se demander s'il existe une possibilité de sortir de ces multiples intrications. Si la pédagogie fait partie des technologies de domination les plus importantes, peut-il y avoir une médiation artistique progressive ou émancipatoire? [...] La question est cruciale, car un entre-deux – une pédagogie «neutre» – n'existe pas.» (Marchart 2005)

La revendication que formule le texte 5.PF – que la médiation, en tant que pratique et en tant que champ discursif, jouisse d'un statut égalitaire et autonome au sein des institutions culturelles et vis-à-vis des arts – cette revendication n'a jusqu'à présent de réalité que dans quelques rares lieux.

Cette situation conduit à un champ de tensions supplémentaire pour une médiation culturelle qui se comprend comme une pratique critique. Ses représentant_e_s se sentent obligé_e_s de faire du lobbying pour leur champ d'activité et de se légitimer vis-à-vis des institutions, de l'art et des décideur_euses de la politique culturelle et éducative. Dans ce cas, il paraît normal de recourir aux arguments déjà existants, comme le montre le texte pour les gens pressés dans «6. La médiation culturelle: pourquoi (pas)?» Or dans le même temps, ils elles sont conscient_e_s des critiques formulées envers ce genre de légitimations; ils et elles en sont d'ailleurs souvent les auteurs et autrices¹. Avant de réfléchir à la façon de réduire ces contradictions, il convient une fois encore de passer en revue les critiques les plus importantes de la médiation culturelle. Cela constituera aussi une synthèse des interrogations soulevées dans les textes d'approfondissement des chapitres précédents².

L'une des critiques essentielles porte sur l'instrumentalisation des arts et de leur médiation, vus comme des facteurs de succès économiques et de positionnement territorial des institutions. Dans cette optique, le potentiel des arts réside justement dans une réflexion sur ce qui est inutile, non exploitable, provocateur, incommode, difficile à évaluer, autre et non transposable. De ce point de vue, des initiatives comme le «Certificat de compétence Culture», délivré par l'Union fédérale allemande pour l'éducation culturelle des jeunes [Deutsche Bundesvereinigung für Kulturelle Jugendbildung] aux jeunes qui participent à des offres de médiation culturelle, sont un pas dans la mauvaise direction, car elles suggèrent que la médiation culturelle se justifie par son utilité sur le marché du travail au sens d'une «employabilité» accrue des participant_e_s. Implicitement, cela présuppose une «économisation» de l'art et de l'éducation. Une compétitivité et une motivation accrues sont considérées comme fondamentalement bénéfiques, tandis que l'on omet de dire que les arts sont souvent



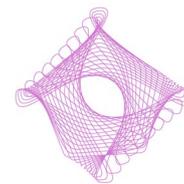
porteurs de visions différentes sur le développement de la société. Il convient en outre de constater que jusqu'à présent, la → précarisation de celles et ceux que l'on appelle les «créatifs_ves» se poursuit, malgré la revalorisation de leur champ d'activité. Dans un contexte de dérégulation des marchés et des systèmes sociaux, les qualités que l'on leur attribue – flexibilité, goût du risque, motivation et performance, sens de la responsabilité – les prédisposent parfaitement à servir de modèles.

→ précarisation voir lexique

→ culturalisation voir lexique

Insister sur les «effets de transfert» de la médiation culturelle en renvoyant aux enseignements des neurosciences, c'est également se référer au paradigme de la compétitivité. C'est aussi se focaliser sur le développement et l'accroissement individuels de la performance sans prendre en compte le contexte social. Ajoutons que les justifications neuroscientifiques de la médiation culturelle ont tendance à définir comme seule et unique «culture» les concepts conservateurs d'une culture dominante canonisée. Dans cette optique, les parents devraient jouer à leurs embryons de la musique classique et non du punk-rock.

Dans l'espace anglo-saxon avant tout – où des études comme «Use or Ornament?» de François Matarasso qui, en 1997, a fait la liste des cinquante effets de transfert positifs de la médiation culturelle, ont eu une influence massive sur la politique d'encouragement –, des critiques s'élèvent pour mettre en doute la validité de ce genre d'études, qu'elles relèvent des sciences neurologiques ou sociales (Merli 2002). Tandis que les arguments inspirés de la neurologie se concentrent sur la performance cognitive individuelle, les recherches issues des sciences sociales, comme celle de Matarasso, soulignent les effets de transfert positifs de la médiation culturelle dans le contexte social et sur le comportement social. Ce que l'on peut reprocher à cette légitimation, c'est qu'elle remplace la participation politique réelle par la «participation culturelle». L'on peut citer ici l'exemple d'un gouvernement conservateur de l'un des Länder allemands qui, dès son arrivée au pouvoir, a réduit les subventions accordées aux initiatives régionales antiracistes et obligé, dans le même temps, les écoles d'art de la région à organiser des projets dans les écoles obligatoires «à fort quotient de migrant_e_s» (Mörsch 2007). Dans ce cas de figure, l'on s'est non seulement trouvé confronté à un déplacement de la lutte contre ce problème des auteurs vers les victimes, mais l'on a encore assisté à une → culturalisation implicite d'un problème politique et sociétal. Le problème s'aggrave encore en ce qu'il fait peser un double poids sur la notion de culture: «Le recours à la notion de culture est entaché d'un vice d'identification, car une culture ne se définit que par opposition à d'autres cultures. Au nom de la culture, l'on réinterprète régulièrement le remplacement des valeurs traditionnelles, caractéristique de la modernité, en un fantasme d'autodéfinition emphatique qui porte en soi une définition asymétrique des différences culturelles selon des caractéristiques dominantes et inférieures. [...] De ce point de vue toute culture doit être considérée comme coloniale.» (Rölli 2006, p. 30–41).



Le postulat que la formation culturelle est en soi «bonne pour tout le monde» doit donc être relativisé, car cette formation présuppose souvent, du moins implicitement, la transmission de valeurs occidentales, identificatoires et nationalistes. A l'inverse, le postulat d'un encouragement de la «diversité culturelle» dissimule le risque d'un → essentialisme ethnique, car il renvoie ces personnes aux pratiques culturelles de leurs pays d'origine – des attributions qui sont également conférées par une instance extérieure. Et l'on n'offre guère une autre place au sein du champ culturel aux gens ainsi ciblés (→ Steyerl 2007). Cette remarque critique acquiert une actualité particulière, car l'on observe actuellement un glissement du «racisme biologique» vers le «racisme culturel». Les agressions racistes, le contrôle étatique, le durcissement des lois et les comptes-rendus dans les médias s'orientent de plus en plus d'après une matrice d'oppositions définies comme «culturelles», comme «islamiques par opposition à occidentales» (Taguieff 1998).

→ essentialisme ethnique voir lexique

→ Steyerl 2007 <http://eipcp.net/transversal/0101/steyerl/de> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0602.pdf

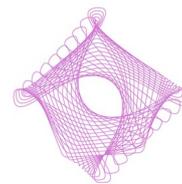
→ paternalisme voir lexique

C'est sans doute avec les meilleures intentions du monde qu'a été formulée la consigne adressée aux écoles d'art pour la jeunesse que nous avons évoquée plus haut. Cependant, ce genre de démarche tient rarement compte, dans le travail censé provoquer des changements, du contexte social responsable de l'inégalité de traitement. En règle générale, ces arrangements considèrent qu'il appartient aux individus de surmonter leur situation et de faire preuve d'intérêt. Quant aux attributions → paternalistes sous-entendues dans le ciblage de groupes minorisés, elles sont tout aussi peu remises en question. De plus, l'idée d'intégration a ceci de problématique qu'elle considère la culture et ses institutions comme des faits incontestables, comme des réalités bonnes et utiles à tout un chacun, non soumises à la nécessité de se transformer.

Cette synthèse fait ressortir clairement un point commun à toutes les critiques de la médiation qui ont été mentionnées: elles voient dans des conditions sociales et des accords apparemment naturels ainsi que dans des contextes apparemment neutres, comme les établissements culturels ou éducatifs, une condition de base pour la reproduction des inégalités et la constitution des normes sociales. Comme l'explique la fin du texte 1.PF, l'on a donc affaire à des critiques de structures hégémoniques.

Plusieurs auteurs_trices, toutes et tous impliqué_e_s aussi bien dans la réflexion théorique que dans le travail de médiation, ont formulé des lignes directrices pour d'autres modes d'action, censés déplacer et remanier l'ordre hégémonique et convenir à une médiation artistique vue comme une pratique critique et transformatrice (Sternfeld 2005; Sturm 2002; Mörsch 2009a). Il convient de les rappeler ici, comme nous l'avons fait pour les critiques susmentionnées.

Une médiation culturelle qui se comprend comme une pratique critique des structures hégémoniques souligne le potentiel représenté par l'expérience de la différence dans l'éducation artistique et oppose



au concept d'efficiace la revalorisation de l'échec, des mouvements exploratoires, des processus ouverts et d'une inutilité offensive comme un facteur de perturbation. Au lieu de faire croire aux individus que la volonté de s'améliorer en permanence est la meilleure option de survie, elle leur ouvre des espaces où – en plus de la distraction, du plaisir, du goût de l'action, de l'entraînement de la perception et de la transmission du savoir – ils pourront identifier et résoudre leurs problèmes. Des espaces où le désaccord peut être vécu comme constructif.

→ système voir lexique

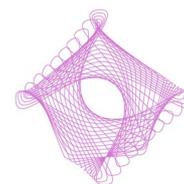
Où des attributions apparemment aussi naturelles et positives que l'amour de l'art ou la volonté de travailler seront remises en question, où l'on pourra débattre de ce qu'est réellement une bonne vie et de la façon de créer une bonne vie pour toutes et tous. Où il s'agira donc moins d'un apprentissage tout au long de la vie que d'un apprentissage qui prolonge la vie.

Cette pratique critique ouvre des espaces d'action dans lesquels personne n'est discriminé en raison de son âge, de son origine, de son apparence, de ses aptitudes physiques, de son sexe ou de son orientation sexuelle, dans lesquels l'on ne produit pas et l'on ne prend pas pour point de départ des soi-disant connaissances sur les autres, mais dans lesquels, au contraire, l'on agit avec partialité, dans le sens d'une réflexivité communicative et pédagogique.

Des espaces dans lesquels il est donc nécessaire d'examiner sa propre situation privilégiée de médiateur_trice culturel_le, de la déjouer et de l'investir stratégiquement en faveur d'un plus grand sentiment de justice. Car, malgré une pénurie matérielle potentielle et une possible position de faiblesse à l'intérieur de l'institution, la plupart des médiateurs_trices culturel_le_s détiennent beaucoup de privilèges, comme la bonne couleur de peau, l'accès aux bonnes connaissances et à la bonne culture (Castro Varela, Dhawan 2009).

De tels espaces de médiation culturelle ont pour caractéristiques constitutives une certaine réflexivité envers la notion de culture, une résistance active à la «culturalisation» des conflits et des problèmes politiques ainsi qu'une réflexivité envers les valeurs et les mythes liés à l'«art». Le travail de médiation sert en conséquence à discuter du fonctionnement des arts et de leurs → systèmes partiels.

Au lieu d'«encourager les surdoué_e_s» et de prôner l'«épanouissement de soi», l'on tente d'y transmettre de façon transparente des outils d'apprentissage. Un tel essai repose sur une réflexion sur son propre point de départ et sur ses propres conditions d'action, ainsi que sur le potentiel des arts (également perçu collectivement et par-delà les frontières liées aux connaissances et à la langue) pour concevoir, intervenir, interpréter et transformer. Et, pour boucler la boucle, ce travail repose sur la capacité particulière des arts à donner à tout cela des formes qui restent polysémiques et qui, dans le meilleur des cas, se soustraient à l'instrumentalisation.



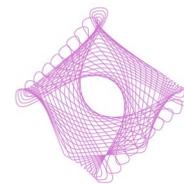
Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'essai d'une mise en œuvre de la médiation culturelle comme pratique critique est une entreprise qui déstabilise à plus d'un égard. Dans un champ qui, en ce moment, est encore fort occupé à lutter contre sa dévalorisation, sa précarisation et son processus de légitimation, cette approche multiplie en effet les écueils. En effet, outre qu'elle suppose une remise en question permanente de soi-même, elle n'emporte pas forcément l'adhésion de l'ensemble des médiateurs_trices. Par ailleurs, la médiation culturelle critique ne dispose pas d'une histoire documentée à laquelle elle pourrait se référer. Il n'y a pas très longtemps encore, elle ne constituait qu'un domaine de la pratique, ce qui explique la jeunesse de son histoire et de son système théorique.

Toutefois, le nombre des médiateurs_trices culturel_le_s actuellement intéressé_e_s par le développement des multiples facettes d'une pratique critique, se basant sur les propositions énoncées plus haut, augmente. Ils et elles développent ces approches, tiraillés entre leur attitude critique envers certaines structures hégémoniques et leur besoin de se légitimer. L'on peut décrire leurs approches comme deux stratégies qui sont liées: la formation de réseaux pour renforcer et développer leur position personnelle en la replaçant dans un contexte collectif d'une part et d'autre part la lutte, inhérente à toute critique d'hégémonie, pour acquérir eux-mêmes une certaine hégémonie et avec elle, créer des alliances. La mise en réseau des médiateurs_trices intéressé_e_s par une pratique critique est en phase de constitution en de nombreux endroits. Les rencontres, et surtout les cycles de rencontres, sont à cet égard essentiels parce qu'ils leur permettent de se retrouver et de poursuivre leurs discussions. Ainsi, le cycle «Educational Turn» du réseau → [schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis](http://www.schnittpunkt.org/wer-spricht/educational-turn)³ qui, durant trois années consécutives, a réuni des acteurs_trices très différent_e_s qui s'intéressaient au tournant éducationnel (→ [educational turn](#)), pour leur permettre d'en débattre (Jaschke, Sternfeld 2012). «practicas dialogicas» (Rodrigo 2007), le cycle de rencontres développé en Espagne par Javier Rodrigo et Aida Sanchez de Serdio Martins, suivait la même approche: ces rencontres se sont également déroulées tous les ans dans différents musées espagnols et ont fortement contribué à instaurer un réseau informel de médiateurs_trices critiques. A l'heure actuelle, un réseau international est en cours de constitution, appelé «Another Roadmap», dont le moteur est la lecture critique de la → [Feuille de route pour l'éducation artistique](#) de l'UNESCO. Cette feuille de route de l'UNESCO est un document de lobbying qui s'engage activement en faveur de l'instauration de la médiation culturelle (à l'école surtout, mais aussi dans les domaines extrascolaires) dans tous les pays du monde. Ce document fait clairement apparaître le dilemme qui se pose à une médiation culturelle critique envers les structures hégémoniques. D'une part, du point de vue d'une médiation culturelle critique, il faut saluer ce genre d'initiative. D'autre

→ [schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis](http://www.schnittpunkt.org/wer-spricht/educational-turn) <http://www.schnittpunkt.org/wer-spricht/educational-turn> [14.10.2012]

→ [educational turn](#) voir texte 5. PF

→ [Feuille de route UNESCO pour l'éducation artistique](http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [4.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE060501.pdf

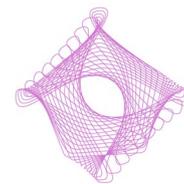


part, les justifications avancées dans ce document prêtent le flanc à toutes les critiques évoquées dans ce chapitre. Ainsi, les concepts de «culture» et d'«éducation» auxquels se réfère le document dénotent un point de vue occidental qu'il universalise, sans remettre en question leur histoire coloniale; par ailleurs, il entend l'éducation par les arts comme un moyen de produire une main-d'œuvre flexible et d'atténuer les tensions sociales; un concept de création artistique indigène y prédomine qui comprend cette dernière comme «tradition» et non comme faisant partie de la production culturelle contemporaine; enfin, il recourt à un concept conservateur de la famille (et à une description de la perte des valeurs morales en rapport étroit avec ce concept) qui ne correspond pas à la pluralité des formes sociales existantes et vécues. Comment s'en étonner? Comme tout document négocié au cours d'un processus international, la Feuille de route pour l'éducation artistique de l'UNESCO reflète de maintes manières l'ordre hégémonique et ne représente donc pas les positions de celles et ceux qui voient la raison de leur travail justement dans des contre-projets à cet ordre. Mais, simultanément, ce document a eu pour effet que les acteurs_trices de la médiation culturelle ont commencé à se percevoir comme un groupe professionnel, actif au niveau mondial. En étudiant le document de l'UNESCO et d'autres prises de position du même genre, ce réseau international, provisoirement intitulé → *Another Roadmap for Arts Education*, développe des recherches et des projets. D'une part, il se fixe comme objectif d'élaborer d'autres justifications pour la médiation culturelle en se fondant sur des exemples. De l'autre, il a l'intention de lancer la rédaction d'une histoire de la médiation culturelle qui tiendra compte de sa dimension mondiale, du transfert des concepts d'art et d'éducation dans le colonialisme, mais aussi de la révision de ces concepts dans un contexte postcolonial. Tout ceci, non pour se positionner hors de toute contradiction, mais pour, de l'intérieur, contribuer activement et dans une perspective critique, aux débats actuels sur les raisons de faire de la médiation culturelle.

→ *Another Roadmap for Arts Education* <http://another.zhdk.ch> [15.3.2013]

→ *affirmative* voir texte 5.1

Que la critique des structures hégémoniques ne se positionne pas hors de la réalité, c'est ce que démontre, à un autre niveau, une étude effectuée en 2012 sur les modèles commerciaux adoptés par les médiateurs_trices indépendant_e_s en Autriche, en Allemagne et en Suisse. Contrairement à l'hypothèse de départ, l'autrice en vient à la conclusion que les médiateurs_trices à orientation critique et artistique ont économiquement davantage de succès que celles et ceux qui adoptent une position → *affirmative* par rapport au champ artistique et dont l'offre se situe plutôt dans le domaine de la prestation de service (→ *Pütz 2012*). Un fait que l'on peut, entre autres, imputer à leurs connaissances globales du système, acquises grâce à leur approche critique, qu'ils et elles sont capables de mettre au service de la prospection de projets. Que ce soient surtout des organisations publiques de la culture et de l'éducation qui leur confient



ces mandats tendrait à indiquer que les propositions d'action d'une médiation culturelle critique sont parvenues, du moins en certains endroits, dans le «mainstream».

→ Pütz 2012 voir réserve de matériaux MFV0603.pdf

- 1 Ceci vaut pour l'auteurice de ce texte et pour certains protagonistes comme Nora Landkammer, Nanna Lüth, Javier Rodrigo, Nora Sternfeld, Rahel Puffert, Stephan Fürstenberg, Janna Graham et beaucoup d'autres encore, qui participent activement à la constitution du champ d'activité de la médiation culturelle et contribuent simultanément, par leurs textes analytiques et programmatiques, au discours critique sur ce champ.
- 2 Comme il s'agit ici de résumer des positions déjà exposées, nous renonçons à reprendre les indications et les références bibliographiques données dans les autres chapitres, dans l'espoir que cela facilitera la lecture. Nous ne fournirons de données bibliographiques que si nous abordons de nouveaux aspects.
- 3 «schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis est un réseau ouvert et transnational de personnes agissant dans le champ des expositions et des musées ou s'y intéressant. Plateforme extérieure au système institutionnel, schnittpunkt offre à ses membres la possibilité de participer à des échanges, des informations et des discussions interdisciplinaires. Rendre visibles les modèles d'interprétation et d'action institutionnels comme étant conditionnés par la culture et la société est l'un de ses objectifs, de même que la constitution d'une opinion publique critique et réfléchie sur la mise en exposition et les musées.» Autoprésentation de schnittpunkt (Jaschke, Sternfeld 2012).

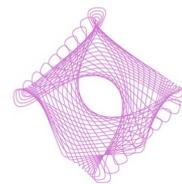
Bibliographie et webographie

Le texte se base en partie sur les publications suivantes:

- Mörsch, Carmen: «Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung», dans: Gaus-Hegener, Elisabeth; Schuh, Claudia (éd.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche, Oberhausen: Athena, 2009, pp. 45–60

Autres références

- Castro Varela; Maria do Mar; Dhawan, Nikita: «Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus», dans: Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung: Kunstvermittlung 2. Zwischen Kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zurich: diaphanes, 2009, p. 350
- Marchart, Oliver: «Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie», dans: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (éd.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 34–58
- Matarasso, François: Use or Ornament? The Social Impact of Participation in the Arts, Londres: Comedia, 1997/2000
- Merli, Paola: «Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of François Matarasso's 'Use or Ornament?'», dans: International Journal of Cultural Policy, n°8 (1), 2002, pp. 107–118
- Mirza, Munira (éd.): Culture Vultures. Is UK arts policy damaging the arts? Londres 2006; <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf> [21.2.2013]
- Mörsch, Carmen: «Im Paradox des grossen K. Zur Wirkungsgeschichte des Signifikanten Kunst in der Kunstschule», dans: Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (éd.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunstschulen, Bielefeld: Transcript, 2007, pp. 360–377



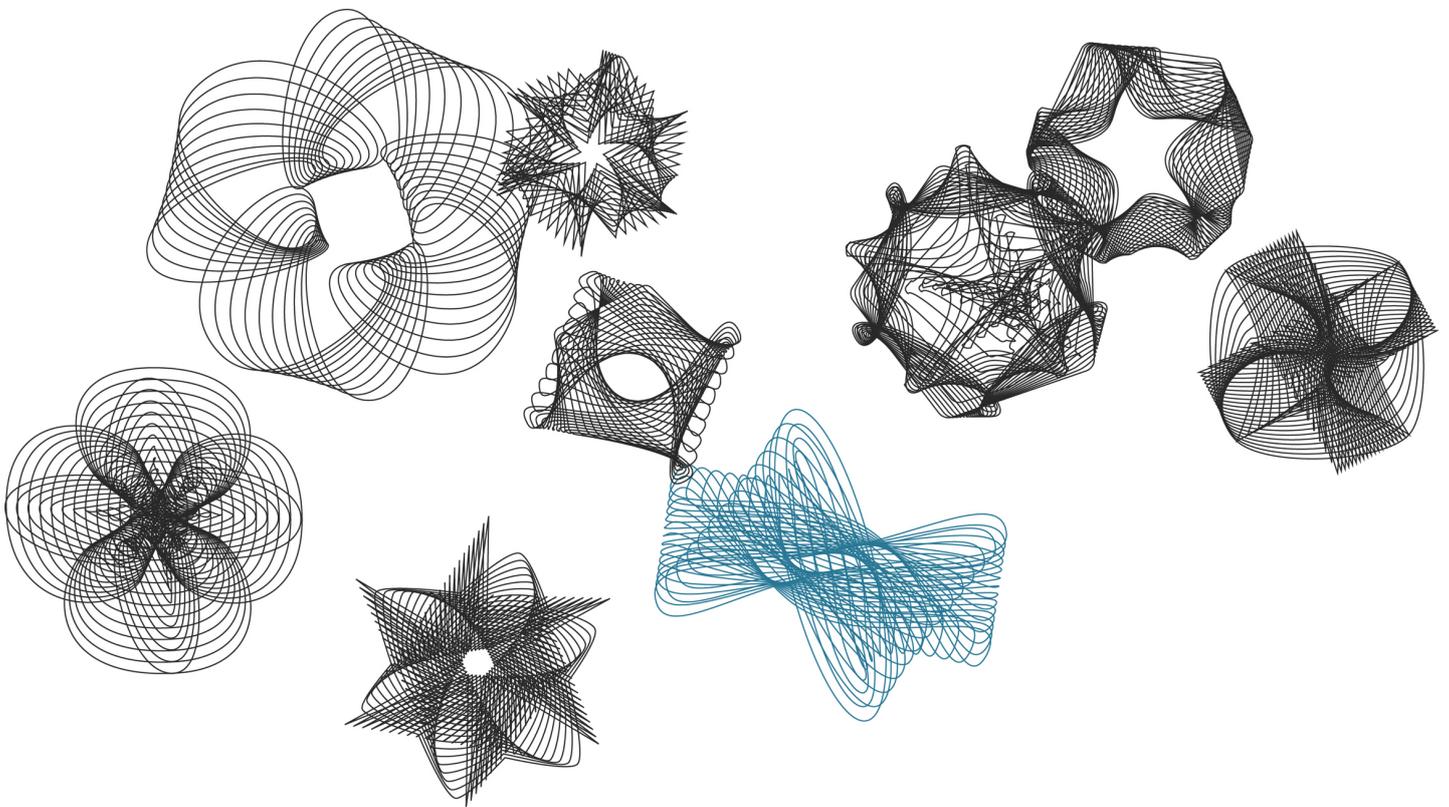
- Mörsch, Carmen und das Vermittlungsteam der documenta 12 (éd.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zurich: diaphanes, 2009 (Mörsch 2009a)
- Pütz, Joline: Mapping der Selbstständigkeit in der Kunstvermittlung. Eine Untersuchung anhand von vier Beispielen aus der Schweiz, Österreich und Deutschland, thèse pour le Master of Arts in Art Education, Vertiefung Ausstellen und Vermitteln, 2012, ZHdK Zurich; voir réserve de matériaux MFV0603.pdf
- Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf: Die Kritik der Kreativität, Vienne: Turia und Kant, 2007
- Rodrigo, Javier (éd.): Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología crítica, Palma de Mallorca: Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007
- Rölli, Marc: «Gilles Deleuze: Kultur und Gegenkultur», dans: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (éd.): Kultur. Theorien der Gegenwart, Wiesbaden: VS Verlag, 2006, pp. 30–41
- schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (éd.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Wien: Turia und Kant, 2012
- Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», dans: schnittpunkt (éd.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 15–33
- Steyerl, Hito: «Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen», dans: Köchlk, Sylvia et al.: fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit, Vienne: IG Kultur, 2007, pp. 21–23; <http://eipcp.net/transversal/0101/steyerl/de> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0602.pdf
- Sturm, Eva: «Kunstvermittlung als Widerstand», dans: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung. Transfer. Beiträge zur Kunstvermittlung n° 2, 2002, pp. 92–110
- Taguieff, Pierre-André: «Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus», dans: Bielefeld, Ulrich (éd.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Hambourg: Hamburger Edition, 1998, pp. 221–268
- UNESCO, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne 2006 / Séoul 2010, Feuille de route: http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [11.4.2012]

Webographie

- Another Roadmap for Arts Education: <http://another.zhdk.ch> [15.3.2013]
- schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis: <http://www.schnitt.org> [14.10.2012]

Le temps de la médiation

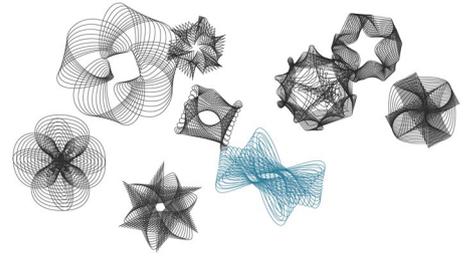
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 **Qui fait la médiation culturelle?**



- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

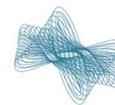
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?



7.0 Introduction

La médiation culturelle a longtemps été un domaine d'activité informel et non un champ professionnel clairement délimité. Depuis près de vingt ans cependant, la situation s'est peu à peu modifiée: il existe à présent des filières de formation dans les hautes écoles, des associations dans tous les domaines culturels, de nouvelles possibilités d'encouragement, ainsi qu'une tendance à l'institutionnalisation de la médiation culturelle. Les acteurs de la médiation se perçoivent comme les protagonistes d'un champ professionnel, dont les profils sont certes hétérogènes, mais cependant bien définis, qui sont dotés de conditions de travail descriptibles et, en corrélation, de droits, d'exigences et de questionnements spécifiques. Ils et elles commencent à se mettre en réseau au niveau national et international, tandis que les enjeux propres à cette profession et l'identification d'un discours professionnel conduisent à une augmentation de la recherche scientifique. A l'heure actuelle, la médiation culturelle se développe donc aussi comme une discipline scientifique dans les universités et les hautes écoles.

Ce chapitre donne un aperçu des différents acteurs qui façonnent ce champ professionnel.



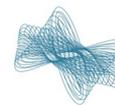
7.1 Profession: médiateur_trice culturel_le

La médiation culturelle est un champ professionnel qui se situe au croisement des arts et des sciences qui leur sont liées ainsi que de la pédagogie. Le mélange de savoir et de savoir-faire qui en découle est donc complexe. Tandis que la formation des enseignant_e_s de différents domaines artistiques comprend depuis longtemps des éléments scientifiques et spécialisés (par exemple, spécifiques à l'art ou à la musique), ainsi que pédagogiques et artistiques, ce genre de formation spécialisée n'existe que depuis peu pour la → *médiation culturelle extrascolaire*. Cela explique que jusqu'à présent, ce champ professionnel ait été modelé par des professionnels issus de domaines apparentés – sciences, arts ou encore pédagogie. Selon la perspective professionnelle adoptée, la médiation peut donc présenter des formes et des contenus fort différents. Dans les musées, la médiation culturelle est souvent effectuée par des historien_ne_s de l'art, des spécialistes de l'art et de la culture, des pédagogues culturels ou des enseignant_e_s, mais aussi et de plus en plus souvent, des artistes. Dans le domaine du théâtre, en revanche, un profil professionnel spécialisé s'est établi depuis long-temps: la ou le «pédagogue de théâtre». Or, dans le même temps, les pédagogues de théâtre se définissent souvent également comme des artistes, et leur formation comprend certains aspects artistiques comme la mise en scène et le jeu d'acteurs, ou bien ils et elles ont une formation en théâtrologie. D'autres sont issus de la pédagogie sociale ou culturelle et ont suivi une spécialisation en travail dramatique ou, plus globalement, en formation esthétique. Par ailleurs, la médiation de théâtre fait également partie des activités de certains dramaturges.

Dans les domaines de la danse et de la musique, traditionnellement liées à la médiation de techniques instrumentales et du mouvement, ce sont souvent des artistes qui se chargent de la médiation culturelle. Et même les personnes qui exercent à titre principal l'activité de médiateur_trice et se sont spécialisées en médiation chorégraphique et musicale possèdent en règle générale une formation artistique. Répondant au besoin croissant des institutions en nouveaux profils professionnels, d'autres formes de médiation s'établissent, comme par exemple, la pédagogie des concerts ou celle de l'opéra, qui peut aussi être exercée par des musico-logues. Du côté littéraire, ce sont principalement des spécialistes de la littérature et des linguistes qui exercent la médiation culturelle – et dans de nombreux cas aussi des écrivain_e_s comme, par exemple, pour le projet «Der Schulhausroman» dont parle → *l'études de cas* de cette publication.

→ *médiation culturelle extrascolaire*
voir texte 7.2

→ *études de cas* voir textes EC1 et EC2 dans le section service



7.2 Les conditions de travail en médiation culturelle

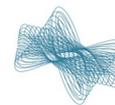
Les conditions de travail des médiateur_trice culturel_le_s sont aussi diverses que leurs formations professionnelles. De nombreuses institutions culturelles ne disposent pas de postes entièrement affectés à la médiation. Dans ces cas, soit la médiation est affiliée au domaine des relations publiques et du marketing, soit on la trouve dans le cahier des charges de certains employé_e_s comme une tâche parmi d'autres.

A l'heure actuelle, surtout dans la médiation musicale institutionnelle et dans les théâtres, mais aussi dans les musées, la médiation se mue en un champ professionnel autonome, et l'on assiste à une augmentation progressive des postes qui lui sont attribués. Le Kunstmuseum Luzern a par exemple lancé un projet de développement d'un centre de compétence dédié à la médiation artistique, appelé → *Kompetenzzentrum Kunstvermittlung*, pour lequel plusieurs emplois fixes ont été créés. De nombreux théâtres subventionnés de Suisse disposent d'emplois fixes pour leurs pédagogues de théâtre. Cette tendance est certainement liée à l'importance croissante de la médiation culturelle dans la politique d'encouragement, mais aussi au sein des institutions elles-mêmes. Une situation qui, dans de nombreux cas, conduit à un accroissement de la qualité de la médiation, car lorsque les ressources en temps et en argent augmentent, le travail s'améliore également.

Notons que la médiation fait partie des champs professionnels les moins bien rémunérés et les plus incertains du domaine culturel. L'intérêt grandissant accordé à la médiation culturelle ces dernières années n'a en effet pas encore eu de répercussions marquantes sur les structures. La plupart des médiateurs_trices culturel_le_s travaillent en indépendant_e_s et sont payés sur honoraires, et les tarifs horaires de rémunération fluctuent fortement. De même, le temps qui est facturé varie considérablement d'une institution à l'autre: si certaines institutions paient un forfait pour la préparation et pour le bilan de projet, d'autres ne rétribuent que les heures de présence avec les participant_e_s. Souvent, le travail se fait entièrement aux risques et périls des médiateurs_trices, ce qui signifie que si leur offre n'attire pas assez de participant_e_s, elle est annulée – tout comme leur rémunération.

Au fur et à mesure que se renforcent la spécialisation et la professionnalisation en médiation culturelle, les tentatives faites pour améliorer les conditions de travail dans ce domaine vont croissant, comme on le verra au texte 7.3.

→ *Kompetenzzentrum Kunstvermittlung* <http://www.kunstmuseumluzern.ch/de/kunstvermittlung> [1.5.2012]



7.3 Les formations à la médiation culturelle et les associations professionnelles de médiation culturelle en Suisse

→ [Teaching Artist](#), → [Trans](#), → [Ausstellen und Vermitteln](#), → [médiateur_trice culturel_le](#), → [Kuverum](#), → [Musikvermittlung](#), → [Bilden – Künste – Gesellschaft](#), → [Vermittlung der Künste](#), → [Kulturelle Medienbildung](#): voici quelques-unes des nombreuses formations initiales et continues de médiation culturelle extrascolaire que les Hautes écoles suisses ont mises sur pied ces dernières années. Leurs profils hétérogènes recouvrent principalement la médiation des expositions, des arts visuels, de la musique et du théâtre. Il n'existe pas jusqu'à présent en Suisse de filière exclusivement consacrée à la médiation de la littérature – elle figure cependant au programme de certaines études comme la filière de Bachelor en → [écriture littéraire](#) bilingue de la Haute école spécialisée bernoise. On trouve des formations dans le domaine de la médiation et de la pédagogie chorégraphiques dans les pays limitrophes (par exemple, pour la → [pédagogie chorégraphique](#), à la Folkwang Hochschule Essen; à la → [Anton Bruckner Privatuniversität Linz](#); et pour la → [médiation de la danse](#), à la Hochschule für Musik und Tanz Köln. L'une des formations les mieux implantées dans le domaine de la → [danse communautaire](#) est proposée par le Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance de Londres. En France, le → [Centre Nationale de la Danse de Paris Pantin](#), entre autres, propose des formations continues en médiation de la danse.

Ces nouvelles filières spécialisées qui émergent indiquent que le champ professionnel de la médiation culturelle se diversifie. Un autre signe témoigne de cette tendance: l'on assiste à une visibilité renforcée de différents groupes d'intérêts professionnels. Dans les domaines des expositions, de la médiation musicale, théâtrale et chorégraphique, des → [associations](#) et d'autres organisations s'engagent pour une amélioration des conditions de travail, discutent de critères de qualité, organisent des rencontres, et proposent des formations continues, des services d'information (agendas de manifestations, bibliographies, offres d'emploi) ainsi que des possibilités de réseautage.

Si, dans le fond, l'on ne peut que se réjouir de voir émerger ce bouquet de nouvelles formations et se renforcer la représentation d'intérêts particuliers dans ce champ professionnel, il faut tout de même rappeler que ce processus s'accompagne par d'une institutionnalisation: la médiation culturelle se transforme. Du champ d'expérimentation ouvert et peu défini qu'elle était auparavant, elle devient un domaine de plus en plus discipliné dans lequel se heurtent des intérêts et des alliances divergents, souvent contradictoires, et dans lequel surtout les moyens liés au pouvoir, à l'argent, et au prestige sont diversement répartis. Les hautes écoles ainsi que les

→ [Teaching Artist](#) <http://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/kulturvermittlung/cas-teaching-artist> [25.1.2013]

→ [Trans](#) http://head.hesge.ch/-TRANS-MEDIATION-ENSEIGNEMENT-#IMG/jpg/Sullivangraveure1879_NB_web.jpg [25.1.2013]

→ [Ausstellen und Vermitteln](#) <http://mae.zhdk.ch/mae/deutsch/ausstellen-vermitteln> [25.1.2013]

→ [médiateur_trice culturel_le](#) <http://www.eesp.ch/ufc> [25.1.2013]

→ [Kuverum](#) <http://kuverum.ch> [25.1.2013]

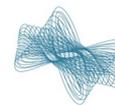
→ [Musikvermittlung](#) <http://www.zhdk.ch/index.php?id=musikvermittlung> [25.1.2013]

→ [Bilden – Künste – Gesellschaft](#) <http://www.zhdk.ch/index.php?id=41949> [25.1.2013]

→ [Vermittlung der Künste](#) <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/vermittlung-der-kuenste> [25.1.2013]

→ [Kulturelle Medienbildung](#) <http://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/kunst-und-schule/kulturelle-medienbildung-cas.html> [25.1.2013]

→ [écriture littéraire](#) http://www.bfh.ch/fr/etudes/bachelor/design_musique_arts_de_la_scene_et_autres_arts/ecriture_litteraire.html [30.8.2012]



institutions de culture et d'encouragement utilisent en effet la médiation culturelle et le savoir qu'elle produit pour se légitimer et se mettre en valeur; quant aux associations, elles protègent en premier lieu leurs propres intérêts, qui ne coïncident pas automatiquement avec ceux de la médiation. C'est pourquoi les institutions et les associations ne sont pas forcément toujours les mieux placées pour favoriser de nouveaux développements dans ce champ professionnel. Il n'est d'ailleurs pas rare que ces derniers se produisent aux marges. Dans une phase de consolidation et d'institutionnalisation, tous les domaines sont confrontés au défi de rester attentif et accessible aux acteurs et aux développements qui surgissent à l'écart du courant dominant. Cela vaut également pour la médiation culturelle.

→ *pédagogie chorégraphique* <http://www.folkwang-uni.de/de/home/tanz/studiengaenge/tanzpaedagogik-ma> [1.5.2012]

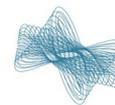
→ *Anton Bruckner* <http://www.bruckneruni.at/Tanz/Institut> [1.5.2012]

→ *médiation de la danse* <http://dance-germany.org/index.php?pos=06000&id=20899> [1.5.2012]

→ *danse communautaire* <http://www.trinitylaban.ac.uk/programmes/dance-programmes/one-year-courses/postgraduate-diploma-community-dance.aspx> [25.1.2013]

→ *Centre Nationale de la Danse de Paris Pantin* <http://www.cnd.fr/professionnels/education-artistique/formations> [25.1.2013]

→ *associations* <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/home.html> [25.1.2013]



7.4 Le bénévolat en médiation culturelle

Si l'on en croit → *l'Office fédéral de la statistique*, près de 33% de la population suisse exerçait une activité bénévole en 2010. Avec quelque 10%, les institutions culturelles se rangeaient au deuxième rang de l'engagement bénévole, immédiatement après le sport. Selon l'Office fédéral de la statistique, les bénévoles actifs dans les institutions culturelles ont en général fait des études supérieures et disposent d'un revenu correspondant. De ce point de vue, ce groupe est nettement moins hétérogène que les groupes constitutifs d'autres domaines, comme le sport ou le travail social. Cela s'explique par le fait que ces volontaires voient un avantage à obtenir une reconnaissance publique et à entretenir leurs réseaux. Dans le domaine culturel, ce genre de valorisation sociale et symbolique est générée et utilisée avant tout par les personnes – peu nombreuses – qui perçoivent ainsi les arts. A l'inverse, par exemple, la reconnaissance du sport comme un bien social précieux est mieux répartie à travers différentes couches sociales.

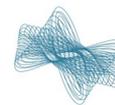
Dans les institutions culturelles – à l'exception des petites structures autonomes entièrement gérées sur la base du volontariat –, les bénévoles effectuent surtout des travaux de soutien opérationnel et organisationnel. Leurs activités se situent au bas de la hiérarchie des fonctions et n'atteignent que rarement le niveau décisionnel. En revanche, les bénévoles sont nombreux dans la médiation, même s'ils ne disposent pas des qualifications requises, comme par exemple dans le domaine des visites guidées de musée. C'est pourquoi, à engager des bénévoles dans la médiation culturelle, on risque de «dé-professionnaliser» ce domaine, au moment même où il est en train de se diversifier, et de le dégrader symboliquement au rang de services et de travaux auxiliaires insignifiants.

Dans la brochure «Bürgerschaftliches Engagement im Museum» publiée en 2008 par le Deutscher Museumsbund (Union des musées allemands), les auteurs soulignent que le bénévolat ne doit pas remplacer les emplois fixes. Il devrait plutôt «[...] épauler le travail du musée, compléter le travail des professionnels et insuffler de nouvelles impulsions au musée» (→ *Deutscher Museumsbund 2008*). Un fait toutefois ne favorise pas la réalisation de ce dernier vœu: les institutions disposent rarement de structures organisationnelles permettant d'intégrer systématiquement les expériences et les idées des bénévoles et de les rendre opérantes au sens d'un renouvellement et d'un changement. → *BENEVOL*, l'association suisse alémanique de travail non rémunéré, a publié en 2010 des standards applicables au travail avec les bénévoles, qui peuvent également servir de lignes directrices aux établissements culturels.

→ *Office fédéral de la statistique*
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/22/publ.html?publicationID=4553>
 [30.8.2012]

→ *Deutscher Museumsbund 2008*
http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/BEIM_Broschuere_2008.pdf [1.5.2012];
 voir réserve de matériaux
 MFE070401.pdf

→ *BENEVOL* http://www.benevol.ch/fileadmin/pdf/BENEVOL_Standards_Freiwilligenarbeit_2011.pdf [1.5.2012];
 voir réserve de matériaux
 MFE070402.pdf



7.5 La médiation culturelle comme champ de recherche

Alors que pendant plus d'un siècle, la médiation culturelle a surtout été un domaine lié à la pratique, ces quinze dernières années, la recherche et la formulation de concepts théoriques ont gagné en importance. Dans l'espace germanophone, outre une augmentation rapide des chercheuses et chercheurs postdoctoraux et des publications, cela se manifeste par l'émergence d'instituts de recherche liés aux hautes écoles, comme l'Institute for Art Education (IAE) de la Zürcher Hochschule der Künste, ou d'institutions privées de médiation culturelle qui font de la recherche, comme → [Educult](http://www.educult.at/forschung) à Vienne. Ces dernières années, avec l'Art Education Research Network en Suisse, et le → [Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung](http://www.forschung-kulturelle-bildung.de) en Allemagne, des plateformes ont été créées à l'intention des personnes et des institutions actives dans ce domaine de recherche. Dans l'espace francophone, la médiation culturelle est un sujet de recherche – entre autres dans le cadre du programme de master Recherche Histoire, esthétique et sociologie de la médiation culturelle, au département → [Médiation Culturelle](http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation) de l'Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.

Jusqu'à présent, la recherche portant sur la médiation culturelle est plutôt de nature évaluative. Elle a principalement pour objectif de prouver les effets de cette dernière sur ses participantes et participants voir à ce propos, par exemple, la recherche sur les effets-transfert du projet → [Jedem Kind ein Instrument](http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer) [un instrument pour chaque enfant] (Rittelmeyer 2010). Comme indiqué au «6. La médiation culturelle: pourquoi (pas)?», l'encouragement et la mise en place de la médiation culturelle sont souvent motivés par l'espoir qu'elle induira des effets-transfert non liés à l'art – comme une plus grande disposition personnelle à s'impliquer ou une cohésion sociale plus forte. Et l'on demande donc à la recherche de démontrer ces effets-transfert, ce qui la place face à un dilemme: d'une part, une recherche digne de ce nom doit être ouverte à tous les résultats possibles, d'autre part, les institutions mandantes peuvent dépendre pour leur survie de l'obtention de telles preuves. Les tensions sont particulièrement sensibles dans le débat sur la validité des résultats des → [études](#) conduites sous ces auspices.

Toutefois, il existe de plus en plus de recherches qui dépassent la question des effets et les remettent en question. Certaines études explorent par exemple l'idée que se font les différents protagonistes d'un effet positif et en analysent le contexte. Il existe aussi des études qui explorent les effets

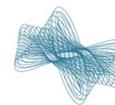
→ [Educult](http://www.educult.at/forschung) <http://www.educult.at/forschung> [1.5.2012]

→ [Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung](http://www.forschung-kulturelle-bildung.de) <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de> [1.5.2012]

→ [Médiation Culturelle](http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation) http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation [11.6.2012]

→ [Jedem Kind ein Instrument](http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer) <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer> [1.5.2012]

→ [Studien](#) voir textes dans «6. La médiation culturelle: pourquoi (pas)?»



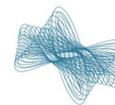
d'une politique d'encouragement centrée surtout sur les effets de transfert (→ *Hoogen 2010*). D'autres encore conduisent une réflexion analytique sur certaines notions-clé de la médiation culturelle, comme celle de «participation» (→ *Hope 2011*).

Une approche méthodologique importante est la recherche pratique: elle se propose de développer la médiation culturelle en se fondant sur la théorie, mais aussi en effectuant des analyses en collaboration avec les praticien_ne_s (voir à ce propos le projet «Kunstvermittlung in Transformation», qui s'est déroulé de 2009 à 2011 et a pris la forme d'une coopération entre quatre hautes écoles d'art suisses et cinq musées (Settele 2012)).

D'autres disciplines scientifiques, dotées de différentes spécialisations, se consacrent de temps à autre à la médiation culturelle. En font partie (entre autres et souvent en combinaison) l'histoire de l'éducation, la didactique, les neurosciences, la philosophie et les théories notionnelles, l'art et la sociologie.

→ *Hoogen 2010* <http://irs.ub.rug.nl/ppn/327486783> [24.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070501.pdf

→ *Hope 2011* <http://www.sophiehope.org.uk> [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070502.pdf



7.6 Le financement de la médiation culturelle en Suisse

En Suisse, la Confédération intervient de manière subsidiaire en ce qui concerne l'encouragement de la culture - c'est dire qu'elle n'encourage que les projets d'intérêt national, en complément aux cantons et aux villes. En matière d'encouragement de la médiation culturelle, → [l'Office fédéral de la culture \(OFC\)](#) soutient les mesures d'apprentissage des langues, de promotion de la lecture et de formation musicale tandis que la Fondation suisse pour la culture → [Pro Helvetia](#) subventionne des projets de médiation de l'art. Suite à son programme de quatre ans dédié à la médiation culturelle, Pro Helvetia a développé des critères de soutien et les a publiés en 2012 sous forme d'un → [guide pour les requérantes et requérants](#). Comme en général les projets de médiation ne se déroulent que dans un seul lieu et qu'ils interagissent avec la population dans un contexte local spécifique, il est difficile de prouver qu'ils sont d'intérêt national. C'est pourquoi l'accent de l'encouragement est mis sur les projets dont la qualité contribue à développer la pratique de la médiation.

Aux niveaux cantonal et communal, les conceptions de la médiation culturelle diffèrent fortement, et l'encouragement est organisé en conséquence. La plupart des moyens financiers affluent dans la collaboration entre les institutions culturelles et les écoles (le → [canton d'Argovie](#); le → [canton de Berne](#); le → [canton de Zurich](#)). De plus en plus souvent, des services régionaux coordonnent les projets de médiation dans ce domaine, par exemple les projets destinés aux écoles ou les réductions pour les offres culturelles.

Alors que dans de nombreux cantons, les projets scolaires bénéficient de subventions, les activités de médiation extrascolaires des médiateur_trices culturel_le_s indépendant_e_s et, souvent aussi, les activités de médiation extrascolaires des institutions ne trouvent pas d'encouragement comparable. Ces projets concernent souvent plusieurs domaines à la fois, comme la «culture», l'«éducation», ou parfois le «travail social». Ajoutons encore que les cantons et les villes responsables considèrent que la médiation fait partie du mandat de leurs institutions et qu'elle est donc déjà rétribuée dans le cadre des conventions de prestations. Ainsi, l'on attend d'un théâtre municipal qu'il finance d'éventuels projets de médiation sur son budget régulier. Les moyens réservés à la médiation par chaque institution dépendent donc de la façon dont elle définit ses priorités. C'est également le cas des institutions financées par le secteur privé, les ressources dépendant fortement des priorités internes. A cet égard, le programme de médiation et la documentation développés jusqu'il y a peu par la Daros Latin America Collection – au financement privé – est considéré comme un exemple probant (à propos du nouveau concept de médiation artistique de la → [Daros Latin America Collection](#) à Rio de Janeiro, voir Valdes 2011).

→ [Office fédéral de la culture \(OFC\)](#) voir texte changement de perspective dans «1. Qu'est-ce que la médiation culturelle?»

→ [Pro Helvetia](#) voir texte changement de perspective dans «1. Qu'est-ce que la médiation culturelle?»

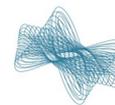
→ [guide pour les requérantes et requérants](#) http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/120426_Encouragement_de_la_mediation_chez_Pro_Helvetia_def_F.pdf [1.5.2012]

→ [canton d'Argovie](#) https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur_macht_schule_1/kulturmachtsschule.jsp [21.5.2012]

→ [canton de Berne](#) http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kultur/bildung_kultur.html [21.5.2012]

→ [canton de Zurich](#) <http://www.schuleundkultur.ch> [21.5.2012]

→ [Daros Latin America Collection](#) <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622841.htm> [1.5.2012]



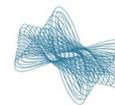
Dans le domaine de la médiation, les structures de soutien comme les prix et les bourses sont rares ou commencent seulement à être discutées. La ville de Bâle représente une exception: en 2012, elle a lancé un concours libre d'idées pour des → [projets de médiation culturelle](#). Jusqu'à présent, les → [bourses et les prix](#) existant en Suisse s'adressent pour la plupart aux curateurs_trices ainsi qu'aux critiques – ce qui prouve à quel point l'emploi de la notion de médiation est ouvert.

Souvent, les médiateurs_trices, institutionnel_le_s ou indépendant_e_s, n'ont d'autre possibilité que de déposer une requête auprès de fondations engagées dans l'encouragement de la médiation culturelle. Une liste de ces fondations est en préparation à l'adresse www.mediation-culturelle.ch sous → [infothèque](#).

→ [projets de médiation culturelle](#) http://www.educationprojekte.ch/fileadmin/daten/wettbewerb/kult%26co_Ausschreibung_Flyer.pdf [21.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070602.pdf

→ [bourses et prix](#) http://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/foerderung/bildende_kunst/stipendien.html [21.5.2012]; http://aus_schreibung.kurator.ch [21.5.2012]

→ [infothèque](#) <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/infotheque/soutien.html> [24.8.2012]

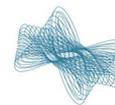


CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Margrit Bürer: La médiation culturelle est partout

Il faut se féliciter de l'attention dont bénéficie la médiation culturelle, car elle contribue à davantage de médiation. En effet, de nouveaux champs professionnels se sont établis, diverses formations ont été développées, des associations professionnelles se sont formées. Et grâce aux résultats de la recherche et aux possibilités de financement existantes, les conditions de travail des médiatrices et médiateurs s'amélioreront à l'avenir. Même le bénévolat pourra être utilisé avec efficacité. Les acquis de la médiation culturelle sont donc nombreux et remarquables. Quiconque s'intéresse à la culture a le choix entre d'innombrables offres de médiation. Chaque discipline dispose à présent de ses expertes et experts de la médiation; ceux-ci ont consolidé leur rôle dans le domaine culturel, et la proportion entre médiatrices, médiateurs et consommatrices, consommateurs est appréciable. A ce point, et au-delà de la satisfaction face à ce qui a été réalisé, il est temps de faire place au doute et de se demander si cette évolution va dans la bonne direction.

Si l'on en croit les enquêtes, qui constatent que l'augmentation des offres culturelles ne va pas de pair avec une augmentation du chiffre absolu des intéressés, mais avec une augmentation de l'usage que ceux qui s'intéressent déjà à la culture font des diverses offres, il faut bien en conclure que les investissements dans la médiation culturelle ont surtout permis au «public spécialisé» d'élargir ses compétences. Ce constat n'est en soi pas négatif, mais il ne permet guère de légitimer les ambitions de politique culturelle implicitement liées à la médiation culturelle. Le nombre croissant de manifestations culturelles, d'artistes et d'institutions laisse présumer que produire activement de la culture est plus attrayant que de la consommer. De ce point de vue, comme du point de vue de la réflexion à la base de la médiation, il faut donc continuer à approfondir les approches de la médiation culturelle qui atténuent la distinction entre «producteurs» et «consommateurs», entre enseignants et apprenants, et stimuler des relations d'échanges ouvertes. Je plaide ici, en plus d'une médiation culturelle professionnelle et différenciée, pour la prise en compte et la valorisation de cette médiation culturelle quotidienne et efficace, celle de tous ceux qui se sentent motivés par une œuvre ou une production culturelle, qui le font savoir dans leur environnement immédiat et permettent ainsi aux autres d'y accéder.

Margrit Bürer est éducatrice sociale diplômée, superviseuse APSF, Executive MBA HSG. Depuis 2006, elle est Déléguée à la culture du canton d'Appenzell Rhodes-Extérieures. De 1982 à 1994, elle a été cinéaste indépendante et de 1995 à 2006 elle a par ailleurs occupé diverses fonctions auprès de la Fondation suisse pour la culture Pro Helvetia.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Franziska Dürr: Le grand-écart de la médiation

Ces 20 dernières années, de nombreuses institutions culturelles ont compris l'importance de la médiation. Une exposition, un musée, une manifestation culturelle ont besoin, surtout lors de la première visite, d'une invitation ou d'un accompagnement. L'on observe donc que de plus en plus de musées et d'institutions culturelles proposent des offres de médiation culturelle qui s'adressent aussi bien à leur public d'habités qu'à un nouveau public.

Mais qui fait de la médiation? Qui est capable de construire des passerelles? Des études d'histoire ou une formation pédagogique suffisent-elles pour travailler comme médiateur_trice dans un musée historique? Une formation continue de médiation peut-elle être utile ou faut-il encore faire un stage de marketing?

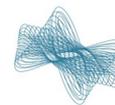
Le travail de médiation signifie imaginer une offre, la mettre en œuvre, l'évaluer et en tirer des conclusions. Il faut très tôt répondre à certains défis: comment les nouveaux visiteurs_euses auront-ils connaissance de l'offre, comment élaborer cette dernière afin que ces visiteurs_euses ne restent pas des consommateurs passifs, mais deviennent acteurs à part entière, et afin que leur rencontre avec la culture se transforme en une expérience personnelle?

Les médiateurs_trices n'ont pas seulement besoin d'un savoir spécialisé et d'une habileté pédagogique, ils doivent également posséder la capacité d'innover et d'inventer de nouvelles approches. Ils ont besoin de persévérance, de ténacité et d'adresse afin d'introduire de la nouveauté dans les structures existantes.

Faire de la médiation culturelle signifie aussi s'engager pour des conditions-cadre qui permettent le développement durable de la médiation. Car il faut de l'espace, un budget et de l'attention pour mettre en place une médiation durable.

Il faut de l'assurance professionnelle et de l'habileté dans les actions de médiation. Les médiateurs_trices doivent à la fois s'intéresser à l'humain et à la culture. Par leur propre pratique artistique et culturelle, ils ont pour bagage commun une proximité avec la culture et donc une connaissance approfondie de la discipline qu'ils doivent transmettre. Il faut aussi des connaissances et des aptitudes pédagogiques, renforcées par leur formation et leur propre expérience. Ce n'est que s'ils peuvent se prévaloir de cette double appartenance que les médiateurs_trices sauront jouer le rôle d'hôtes et inviter un nouveau public, construire des passerelles et ouvrir des portes vers la culture. Par ailleurs, l'initiative ainsi qu'une solide expérience professionnelle et de vie sont les clés d'un parcours réussi.

Franziska Dürr est responsable de la médiation culturelle à l'Aargauer Kunsthaus ainsi que de la filière de formation à la médiation culturelle «Kuverum».



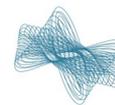
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Gianna A. Mina: Le Museo Vincenzo Vela et la médiation culturelle

Toute exposition, qu'elle soit permanente ou temporaire, est en soi un acte de médiation culturelle. Lorsqu'un ou une commissaire rassemble des objets ou des œuvres et les présente dans un certain ordre, il ou elle transmet une vision, un fil conducteur et une interprétation, qui devrait impliquer le public autant que possible, afin de l'associer à un dialogue enrichissant et stimulant. Lorsque l'acte consistant à montrer et à transmettre certains contenus se déroule en outre dans un lieu qui fut autrefois une maison d'artiste, une maison d'habitation et un musée privé, il acquiert alors une portée supplémentaire et une légitimation évidente.

Ce lieu, c'est le Museo Vincenzo Vela, l'un des rares musées suisses rattachés à la Confédération. Il fait partie des maisons d'artistes les plus originales du XIX^e siècle et a été fondé par le Tessinois Vincenzo Vela (1820–1891), sculpteur actif à l'époque du Risorgimento italien et défenseur de ce mouvement d'unification de l'Italie et de ses idéaux.

Depuis la réouverture du musée, après d'importantes rénovations et restructurations (1997–2001), la direction du musée, consciente des conditions susmentionnées, a fait de la médiation culturelle l'une de ses priorités. En 2001, elle a créé un service de médiation culturelle qui sert de moteur à toute la région et, saison après saison, étend ses offres destinées aux groupes les plus divers du public, dans un dialogue ouvert. Nous avons établi des rapports de confiance avec les enseignants des différentes écoles, en organisant des tables rondes et en expliquant nos intentions: une médiation muséale qui ne soit pas seulement le prolongement de l'enseignement scolaire, mais qui se comprend comme un processus d'apprentissage différent et/ou complémentaire dans lequel sont impliqués tous les sens.

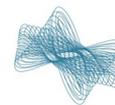
Les expériences positives faites avec les écoles nous ont poussés à étendre à d'autres groupes de visiteurs intéressés le processus de rapprochement entre le musée et les publics. Grâce au travail de spécialistes issus d'autres domaines et aux visiteurs et visiteuses qui se sont engagés comme «ambassadeurs_drices» du musée, nous avons développé, au fil des années, des activités à l'intention des malvoyants, des handicapés (même lourds) et, depuis cinq ans, des requérants d'asile. Le fait que nous disposions d'une exposition permanente tout à fait caractéristique et inhabituelle nous a permis de réaliser des projets impliquant non seulement une expérience



artistique, mais encore une réflexion historique et une approche de la psychologie et d'autres sciences humaines tout aussi sérieuses. Par ailleurs, la musique est également devenue un élément essentiel de notre concept de médiation. Des spectacles musicaux réguliers amènent le public à vivre le musée autrement et offrent une occasion de réfléchir à la rencontre entre différentes formes d'expression artistiques et à leurs spécificités. Et le théâtre aussi – un moyen d'expression «plastique» au même titre que la sculpture, même s'il est immobile – a aussi trouvé sa place dans notre offre.

Une médiation culturelle pertinente qui rend tout cela possible, se fonde d'après moi sur quelques principes essentiels: un accueil généreux et sensible du public, une approche consciencieuse des thèmes proposés, une écoute attentive envers les exigences et les besoins du public ainsi qu'une aptitude à réinterpréter en permanence les expositions permanentes et à les aborder avec curiosité et fantaisie, en empruntant une voie à la fois enracinée dans le passé et ouverte sur l'avenir.

Gianna A. Mina dirige depuis 1992 le Museo Vincenzo Vela de Ligornetto. Entre 2007 et 2011, elle a dirigé la Commission allemande pour l'Unesco. Elle est également membre du comité de l'Association suisse des historiennes et historiens de l'art et, depuis 2012, présidente de l'AMS (Association des musées suisses).



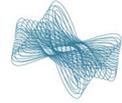
CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Anne Catherine Sutermeister: La médiation culturelle, indicateur de qualité des politiques culturelles?

En devenant une pratique culturelle et artistique à part entière, la médiation culturelle s'insère dans le système de la promotion culturelle, le trouble et l'interroge. Aussi la place qu'elle prend dans les différents territoires culturels est-elle un indicateur précieux sur la réactivité des politiques et leur aptitude à positionner avec cohérence une nouvelle mission.

Si l'histoire de la médiation culturelle en Europe est longue, son institutionnalisation, en Suisse, est récente. Alors qu'en France, la médiation reste liée à une vision politique (la démocratisation des publics), elle s'inscrit ici dans une réflexion plus pragmatique, voire utilitariste: après avoir développé les instruments de soutien liés à l'offre (soutien aux institutions et à la création), les collectivités publiques se préoccupent maintenant de la demande. En effet, dans un climat politique plus frileux, la question des destinataires de l'offre culturelle subventionnée se pose, et la médiation culturelle est parfois devenue LA réponse à tous les maux.

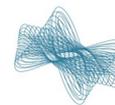
L'arrivée de la médiation comme instrument de soutien soulève des questions extrêmement pertinentes et révélatrices sur la manière dont s'organise la culture et dont se pense l'efficacité des politiques en place. Institutions, artistes et associations ont la plupart développé des actions de médiation, générant une offre foisonnante qui n'est pourtant pas toujours lisible du point de vue des publics: sollicitations peu coordonnées, redondances, hétérogénéité des publics-cibles, bref malgré l'engagement extrêmement professionnel de nombreux acteurs et institutions, la vision d'une médiation pensée comme un service conçu à l'intention de la population et non comme une addition d'actions individuelles et à court terme émerge. Comment instaurer une médiation qui renoue avec son objectif intrinsèque, être conçue pour les publics et non en fonction du secteur artistique? Comment conjuguer la vision segmentée des organisations artistiques et culturelles avec une approche territoriale qui tienne compte des spécificités géo-urbaines et socio-culturelles?

La médiation, nouvelle forme d'intervention culturelle et artistique située, peut ainsi devenir un défi pour repenser l'articulation du système culturel: comment coordonner des centres de compétences transversaux



avec les institutions en place? Comment fédérer les différentes forces et singularités artistiques pour les mettre au service d'une population? De par sa spécificité, la médiation amène une dynamique intéressante dans le système culturel. Les réponses apportées par le secteur public sont autant d'indices permettant de mesurer sa réactivité.

La D^{re} Anne-Catherine Sutermeister, professeure HES, est responsable de l'Institut de recherche en art et en design – Haute école d'art et de design de Genève.



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 7: La recherche en médiation culturelle entre preuve de son efficacité et résultats ouverts

«De plus en plus souvent, les institutions de patrimoine culturel font office d'instruments de politique d'intégration, de cohésion et d'ouverture sociales pour les gouvernements, [...] et on leur demande de fournir les preuves de leur performance. [...] Dans l'ensemble du secteur, le niveau des subventions dépend de leur capacité à fournir ce genre de preuves.» (Brown 2007, p. 23)

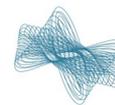
Le texte 6.PF fait remarquer que la recherche dans le domaine de la médiation culturelle est un phénomène plutôt récent. Ce n'est que ces quinze dernières années que se sont intensifiés les efforts pour analyser, au travers de la recherche, la pratique actuelle et pour écrire une histoire nuancée de la médiation culturelle. Alors que les métiers de la pédagogie se montrent traditionnellement plutôt sceptiques envers la théorie (Patry 2005), à l'heure actuelle, un nombre croissant d'acteurs_trices de la médiation culturelle s'intéresse aux suggestions, aux réflexions conceptuelles et au développement d'une argumentation de base aptes à structurer et à légitimer leur pratique. En 2012 par exemple, un salon de la médiation culturelle a été créé en Autriche, le → *«Salon Kulturvermittlung: Eine virtuelle Diskussion zu theoretischen Grundlagen der Kulturvermittlung in Österreich»*.

Le texte 7.5 a déjà évoqué les contradictions qui existent entre l'obligation de se légitimer et une posture d'ouverture face aux résultats que préconise la recherche en médiation culturelle. C'est la perspective que nous adoptons dans les lignes qui suivent pour décrire plus en détail ce champ de recherche.

«L'orientation vers le public» est devenue, sur le plan international, une notion-clé dans les débats sur la viabilité des institutions culturelles qui bénéficient de subventions publiques. Ainsi, au début du XXI^e siècle, David Anderson (à l'époque directeur de la division médiation du Victoria and Albert Museum de Londres et aujourd'hui directeur général des musées d'Etat du Pays de Galles) expliquait que le musée, traditionnellement centré sur l'objet (object focused), effectuait un glissement et se centrait maintenant «sur l'utilisateur_gère» (user focused) (→ *Anderson 2000*). A cela répondent certaines prises de position actuelles de la gestion culturelle dans l'espace germanophone, qui cherche par exemple à se positionner «entre éducation culturelle et marketing culturel» (Mandel 2005) et s'intéresse à la médiation de l'art et de la culture (Kittlausz, Pauleit 2006). L'idée d'une orientation vers le public se double d'une conception des institutions culturelles comme des lieux sociaux d'apprentissage qui, contrairement aux écoles primaires et universitaires, en viennent à représenter le lieu idéal pour un «apprentissage autonome tout au long de la vie» (John, Dauschek

→ *Salon Kulturvermittlung* <http://salon-kulturvermittlung.at> [10.10.2012]

→ *Anderson 2000* <http://www.cultivate-int.org/issue2/networked> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0701.pdf



2008), un lieu qui entraînerait automatiquement des effets de transfert positifs sur la motivation personnelle et le comportement social. C'est sur cette conception que se focalise une grande partie des recherches actuelles en médiation culturelle. Car, comme le sous-entend la citation au début de ce texte, plus le financement public des institutions est lié à une légitimation par des effets de transfert et de formation, plus il devient urgent de prouver ces effets. Un autre axe de la recherche se concentre sur la justification et l'encouragement de la → fonction reproductive de la médiation culturelle. Ces recherches se portent surtout sur l'évaluation des effets de formation induits par les projets de médiation sur les participant_e_s ou l'examen d'expositions, de lieux de représentation et d'infrastructures en fonction des usages qu'en font les visiteurs_euses. Ces analyses ont pour but d'optimiser cet usage et de gagner de nouveaux publics (voir, à titre d'exemple dans le domaine muséal, les offres du groupe de travail pour une recherche éducative empirique → Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung).

Les évaluations et les états des lieux représentent non seulement la forme de recherche la plus répandue, mais aussi la forme la plus ancienne. Ainsi, dans les années 1940 en Grande-Bretagne et aux Etats-Unis, des études sur le mandat éducatif des musées et sur le statu quo en matière de médiation ont été réalisées. Elles ont été financées par des organisations gouvernementales et des associations (Low 1942) ou mandatées par des personnalités désireuses de repenser le musée (Wittlin 1949).

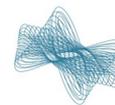
Outre certaines techniques d'enquête quantitatives et qualitatives de la recherche sociale et des études de marché – l'implication de groupes de réflexion, l'observation du comportement des visiteurs_euses, l'analyse de leurs données démographiques et de leurs opinions – la panoplie méthodologique des études de publics comprend aussi certains procédés d'investigation de la psychologie cognitive¹ comme celle de la «pensée à haute voix» (Dufresne-Tasse, Lefebvre 1994, p. 469 sqq.) où des visiteurs_euses sont encouragés à participer à des structures expérimentales en tant que sujets d'expérimentation. Citons l'exemple actuel de l'étude → eMotion, implantée dans la Haute Ecole du Nord-Ouest suisse et conduite en collaboration avec le Kunstmuseum de Saint-Gall, où sont combinés des procédés issus de la neurologie, de la sociologie de la culture et de l'art pour travailler sur des questions de stratégie de marketing (Tschacher, Wolfgang et al. 2012).

Au sein de la recherche sur les publics, il faut distinguer deux perspectives: la première, historiquement plus ancienne, voit le public comme un groupe plus ou moins homogène, dont il est possible de décrire les besoins et le comportement et dont il est possible de mesurer les progrès en matière d'apprentissage. La seconde, qui domine depuis les années 1990, voit le public comme un groupe hétérogène dont les membres interprètent activement les contenus artistiques et s'approprient les institutions culturelles de façon performative. Parallèlement, la recherche

→ fonction reproductive de la médiation culturelle voir texte 5.2

→ Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung <http://www.afeb.de> [8.10.2012]

→ eMotion <http://www.mapping-museum-experience.com> [10.10.2012]



est comprise comme une activité qui donne et construit du sens et non comme une démarche objectivement descriptive (Harrasser 2012, p. 15). Ces dernières approches aussi sont, jusqu'à présent, utilisées principalement pour fournir la preuve des effets de la médiation. Un exemple: c'est dans ce contexte qu'Eileen Hooper-Greenhill, de la School of Museum Studies de l'Université de Leicester, a développé sur mandat du Conseil des Musées, Archives et Bibliothèques de l'époque (Council for Museums, Archives and Libraries) l'instrument → *Generic Learning Outcomes* (Hooper, Greenhill 2007). Objectif: doter les musées, les bibliothèques et les archives financés par les pouvoirs publics d'un outil pratique qui permette de satisfaire à l'exigence d'une preuve des effets de la médiation culturelle.

Il s'agit de sondages, que les institutions peuvent effectuer auprès de leur public et qui permettent de saisir les différentes dimensions de l'apprentissage informel, qui sont décrites au moyen de six catégories comme «connaissances et compréhension» ou «opinions et valeurs»². Deux ans après leur publication, les «Generic Learning Outcomes» étaient utilisés par près de la moitié des musées anglais. Ils se sont également répandus dans l'espace germanophone (par exemple, dans le musée d'enfants → *Frida und Fred* de Graz, en collaboration avec → *l'Université de Graz*). Même si la démarche des «Generic Learning Outcomes» considère le public comme actif et hétérogène, il faut bien constater que si elle propose potentiellement aux institutions et aux médiateurs_trices (ainsi qu'aux usagers_gères) des occasions de se remettre en question, cette démarche ne garantit pas l'ouverture envers les résultats, nécessaire à tout travail scientifique. Ceci en particulier lorsque l'existence de l'institution qui participe à une recherche dépend implicitement ou explicitement d'une évaluation positive de ses effets de formation (Ross 2002). Dans de tels cas de figure, il devient difficile de distinguer recherche et prestation de service, car les positions et les intentions des mandants font rarement l'objet d'analyses et de critiques. Par ailleurs, le degré d'autoréflexivité de ces recherches est souvent faible – par exemple en ce qui concerne les → *positions normatives* induites par les catégories d'analyse utilisées. Il leur manque aussi le «reflexive turn» – le «tournant réflexif» – (Bachmann, Medik 2006), c'est-à-dire cette remise en question autocritique, établie depuis plusieurs décennies, de la prétention à la vérité de la recherche scientifique, de l'autorité et du pouvoir des chercheurs_euses et de leurs effets sur la production de savoirs. En conséquence, ces recherches contribuent peu à l'idée d'une pratique autonome et critique que la médiation culturelle se fait d'elle-même, et elles risquent de la subordonner à des objectifs institutionnels et politiques (Mastai 2007).

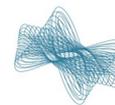
Toutefois, en médiation culturelle, l'on trouve de plus en plus d'exemples de recherches dont le travail a pour fondement le «reflexive turn». Si de nombreuses recherches restent attachées à la constellation chercheur_euse – objet de recherche, elles effectuent une analyse critique

→ *Generic Learning Outcomes* <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/tooltemplates/genericlearning> [10.10. 2012]

→ *Frida und Fred* http://www.fridaundfred.at/cms/5780/Evaluierung_und_Forschung [7.10.2012]

→ *Université de Graz* http://www.uni-graz.at/weiwwww_tagung_outcome_vortrag-schrittesser.pdf [7.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0702.pdf

→ *positions normatives* voir texte 3.PF



de la culture, de ses institutions et des pratiques de médiation, en lieu et place d'en prouver les effets. Le projet «Science with all Senses – Gender and Science in the Making» a par exemple analysé comment les enfants s'approprient le savoir dans les musées de Vienne en recourant à des procédés issus de l'ethnométhodologie et en s'aidant des catégories de la classe sociale, de l'ethnicité et du sexe (Harrasser et al. 2012).

D'autres projets se distinguent par leur utilisation des instruments de la → recherche-action et leur volonté d'allier recherche et développement par la transformation de praticiens_ne_s de la médiation en chercheurs_euses. D'autres approches, cessant de voir le public comme un sujet d'expérimentation, développent des modèles de recherche fondés sur sa collaboration et sa participation à la réflexion. Ainsi, le projet «Ästhetische Kommunikation im Kindertheater» a eu recours à l'écriture créative, au dessin et aux moyens de la création libre pour discerner la manière individuelle dont les enfants avaient perçu la représentation théâtrale à laquelle ils venaient d'assister, non seulement par une observation des enfants, mais par la façon dont ils articulaient eux-mêmes leurs impressions. (Baumgart 2012). Un programme modèle, réalisé à travers toute l'Angleterre, bénéficiant d'un accompagnement scientifique et intitulé → en-quire (2004 – 2011), a quant à lui réuni en une collaboration placée sous la devise «Learning in Galleries», des artistes, élèves, étudiant_e_s, scientifiques, enseignant_e_s et médiateurs_trices culturel_le_s. Les jeunes y ont développé des outils d'interprétation expérimentaux pour le travail avec le public. Ces projets se basent sur la collaboration avec les élèves et explorent simultanément leur manière d'apprendre ainsi que les dynamiques de la collaboration qui se mettent en place entre le musée et l'école. Mais ils interrogent aussi les prérogatives des musées en matière d'interprétation et leurs pratiques de médiation traditionnelles. Un projet prend particulièrement en compte ce dernier aspect: → Tate Encounters: Britishness and Visual Culture (Dewdney et al. 2012), réalisé par la Tate Britain entre 2007 et 2010 en collaboration avec la London South Bank University et la University of the Arts de Londres. Un groupe de recherche, composé de scientifiques, de membres du personnel des musées et d'étudiant_e_s issu_e_s des migrations au sens large³ y a analysé la fabrication du → britishness à travers les modes d'exposition propres au musée. Les résultats de cette recherche remettent fondamentalement en cause la → politique de diversité culturelle, du musée et ouvrent des pistes pour transformer le travail des médiateurs_trices et des curateurs_trices dans les institutions d'exposition. «Tate Encounters» connaissait les approches de la → muséologie critique et a tenté, sur cette base, de poursuivre sa réflexion sur sa pratique institutionnelle. Le projet avait l'ambition de modifier les rapports hiérarchiques existant entre les chercheurs_euses et les personnes qui constituaient l'objet de la recherche,

→ recherche-action voir lexique

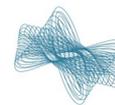
→ en-quire <http://www.en-quire.org> [10.10.2012]

→ Tate Encounters: Britishness and Visual Culture <http://process.tateencounters.org> [10.10.2012]

→ britishness voir lexique

→ politique de diversité culturelle voir Lexique: cultural diversity policy

→ muséologie critique voir texte 5.PF



enseignant_e_s apprenant_e_s et de réaliser la «recherche sur le public» décrite ci-dessus en la transformant en «recherche avec le public».

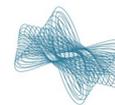
L'examen des hiérarchies qui existent forcément entre des chercheurs_euses professionnel_le_s et des participant_e_s issu_e_s d'autres domaines ainsi que la réflexion à leur sujet faisaient partie intégrante de la recherche. Aussi les jeunes qui y étaient impliqués furent considérés comme des «co-chercheurs_euses» et formés à la méthodologie. Ces dernières années, des projets similaires se sont déroulés dans l'espace germanophone. Le projet de recherche sur la médiation de la documenta 12 adhérait par exemple à cette démarche (Wieczorek et al. 2009; Mörsch et al. 2009). Les curateurs_trices de la documenta 12 avaient pris la formation pour leitmotiv de cette exposition internationale d'art contemporain. Le concept de médiation privilégiait le dialogue autour de l'art et les débats sur la formation plutôt qu'une traditionnelle transmission autorisée de savoirs. La médiation se comprenait ici comme une «amie critique» (Mörsch 2008) de l'exposition. Une vingtaine des médiateurs_trices indépendant_e_s ont réalisé en équipe un projet de recherche qui a tenté, par les méthodes de la médiation – comprise ici comme recherche, performance et intervention – d'effectuer des analyses sur les mutations de la pratique et de ses conditions de réalisation au sens d'une «exploration militante» (→ [Malo 2004](#); → [Graham 2010](#)). Avec cet exemple, il devient évident que l'un des objectifs de ce type de recherche en médiation culturelle est → [d'autonomiser](#) les personnes qui y sont impliquées. Ce que l'on retrouve également dans le projet «Kunstvermittlung in Transformation», inspiré de la recherche-action et qui s'est déroulé de 2009 à 2011 en Suisse: quatre hautes écoles d'art et cinq musées y ont collaboré, se donnant pour objectif de développer, par la recherche et la participation des praticien_ne_s, la pratique de la médiation dans les musées et l'intérêt des hautes écoles pour ce domaine (Settele et al. 2012). Nombre de participant_e_s ont indiqué à la fin du projet que le statut de la médiation culturelle s'était amélioré dans leurs institutions. Une collègue du monde des musées a décrit comment la référence au contexte de la recherche lui a permis de mieux motiver son équipe et l'inciter à tenter des expériences dans la pratique et à réfléchir au cadre théorique de la médiation⁴.

La recherche pratique n'offre pas de solution à la contradiction inhérente au fait de prouver la présence d'effets désirés et l'issue ouverte de toute recherche. Elle peut cependant aider à élargir la capacité de réflexion du champ pratique, produire des conclusions applicables dans ce champ et contribuer ainsi à son développement, sans se mettre au service des impératifs de politique institutionnelle et culturelle, mais sans non plus simuler son indifférence face à ces derniers. Elle recèle donc le potentiel de rendre productives ce champ de tensions également au sein de la recherche.

→ [Malo 2004](#) <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/malo/en> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0703.pdf

→ [Graham 2010](#) <http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0704.pdf

→ [autonomiser](#) voir lexique: émancipation de soi



- 1 Voir à ce propos les publications et les projets du Pôle de recherche en Psychologie esthétique et en Ergonomie cognitive de l'Université de Vienne ou de la société pour l'esthétique empirique (Gesellschaft für empirische Ästhetik, → <http://science-of-aesthetics.org> [14.10.2012]).
- 2 Pour la liste détaillée et une critique de ces catégories, → voir texte 3.PF
- 3 Deux conditions déterminaient la participation à ce projet de recherche: les étudiant_e_s devaient être issu_e_s de familles immigrées en Angleterre (le lieu d'origine importait peu) et être les premiers membres de leur famille à fréquenter une université.
- 3 Dans un autre musée, un poste de «curatrice de la médiation» a été créé pour trois ans → voir texte 5.PF.

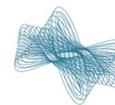
Bibliographie et webographie

Le texte se base en partie sur les publications suivantes:

- Mörsch, Carmen: «In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: «Kunstvermittlung in Transformation» als Gesamtprojekt», dans: Settele, Bernadett et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012, pp. 299–317

Autres références

- Anderson, David: Networked Museums In The Learning Age, exposé tenu à la EVA Conference, Edimbourg, 2000; <http://www.cultivate-int.org/issue2/networked> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0701.pdf
- Bachmann-Medick, Doris: Cultural Turns – Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften, Hambourg: Rowohlt, 2006
- Baumgart, Charlotte: «Den Kindern ein Sprachrohr geben», dans: Sack, Mira; Rey, Anton (éd.): subTexte 07. Ästhetische Kommunikation im Kindertheater, Zurich: Institute for the Performing Arts, Zürcher Hochschule der Künste, 2012, pp. 35–44
- Brown, Stephen: «A Critique of Generic Learning Outcomes», dans: Journal of Learning Design, 2e année, n°2, 2007, p. 23
- Dufresne-Tassé, Colette; Lefèbvre, André: «The Museum in Adult Education: a psychological study of visitor actions», dans: International Review of Education, 40e année, n°6, 1994, pp. 469–484.
- Dewdney, Andrew et al. (éd.): Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum, Londres / New York: Routledge, 2012
- Graham, Janna: «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines», dans: Fuse Magazine, avril 2010; <http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0704.pdf
- Harrasser, Doris et al. (éd.): Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum, Bielefeld: Transcript, 2012
- Hooper-Greenhill, Eileen (éd.): Museums and education – Purpose, pedagogy, performance, Londres: Routledge, 2007
- John, Hartmut; Dauschek, Anja (éd.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit, Bielefeld: Transcript, 2008
- Kittlausz, Viktor; Pauleit, Winfried (éd.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst- und Kulturvermittlung, Bielefeld: Transcript, 2006
- Loomis, Ross J.: «Visitor Studies in a political world. Challenges to Evaluation Research», dans: Journal of Interpretation Research, 7e année, n°1, 2002, pp. 31–42
- Low, Theodore: The museum as a social instrument. A study undertaken for the Committee on Education of the American Association of Museums, New York: Metropolitan Museum of Art, 1942



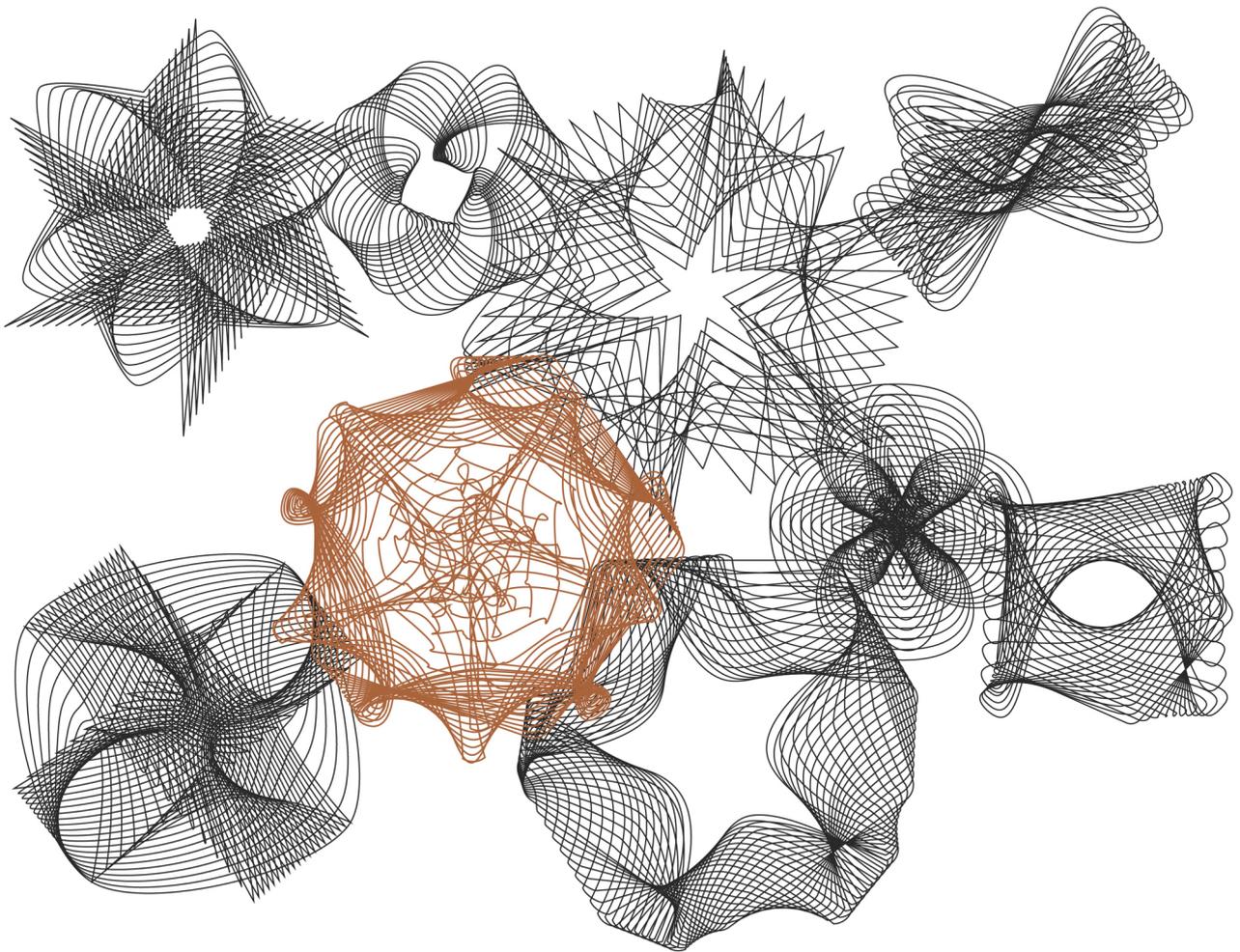
- Malo de Molina, Marta: Common notions, part 1: workers-inquiry, co-research, consciousness-raising, 2004; <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/malo/en>, [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0703.pdf
- Mandel, Birgit (éd.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft, Bielefeld: Transcript, 2005
- Mastai, Judith: «There is no such thing as a visitor», dans: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce (éd.): Museums After Modernism: Strategies of Engagement, Oxford: Blackwell, 2007, pp. 173–177
- Mörsch, Carmen: «Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess», dans: Pinkert, Ute (éd.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Uckerland: Schibri, 2008, pp. 175–188
- Mörsch, Carmen und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (éd.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zurich: diaphanes, 2009
- Patry, Jean-Luc: «Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker», dans: Heid, Helmut; Harteis, Christian (éd.): Verwertbarkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, pp. 143–161
- Settele, Bernadett et al.: Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012
- Tschacher, Wolfgang et al.: «Physiological correlates of aesthetic perception in a museum», dans: Journal of Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, n°6, 2012, pp. 96–103, doi: 10.1037/a0023845
- Wieczorek, Wanda et al.: Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12, Zurich: diaphanes, 2009
- Wittlin, Alma S: «The Museum: Its history and its tasks dans education», dans: Mannheim, Karl (éd.): International library of sociology and social reconstruction, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1949

Webographie

- Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg: <http://www.afeb.de> [8.10.2012]
- Haute Ecole du Nord-Ouest suisse, Studio eMotion: <http://www.mapping-museum-experience.com> [10.10.2012]
- Musée d'enfants Graz, Frida und Fred: http://www.fridaundfred.at/cms/5780/Evaluierung_und_Forschung [10.10.2012]
- Museums, Libraries and Archives Council, Angleterre, Generic Learning Outcomes: <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning> [10.10.2012]
- Programme en-quire, Angleterre: <http://www.en-quire.org> [10.10.2012]
- Salon Kulturvermittlung, Autriche: <http://salon-kulturvermittlung.at> [10.10.2012]
- Schrittester, Ilse: Learning Outcomes: Idee, Nutzen und Möglichkeiten, exposé, l'Université Vienne, 6.12.2007: http://www.uni-graz.at/weiwww_tagung_outcome_vortrag-schrittester.pdf [7.10.2012]
- Tate Britain, Londres, Tate Encounters: <http://process.tateencounters.org> [10.10.2012]

Le temps de la médiation

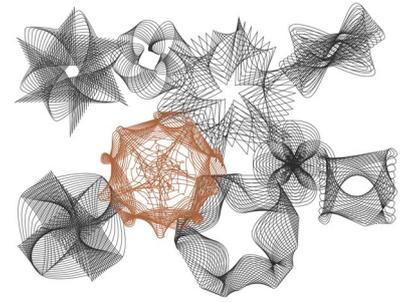
- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 **Une médiation culturelle de qualité?**



- 9 Transmettre la médiation culturelle?

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?



8.0 Introduction

Le champ professionnel et le domaine de recherche qu'est la médiation culturelle vit une diversification croissante, qui s'accompagne de débats sur la qualité. Les spécialistes ne manquent pas de faire remarquer que «le processus d'attribution de qualités est un processus normatif et qu'il dépend de valeurs individuelles et sociales» (→ *Fuchs 2010*). Evaluer la médiation culturelle est donc toujours aussi un acte politique: les objectifs, les concepts artistiques et éducationnels qui s'imposent au cours de ce processus sont une question de pouvoir d'interprétation.

L'exemple suivant démontre de quelle manière l'attribution de qualités dépend des intérêts en présence:

Pour la direction d'une maison de la littérature, un projet de médiation est réussi lorsque parmi les participant_e_s, un grand nombre des se deviennent ensuite des visiteurs_euses réguliers_ères. La personne responsable du projet de médiation mesurera sa qualité à l'aune de sa planification temporelle et en termes de ressources, ou à la satisfaction des différents participant_e_s. Ces derniers définiront peut-être la qualité en fonction du charisme du_de la médiateur_trice, du degré de pertinence de l'activité et du plaisir qu'elle leur aura procuré. Une collègue du médiateur pourra, elle, juger que l'offre est trop conventionnelle, tandis que le directeur de l'institution sera conquis par la modestie des coûts du projet. L'écrivaine, dont les œuvres étaient au centre du projet sera peut-être irritée parce qu'elle aura le sentiment que l'on aura traité son art de manière superficielle. De son côté, le représentant de l'organe d'encouragement pourrait faire remarquer avec plaisir que le projet a attiré plus de public que d'habitude à la maison de la littérature, mais peut-être aussi partager le scepticisme de l'écrivaine, parce qu'il se sent tenu de défendre sa propre passion de la littérature contemporaine et qu'au fond, il estime qu'un art de qualité ne peut jamais intéresser qu'un nombre restreint de personnes.

Ce chapitre donne un aperçu des discussions actuelles sur la qualité en médiation culturelle et des critiques formulées à l'encontre de l'introduction de la gestion de la qualité dans ce domaine professionnel. Dans la foulée, des critères pour les différentes fonctions de la médiation sont mis en discussion. Le texte d'approfondissement de ce chapitre sera consacré aux questions touchant l'évaluation d'une médiation culturelle vue comme une pratique critique. De plus, certains aspects de la qualité seront discutés en prenant pour exemples les projets des → *études de cas*.

→ *Fuchs 2010* http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080001.pdf

→ *études de cas* voir textes EC1 et EC2



8.1 La qualité en médiation culturelle: le point sur la situation actuelle

Ces dernières années, les organisations professionnelles, associations, institutions et organes d'encouragement ont commencé partout dans le monde à se poser la question de la qualité en médiation culturelle. D'une part, des *cadres normatifs officiels* apparaissent sous forme de guide ou de catalogues de critères: des institutions d'encouragement de la culture comme Pro Helvetia formulent des critères pour justifier publiquement leurs décisions dans le domaine de la médiation culturelle; → [mediamus](http://mediamus.ch), l'association suisse des médiateurs culturels de musées, a publié un profil professionnel en trois langues qui renvoie implicitement à des critères de qualité. L'association française → [Médiation culturelle association](http://www.imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf) et sesendants → [germanophones](http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf) ont également rédigé une charte déontologique et une liste de critères de qualité.

D'autre part, l'on voit se multiplier, dans le monde, et récemment aussi en Suisse, des *mesures de développement de la qualité* comme la création de prix, et parmi eux le prix de la médiation musicale du réseau → [Netzwerk Junge Ohren](http://www.jungeohren.com/jop), le → [prix de la médiation culturelle](http://www.so.ch/departement/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturforderung/auszeichnungen/preise/2011.html) attribué par le canton de Soleure ou, pour prendre un exemple international, le → [Marsh Award for Excellence in Gallery Education](http://engage.org/projects/marshawards.aspx) en Grande-Bretagne. Font également partie de ces mesures le nombre croissant d' → [offres de formation](http://www.schweiz.ch/departement/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturforderung/auszeichnungen/preise/2011.html) continue dans toutes les domaines et de rencontres dédiées aux échanges professionnels – l'on pourrait nommer pour la Suisse les rencontres annuelles de → [mediamus](http://www.mediamus.ch) ou les conférences de l'association → [Theaterpädagogik Schweiz](http://www.tps-fachverband.ch) ainsi que les nombreuses → [activités développées](http://www.mediamus.ch) dans ce domaine par les hautes écoles d'art, les universités et les hautes écoles pédagogiques, souvent en collaboration avec les institutions culturelles, ou enfin les → [forums sur la médiation culturelle](http://www.mediamus.ch) organisés par Pro Helvetia en collaboration avec d'autres organes d'encouragement de la culture.

Mais c'est surtout à l'interface entre la médiation culturelle et le domaine scolaire que l'on assiste à une *mise en œuvre systématique de processus de gestion* de la qualité afin d'améliorer et de surveiller les processus de gestion. Ainsi, l'Association suisse des → [écoles de musique](http://www.mediamus.ch) a développé, avec le label quarte, son propre système de certification, reconnu dans toute la Suisse.

Pour finir, des études et des projets de recherche travaillent à établir des *approches évaluatives* susceptibles de remplir les exigences que pose l'appréciation de la qualité dans le domaine hétérogène que constitue la médiation culturelle. Un exemple fait en ce moment l'objet de discussions: l'étude internationale de Constanze Wimmer, publiée en 2010, en allemand (avec un résumé en anglais) et intitulée «Exchange – die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik» (→ [Wimmer 2010](http://www.wimmer2010.com)). L'auteure y souligne que la qualité n'est pas «quelque chose d'immobile ou d'achevé, mais un processus qui ne cesse de se préciser

→ [mediamus](http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapier-mediamus) <http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapier-mediamus> [8.9.2012]

→ [Médiation culturelle association](http://www.imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf) http://www.imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf [5.7.2012]; voir réserve de matériaux MFE080101.pdf

→ [association germanophone](http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf) http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [5.7.2012]; voir réserve de matériaux MFE080102.pdf

→ [Netzwerk Junge Ohren](http://www.jungeohren.com/jop) <http://www.jungeohren.com/jop> [4.7.2012]

→ [prix de la médiation culturelle](http://www.so.ch/departement/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturforderung/auszeichnungen/preise/2011.html) <http://www.so.ch/departement/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturforderung/auszeichnungen/preise/2011.html> [5.7.2012]

→ [Marsh Award for Excellence in Gallery Education](http://engage.org/projects/marshawards.aspx) <http://engage.org/projects/marshawards.aspx> [4.7.2012]

→ [offres de formation](#) voir texte 7.3

→ [mediamus](http://mediamus.ch/web/fr) <http://mediamus.ch/web/fr> [24.8.2012]

→ [Theaterpädagogik Schweiz](http://www.tps-fachverband.ch) <http://www.tps-fachverband.ch> [24.8.2012]



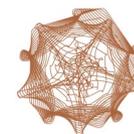
dans la discussion et l'appréciation des protagonistes». En matière de qualité en médiation de la musique et en pédagogie de concert, ses conclusions distinguent trois dimensions, qui peuvent se transposer à d'autres domaines de la médiation culturelle: la qualité structurelle, qui concerne, entre autres, la collaboration et les modes de communication au sein de l'institution, le financement, la gestion du projet ainsi que les partenariats avec des institutions culturelles de formation; la qualité des processus, qui se rapporte au concept artistique et pédagogique et aux possibilités de participation offertes au public et aux participant_e_s; enfin, la qualité du produit, qui se rapporte à la réalisation artistique et pédagogique du projet. Ces dimensions de la qualité sont reprises dans ce chapitre, qui vise à formuler des principes pour l'évaluation de la médiation culturelle.

→ activités développées <http://www.tanztagung.ch> [18.2.2013], voir réserve de matériaux MFE080103.pdf; http://www.hkb.bfh.ch/fileadmin/Bilder/Forschung/FSP_IM/Veranstaltungen_IM/Programm-Die_Kuenste_in_der_Bildung.pdf [20.8.2012], voir réserve de matériaux MFE080104.pdf; http://www.samp-asmp.ch/downloads/zhd_k_musikvermittlung_tagung.pdf [20.8.2012], voir réserve de matériaux MFE080105.pdf

→ forums sur la médiation culturelle <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/infotheque/ressources/dossiers-de-conferences.html> [22.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE080106.pdf

→ écoles de musique http://www.musikschule.ch/fr/25_qualitaetsmanagement/00_qualitaetsmanagement.htm [8.9.2012]

→ Wimmer 2010 <http://www.kunstdervermittlung.at> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0801.pdf



8.2 Les critiques formulées à l'encontre de la gestion de la qualité dans la médiation culturelle

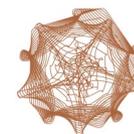
La gestion de la qualité est un procédé qui nous vient de l'économie et a été adopté en Europe par le secteur administratif durant les années 1990. Si, aujourd'hui, le terme de «qualité» est utilisé à propos de tous les processus imaginables pour juger leur conformité aux objectifs et leur qualité – l'on parle même de «qualité du processus de décès» –, il y a une vingtaine d'années, il ne s'appliquait encore qu'aux produits (marchandises et prestations). Sa propagation peut se comprendre comme une tendance croissante à l'économisation de tous les domaines de vie. De même que peut être → critiqué le concept de public-cible, de même, il convient de se demander si l'impératif de «qualité» dans la médiation culturelle n'implique pas que l'on la considère comme une marchandise. A une telle acception de la médiation culturelle, l'on pourrait opposer celle d'une médiation vue comme pratique culturelle autonome, qui se concentre sur l'instauration de relations, l'ouverture de champs d'action, la remise en question et la modification de situations données – et qui, comme les arts qu'elle transmet, se soustrait à une approche normative de la qualité.

Si l'on exige actuellement des institutions de médiation culturelle qu'elles assurent une bonne gestion de la qualité, cette injonction s'accompagne rarement d'une augmentation de leurs ressources. Comme l'a démontré en 2010 un état des lieux allemand sur les mesures visant au développement de la qualité en médiation culturelle, les acteurs de la médiation qui travaillent dans des institutions qui appliquent un contrôle standardisé de la qualité ont moins de temps pour élaborer les contenus et les concepts de leur médiation (→ BKJ 2010) ainsi que pour sa réalisation sur le terrain. La gestion de la qualité peut donc aboutir à une baisse de «qualité», à une érosion de la motivation des acteurs et des structures de la médiation.

Une pression supplémentaire s'exerce sur les contenus de la médiation culturelle lorsque des critères mesurables sont définis de l'extérieur et que les subventions sont conditionnées par les résultats de l'évaluation. Ainsi, l'étude de 2010 précise que l'application à la médiation culturelle des paramètres usuels de l'évaluation de la qualité comme «[...] l'organisation du projet, le potentiel des groupes-cibles, la mise en réseau, les répercussions publiques, [...], la durabilité» pourrait conduire à une évaluation défavorable des projets expérimentaux dont le résultat final est ouvert, car leur

→ critiqué le concept de public-cible
voir texte 2.2

→ BKJ 2010 http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013];
voir réserve de matériaux
MFE080201.pdf



structure ouverte ne livre que peu de données utilisables par une évaluation fondée sur ces catégories (Keuchel 2010; → BKJ 2010). A l'inverse, il existe un risque: il se pourrait que, dans sa pratique, la médiation, anticipant la nécessité de s'adapter et de travailler en fonction de ce genre de paramètres, entrave le développement de nouveaux concepts et s'engage, à la place, dans des voies conventionnelles.

Certes, ce champ d'activité et ce domaine de recherche s'efforcent de développer des processus multidimensionnels d'évaluation de la qualité pour la médiation culturelle. Cependant, il semblerait que la littérature actuelle prenne pour fondements des critères d'évaluation la → fonction reproductrice de la médiation, la → légitimation des arts comme patrimoine culturel ou → l'orientation par publics-cibles, sans remettre ces normes en question. Les approches critiques et déconstructivistes de la médiation, ou celles qui visent à un élargissement des institutions elles-mêmes se trouvent pour ainsi dire en dehors du périmètre soumis à l'évaluation. La question de savoir qui a le pouvoir de déterminer les paramètres reste donc centrale dans la discussion sur le développement de la qualité en médiation culturelle.

→ BKJ 2010 http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080201.pdf

→ fonction reproductrice de la médiation voir texte 5.2

→ légitimation des arts comme patrimoine culturel voir texte 6.5

→ l'orientation par publics-cibles voir textes dans «2. La médiation culturelle: pour qui?»



8.3 Essai de définition de critères-cadre pour évaluer la médiation culturelle

Si l'on tient compte des critiques énoncées au teste 8.2, il faut différencier entre une gestion de la qualité visant les structures opérationnelles d'une part et un débat public sur les critères d'évaluation de la médiation culturelle d'autre part. Si l'on peut se prononcer pour ou contre la première en présentant de bons arguments, il semble que le second soit inévitable au vu de l'importance croissante de ce champ d'activité. Plus il est important pour les divers protagonistes de la médiation culturelle de se positionner et de justifier leur pratique, plus la question de savoir ce qu'est une bonne médiation culturelle est centrale. L'on peut donc dire qu'une évaluation s'effectue en permanence et par toutes les personnes impliquées – mais seules celles qui adoptent des critères fondés peuvent les rendre transparents, les soumettre à la discussion et exiger une co-décision sur cette base.

C'est pourquoi les textes qui suivent esquissent à l'attention des institutions culturelles, de façon synthétique et sans prétendre à une validité universelle, quelques principes pour → l'évaluation de la médiation culturelle sur la base de ses fonctions affirmative, reproductive, déconstructiviste ou transformatrice. Nous n'avons pas formulé en détail les critères de la fonction réformatrice, puisque cette dernière consiste dans le fait qu'une institution utilise les expériences réalisées dans le cadre de sa médiation pour améliorer sa pratique existante. Suivant l'exemple de Constanze Wimmer (Wimmer 2010), les dimensions *Structure*, *Processus* et *Résultats* sont reprises comme → modèle de qualité. Y sont ajoutés la → perspective et les objectifs présumés, deux dimensions à partir desquelles est effectuée l'évaluation. Dans chaque section, la perspective choisie est celle de l'institution culturelle. Cela permet de mieux comprendre et comparer les différentes fonctions de la médiation. Par ailleurs, à l'heure actuelle, la perspective institutionnelle semble particulièrement appropriée, car de nombreuses institutions culturelles développent leur médiation et se posent la question de son évaluation.

Il convient, pour cet essai aussi, de se rappeler ce qui suit: «Puisque la notion de qualité n'est pas un concept neutre mais un concept relationnel, elle ne peut être saisie dans son essence que dans l'alternance des diverses influences et conditions-cadre.» (→ Fuchs 2010; → BKJ 2010).

→ évaluation de la médiation culturelle voir textes dans «5. Quels sont les effets de la médiation culturelle?»

→ modèle de qualité voir texte 8.2

→ Perspective et les Objectifs présumés voir texte 8.0

→ Fuchs 2010 http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE08001.pdf

→ BKJ 2010 http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080201.pdf



8.4 Critères pour une médiation culturelle affirmative

Principaux objectifs pour la médiation dans l'institution culturelle:

- L'institution définit le savoir professionnel qui doit être transmis.
- Elle s'adresse à un public déjà intéressé et informé.
- Elle souhaite fidéliser ce public par la médiation.
- Elle se comprend comme une institution professionnelle participant activement à la définition du domaine artistique qui la concerne.

Structure

Conditions-cadre institutionnelles pour ce qui concerne l'infrastructure, l'organisation et le personnel, les ressources financières et matérielles:

- Le *personnel de médiation* dispose des connaissances professionnelles et de la fermeté pédagogique répondant aux exigences d'un public informé et critique (aussi bien vis-à-vis du contenu que de la méthodologie).
- La *rémunération de la médiation* est adéquate, elle s'aligne au moins sur les tarifs publiés. Le temps réservé à la préparation et à l'évaluation des projets est également rémunéré.
- Il existe un *budget* adéquat pour l'achat du matériel nécessaire à la médiation.
- Les *espaces sont propices* à la médiation (par exemple, salles de travail, acoustique, places assises, etc.).
- *L'organisation, la coordination et la communication* des offres sont confiées à des professionnels disposant des compétences requises
- Le temps prévu pour *la planification et l'évaluation* de l'offre est suffisant.
- Les *flux d'information* entre les secteurs de l'institution sont assurés.
La médiation a, dès la phase de conception et de planification, un *aperçu* de la production qu'il faudra faire connaître.
- La structure offre la possibilité *d'analyser les processus* avec l'ensemble des personnes impliquées et donc de *développer l'offre de médiation* comme partie intégrante de l'institution.

Processus

Qualité pédagogique, professionnelle, organisationnelle et, éventuellement, artistique de la conception et de la réalisation:

- Le *déroulement* organisationnel de l'offre est transparent et évident pour les participant_e_s.
- Le *concept* de la médiation correspond aux contenus à transmettre, il adopte une méthodologie pertinente et originale en accord avec son objet.



- Le *langage* de la médiation fait usage de termes spécialisés, tout en tenant compte des différents niveaux de connaissances propres au public. La médiation évite les présupposés et les formules du genre «vous connaissez certainement tous ...».
- Le *contenu* de la médiation se compose d'une part d'un savoir de base, d'autre part d'informations contextuelles inédites pour un public informé. Il rend transparentes les perspectives et les sources des connaissances transmises (une caractéristique qui vaut pour toutes les fonctions de la médiation). La médiation évite les descriptions redondantes et les présupposés («l'éclairage sinistre de la scène nous fait frissonner d'effroi»).
- Les médiateurs_trices adoptent une *attitude* assurée et aimable, ni servile ni défensive. Ils nomment leurs lacunes et les reconnaissent comme une nécessité pour développer leur pratique. Ils font montre de professionnalisme pédagogique au sens où, face à eux-mêmes, à leurs interlocuteurs_trices et à la situation de médiation, ils sont capables de prise de distance et de réflexivité.

Résultats

Résultats et effets par rapport aux objectifs formulés:

- Le_la médiateur_trice est très satisfait_e de son travail.
- Toutes les personnes impliquées dans l'institution sont satisfaites de la *collaboration* entre l'organisation, la coordination, la production et la médiation; la collaboration se poursuit sur cette base.
- Le public est très satisfait de l'offre de médiation; une partie des participant_e_s revient pour profiter d'autres offres comparables.
- Le nombre de personnes utilisant l'offre correspond aux objectifs formulés.
- L'offre contribue sensiblement à renforcer la visibilité actuelle de l'institution dans l'opinion publique. Elle est activement utilisée par l'institution pour se mettre en valeur.



8.5 Critères pour une médiation culturelle reproductive

Principaux objectifs pour la médiation dans l'institution culturelle:

- L'institution souhaite se mettre en valeur comme un établissement qui rend accessible au public un précieux patrimoine culturel.
- Elle veut ouvrir l'accès à ce patrimoine à un large public.
- Elle souhaite élargir son public, qualitativement et quantitativement, surtout en ce qui concerne le «public de demain».
- Il ne s'agit pas de modifier fondamentalement les contenus et les méthodes existants.

Structure

Conditions-cadre institutionnelles pour ce qui concerne l'infrastructure, l'organisation du personnel, les ressources financières et matérielles:

- Le *personnel de médiation* dispose des compétences thématiques, pédagogiques et éventuellement aussi artistiques requises pour l'offre de médiation (formation et/ou expérience reconnue).
- La *rémunération de la médiation* est adéquate, elle s'aligne au moins sur les tarifs publiés. Le temps réservé à la préparation et au bilan de projet est également rémunéré.
- Il existe un *budget* adéquat pour l'achat du matériel, de l'équipement technique et des outils nécessaires aux offres de médiation. Des ressources sont prévues au cas où l'objectif d'un élargissement des publics est atteint, afin de pouvoir répondre à ce nouvel intérêt.
- Il existe un budget pour des *mesures de soutien* de la médiation reproductive, comme par exemple les études de publics.
- Les *espaces sont propices aux activités* de médiation (par exemple, des salles de travail qui peuvent être salies, des espaces d'entreposage pour les travaux en cours, des places de travail, des places assises, etc.).
- *L'organisation, la coordination et la communication* des offres sont confiées à des professionnels disposant des compétences requises.
- Le temps prévu pour la *planification et l'évaluation* de l'offre est suffisant.
- Les *flux d'information* entre les secteurs de l'institution sont assurés. La médiation a, dès la phase de conception et de planification, un *aperçu* de la production qu'il faudra faire connaître, et elle a également un *droit de regard sur les aspects de la production* qui sont pertinents pour elle (par exemple le programme, la signalétique, l'accessibilité des objets).
- La structure offre la possibilité *d'analyser les processus* avec l'ensemble des personnes impliquées et donc de *développer l'offre de médiation* comme partie intégrante de l'institution.



Processus

Qualité pédagogique, professionnelle, organisationnelle et, éventuellement, artistique de la conception et de la réalisation:

- Le *déroulement* organisationnel de l'offre est transparent et évident pour les participant_e_s.
- Le *concept* de la médiation offre un cadre adéquat pour réfléchir activement aux contenus que l'on veut transmettre, d'une manière originale et en accord avec l'objet, avec un public sans connaissances préalables.
- Le *langage* de la médiation recourt à des registres différents, il témoigne de transparence et d'ouverture d'esprit, de sorte à être accessible à un public hétérogène. La médiation évite d'imiter ou d'emprunter des styles langagiers particuliers (par exemple le «langage des jeunes»). Elle est stimulante, le cas échéant aussi divertissante, mais non banalisante: elle évite, par exemple, de présupposer certaines associations et préférences («cette musique convient tout à fait à une fête d'anniversaire»; «vous avez certainement envie de nous montrer votre tableau préféré»).
- Le *contenu* de la médiation se compose d'un mélange de savoir et de savoir-faire apportés par le_la médiateur_trice, mais aussi des perspectives des participant_e_s. Le contenu du projet doit être structuré de façon à en permettre l'accès à différents niveaux de difficulté et à faire vivre au public un cheminement passionnant entre ce qu'il sait déjà et de nouvelles découvertes.
- L'*attitude* de la médiatrice ou du médiateur se situe entre animation et direction et permet aux participant_e_s de trouver leur propre point de connexion. C'est une attitude empreinte d'intérêt et d'un réel désir de canaliser le savoir et le savoir-faire des participant_e_s pour les mettre à profit dans la situation de médiation.

Résultats

Résultats et effets par rapport aux objectifs formulés:

- Le_la médiateur_trice est très *satisfait_e* de son travail.
- Les *suggestions émises* par les participant_e_s sont utilisées pour développer de nouveaux formats.
- Toutes les personnes impliquées dans l'institution sont *satisfaites de la collaboration entre l'organisation*, la coordination, la production et la médiation; la collaboration se poursuit sur cette base.



- *Le public est très satisfait de l'offre* de médiation; une partie des participant_e_s revient pour profiter d'autres offres comparables, mais de nouveaux segments du public, parfois inattendus, s'y intéressent également.
- *Le nombre de personnes fréquentant* l'institution correspond aux objectifs formulés et a tendance à augmenter. Un nouveau public fréquente l'institution.
- *La documentation du projet* peut être utilisée pour le développement et la promotion de l'offre.
- L'offre contribue sensiblement à *renforcer la visibilité de l'institution* dans l'opinion publique. Elle est activement utilisée par l'institution pour se mettre en valeur.



8.6 Critères pour une médiation culturelle déconstructiviste

Principaux objectifs pour la médiation dans l'institution culturelle:

- L'institution veut se mettre en valeur comme un établissement disposé à remettre en question ses contenus et son positionnement.
- L'institution veut se mettre en valeur par un concept qui considère la médiation comme une pratique culturelle autonome.
- L'institution est disposée à expérimenter des approches artistiques dans le cadre de l'activité de médiation.
- L'institution s'intéresse au développement de sa pratique et de ses structures, par une confrontation avec différentes perspectives liées à son domaine (artistique) et extérieures.

Structure

Conditions-cadre institutionnelles pour ce qui concerne l'infrastructure, l'organisation et le personnel, les ressources financières et matérielles:

- Le *personnel de médiation* dispose des compétences thématiques, artistiques et pédagogiques requises pour cette offre (formation et/ou expérience reconnue)
- La *rémunération de la médiation* est adéquate, elle s'aligne au moins sur les tarifs publiés. Le temps réservé à la préparation et au bilan de projet est également rémunéré.
- Il existe un *budget* adapté pour l'achat du matériel, de l'équipement technique et des outils nécessaires à l'offre de médiation, et le cas échéant à la production qui en découlera.
- Les *espaces sont propices* aux activités de médiation (par exemple, possibilité d'agir dans les salles dédiées aux manifestations ou d'exposition, et même d'y effectuer des interventions).
- Le mode *d'organisation et de coordination* est cohérent avec le projet de médiation prévu et bénéficie d'un soutien adéquat de l'institution.
- Le temps disponible pour la *planification* et le *bilan* de l'offre est suffisant.
- *L'information circule* sans accroc entre les secteurs de l'institution.
La médiation a, dès la phase de conception et de planification, un aperçu de la production qu'il faudra faire connaître, et elle bénéficie également de possibilités de production propres (qui seront, par exemple, visibles dans l'espace d'exposition ou dans l'espace public, ou audibles dans la salle de concert ou à la radio).
- La structure offre la possibilité *d'analyser les processus* avec l'ensemble des personnes impliquées et donc de *développer l'offre de médiation* considérée comme partie intégrante de l'institution.
- Les résultats de la médiation sont susceptibles de servir au *développement d'autres domaines* (par exemple, la pratique d'exposition et de mise en scène, ou les relations publiques).



Processus

Qualité pédagogique, professionnelle, organisationnelle et éventuellement artistique de la conception et de la réalisation:

- Le *déroulement* organisationnel de l'offre est transparent pour les participant_e_s qui ont un droit de participation et de regard.
- Le *concept* de la médiation offre un cadre adéquat pour réfléchir avec les divers groupes aux contenus que l'on veut transmettre et jeter un regard critique sur l'institution. Cette réflexion s'élabore sous forme d'échanges ouverts entre les participant_e_s et le cas échéant en utilisant des moyens d'expression artistiques.
- Le *langage* de la médiation introduit les instruments de la déconstruction critique d'une façon compréhensible pour tous les participant_e_s. Diverses approches linguistiques (en plus de ou à la place d'une terminologie spécialisée) sont souhaitables et testées.
- Le *contenu* de la médiation offre un aperçu des contextes et des rapports de force institutionnels et artistiques. La situation et le langage de la médiation elle-même font l'objet de discussions puisque cette dernière fait partie de l'institution.
- L'*attitude* du_de la médiateur_trice se situe entre animation et direction et permet aux participant_e_s de trouver leur propre connexion. C'est une attitude empreinte d'un réel intérêt pour le savoir et le savoir-faire dont font preuve les participant_e_s dans cette situation et d'un désir de les mettre à profit activement pour la situation de médiation.
- Si la médiation recourt à des *éléments artistiques*, l'introduction de ces derniers doit refléter l'état actuel des connaissances dans le domaine artistique concerné.

Résultats

Résultats et effets par rapport aux objectifs formulés:

- Le_la médiateur_trice est très *satisfait_e* de son travail.
- Les *idées apportées par les participant_e_s et leurs suggestions* sont utilisées pour développer de nouveaux formats et éventuellement la pratique artistique.
- Toutes les personnes impliquées dans l'institution sont *satisfaites de la collaboration entre l'organisation*, la coordination, la production et la médiation; la collaboration se poursuit sur cette base.
- Le *public* est très satisfait de l'offre de médiation; une partie des participant_e_s revient pour profiter d'autres offres comparables, mais



de nouveaux segments de public, parfois inattendus, s'y intéressent également.

- Le *nombre de personnes fréquentant* l'institution correspond aux objectifs formulés.
- L'offre contribue sensiblement à *renforcer la visibilité* de l'institution dans l'opinion publique et dans le monde professionnel (médiation, art). Elle est activement utilisée par l'institution, à tous les niveaux, pour affirmer son profil.
- La *documentation du projet* se distingue par un niveau de réflexion élevé et recourt elle aussi le cas échéant à des moyens d'expression artistiques. Elle peut être utilisée pour le développement et la promotion de l'offre.
- *D'éventuelles conclusions artistiques* se distinguent par leur densité, leur cohérence esthétique et discursive et par des connaissances fondées, reflétant l'état actuel du domaine artistique concerné.



8.7 Critères pour une médiation culturelle essentiellement transformatrice

Principaux objectifs pour la médiation dans l'institution culturelle:

- L'institution veut utiliser la médiation culturelle pour étendre ses fonctions: elle veut aller au-delà de la simple exposition ou mise en scène pour devenir un espace collaboratif de production et d'action.
- Elle souhaite se mettre en valeur comme un lieu qui s'engage activement dans la réflexion sur les questions de société.
- Elle souhaite initier des collaborations avec les réseaux locaux pour participer activement au développement de son environnement et s'y positionner comme l'une des protagonistes.

Structure

Conditions-cadre institutionnelles pour ce qui concerne l'infrastructure, l'organisation et le personnel, les ressources financières et matérielles:

- Le *personnel de médiation* fait partie des effectifs fixes de l'institution, afin de pouvoir développer des projets sur le long terme et participer à la transformation de l'institution. Il dispose des compétences thématiques, artistiques et pédagogiques requises (formation et/ou expérience reconnue) et d'une expérience dans le domaine de la collaboration avec des partenaires externes.
- Le *salaire* des médiateurs_trices culturel_le_s correspond à celui d'autres profils professionnels qui ont le même niveau de complexité au sein de l'institution.
- Il existe un *budget* adéquat et fixe, au moins à moyen terme, pour réaliser des collaborations.
- Les *espaces internes sont favorables aux projets*; dans l'institution, l'on est prêt à accepter une utilisation flexible de l'espace et à mettre des salles à la disposition des partenaires de projets. Par ailleurs, la médiation agit avec la même cohérence dans les espaces extérieurs à l'institution.
- *L'organisation, la coordination et l'utilisation des ressources* sont décidées en accord avec les partenaires de collaboration.
- Le temps disponible pour la *planification et le bilan* de l'offre est suffisant. L'une et l'autre s'effectuent en collaboration avec les partenaires de projets.
- *L'information circule* sans accroc entre la médiation et les autres secteurs de l'institution ainsi qu'entre l'institution et les partenaires de projets.
- La structure de l'institution offre la possibilité de *réfléchir aux processus* avec l'ensemble des personnes impliquées dans l'institution ainsi qu'avec les partenaires de projets.
- La structure de l'institution offre la possibilité de *poursuivre la collaboration*.



Processus

Qualité pédagogique, professionnelle, organisationnelle et, éventuellement, artistique de la conception et de la réalisation:

- Le *déroulement organisationnel* de l'offre est conçu en collaboration avec les partenaires.
- Le *concept* du projet est également développé en accord avec les partenaires de collaboration.
- Le *langage* de la médiation est expressément choisi pour instaurer la confiance et des rapports d'égal à égal entre les personnes impliquées.
- Le *contenu* de la médiation allie les intérêts des partenaires aux intérêts et aux ressources de l'institution. Un contenu reflète toujours les dynamiques de pouvoir, et il est le résultat de négociations entre des intérêts divergents, en présence dans le projet lui-même.
- La médiatrice ou le médiateur se distingue par sa capacité de *communication réflexive*: il ou elle est conscient_e que l'institution a une position de pouvoir, et il ou elle l'analyse avec les partenaires du projet. Il ou elle accepte de partager la responsabilité avec les partenaires du projet, de prendre des risques et d'adapter la planification en fonction du déroulement du projet.

Résultats

Résultats et effets par rapport aux objectifs formulés:

- La médiatrice ou le médiateur est très *satisfait_e* de son travail.
- Les expériences faites dans le projet sont utilisées pour *développer l'institution et ses collaborations*.
- Toutes les personnes impliquées à l'intérieur et à l'extérieur de l'institution sont très *satisfaites de la collaboration*; les éventuels conflits peuvent être résolus et utilisés pour la poursuite de la collaboration.
- De *nouveaux formats et de nouvelles logiques d'action* apparaissent, qui s'imposent et s'intègrent dans l'image que l'institution se fait d'elle-même.
- Ces changements sont perçus et discutés publiquement, ce qui conduit de *nouveaux groupes d'intérêts* à contacter l'institution.
- La *documentation* du projet est élaborée avec les partenaires de projet. Elle se distingue par un niveau de réflexion élevé et recourt elle aussi, le cas échéant, à des moyens d'expression artistiques. Elle peut être utilisée pour renforcer le profil de l'institution, mais aussi celui des partenaires de collaboration.
- D'éventuelles *conclusions artistiques* se distinguent par leur densité, leur cohérence esthétique et discursive et par des connaissances fondées, reflétant l'état actuel du domaine artistique concerné. Elles sont présentées comme faisant partie de la production de l'institution.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Regula von Büren: C'est la qualité qui fait la différence

Quand peut-on parler d'une «bonne» médiation culturelle? A quels critères recourir pour mesurer la qualité en matière de culture? Autant de questions importantes pour la Fondation Mercator Suisse: elle veut engager ses fonds là où ils seront le plus efficaces, où ils lanceront des impulsions et créeront des exemples positifs. Pour que cela devienne possible, les projets doivent faire preuve d'une qualité élevée. Or il est ardu de juger si un projet est «bon». La Fondation Mercator Suisse s'en tient donc à trois critères principaux:

Adéquation avec la stratégie

La Fondation soutient les projets qui renforcent l'importance de la formation et de la médiation culturelles dans la société. La Fondation souhaite permettre aux enfants et aux jeunes d'aller à la rencontre des institutions culturelles et des artistes et réduire leurs inhibitions face aux arts et à leurs institutions. Les jeunes participant_e_s doivent faire une expérience et une découverte actives des différents arts.

Qualité élevée des projets

Le requérant doit être compétent, le concept juste dans ses contenus, le budget approprié et une évaluation probante doit être planifiée. De plus, le projet doit correspondre à un besoin.

Objectifs de projet pertinents

Nous nous intéressons non seulement à des objectifs quantitatifs – un certain nombre de participant_e_s, d'activités réalisées et ainsi de suite –, mais surtout aux effets produits sur les publics-cibles. L'un des objectifs les plus importants est la satisfaction des enfants, mais aussi des enseignant_e_s et des artistes participants. Des évaluations internes et externes fournissent de précieuses indications à ce sujet.

Outre ces critères, la Fondation recourt, pour l'évaluation des projets culturels, à l'expertise de spécialistes. En même temps, des aides-mémoire (p. ex. Perrot, Wodiunig 2008) guident le travail des chefs de projets. Une importance particulière est accordée aux échanges entre partenaires de projet, ainsi qu'avec d'autres fondations de soutien et des responsables de projets qui poursuivent des buts similaires à ceux de la Fondation. Cela favorise un



apprentissage réciproque – un aspect essentiel de toute formation culturelle. Car l'appréciation de la qualité et la question d'une «bonne» médiation culturelle constituent un processus qui doit se développer en permanence et en collaboration avec les autres.

Regula von Büren est cheffe de projets au sein de la Fondation Mercator Suisse. Elle dirige le département «L'Homme et son environnement». Elle est également responsable du domaine «Enfants et jeunes» du champ d'action «Formation culturelle».



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Reto Luder: MUS-E – un encouragement de et par l'art et la culture à l'école

Le projet MUS-E® intègre diverses disciplines artistiques (théâtre, danse, musique, arts visuels ou cinéma) dans la vie scolaire. Des projets, adaptés aux besoins et aux conditions-cadres individuels d'une classe, se développent sur deux ans, à raison de deux leçons par semaine. Chaque projet du programme MUS-E® est conçu au cas par cas, en concertation avec le personnel enseignant et les artistes. Les artistes amènent leur compétence artistique, le personnel enseignant sa compétence de pédagogue. L'objectif principal de tous les projets est de sensibiliser socialement, émotionnellement et physiquement les élèves, par l'intermédiaire de l'art et de la culture, dans le cadre d'une éducation holistique. Les arts sont censés aider les élèves à mieux se comprendre dans leur environnement ainsi qu'à découvrir et développer leurs capacités et leurs qualités.

→ MUS-E <http://www.mus-e.ch>
[16.2.2013]

Comme les disciplines artistiques varient dans le programme MUS-E®, les élèves ont l'occasion de découvrir l'expression artistique qui leur convient le mieux et de se trouver ainsi un chemin individuel vers la culture. Dans ce contexte, l'art est considéré comme un langage apte à être compris par-delà les frontières et qui permet aux élèves de s'adapter avec créativité aux exigences d'un monde globalisé. Une attitude ouverte, imaginative et créative de toutes les personnes impliquées a pour objectif d'aider les élèves à comprendre la valeur du langage que sont les arts et à bénéficier des possibilités d'expression qu'ils offrent.

MUS-E® travaille avec différentes institutions afin d'étayer les effets de ses projets artistiques au moyen d'instruments issus de la recherche. L'association d'utilité publique «MUS-E Schweiz/Fürstentum Liechtenstein» promeut la diffusion de MUS-E® en relation avec la «International Yehudi Menuhin Foundation» de Bruxelles, organisation faîtière de toutes les coordinations nationales MUS-E.

MUS-E® est aujourd'hui un programme qui, de par sa démarche holistique, ouvre à des milliers d'enfant d'Europe et d'Israël la porte de l'art, de la culture et de la créativité. Comparé à d'autres programmes scolaires, il a des effets durables, notamment en raison de la durée des projets.

Le Dr Reto Luder est enseignant et pédagogue spécialisé. Il a fait des études de pédagogie spécialisée et de psychopathologie et travaille actuellement pour la Pädagogische Hochschule Zürich en tant que professeur d'éducation spécialisée. Reto Luder est membre du Comité de l'association → [MUS-E Schweiz/Liechtenstein](http://www.mus-e.ch).



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Murielle Perritaz: Quand la qualité reste un luxe

La médiation en danse en Suisse est loin d'avoir les conditions-cadres permettant de garantir une médiation de qualité. Peu d'institutions disposent de médiateurs ou de programmes de médiations. Les formations manquent, et les médiateurs peinent à trouver le soutien nécessaire à la mise en œuvre ou au développement de leurs activités.

Dans un pays où le métier de danseur n'a été reconnu qu'en 2009, la médiation et sa professionnalisation est restée et reste encore une question marginale. Beaucoup de chantiers sont en cours pour renforcer les conditions de création des artistes. Le lien entre l'œuvre et les publics est sur toutes les lèvres, mais demeure un objectif difficilement atteignable.

C'est pourquoi les plateformes de médiation danse ont été mises en place. En rassemblant les institutions, médiateurs et partenaires d'un même territoire, les plateformes ont ainsi permis de coordonner les activités existantes dans le domaine de la médiation, d'identifier les ressources et les compétences, de favoriser la circulation de projets existants comme d'en stimuler de nouveaux et d'en améliorer la qualité.

Cet instrument montre des résultats indéniables: il permet d'échanger, d'exposer, de modéliser, et d'adapter des projets de médiation à différents contextes. Mais il ne résoudra pas l'une des problématiques essentielles de la médiation en danse. La danse est en effet un art fugace. Alors que dans les musées, les œuvres restent exposées plusieurs semaines, voire plusieurs mois, le spectacle vivant ne sera présenté que quelques jours. Dans un système d'encouragement où l'amortissement des investissements reste un critère déterminant, créer des projets de médiation complets, cohérents et de qualité autour de l'œuvre d'un créateur reste un luxe que la danse ne peut s'offrir que bien trop rarement.

Murielle Perritaz est actuellement directrice de Reso – Réseau Danse Suisse; elle a travaillé dans différents secteurs de la danse en tant que manager d'une compagnie de danse, collaboratrice chez Pro Helvetia et programmatrice au Théâtre Gessnerallee de Zurich.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Gallus Staubli: La médiation culturelle rend heureux

Lors de la rencontre annuelle mediamus de septembre 2012 à Lenzbourg, une journée intitulée «Positionnement et marges de manœuvre de la médiation de musée», Gottfried Fliedl (fondateur et directeur de la Museumsakademie – Muséologie du Joanneum de Graz) a rappelé l'article 1 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, qui figure en exergue de la constitution française de 1793: «Le but de la société est le bonheur commun.» Pour autant que l'objectif socio-politique de la médiation culturelle soit la démocratisation, favorisée par la formation de citoyens_nes émancipé_e_s disposant d'une vaste palette de possibilités d'expression, capables d'innover dans leurs pensées et leurs actions ainsi que de participer à l'élaboration de la vie sociale, la (bonne) médiation culturelle devrait en fin de compte augmenter le «bonheur social brut». C'est Jigme Singye Wangchuck, autrefois roi du Bhoutan, qui inventa cette notion en 1979 lorsqu'il répondait à un journaliste: «Le bonheur national brut est plus important que le produit national brut.» Outre un développement économique socialement équitable, la protection de la nature et une bonne gouvernance de l'Etat, la protection de la culture, et en particulier le renforcement des valeurs culturelles, devrait conduire à une société généreuse, libre et heureuse dans laquelle la culture peut continuer à s'épanouir.

Dans certaines institutions culturelles, moins démocratiques qu'anciennes et vénérables, fortement hiérarchisées et marquées par une mentalité du chacun pour soi, c'est un art que de pratiquer une approche déconstructiviste et même transformative de la médiation, cette approche justement nécessaire au processus de démocratisation. Ce n'est que si l'ensemble de l'institution s'approprie la médiation (et non le contraire!) que seront réunies les conditions d'une médiation culturelle pertinente et rendant heureux. Si l'on n'y parvient pas, il n'y a qu'une chose à faire: «Sortir du musée (du théâtre, des salles de concert...) et réaliser des projets, des objectifs et des collaborations risqués et novateurs sur le plan organisationnel, stratégique et des contenus [...]» (Fliedl 2012).

La Déclaration mondiale «Education pour tous», publiée en 2011 par l'UNESCO, cite quatre critères qui sont décisifs pour la qualité de l'éducation:

1. Le personnel enseignant.
2. Le temps effectif dévolu à l'enseignement.
3. L'importance primordiale des premières années scolaires.
4. L'équipement.



Transposé à la qualité d'une médiation culturelle qui rend heureux, nous aurons donc besoin:

1. De médiateurs_trices compétents et sûrs d'eux.
2. De bonnes conditions de travail, en particulier d'une marge de manœuvre et d'un positionnement conséquent dans l'organigramme.
3. D'une focalisation sur différents publics-cibles (formation culturelle pour tous).
4. De ressources (personnel, budget, espace, temps).

C'est ainsi que des médiateurs_trices heureux feront des usagers_ères heureux.

Gallus Staubli est enseignant, responsable du secteur Formation & médiation du Musée de la communication de Berne, co-président de mediamus et membre du comité de l'association faîtière Médiation culturelle suisse.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: Une bonne médiation culturelle grâce à l'action conjuguée de la qualité artistique et du professionnalisme

La qualité d'un projet de médiation culturelle se manifeste dans le cadre d'un processus réussi, au cours duquel les éléments aussi bien artistiques que méthodologiques de la médiation se fondent pour produire un nouvel ensemble. Même si le produit final ne convainc pas toujours du point de vue artistique, la voie qui y a mené peut s'avérer être un succès et le projet considéré comme réussi par rapport aux objectifs poursuivis.

Pro Helvetia mesure la qualité professionnelle de la médiation d'après le concept qu'on lui soumet ainsi que l'expérience attestée des médiateurs. Le concept doit renseigner sur la possibilité accordée aux participant_e_s d'intégrer au projet leurs propres décisions, leurs expériences et leur savoir. Lorsqu'on évalue la qualité d'un projet, on regarde d'abord si le groupe-cible, les objectifs d'impact et la méthodologie sont en accord les uns avec les autres.

Les exigences de Pro Helvetia envers le contenu artistique sont différentes selon qu'il s'agit d'un projet de médiation convaincant ou d'un projet artistique en soi. Ainsi, un projet de médiation musicale pourra convaincre par la façon dont l'art et la médiation interagissent, et ceci bien qu'il soit centré sur une œuvre que la Fondation ne soutiendrait pas si elle était produite en tant que telle.

L'imbrication probante de la qualité artistique et du professionnalisme de l'approche est l'un des signes distinctifs d'une médiation réussie. L'encouragement de la médiation doit tenir compte, à part égale, de ces deux facteurs.

Le groupe de travail interdisciplinaire «Médiation culturelle» de Pro Helvetia a eu pour mission d'élaborer des critères d'encouragement en complément au Programme Médiation culturelle..



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 8: L'évaluation qualitative de la médiation culturelle entre autoréflexion, émancipation de soi et adaptation

«Qui a le droit de poser quelles questions à qui; qui a le droit de répondre; qui a le droit de voir et qui a le droit de dire quoi; qui a le droit de parler pour qui?»
(Smith 2011)

La fin du texte sur les → critiques adressées à la gestion de la qualité en médiation culturelle laisse entendre que les critères qui définissent la qualité possèdent forcément une dimension normative. Dans les lignes qui suivent, nous en donnerons deux exemples. Dans son étude internationale sur la qualité de la médiation musicale et de la pédagogie de concert, Constanze Wimmer présente la qualité du processus comme l'une des trois → dimensions de la qualité des projets de → Wimmer 2010. Elle écrit à ce propos: «elle affecte la conception artistique et pédagogique et débouche sur des approches participatives pour le public et les participant_e_s» (Wimmer 2010, p. 10). Dans la suite de son raisonnement, elle considère qu'un degré élevé de participation (par exemple au sens d'une implication active des jeunes dans la musique ou de l'intégration des enseignant_e_s à la phase de planification d'un projet de médiation) est un indicateur d'une qualité élevée en médiation musicale. L'on peut accepter ou non cet indicateur – le fait est qu'il n'est pas purement et simplement donné, mais dépend des objectifs que l'autrice postule pour la médiation musicale. Dans cette étude, elle justifie ce positionnement en mentionnant les effets positifs de la «participation culturelle» sur l'attitude des enfants et des jeunes face à la musique classique ou en citant le rôle de précurseur joué par la Grande-Bretagne dans la médiation culturelle, un pays dont les projets servent de modèles à de nombreux pays du continent européen. A considérer ses justifications, il devient évident que ses critères de qualité se basent sur un concept implicite et prétendument évident de la médiation culturelle à → fonction reproductive: il s'agit surtout de former le public de demain par le biais de la médiation musicale. (Les études de cas présentées dans la publication renvoient non seulement à la participation culturelle, mais encore à l'idée que la culture peut être un instrument de → transformation sociale, ce qui justifierait la médiation culturelle).

L'Association allemande des musées (Deutscher Museumsbund) et L'Association nationale de pédagogie muséale (Bundesverband Museums-pädagogik), en collaboration avec l'Association autrichienne des médiateurs_trices dans le domaine des musées et des expositions (Österreichischer Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen) et avec mediamus, l'association suisse des médiateurs culturels de musée,

→ critiques adressées à la gestion de la qualité voir texte 8.2

→ dimensions de la qualité voir texte 8.1

→ Wimmer 2010 <http://www.kunstdermittlung.at> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV080101.pdf

→ fonction reproductive voir textes 5.1 et 5.2

→ transformation sociale voir texte 6.7



ont édité en 2008 un guide intitulé → Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Ce guide ne se contente pas de fournir des recommandations sur la question de la qualité, il livre également un abrégé du champ professionnel de la médiation culturelle. Dans un premier temps, il définit les missions et les responsabilités de la médiation dans le contexte institutionnel du musée. Suivent des définitions portant sur les contenus, les → publics-cibles, les méthodes de la médiation ainsi que sur la formation du personnel et les conditions-cadre nécessaires à un travail de médiation de qualité. L'on trouve une définition de la qualité par champ thématique. Ces définitions restent assez générales et oscillent entre une description de l'activité et la formulation d'objectifs et d'exigences qualitatives.

Ainsi, l'on trouve sous le thème «Méthodes»: «un travail d'éducation et de médiation de qualité recourt en général à diverses méthodes visant à faciliter la rencontre avec les œuvres originales, les objets exposés et l'institution muséale. Elle active et encourage ainsi les capacités cognitives et perceptives des visiteurs_euses et les conduit de différentes manières à un apprentissage autonome impliquant tous les sens.» Et sous le thème «Publics-cibles»: «Les médiateurs_trices travaillent pour tous et avec tous les visiteurs_euses du musée. Ces derniers_ères ont toutes et tous des besoins particuliers. Les collaborateurs_trices de la pédagogie muséale développent des offres pour les publics des musées et pour les visiteurs_euses potentiels, afin de permettre au plus grand nombre de participer à la formation culturelle au musée.» Dans la suite de ce chapitre, il insiste particulièrement sur l'attention qu'il convient de porter à → l'accessibilité qu'il considère comme un indicateur de qualité.

Bien que la préface présente le guide comme une impulsion pour de plus amples discussions sur un travail de qualité en médiation, il manque de transparence dans son positionnement. Rien n'explique pourquoi, du point de vue des auteurs_trices, les fonctions affirmative et reproductive de la médiation devraient servir d'idées directrices pour l'ensemble du champ professionnel. Aussi ces fonctions sont-elles introduites dans les recommandations comme si elles étaient normales, naturelles et absolument légitimes. Or comme le montrent, entre autres, le texte pour flâneurs_euses du chapitre 6 et d'autres chapitres, la médiation peut avoir des objectifs tout à fait autres que de faciliter la rencontre du plus grand nombre avec les œuvres originales et l'institution. Par conséquent, il existe aussi d'autres → critères pour évaluer la médiation culturelle. Faire preuve de transparence et surtout contextualiser les objectifs indiquerait que l'on souhaite contribuer à un débat. Au lieu de quoi, le texte se réfère constamment à la collaboration entre les associations ainsi qu'à la définition du musée de l'ICOM (International Council of Museums) qu'il prend pour bases des critères du guide. Cette démarche laisse supposer qu'il s'agit davantage d'avancer des définitions certaines et donc d'affirmer son pouvoir de définition. Ce guide

→ Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit
http://www.museumbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0802.pdf

→ publics-cibles voir textes dans «2. La médiation culturelle: pour qui?»

→ accessibilité voir lexique

→ critères pour évaluer la médiation culturelles voir textes dans «8. Une médiation culturelle de qualité?»



doit avant tout être interprété dans l'optique de la lutte pour la reconnaissance officielle d'un champ de pratique traditionnellement marginalisé, désirant être pris au sérieux par le biais d'une profession de foi professionnelle.

Pour une médiation culturelle critique des structures hégémoniques, la → naturalisation des arguments contenus dans ce texte pose problème. En effet, une médiation critique se propose de remettre en question la normativité des critères et des objectifs – y compris des siens – et de questionner les rapports de pouvoir qui leur sont inhérents. Elle se demande comment concilier de façon constructive des exigences de qualité fixées par une instance externe (même si elles émanent de son champ professionnel), ses → propres critères de pratique critique et les conditions-cadre existantes, et comment influencer dans son sens les critères et les conditions-cadre fixés par une instance externe. Au cas où ceci se révélerait impossible, elle se demande comment au moins leur opposer une résistance. En outre, elle analyse le type de relations sociales produit par l'impératif relativement récent de la qualité en médiation et leurs effets sur la condition et les logiques d'action du champ professionnel. Evaluer la qualité implique certaines relations sociales, qui sont avant tout caractérisées par des moments où sont livrés des résultats, ou encore des moments de vérification, d'évaluation et de présentation de preuves. Plusieurs questions surgissent dans un tel contexte: souhaitons-nous que la vérification, les preuves, l'orientation d'après les résultats déterminent nos rapports les uns avec les autres ainsi que la mise en œuvre de relations et d'actions dans le champ professionnel de la médiation culturelle? Et: «Qui a [dans ce cadre, remarque CM] le droit de poser quelles questions; qui a le droit de répondre; qui a le droit de voir quoi; qui a le droit de dire quoi; qui a le droit de parler pour qui?» (traduction de la citation mise en exergue de ce texte).

Une déclaration issue du domaine de la médiation théâtrale, publiée en mars 2012, peut servir d'exemple à une réflexion sur la qualité dans la médiation culturelle. A cette date et pour la deuxième fois, se déroulait au Deutsches Theater de Berlin → Was geht?, une rencontre organisée par le Groupe de travail sur la pédagogie théâtrale des scènes berlinoises (Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen) et par l'Institut de pédagogie théâtrale de l'Université des arts de Berlin. A sa suite, une déclaration intitulée «Wollen Brauchen Können» [vouloir, nécessiter, pouvoir] a été publiée sur le savoir et le savoir-faire, les objectifs et les besoins de la pédagogie théâtrale dans les théâtres. Elle insiste sur le fait que les médiateurs_trices de théâtre peuvent, en particulier «par un changement de perspective, adopter une distance productive», «ouvrir un espace protégé de jeu, de pensée et d'expérience» et «rendre productives les oppositions et les perturbations». D'après ce document, les objectifs impliquent donc «non (seulement) d'éduquer (de gagner) à la culture les spectateurs de demain, mais de faciliter le contact des spectateurs d'aujourd'hui avec la forme artistique du théâtre et avec les artistes»

→ naturalisation voir lexique

→ propres critères de pratique critique voir texte 6.PF

→ Was geht? <http://www.was-geht-berlin.de> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0803.pdf



ainsi que «de développer une pédagogie théâtrale orientée vers l'art. Il s'agit surtout, outre de transmettre des contenus et un savoir, de générer et de présenter un savoir artistique». La troisième partie du document «Wollen Brauchen Können» énumère ce dont ce champ professionnel a besoin pour réaliser les exigences énoncées précédemment. En font partie «faire accepter par les directions artistiques et les intendances le profil et le champ professionnel du_de la pédagogue théâtral_e», «obtenir l'autonomie artistique et un budget spécifique pour les programmes de pédagogie théâtrale» ou «établir une appréciation artistique, qualitative et des contenus de notre travail». Ce dernier point est une critique explicite adressée aux démarches évaluatrices qui s'établissent dans les différents domaines de la médiation culturelle: «Notre travail ne se laisse pas mesurer et évaluer quantitativement, il ne se reflète pas dans le nombre de manifestations effectuées. L'on ne peut se contenter de faire la somme des ateliers, des discussions avec le public, des répétitions du club de théâtre, des projets et du nombre de personnes qui y ont participé et, enfin de présenter ce nombre X, à soi-même et au milieu politique, comme la preuve d'une formation culturelle réussie».

→ BAG und ÇDD <http://www.bag-online.de/aktuell/uevet-deutsch.pdf> [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0804.pdf (allemand), MFV0805.pdf (anglais)

En alliant les trois aspects du potentiel, des objectifs et des besoins, les auteurs_trices essaient de répondre à la question de la qualité dans la médiation théâtrale, sans être obligé_e_s de la rendre mesurable, démontrable et vérifiable par des instances extérieures. Ils et elles tentent donc de formuler les principes caractérisant leur travail et de déterminer eux-mêmes le potentiel, les objectifs et les motivations spécifiques d'un travail de médiation orienté vers l'art théâtral sans en référer à l'aval d'instances autorisées. Cette démarche s'accompagne d'un engagement de la profession à développer, sur la base d'une discussion scientifique permanente, un cadre qualitatif et éthique à l'intention de ce champ professionnel, sans séparer ces deux dimensions. Une année plus tôt, le 31 mars 2011, une convention internationale sur le comportement et l'éthique des pédagogues de théâtre avait été publiée à Antalya (TR) par les associations → *BAG Spiel und Theater et ÇDD (Çağdaş Drama Derneği)*. Lorsque l'on les lit ensemble, ces deux documents peuvent être considérés une référence pour ce processus de développement, même si tous deux continuent à être discutés et complétés.

La Grande-Bretagne exerce un rôle de pionnière, non seulement dans le développement de modèles de médiation culturelle, mais aussi dans les procédés destinés à mesurer sa qualité. A l'heure actuelle, elle développe des approches inédites pour l'évaluation en s'inspirant du monde des «Community Arts» ou du «Socially Engaged Art», c'est-à-dire de ces domaines où les artistes (souvent mandaté_e_s par des institutions d'encouragement publiques ou des fondations) collaborent avec



différents publics, la plupart du temps afin de → faire face ensemble à des problématiques sociales. Rien d'étonnant à cela puisque ce genre de projets sont en général soumis à une obligation particulièrement stricte de prouver leur qualité et leur efficacité, qu'ils sont chargés d'intérêts fort divers pour ne pas dire divergents, et que le pouvoir y est inégalement réparti. Pour faciliter une approche réflexive et → émancipatrice de ces différents intérêts, l'artiste anglaise Hanna Hull et d'autres acteurs_trices ont, par exemple, développé en 2012 six → toolkits consultables en ligne, qui permettent d'analyser son travail dans le cadre de projets artistiques réalisés dans les domaines de la psychiatrie, de la réhabilitation et du système carcéral. L'un de ces instruments s'intitule → Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism et fournit des recommandations pour l'autoévaluation, comprise comme une pratique critique des acteurs_trices engagé_e_s dans les projets. L'on y trouve des exercices pour décrire les différents intérêts inhérents à l'élaboration d'une évaluation et pour aborder la question de savoir à qui profite ou nuit une description critique qui fait ressortir les contradictions et la complexité du travail en cours et de ses conditions. Un autre kit propose un exercice de description et de communication des erreurs productives ainsi qu'une méthode de vérification pour savoir si les acteurs_trices sont satisfait_e_s des notions qui sont suggérées par les mandant_e_s pour l'évaluation ou si d'autres notions leur conviendraient mieux pour se décrire eux-mêmes. Un autre exemple de la façon dont les processus d'évaluation peuvent être abordés dans le cadre de la critique des structures hégémoniques se trouve dans la recherche pratique menée par la curatrice, artiste et scientifique → Sophie Hope, qui a travaillé en 2005 comme évaluatrice dans le domaine de la médiation culturelle et des «Community Arts». Dans son livre «Participating in the wrong way?» (Hope 2011), elle rend compte de ses tentatives de → réhabiliter l'évaluation comme une pratique critique. Dans le projet «Critical Friends», elle a partagé avec un groupe d'habitant_e_s de quartier la responsabilité de l'évaluation des projets de «Community Arts» dans North Greenwich, un quartier londonien, durant les années 2008 à 2010. La documentation sur le travail des «Critical Friends», qui se compose pour une bonne part d'interviews et d'observations faites par les participant_e_s, a été réalisée par le groupe de projet et publiée dans plusieurs numéros d'un journal local. Elle était ainsi rendue accessible non seulement aux mandant_e_s et aux organes d'encouragement, mais aussi à la population appelée à participer aux projets. Concevoir les numéros du journal a également permis au groupe de systématiser et d'évaluer l'ensemble des opinions et des observations récoltées au cours du projet.

Les conclusions élaborées sur la base de ce travail de documentation donnent un aperçu des structures et des conditions de vie locales ainsi que des discours et des logiques d'encouragement dans lesquels s'inscrivent

→ faire face ensemble à des problématiques sociales voir texte 1.3

→ émancipatrice voir lexique autonomisation

→ toolkits <http://artvsrehab.com/2012/08/14/apply> [17.10.2012]

→ Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism <http://artvsrehab.files.wordpress.com/2012/08/criticality-and-evaluation-in-a-culture-of-optimism-art-vs-rehab-critical-tool-kit.pdf> [17.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0806.pdf

→ Sophie Hope <http://sophiehope.org.uk> [17.10.2012]

→ réhabiliter l'évaluation comme une pratique critique <http://vca-mcm.unimelb.edu.au/events?id=445> [17.10.2012]



les projets. Si ces conclusions insistaient sur les aspects positifs des projets, elles remettaient aussi fortement en cause la pratique courante de l'organisation mandante et de l'encouragement. Elles formaient ainsi un contraste flagrant avec les fréquentes histoires à succès présentées dans le cadre d'évaluations de projets de médiation culturelle. Leur critique dénonçait, par exemple, la contradiction qui existe entre la prétention à travailler dans le quartier de façon processuelle et collaborative et les mandats confiés aux artistes, qui impliquent de réaliser un projet fini, limité dans le temps et dénué de perspectives. Elle dénonçait aussi les conditions de travail: l'organisation mandante semblait en effet penser qu'il allait de soi que tous les participant_e_s continueraient à collaborer bien au-delà de la période convenue. Les critiques portaient également sur le fait que les projets n'avaient pas pour but de résoudre les conflits, mais uniquement de les apaiser et de substituer l'activité culturelle à l'action politique et allaient jusqu'au constat que le sens et l'utilité des projets restaient peu clairs pour la plupart des habitant_e_s – et même pour les participant_e_s. Sur la base de cette analyse critique, l'évaluation comprenait aussi des propositions pour continuer à développer le programme. Le groupe des «Critical Friends» a subsisté après la clôture de l'évaluation du projet et continue à réfléchir au développement du quartier.

Hope fait état du problème suivant: des projets comme celui des «Critical Friends» peuvent devenir des paravents derrière lesquels se réfugient les mandant_e_s lorsque les conclusions auxquelles ils aboutissent ne sont pas suivies de changements. Ainsi, au moment où Hope écrivait sa publication «Participating in the wrong way», l'une des organisations mandantes n'avait toujours pas envoyé sa réaction aux conclusions de l'évaluation du groupe des «Critical Friends». Les questions posées par la dramaturge américaine Anna Deavere Smith au début de ce texte pourraient ainsi être complétées par la question suivante: «*Qui a le droit de tirer des conclusions et de passer à l'acte?*»

Bibliographie et webographie

Bibliographie

- Deutscher Museumsbund, Berlin, et al. (éd.): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2008; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0802.pdf
- Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Four Experiments by Sophie Hope, Londres: Cultural Democracy Editions, 2011; <http://www.sophiehope.org.uk/research> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0807.pdf



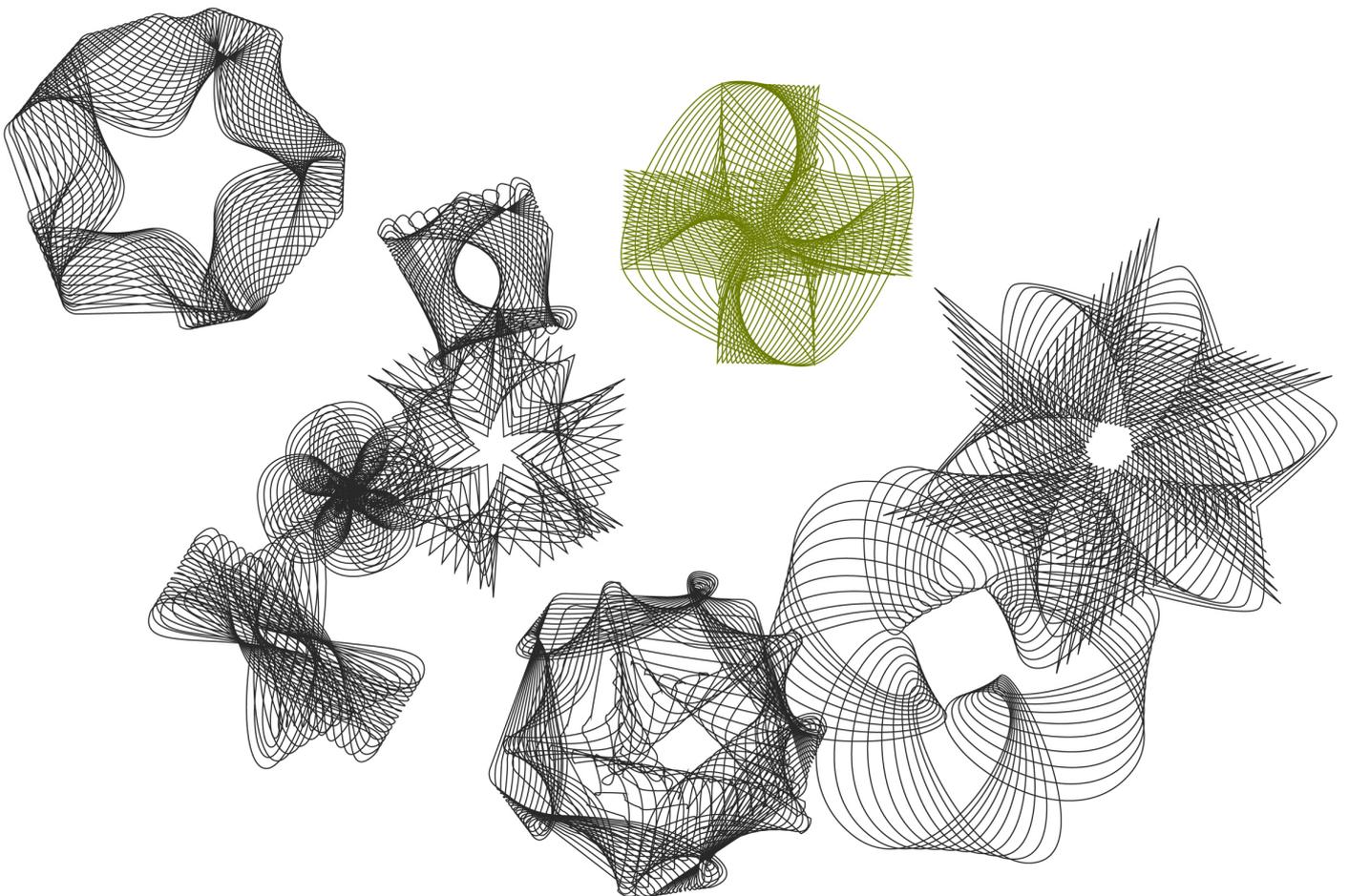
- Smith, Anna Deavere, citée dans: Hope, Sophie: Participating in the wrong way? Four Experiments by Sophie Hope, Londres: Cultural Democracy Editions, 2011, p. 29
- Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010, <http://www.kunstdervermittlung.at> [16.10.2012]

Webographie

- Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen: Wollen Brauchen Können, 2012: <http://www.was-geht-berlin.de> [16.10.2012]
- Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Hannover; Cagdas Drama Dernegi, Ankara: Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET), 2011: <http://www.bag-online.de/aktuell/uevet-deutsch.pdf> [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0804.pdf (allemand); voir réserve de matériaux MFV0805.pdf (anglais)
- Hope, Sophie: Reclaiming evaluation as a critical practice, conférence, University of Melbourne, 2012: <http://vca-mcm.unimelb.edu.au/events?id=445> [17.10.2012]
- Hope, Sophie: <http://sophiehope.org.uk> [17.10.2012]
- Hull, Hanna et al.: Toolkits, 2012: <http://artvsrehab.com/2012/08/14/apply> [17.10.2012]
- Hull, Hanna et al.: Criticality and Evaluation dans a Culture of Optimism, 2012: <http://artvsrehab.files.wordpress.com/2012/08/criticality-and-evaluation-in-a-culture-of-optimism-art-vs-rehab-critical-tool-kit.pdf> [17.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0806.pdf

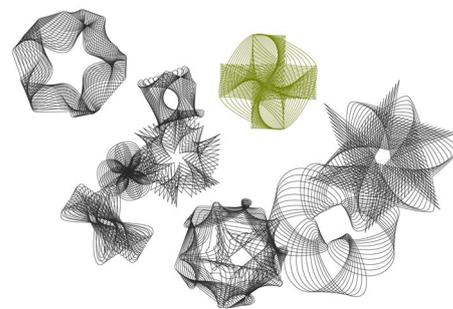
Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 **Transmettre la médiation culturelle?**



Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
- 2 La médiation culturelle: pour qui?
- 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
- 4 Comment se fait la médiation culturelle?
- 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
- 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
- 7 Qui fait la médiation culturelle?
- 8 Une médiation culturelle de qualité?
- 9 Transmettre la médiation culturelle?



9.0 Introduction

Des jeunes de Suisse ont écrit des textes avec l'appui d'écrivain_e_s, suisses également, et les ont ensuite lus à l'occasion d'une série de manifestations dans tout le pays: un projet de médiation littéraire est arrivé au terme de sa phase pilote. Pour les concepteurs_trices du projet commence alors une nouvelle phase de travail, consacrée à la transmission du projet lui-même.

Les diverses parties-prenantes du projet ont des attentes différentes envers la documentation et envers la forme qu'elle devrait prendre: les jeunes souhaitent peut-être une publication de leurs textes et la création d'un album de photos témoignant de cette période de travail intense. Les instances de subventionnement ont besoin d'une évaluation de la réussite du projet selon leurs propres critères et dans leur propre langage; ils ont aussi besoin d'une revue de presse. Les directions des institutions organisatrices attendent des photos et de brefs textes adaptés à leurs sites Internet. Dans un premier temps, les écrivain_e_s sont peut-être indifférent_e_s à la présentation du projet, mais la critiquent ensuite en faisant remarquer qu'elle les met insuffisamment en valeur et ne rend pas hommage à leur contribution. Dernier point et non des moindres, les concepteurs_trices du projet ont besoin d'une documentation qui prouve le succès de leur démarche et contribue à l'établir dans le champ professionnel. Lorsque, malgré des ressources dérisoires, l'on parvient tout de même à produire une documentation, il arrive que les diverses attentes et besoins conduisent à une présentation parfois contradictoire du même projet (voir le projet «Schulhausroman» dans l'étude de cas).

Les textes de ce chapitre donnent des indications sur les aspects importants à respecter lorsque l'on restitue textuellement ou iconographiquement la médiation culturelle et évoquent quelques-uns des écueils liés à cette documentation.

Le chapitre se clôt par un bref questionnaire sur la présentation de la médiation dans cette publication. Le texte d'approfondissement explore les avantages d'une approche réfléchie lorsqu'il s'agit de gérer les défis posés par le processus de documentation de la médiation culturelle.



9.1 Recommandations pour restituer la médiation culturelle

L'introduction pourrait donner l'impression que, face à la diversité des parties prenantes et de leurs attentes, il est pratiquement impossible de rendre-compte de la médiation culturelle de manière cohérente, par des textes ou par de images Les recommandations suivantes ont donc pour but d'émettre des suggestions et d'encourager à aborder cette complexité de manière réfléchie.

Avant de se lancer dans la présentation d'un projet, il faut se demander quelle influence peuvent exercer les mandataires. Cela signifie-t-il que l'on doit procéder à un léger ajustement de son langage ou veut-on au contraire prendre le contre-pied du «jargon» attendu? Faut-il renoncer à présenter certains détails ou veut-on au contraire informer avec transparence sur les aspects problématiques du projet?

Pour faciliter l'accès au projet pour des lecteurs_trices, il faut rappeler ses caractéristiques les plus importantes: que fait-t-on, comment et avec qui – et pourquoi? Qui participe au projet? Où et quand a-t-il lieu? Combien de temps dure-t-il et par quelles phases passe-t-il? Quel en est le coût et qui le financera?

Par ailleurs, il est essentiel de donner des précisions sur le cadre conceptuel du projet, afin surtout de restituer la position de ses auteurs_trices: quelles théories, quelles exigences de politique culturelle et éducationnelle, quels exemples tirés de la pratique permettent d'expliquer, de critiquer et de développer la réflexion inhérente au projet? Qu'est-ce qui en fait l'actualité et la nécessité? Selon quels critères de qualité est-t-il évalué?

N'oublions pas d'évoquer les objectifs et les résultats du projet. Les objectifs se sont-ils modifiés au fur et à mesure du déroulement? Si oui, pourquoi? A-t-on obtenu des résultats inattendus, et ceux que l'on poursuivait ont-ils été atteints?

Comme la médiation soulève toujours aussi des questions liées à l'apprentissage, il faut parler des concepts d'apprentissage qui sous-tendent le projet et dire à quelles notions éducationnelles il se réfère. Quelles méthodes sont utilisées? Par exemple, les approches artistiques jouent-elles également un rôle au niveau de la méthode?

Rappelons que les photos utilisées pour la documentation d'un projet de médiation culturelle (ou pour l'annonce d'un futur projet) sont souvent prises durant le processus lui-même. Il faut donc, dès le départ, expliquer qui sera chargé de la documentation et à quel moment du projet. Les chargé_e_s de la documentation photographique peuvent être des participant_e_s ou des personnes externes au projet. La plupart du temps, ce sont les médiateurs_trices responsables du projet qui s'en chargent, ce qui peut mener à une confusion dans les rôles, être source de travail supplémentaire et compromettre la documentation. Toute décision



présente des avantages et des inconvénients. Une personne externe peut en effet gêner le processus. Quant aux photos prises par les participant_e_s, elles peuvent ne refléter que le point de vue de ces derniers_ères et non pas automatiquement celui dont l'institution aurait besoin (et vice-versa).

A ce point, il convient de considérer quel degré de professionnalisme exiger de la documentation. S'agira-t-il, par exemple, de présenter le point de vue des participantes et participants et de le mettre en forme selon leurs vœux, ou s'agira-t-il de transformer le projet en une brochure sur papier glacé?

Il y a une question qu'il faut toujours clarifier, celle du droit d'auteur_trice: qui peut être considéré comme auteur_trice, et qui est détenteur_trice des +de reproduire l'image des personnes? C'est toujours le cas lorsque le projet comprend des mineur_e_s. Dans un souci d'éthique et de transparence, il faut par principe vérifier que les participant_e_s soient d'accord avec la publication de leur image et approuvent la façon dont texte et photos se répondent.



9.2 Les défis posés à la «médiation» de la médiation culturelle

Le site Internet d'un musée fait de la publicité pour ses offres de médiation. On y voit deux photos. Celle de gauche montre un couple âgé de dos: bras dessus, bras dessous, tête inclinée l'un vers l'autre, l'homme et la femme observent une peinture accrochée à la cimaise. Le couple est → *blanc* de peau, tous deux sont minces, vêtus simplement mais élégamment et soigneusement coiffés. La lumière qui tombe sur leurs cheveux argentés leur confère un reflet supplémentaire. Cette photo parle du fait d'être cultivé, de permanence, d'intimité de ces personnes entre elles et avec l'art. Sous la photo, la légende indique: «Pour les adultes». L'autre photo montre une femme de profil, assise seule à sa table dans une salle à l'atmosphère d'atelier. La lumière dans la photo est diffuse, elle provient probablement d'un néon. La femme est corpulente, elle porte un foulard sur la tête et un manteau beige. Son visage et ses vêtements laissent penser qu'elle vient de Turquie et a immigré dans le pays. Sa posture, assise à une table trop basse, la fait paraître encore plus trapue. Elle est en train de déballer une boîte d'articles de bricolage qui rappelle le jardin d'enfants. Sous la photo figure la légende suivante: «Pour les personnes spéciales».

→ *blanc* voir lexique

→ *possibilité d'aborder consciemment* voir texte 9.PF

L'ensemble texte-photo n'est dans ce cas pas seulement l'annonce d'une offre de médiation. Il livre également un récit sur les personnes dont la présence va de soi dans un musée et sur celles dont la présence est inattendue. Malgré les bonnes intentions des auteurs_trices du site Internet, le classement de la femme au manteau dans le groupe des «personnes spéciales» la différencie du groupe des «adultes». Si la photo portait une légende du type «Une médiatrice de l'art prépare un atelier pour les familles», cette page aurait encore une autre signification, elle exprimerait en effet le désir de l'institution de diversifier son personnel. Cet exemple évocateur démontre l'une des difficultés rencontrées par la médiation culturelle dans sa représentation, difficulté qui touche de la même manière ses annonces et sa documentation: dès le moment où l'on veut représenter divers publics ou groupes d'intérêts, on ne peut éviter les attributions implicites et les grilles d'interprétation dominantes.

Il existe cependant une → *possibilité d'aborder consciemment* ce problème – par exemple en élaborant la documentation en collaboration avec les publics représentés, en réfléchissant aux attributions et en les rendant transparentes dans la représentation même.

L'autre phénomène rencontré dans les représentations de la médiation culturelle est celui de la répétition d'images toujours semblables qui en disent peu sur le cœur même du travail. Des enfants qui rient ou s'ennuient, assis aux tables de bricolage, des photos de groupes dans les salles de musée ou les coulisses de théâtre, des gens groupés autour d'une personne



qui leur explique quelque chose: ces images, qui servent de documentation à la médiation culturelle depuis une centaine d'années, ne racontent que rarement l'énergie sociale, la complexité thématique ou même l'intérêt des tensions et des processus cognitifs inhérents à la médiation.

→ ressources limitées voir texte 7.2

S'y ajoute dans la pratique que, du fait de ses → ressources limitées, la médiation culturelle dispose de peu de temps et de personnel pour réaliser une documentation soignée et inventive. C'est ainsi que les archives imaginaires de la médiation culturelle sont restées jusqu'à présent fragmentaires et lacunaires – surtout lorsqu'on les compare avec les archives exhaustives de la production culturelle.



9.3 La médiation culturelle dans cette publication

Cette publication ne comporte guère de photos documentaires ou de descriptions de projets. Elle ne montre donc pas la médiation culturelle comme une «pratique» au sens courant du terme, c'est-à-dire comme un espace d'interventions concrètes, physiques et matérielles au confluent des arts, de la pédagogie, des sciences et du quotidien.

En lieu et place, la médiation est abordée par le biais des enjeux et des tensions qui se manifestent lorsque l'on la pratique. Ces «ramifications» de la médiation culturelle constituent un discours que la présente publication se propose de décrire.

Sa conception graphique reprend les idées de champ de tensions et d'«intrications» dans des situations, qui constituent tous deux, pour l'éditrice, des caractéristiques de la médiation culturelle. Les spirographies sont des structures géométriques, ludiques, multiples et pourtant rigoureuses. Elles suggèrent la clarté, comme l'aspect «guide» de la présente publication.

Mais voilà que les choses se compliquent: les spirographies parfaites se déforment, s'embrouillent, s'effilochent, s'estompent, implosent. Dans un champ aussi complexe et marqué par des intérêts et une histoire aussi divers que la médiation culturelle, établir un ordre et affirmer «à quoi cela ressemble» n'est jamais que le résultat d'un instantané, pris sous un certain angle. Heureusement, car cela incite à continuer et à poursuivre la réflexion.

Cette publication souhaite donc inciter ses lecteurs_trices à reprendre les fils défaits, à les entrelacer à nouveau et à contribuer ainsi à clarifier – ou si nécessaire, à complexifier – ce champ professionnel.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Nicole Grieve: Le voyage annuel de médiation de kuverum «London to go»

Ce voyage donne une réponse originale à la question: «Comment transmettre la médiation dans toute sa polyphonie, ses tensions et son potentiel?» Il propose en effet une immersion dans les courants de la médiation muséale et patrimoniale de Londres, une ville pionnière dans ce domaine.

Ce voyage annuel, né d'un voyage à Londres organisé en 2008 avec le soutien de Pro Helvetia, est proposé par → [kuverum](http://kuverum.ch/), formation fondée par Franziska Dürr. Il se décline en deux versions: l'une pour des médiateurs_trices expérimenté_e_s_ées, soutenu par → [mediamus](http://www.mediamus.ch) l'autre pour les étudiants_es du cursus.

Kristen Erdmann, active dans cette terre de médiation qu'est l'Argovie, conçoit ce voyage en contact étroit avec les «key players» londoniens. D'où une grande franchise dans les interactions.

Le voyage, qui s'adapte à la composition des groupes, a les caractéristiques suivantes:

- 15 participants_es issus_es de différents domaines de la médiation
- 5 jours d'immersion
- 10 musées sélectionnés pour la diversité de leurs collections, de leur taille et de leur financement, garantissant une large palette de conditions-cadre, de positionnements, d'objectifs et de pratiques de médiation
- 12 à 15 rencontres avec des professionnels représentant différentes orientations et divers positionnements hiérarchiques

Médiateurs_trices responsables de la programmation générale, d'un domaine particulier, d'ateliers ou de la gestion des bénévoles de la médiation:

- 5 types de médiation, qui peuvent se combiner: programmation proche du marketing, médiation patrimoniale, artistique, socioculturelle et digitale
- une planification qui alterne présentations, discussions et ateliers pratiques
- un format qui fait la part belle aux échanges pour stimuler la multiplicité de points de vue, révéler les tensions et faciliter une appropriation personnalisée des contenus.

→ [kuverum](http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295) <http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295> und Link: <http://kuverum.ch/angebote.php> [2.1.2013]

→ [mediamus](http://www.mediamus.ch) <http://www.mediamus.ch> [16.2.2013]



A l'image du parcours d'orientation dans le monde des cartes, suivi en 2012 dans le cadre d'un atelier de → visual literacy et de critical thinking de la British Library, le voyage invite à une exploration vécue et critique des enjeux et des tendances de la médiation culturelle.

→ visual literacy et de critical thinking <http://www.bl.uk/learning/tarea/primary/mapyourworld/maps.html> [2.2.2013]

Avec un accompagnement en français et en italien, cette formation ferait véritablement figure d'offre nationale pour les médiateurs et les responsables d'institutions et de l'encouragement culturel désireux d'élargir leur horizon ou de se sensibiliser à la diversité de la médiation culturelle.

Comme dans le poème d'Emily Dickinson¹ sur le processus poétique et sa réception, ce voyage montre qu'une médiation professionnelle, loin de simplifier les processus culturels, «dissémine» une «circonférence» d'expériences et de significations sans cesse renouvelées:

The Poets light but Lamps —
 Themselves — go out —
 The Wicks they stimulate
 If vital Light

Inhere as do the Suns —
 Each Age a Lens
 Disseminating their
 Circumference —

Nicole Grieve est responsable de la médiation culturelle au Service de la culture, Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais. Elle a co-géré mediamus et fait partie du comité de fondation de l'association nationale Médiation culturelle suisse.

¹ Emily Dickinson: Poem n° 883, ca. 1865.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Sara Smidt: Le musée est devenu ma source d'énergie

«La médiation artistique est-elle un art?» Tel était l'intitulé d'une rencontre qui s'est déroulée à Vienne il y a quelques décennies. Oui, c'est un art. Par nature, la médiation culturelle est axée sur les processus: elle ne met en effet pas par écrit ni n'énonce des connaissances préexistantes. Au contraire, les processus cognitifs se produisent lors de la rencontre avec le public¹. Il est dans la nature des choses que cet échange ne soit pas perceptible par des tiers. Et même lorsque, par exemple, un atelier débouche sur des résultats matériels, comme un morceau d'étoffe tissé, un dessin ou la représentation d'une scène de théâtre, les moments les plus importants du processus de médiation restent éphémères et invisibles.

Pourtant, il est essentiel de trouver des moyens de transmettre la médiation culturelle – ou devrions-nous renoncer à des témoignages comme «Le musée est devenu ma source d'énergie»?

Pour des échanges entre collègues, il faut du concret. Il n'est pas nécessaire que chacune et chacun d'entre nous reprenne tout à zéro. Les actions qui ont fait leurs preuves peuvent toujours être déclinées dans de nouveaux contextes. Une médiation culturelle restituée textuellement ou iconographiquement est source d'inspiration². Une médiation culturelle restituée fournit en outre des arguments à ses acteurs et permet d'optimiser les structures. Pour améliorer les conditions-cadres de la médiation, nous ne devrions pas recourir à des arguments chiffrés, mais parler de l'impact de la médiation sur les personnes³. En outre, la documentation représente aussi un espace de résonance. Celles et ceux qui ont participé aux projets peuvent en effet jeter un regard en arrière, rendre visibles certaines spécificités du projet, poursuivre leur réflexion, mêler les connaissances acquises à leur vie et expérimenter la force de la créativité.

Mais comment procéder? La joie, le doute, l'inspiration sont en effet individuels et ne sont pas censés être publiés. De nouvelles connaissances s'acquièrent lentement et souvent de manière inconsciente. Comment révéler et préserver ce processus? D'un côté, nous pouvons simplement renouveler les processus de la médiation culturelle lors de chaque action et les savourer sans les rendre visibles – il y a en effet déjà assez de papiers et de pixels. D'un autre côté, nous avons besoin de traces. Pour moi, il n'existe qu'une seule voie envisageable: ces traces sont à considérer comme un élément constitutif de la médiation culturelle et prennent des formes



adaptées au sujet, aux personnes et au lieu. Cela signifie que dès le début du projet, il faut réfléchir à la documentation, l'élaborer au fil du projet et lui attribuer des ressources. La différence me semble gigantesque lorsque je procède ainsi, ou lorsque – comme très souvent – je ne le fais pas. Si chacune et chacun d'entre nous restitue de façon stimulante le projet qui lui tient à cœur – quelle qu'en soit la raison – nous finirons par avoir de formidables archives, qui seront des sources d'inspiration et non des obstacles aux projets futurs. Une médiation culturelle restituée de façon évocatrice – voici le genre d'impulsion dont ce domaine professionnel encore jeune a besoin!

→ [mediamus](http://www.mediamus.ch) <http://www.mediamus.ch> [16.2.2013]

Sara Smidt Bill vit à Jenaz (GR) et à Thoune (BE). Elle est responsable de la médiation culturelle au Kunstmuseum Thun; elle travaille également en indépendante au sein de son agence de conseil et de formation MuseVM. Elle est co-présidente de → [mediamus](http://www.mediamus.ch), l'association suisse des médiateurs culturels de musée, et enseignante dans le cadre du CAS Museumsarbeit à la Hochschule für Technik und Wirtschaft HTW Chur.

1 Ceci vaut aussi bien pour la médiation personnelle que pour la médiation digitale

2 Voir à cet égard la base de données de projets en ligne sur → <http://www.mediation-culturelle.ch> [16.2.2013].

3 Il y a plus de 15 ans, durant la première année de son projet-pilote de médiation artistique, le Kunsthau Aarau a édité une jolie boîte de photos accompagnées de citations des nombreux participants. Elle a convaincu. Depuis, la médiation artistique s'est établie et développée dans ce musée.



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Ruth Widmer: Au théâtre à l'épicerie du coin: la pédagogie théâtrale, pour toucher les gens dans leur quotidien

La pédagogie théâtrale a trois orientations fondamentales: la «pédagogisation» de l'expérience artistique (éducation par le théâtre), la didactique de la formation artistique (éducation au théâtre) et une éducation générale à la perception au moyen d'instruments «apparentés» au théâtre. (cf. Hentschel 2010)

Ces formes associant l'art dramatique et la médiation peuvent s'implanter partout où les gens se rencontrent, travaillent ou résident. Ces formes prennent entre autres place dans les théâtres. Mais aussi sur les places publiques et dans les rues d'un quartier, dans des hangars d'usines provisoirement affectés à d'autres usages, dans des écoles, des musées ou dans une épicerie de quartier.

La médiation théâtrale utilise souvent l'espace de façon calculée et ciblée pour interpeler subversivement la perception des personnes impliquées et pour stimuler ainsi la réflexion et les prises de conscience. L'espace devient ainsi un instrument méthodologique qui vise deux objectifs. D'une part rendre l'interlocuteur actif, d'autre part créer des passerelles afin que je puisse, en tant qu'initiatrice et modératrice du processus de connaissance et de perception, établir un dialogue avec différentes personnes et amener les groupes les plus divers à dialoguer les uns avec les autres sur différents sujets.

A l'occasion du vingt-cinquième anniversaire de la TheaterFalle, un cycle de projets a été réalisé sous le titre «Schaufalle in Folgen» (suite de pièges visuels). Il illustre les objectifs et les méthodes présentés ci-dessus. Le premier projet avait pour titre «Die Familie lässt bitten» (la famille invite)¹. Le deuxième s'est déroulé au Kunstmuseum Basel et s'appelait: «Die Bürger von Calais sind los» (les Bourgeois de Calais sont déchaînés)².

Le titre «Die Familie lässt bitten» renvoie premièrement à la famille des personnes qui ont œuvré au sein de la TheaterFalle durant ces 25 dernières années, deuxièmement à la situation classique de la fête de famille et troisièmement au lieu où se déroule le jeu, à savoir l'atmosphère familiale d'une petite épicerie dans un quartier ouvrier soumis à une gentrification forcenée. Pour faire vivre les multiples niveaux de sens du terme «famille» et associer le divertissement à la réflexion et à la prise de conscience, nous avons employé différentes méthodes. Le public a par exemple reçu des écouteurs et a pu ainsi regarder, de l'extérieur ou de l'intérieur, les scènes qui se déroulaient en partie dans la rue et en partie dans la petite épicerie. Quelquefois, il a été directement impliqué dans l'action. Cela lui a permis



d'alterner entre une participation directe et une attitude presque «voyeuriste». La mise en scène n'obéissait ni à une pièce ni à un plan. Des thématiques, comme par exemple le championnat européen de football, qui se déroulait simultanément en temps réel, constituaient à la fois le point de départ et le fil rouge de cette mise en scène. L'argument était qu'un homme invitait ses potes à regarder la télévision, mais, au lieu de ses potes, ce sont leurs femmes qui débarquent. Aux personnes dont nous avons prévu la présence se sont joints d'autres gens: au public et aux participantes et participants se sont en effet joints, spontanément et par curiosité, en spectateurs ou en acteurs, des habitantes et habitants du quartier. Cette alternance entre intérieur et extérieur, entre spectateur et acteur, nous l'avons encore renforcée en créant un studio de cuisine un peu différent et en diffusant les soirées sous forme d'émissions radio sur Internet. Nous avons donc combiné l'espace, divers médias, les actions quotidiennes et l'improvisation dramatique pour permettre au public impliqué d'adopter de nouveaux points de vue sur lui-même et sur le quartier. Voilà ce qu'est la médiation culturelle: travailler avec les gens là où ils habitent afin qu'ils puissent faire l'expérience d'un théâtre qui les concerne et est là pour eux. Nous avons donc transformé un espace de vie en scène de théâtre.

→ TheaterFalle Basel <http://www.theaterfalle.ch> [18.2.2013]

→ tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz <http://www.tps-fachverband.ch> [18.2.2013]

Ruth Widmer est fondatrice et directrice artistique du → TheaterFalle Basel. Elle est aussi présidente de l'association → tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz.

1 Bande-annonce de la production → <http://vimeo.com/44470609> [2.1.2013]

2 Audioguide → http://www.medienfalle.ch/newsletter/SchauFalle_2_alle_Episoden.mp3 [2.1.2013]



CHANGEMENT DE PERSPECTIVE Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: Transmettre la médiation

La «médiation» de la médiation revêt une double importance pour Pro Helvetia. En tant qu'institution d'encouragement à qui sont soumis des projets de médiation sous la forme de demandes de soutien. Et en tant que multiplicatrice chargée de retransmettre dans la pratique les enseignements acquis. Ces deux axes sont susceptibles de connaître des développements, car pour l'encouragement de la culture, celui de la médiation artistique est un territoire relativement neuf.

L'intention de Pro Helvetia, en déterminant les critères de soutien spécifiques aux projets de médiation, est de favoriser les formats qui contribuent au développement de la pratique de la médiation. Tout en étant ouvertes, ceci afin de faciliter la présentation de projets inédits, les consignes relatives aux descriptifs de projets exigent une information exhaustive. Une forme de grand écart qui, à l'occasion, force les requérantes et requérants ou Pro Helvetia à recueillir des informations supplémentaires auprès de leurs partenaires; le dialogue qui en découle débouche sur une «médiation» des conceptions réciproques en la matière.

Les projets de médiation sont axés sur les processus. Un aperçu de la mise en œuvre est souvent plus révélateur que l'observation des résultats. C'est ici que les blogs de projets entrent en jeu, fournissant une documentation en continu sur le déroulement des activités (par exemple → [kidswest](http://kidswest.blogspot.ch)). De plus, les médias sociaux peuvent amplifier la portée du projet en connectant très tôt, les unes avec les autres, les personnes impliquées dans et intéressées par le projet et en recherchant le contact avec le public.

Pour que l'expérience acquise dans le cadre des projets puisse servir au développement de la médiation, Pro Helvetia est d'avis que des efforts supplémentaires sont nécessaires au niveau de l'évaluation et de la restitution textuelle ou iconographique. A cet égard aussi, partant de son programme Médiation culturelle, la Fondation souhaite favoriser au niveau national les échanges de savoir avec les médiateurs et les organes d'encouragement. La présente publication, qui offre différents points de vue, est un pas dans cette direction. Plateformes potentielles de dialogue sur les connaissances dans le domaine de la médiation, le site Internet → [mediation-culturelle.ch](http://www.mediation-culturelle.ch) et l'association Médiation culturelle en Suisse, nouvellement créée, en sont d'autres.

Le groupe de travail interdisciplinaire «Médiation culturelle» de Pro Helvetia a eu pour mission d'élaborer des critères d'encouragement en complément au Programme Médiation culturelle..

→ [kidswest](http://kidswest.blogspot.ch) <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]

→ www.mediation-culturelle.ch <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/> [16.2.2013]



POUR LES FLÂNEURS_EUSES Travailler dans un champ de tensions 9: la documentation de la médiation artistique et ses défis

«Ce qui a toujours été décisif dans la représentation, c'est comment et pourquoi quelqu'un est «présenté», «représenté»: ou encore «rendu présent» sous une forme ou une autre, le but que cette représentation sert et, ce faisant, ce qu'elle exclut, à savoir ce qui est rendu invisible au travers de la visibilité. Il s'agit du pouvoir inhérent à l'acte de donner à voir.» (→ [Sturm 2001](#))

Restituer textuellement ou iconographiquement les activités de médiation fait souvent partie des missions des médiateurs_trices artistiques, ce qui les implique – qu'ils ou elles le veulent ou non – dans la réflexion active sur les modes de représentation et leurs effets. Quelle description ou quelle photographie est «éloquente», «appropriée» ou «suffisamment bonne» pour représenter un événement est l'une des questions qu'il faut alors négocier. L'on peut toutefois mener une réflexion plus approfondie sur les pratiques de documentation en se demandant par exemple qui décide de la forme que prendra l'acte de visualisation; quel intérêt sous-tend cette décision; qui est représenté et comment; ce qui est souvent montré et ce qui ne l'est jamais; ce qui reste invisible et innommé; et enfin, comment ce qui est montré devient «évident» et acquiert une force de preuve. Ce qu'il y a de fondamental, dans une → [perspective critique de la représentation](#), c'est qu'une documentation ne rend pas immédiatement compte du travail de médiation, mais expose et produit les objets, personnes et projets montrés d'une façon particulière, en se basant sur un processus actif de sélection, d'organisation et de mise en lumière. Celles et ceux qui restituent ont donc entre les mains une mission aussi ambitieuse que considérable¹.

Pour réfléchir à la production de sens et de normalité dans la représentation de la médiation artistique, l'on prendra tout d'abord pour exemple le compte-rendu d'une journée pour les familles telle que la proposent de nombreux musées. Eu égard à la restitution de ce type d'événement, certains motifs semblent «prévus» et adéquats, d'autres au contraire apparaissent comme inappropriés et font pas l'objet de documents textuels ou iconographiques. Ainsi ne photographie-t-on guère les préparatifs ou les rangements consécutifs à cette journée, l'on ne montre que rarement des enfants impatients ou qui se disputent, les larmes versées sur une tentative de création ratée, les pauses ou les attentes, les parents qui s'ennuient ou les médiateurs_trices stressé_e_s. L'omission de certains aspects, tout comme la répétition d'autres, constitue une part essentielle du travail de représentation et de la production de sens. Le choix des motifs et leur répétition sont principalement déterminés par des règles et routines de visualisation institutionnalisées, qui ont pour objectif une mise en valeur

→ [Sturm 2001](http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipationsprojekten) <http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipationsprojekten> [21.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0901.pdf

→ [perspective critique de la représentation](#) voir lexique



spécifique des représentations de la médiation artistique, qu'il s'agisse de s'adresser au public-cible «famille», de mettre en scène le musée comme un lieu spécial d'activités de loisir, ou d'attester à l'intention des sponsors de la réussite d'un projet. Ces représentations, axées en règle générale sur la clarté et la reconnaissabilité, forment un répertoire restreint de motifs courants, présenté dans diverses variations².

→ signes par excellence de la culture
voir texte 2. PF

Pour une journée pour les familles, un tel motif pourrait être la représentation de deux adultes et de deux enfants qui se tiennent côte à côte, dos à la caméra, et qui orientent leurs corps et leurs regards vers un grand tableau. Un autre motif commun est la représentation d'une visite guidée avec des enfants, des adultes et un_e médiateur_trice qui montre une œuvre d'art, ou encore une scène d'atelier, dans laquelle un enfant est assis en compagnie d'un adulte à une table couverte d'éclaboussures de couleur, tous deux concentrés sur l'objet qu'ils sont en train de façonner. Ces représentations sont facilement décodables en tant que «médiation artistique pour les familles» et elles sont donc souvent choisies pour illustrer une journée pour les familles dans la restitution de la médiation artistique. Mais la répétition de ce qui est prévisible renforce une fois de plus certaines significations et certains imaginaires.



Le motif présenté ici en silhouette, qui correspond à une façon courante de représenter la médiation artistique et les visiteurs de musée en général, pourrait très bien comporter la légende suivante: «Des petits aux grands – toute une famille sous l'emprise de l'art.» Toutefois,

en retenant et en présentant une telle scène, l'on convoque également d'autres images. En effet, le fait de se tenir face à des œuvres d'art originales dans une posture contemplative est l'un des → signes par excellence de la culture, de l'éducation et du comportement bourgeois (Bourdieu 1983), qui se trouve donc être associé comme niveau de connotation supplémentaire à la représentation choisie. Au travers du choix d'une telle représentation, l'on met donc en évidence un type de public particulier et l'on renvoie à un comportement spécifique au sein d'un musée.

Même si cette représentation typique de la médiation artistique n'était pas explicitement présentée comme une «journée des familles», la chose est claire: ceci «est» une famille, et l'on identifie tout naturellement le groupe de personnes représentées comme une famille. Cette perception et cette reconnaissance ne vont cependant pas de soi, mais sont l'effet d'un puissant processus de qualification, que l'on répète de manière semblable à des endroits très divers³. Ces répétitions font que certains regroupements de personnes sont perçus comme une famille, créant par là-même un imaginaire autour de ce que sont de «vraies», d'«authentiques» familles⁴.



En même temps s'opère une délimitation de ce qui est conforme à la règle, de sorte que certains autres regroupements de personnes et certains comportements seront perçus comme relevant d'une famille anormale, ou que l'identité même de famille leur sera déniée – ce qui peut avoir de lourdes conséquences pour leur reconnaissance sociale ou juridique et, par conséquent, pour la garantie de leurs moyens d'existence⁵.

En montrant et qualifiant la famille dans le contexte de la documentation de la médiation artistique, l'on est ainsi impliqué dans la re/production d'une normalité, ce qui constitue aussi un acte de pouvoir et de violence, un constat dont il faut tenir en compte au moment où l'on documente. Mais que peut-on faire dans le domaine de la représentation de la médiation artistique? Vaudrait-il mieux ne plus montrer de personnes en lien avec les journées pour les familles et choisir à la place des visualisations qui ne présenteraient que des outils, des espaces, des produits ou des traces du travail de médiation? Cela n'arrêtera pas la présentation normalisante de la famille à d'autres endroits. C'est précisément pourquoi la pratique de la documentation de la médiation artistique constitue un champ dans lequel il est possible d'interrompre les pratiques dominantes de qualification. Cela peut se faire en présentant par exemple dans le cadre d'une journée pour les familles des regroupements de personnes qui ne représentent «normalement» pas «la famille», ou en développant des représentations divergentes, qui ne portent pas l'étiquette «famille»⁶. Pourtant, les représentations ne sont pas toutes aussi spontanément explicites que dans le cas de figure analysé, de sorte que l'on ajoute souvent une légende aux photographies choisies pour une documentation. Un sur- ou un sous-titre est donné lorsqu'il faut souligner ou clarifier quelque chose. L'on nomme alors ce qui est important et significatif. Qui ou que voit-on sur la photo? Quand et dans quel contexte a-t-elle été prise? Que veut-on montrer? Ce faisant, on limite le flux de sens et diminue la polysémie des images, afin de fixer et de mettre en évidence une lecture et un message précis. L'on attribue ainsi aux personnes montrées et nommées une visibilité et une identité spécifiques.

Les commentaires de la photographie suivante, réalisée dans le cadre du projet de médiation «micro-fiction** – Ist Demokratie gerecht?» (micro-fiction** – la démocratie est-elle équitable? 2009)⁷, peuvent être vus comme un exemple d'une manière différente de gérer le titrage.



Foto © Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg

Sur une idée des médiateurs_trices, les photos réalisées au cours du projet ont été commentées par les participant_e_s à l'atelier, dans le but de compléter des aspects non évoqués ou invisibles, mais qui de leur point de vue étaient importants.

Au moyen de cette invitation à commenter, l'on a tenté d'inclure dans le processus de restitution de «leur» projet les personnes représentées. Relater ensemble un événement est l'une des approches possibles pour contrebalancer les rapports de force inégaux entre ceux qui restituent et ceux qui font l'objet

de cette restitution⁸. Au lieu de se concentrer sur un discours sur les projets construit unilatéralement par des représentant_e_s de l'institution, l'on peut créer des conditions-cadre dans lesquelles les possibilités de contribuer au projet et le pouvoir de décision sont donnés à tous, de sorte que se déploie dans la documentation une parole polyphonique. Cela peut se faire en faisant circuler la caméra au sein du groupe lorsque l'on documente le déroulement du projet, en visionnant et en choisissant ensemble en fin de projet le matériel destiné à la publication, ou – comme dans l'exemple cité – en discutant et en complétant ensemble par des commentaires les photographies réalisées.

Le fait de légender les photos a permis, d'ouvrir aux participant_e_s un premier espace de droit de regard et d'objection sur le plan de la documentation et, simultanément, de donner une place à ces petits moments et résistances (Mörsch 2005) qui font toute la spécificité des processus de médiation. Dans le cas présent, ce sont des aspects comme la chaleur étouffante dans la roulotte du chantier lors du montage audio, les noms des adolescent_e_s ou la référence à la discipline qui ont été ajoutés par les élèves. Des aspects qui ne sont pas pris en compte dans la restitution «prévue» du projet, puisqu'ils n'ont apparemment pas de fonction représentative.

Par cette intervention sur les photographies, il ne s'agissait pas cependant de rendre visible tout ce qui était invisible. C'est là chose impossible, ne serait-ce que parce que documentation ne signifie pas transparence, mais que l'acte de documenter se fonde toujours sur l'interaction entre visibilité et invisibilité. Toutefois, les commentaires ajoutés ici au document peuvent être compris comme une indication de l'existence d'éléments invisibles et innommés dans le cadre de la restitution du projet, de sorte que le procédé choisi incite en retour à réfléchir sur ce qu'est cette restitution.



La marge de manœuvre et les possibilités de s'impliquer dans le travail de documentation ne sont de loin pas aussi limitées qu'il faille toujours enregistrer, choisir et montrer ce qui est prévu⁹. Cependant, le pouvoir de décision sur ce que l'on donne à voir du travail de médiation n'appartient qu'en partie à ceux qui restituent. Le fait que certains détails restent invisibles et innommés de façon répétée dans le processus de documentation a souvent pour cause des intérêts, des exigences et des règles qui varient d'une institution à l'autre, mais aussi certaines routines qui influent sur la présentation du travail de médiation. Cela est manifeste dans le cas de micro-fiction**, quand sur la page web des initiateurs_trices, le projet n'est représenté que par des photos non commentées¹⁰. Sous cette forme, les «petits moments» restent invisibles pour les destinataires, et les visualisations fonctionnent alors plutôt comme une sorte de preuve photographique, qui témoigne de la réalisation effective du projet en retenant les personnes et leurs activités. Un tel but est renforcé par l'usage de la photographie en tant que moyen de restitution «objectif», puisqu'elle donne l'impression d'illustrer tel quel un événement.

Un coup d'œil dans les archives des départements de médiation montre que la restitution constitue un champ où peuvent, d'une part, être intégrés les idées et les intérêts des médiateurs_trices qui restituent. D'autre part, ce champ permet de développer des modes de représentation transformateurs en intégrant des procédés illustratifs expérimentaux, une démarche participative, une sélection de documents orientée vers le projet et le processus, ainsi qu'une approche critique de la représentation. En effet, à l'écart d'un «documentalisme» axé sur la légitimation et la répétition de ce qui est prévu, il est possible de concevoir des modes de documentation aussi surprenants que stimulants, qui exploitent le potentiel du moyen utilisé et le mêlent à d'autres procédés illustratifs. Et l'on peut également créer d'«autres» représentations en se focalisant sur les motifs et les moments jusqu'alors non documentés, en apparence inappropriés ou insignifiants, qui dépassent le cadre de ce qui est prévu.

Ce n'est pas uniquement la pauvreté fréquente des ressources financières et en personnel, ou encore le manque de pouvoir décisionnel et organisationnel des médiateurs_trices qui impose des limites aux procédés documentaires transformateurs. S'y associe étroitement le conflit entre des intérêts et des exigences divergents dans la représentation du travail de médiation. Ainsi l'exigence de réaliser une documentation de projet stimulante et réflexive avec les participant_e_s peut-elle se heurter



à l'intérêt de rendre un témoignage positif de son propre travail, afin de justifier et d'assurer à l'avenir l'utilisation de ressources; elle peut aussi entrer en contradiction avec les attentes de l'institution, laquelle souhaite également être présentée de manière adéquate par la restitution de «son» travail de médiation. De fournir, dans ce champ de tensions, un travail documentaire transformateur est un grand défi pour les médiateurs_trices, un défi qui en vaut cependant la peine.

- 1 Le sociologue et théoricien de la culture Stuart Hall décrit la représentation comme «active work of selecting and presenting, of structuring and shaping: not merely the transmitting of an already-existing meaning, but the more active labour of making things mean.» (Hall 1982, p. 64).
- 2 Voir également les résultats du projet de recherche du FNS «Kunstvermittlung zeigen» (ZHdK: IAE/ICS 2011 – 13), → <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/forschung-entwicklung/projekte/kunstvermittlung-zeigen-repraesentationen-paedagogischer-museumsarbeit-im-feld-der-gegenwartskunst-laufend> [22.2.2013].
- 3 Par exemple, dans le domaine des mass médias, de la médecine, de la politique, des sciences, de la culture et des arts, ou encore du droit – ce que Stuart Hall qualifie de «regime of representation».
- 4 Voir le poster «when they say family» du projet d'art public «Hey Hetero!» (2001) de Deborah Kelly et Tina Fiveash, qui, d'une part, fait ressortir de manière critique la normalité et conformité aux règles attribuées aux couples hétérosexuels dans le contexte de la famille, et de l'autre, contribue à exposer d'autres propriétés que l'on considère également comme appartenant à l'image normale de la famille, telles que la blancheur de peau, l'absence d'infirmités, la classe moyenne ou la coexistence pacifique; → http://tinafiveash.com.au/hey_hetero_when_they_say_family.html [21.9.2012]
- 5 Comme p. ex. chez des pères et mères adolescent_e_s, des parents avec un handicap physique ou mental, ou encore des communautés de vie non-hétérosexuelles.
- 6 Le projet «Familienstudio Kotti – oder die Möglichkeit sich gemeinsam neu zu erfinden» (le studio familial Kotti – ou la possibilité de se réinventer ensemble) de Bill Masuch réalisé dans le cadre du groupe de travail Kunstcoop© est l'exemple stimulant d'un travail de médiation qui remet en question les notions de normalité et d'évidence par rapport à la famille. A partir de portraits photographiques de passant_e_s dans la rue qui se regroupent spontanément en de nouvelles «familles», se développe une réflexion sur les images familiales dominantes, par un décalage auquel contribuent les arrière-plans peints, qui renvoient à l'aspect fabriqué de «situations familiales» et de leur représentation (cf. NGBK 2002, p. 131 sqq.).
- 7 Une collaboration entre le ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe et le Windeck Gymnasium Bühl, dans le cadre de l'initiative «Städte im Wissenschaftsjahr». Conception, réalisation et droits d'images: Henrike Plegge, Stephan Fürstenberg.
- 8 Dans ce contexte, et dans une perspective critique de la représentation, l'on posera les questions suivantes: «Qui représente, qui est représenté? Qui est visible et reconnu? Qui n'est pas visible? Qui peut (au sens de permission et de capacité) se représenter lui ou elle-même? Qui ne peut pas se représenter lui ou elle-même? Qui est autorisé à parler des autres et à les représenter? Qui considère-t-on comme le ou la porte-parole légitime d'un groupe? Qui considère-t-on comme porte-parole illégitime?» (Brodén, Mecheril 2007, p. 14; → <http://pub.uni-bielefeld.de/download/2306439/2306444> [2.1.2013]; voir réserve de matériaux MFV0902.pdf).
- 9 L'on peut travailler ici dans des conditions bien moins restrictives que par exemple, lors de «rapports» à l'intention des sponsors, qui imposent souvent des formes fixes de comptes-rendus.
- 10 Voir → http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerforschung.html [21.9.2012].



Bibliographie et webographie

Bibliographie

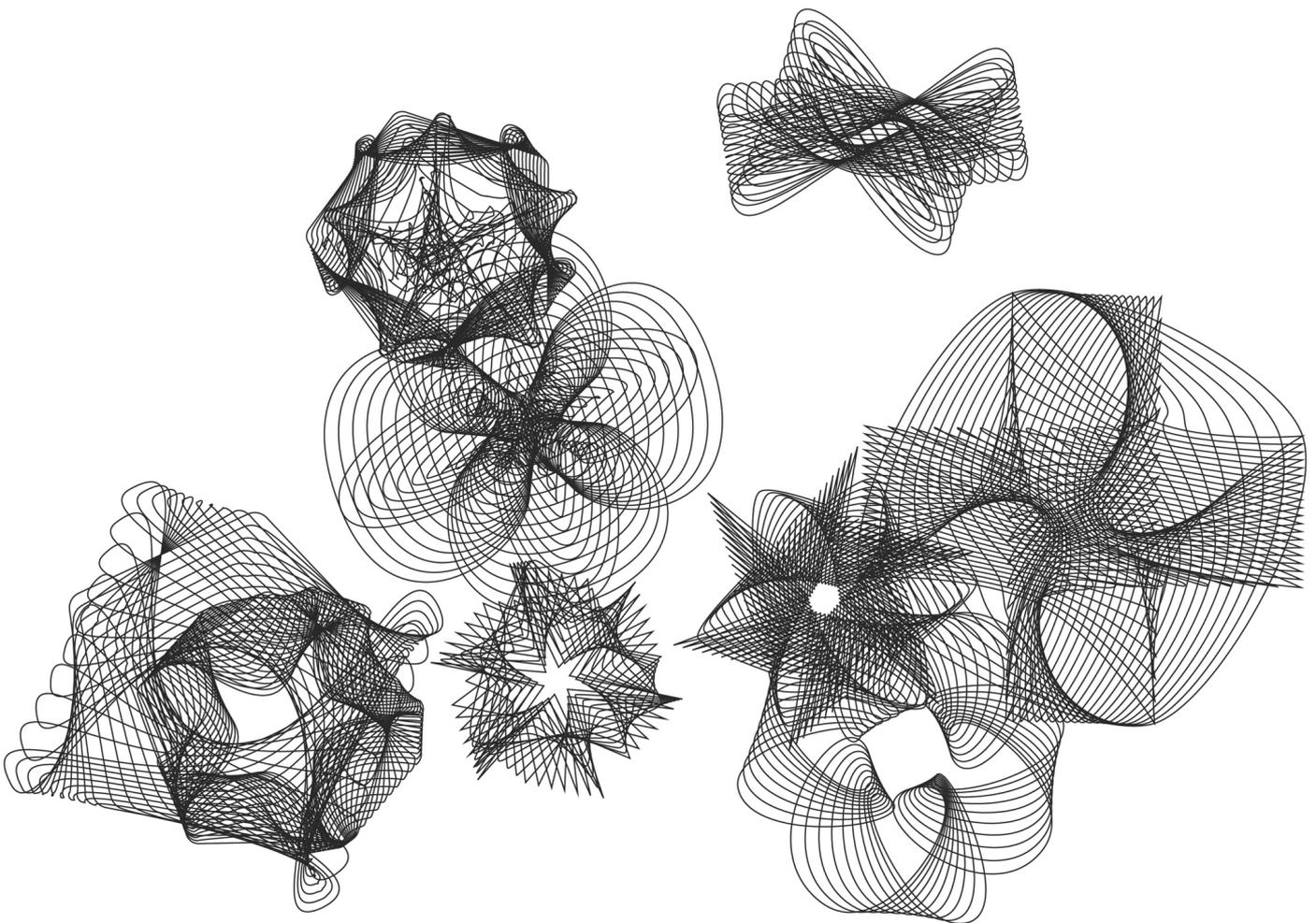
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 1983
- Broden, Anne; Mecheril, Paul: «Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung», dans: Broden, Anne; Mecheril, Paul (éd.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007
- Hall, Stuart: «The rediscovery of ideology: Return of the repressed in media studies», dans: Gurevitch, Michael et al. (éd.): Culture, Society and the Media, Londres: Methuen, 1982, pp. 56–90
- Mörsch, Carmen: «Application: Proposal for a youth project dealing with forms of youth visibility in galleries», dans: Harding, Anna (éd.): Magic Moments. Collaborations between Artists and Young People, Londres: Black Dog, 2005, pp. 198–205
- NGBK Berlin (éd.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2002
- Sturm, Eva: «In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten», dans: Kulturrisse n° 2/2001, s. p.; <http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-representation-in-partizipations-projekten> [21.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0901.pdf

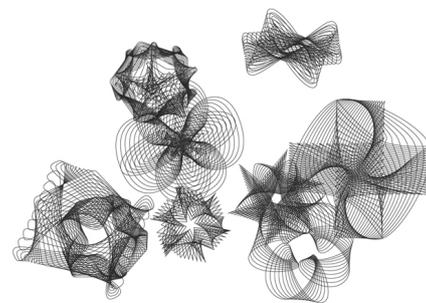
Webographie

- 11^{ème} classe du lycée Windeck, Karlsruhe; ZKM Karlsruhe: «Ist Demokratie gerecht?»: http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerforschung.html [21.9.2012]
- Kelly, Deborah; Fiveash, Tina: «Hey Hetero», 2001: http://tinafiveash.com.au/hey_hetero_when_they_say_family.html [21.9.2012]

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
 - 2 La médiation culturelle: pour qui?
 - 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
 - 4 Comment se fait la médiation culturelle?
 - 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
 - 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
 - 7 Qui fait la médiation culturelle?
 - 8 Une médiation culturelle de qualité?
 - 9 Transmettre la médiation culturelle?
- EC Études de cas





ÉTUDES DE CAS Introduction

Fonction des études de cas

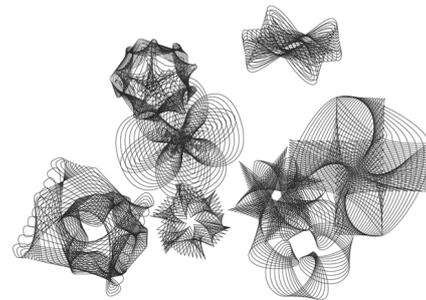
Sont décrits et analysés ici quatre projets issus de la pratique internationale de la médiation culturelle dans le domaine de la littérature. Ces exemples-types entendent concrétiser les questions discutées dans les textes «pour les gens pressés». Ils illustrent ainsi la possibilité d'utiliser la présente publication comme outil d'analyse pour classer et développer des projets de médiation culturelle. Toutes les questions abordées dans la publication ne sont pas traitées de manière approfondie, mais l'étude se concentre sur les aspects qui paraissent particulièrement significatifs pour le projet concerné. Les exemples sont mis en lien avec les textes correspondants, et les projets sont comparés deux à deux pour faire apparaître leurs différences. Les analyses, basées sur des informations accessibles au public, ne prétendent pas à l'exhaustivité. Des entretiens complémentaires ont été menés avec les initiateurs_trices des projets pour élucider certaines questions. Cette manière de faire présente cependant ses limites. Ainsi, les études de cas ne se prononcent pas en détail sur le déroulement du projet si celui-ci n'est pas présenté dans leur documentation. Les écarts entre la représentation d'un projet et sa mise en œuvre concrète ne sont de ce fait pas pris en compte dans l'analyse.

Sélection des projets

En concentrant le choix sur le domaine de la littérature, l'on a mis l'accent sur un domaine qui paraît moins développé que d'autres pour ce qui concerne la médiation. L'autrice souhaite ainsi contribuer à augmenter la visibilité de la médiation littéraire.

Le choix des exemples a été guidé par les principes suivants:

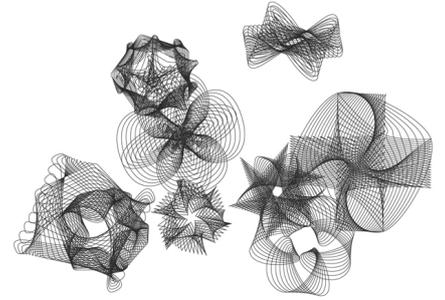
- Les projets constituent, en dépit de leurs limites et de leurs points critiques, des exemples d'une pratique de médiation intéressante.
- Ils illustrent des approches de la médiation de la littérature, mais sont aussi utiles pour l'analyse de la pratique de médiation d'autres domaines.
- Par leur complexité, ils se prêtent particulièrement bien à l'illustration des différents contextes dans lesquels un projet s'insère et des questions qui en résultent.
- La documentation détaillée qui existe pour ces projets permet, malgré les limites inhérentes à la méthode d'analyse évoquées plus haut, de les reconstituer aisément.



Les projets sélectionnés proviennent aussi bien de Suisse que de l'étranger. L'on a choisi les contextes internationaux qui exercent une influence déterminante sur l'évolution du contexte suisse; sont ainsi discutés un projet allemand, un projet anglais et un projet français.

Discussion et analyse des projets

Les projets sont analysés à la lumière des questions abordées dans les neuf chapitres de la publication. L'analyse ne suit pas forcément l'ordre des chapitres, mais résulte de la discussion concrète des projets. Les textes sont mis en lien avec les textes «pour les gens pressés» et les questions centrales sont mises en évidence dans la marge des passages concernés. La discussion de ces études de cas met aussi en lumière des possibilités de modifier ou de déplacer la pratique. Les contextes dans lesquels chacun des projets s'inscrit constituent ainsi l'un des aspects de l'analyse. L'examen comparatif de deux projets à la lumière des questions soulevées dans la publication permet – tel est du moins le souhait de l'autrice – de bien comprendre quels sont les facteurs et les différences à prendre en considération pour une appréciation qualitative de la médiation culturelle. Les questions ouvertes et les omissions, autrement dit les éléments qui paraissent nécessaires à l'appréciation du projet mais que la documentation disponible laisse sans réponse, sont également pris en compte et résumés à la fin de chaque analyse.



ETUDE DE CAS 1 «Roman d'école» et «Sur la brèche»

Introduction

La présente étude de cas analyse deux projets de médiation dans le domaine de la littérature, tous deux situés dans un contexte scolaire et assez similaires pour ce qui est de leur public-cible et de leur orientation participative. Si les neuf questions directrices de la présente publication servent de grille d'analyse, elles ne préjugent cependant pas de l'ordre dans lequel se déroule la discussion. Cette dernière se concentre en effet sur les aspects qui semblent fondamentaux pour l'analyse du projet. En ce qui concerne «Schulhausroman» (Roman d'école) et «Auf dem Sprung» (Sur la brèche), l'analyse porte surtout sur le ciblage et l'implication des jeunes ainsi que sur l'agencement concret de la collaboration. → L'étude de cas 2 se concentre en revanche sur la structure des projets et sur la démarche stratégique de ses initiateurs_trices. Les questions abordées ne sont donc pas faciles à délimiter, car elles se recoupent souvent et renvoient à d'autres questions.

Roman d'école



Couverture d'un roman d'école,
©Provinz GmbH

Le projet «Roman d'école» a été conçu et lancé en 2004 par l'écrivain suisse Richard Reich. Il devait permettre aux élèves ayant des «difficultés d'apprentissage» d'avoir une expérience pratique de la littérature. Invités dans les classes, des auteurs_trices écrivent avec les élèves un roman qui est ensuite publié et présenté par ces derniers au cours d'une lecture publique organisée dans une institution littéraire, en général dans une maison de la littérature.

Depuis son lancement, le projet a été repris par des écoles en Allemagne et en Autriche, et il est en cours d'introduction en Suisse romande.

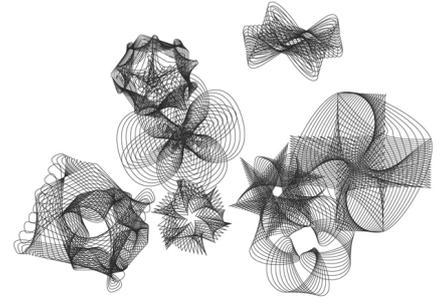
Sur la brèche



Affiche de l'exposition,
© Archives des cultures jeunes

«Sur la brèche» était l'un des éléments du projet Adolescents migrants & cultures jeunes des Archives des cultures jeunes de Berlin. Douze adolescent_e_s berlinois_e_s de quatre classes de 10^e année ayant de la famille en Palestine, en Turquie, au Liban, en Croatie, en Russie et en Allemagne se sont retrouvés aux Archives pour participer à un atelier d'écriture dirigé par les auteurs Anja Tuckermann et Guntram Weber.

L'atelier était accompagné par un projet photo conduit par le photographe Jörg Metzner. En septembre 2008, les élèves ont travaillé ensemble durant un atelier d'une semaine sur le thème de leur vie quotidienne à Berlin en lien avec leur appartenance culturelle. Plusieurs présentations de textes et de photos réalisés au cours



de l'atelier ont eu lieu par la suite: lectures publiques et diaporamas à l'école et aux Archives des cultures jeunes. Le projet s'est achevé par la mise sur pied en mai 2009 de l'exposition «Sur la brèche», qui a été présentée du 6 mai au 7 septembre 2009 aux Archives des cultures jeunes¹. Elle a encore été montrée du 25 mai au 11 juin 2010 à la Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, où elle a été présentée par le groupe de travail interdisciplinaire «Bildkulturen» (cultures de l'image) dans le cadre de l'association «Junges Forum für Bildwissenschaften e. V» (Jeune Forum pour les sciences de l'image)².

Discussion

Pourquoi la médiation culturelle? Motivation et objectifs des initiateurs du projet. Quels sont les effets de la médiation culturelle? Fonction du projet de médiation pour l'institution, avec un intérêt particulier pour l'acquisition d'un nouveau public.

L'auteur Richard Reich a élaboré le projet → *Roman d'école* en réponse aux réactions d'élèves à ses lectures. Il voulait initier à la littérature, par une participation active et une approche par la pratique, des élèves considérés comme ayant des «difficultés d'apprentissage», et trouvait la formule des lectures publiques insuffisante pour cet objectif. L'on peut donc classer l'intention initiale du projet comme relevant de la formation du public et de l'acquisition d'un nouveau public et l'attribuer au → *discours reproductif*. La conception ouverte de la collaboration et de la rencontre avec les auteurs pour la production commune d'une œuvre par un échange mutuel de savoirs confère également au projet des éléments de → *déconstruction*. Cela vaut aussi bien pour la réception des auteurs par les élèves que pour le champ littéraire lui-même. La langue des adolescent_e_s n'est pas perçue par les auteurs comme déficitaire, mais intégrée dans le processus d'écriture comme un savoir spécifique. Le projet déploie également une fonction déconstructive par rapport à la scène littéraire. Le choix du titre «Roman d'école», la volonté de travailler avec des auteurs renommés et d'organiser les lectures dans des institutions culturelles reconnues ou des maisons de la littérature, font que le projet ne s'adresse pas aux élèves en tant que lectorat ou futur public des maisons de la littérature. Au contraire, il utilise sciemment leur → *statut de partenaires* pour prendre les adolescent_e_s au sérieux en tant que jeunes auteurs_trices et donner une visibilité aussi bien à leurs thèmes qu'à leur langue. Le projet se retourne ainsi activement contre les exclusions existantes, transforme le prétendu handicap linguistique des adolescent_e_s en une plus-value littéraire et met en discussion des → *positions artistiques* (d'auteurs) actuelles.

Le projet s'inscrit dans le milieu scolaire et atteint de ce fait aussi des adolescent_e_s étrangers au cadre de la culture bourgeoise. Il se distingue en même temps des → *situations formelles d'apprentissage* traditionnelles du degré secondaire 1 par les caractéristiques suivantes:

→ *Roman d'école* <http://www.schulhausroman.ch> [28.11.2012]

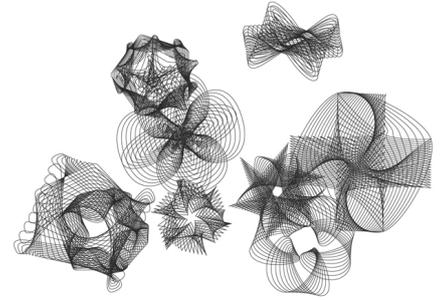
→ *discours reproductif* Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.2

→ *déconstruction* Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.3

→ *statut de partenaires* Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.3

→ *positions artistiques* Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.2

→ *situations formelles d'apprentissage* Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.3



- il n'est pas sanctionné par des notes,
- il substitue la → production collective à la performance individuelle,
- son processus est expérimental et ne préjuge pas des résultats,
- les auteurs_trices agissent en tant que mentors (coaches),
- le développement du projet est défini par des décisions prises en partenariat,
- l'expérience de la réussite pour tous est une composante essentielle du projet,
- des caractéristiques définies dans le contexte scolaire comme des faiblesses sont vues comme des points forts, et le «faux» est redéfini en «juste» ou en «particulier»,
- et, pour finir, la possibilité d'un échec est envisagée non dans une perspective individuelle, mais professionnelle (en tant qu'auteurs).

→ production collective Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.0

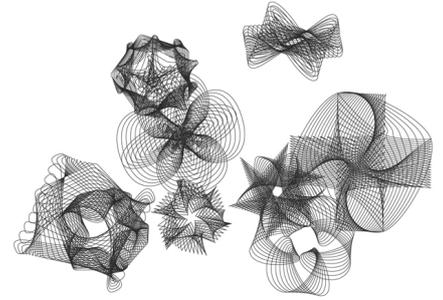
→ fonction transformatrice Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.5

→ South Park <http://www.southpark.de> [20.10.2012]

→ les effets que l'art peut produire Qu'est-ce-que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.4

→ puissance d'impact Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.3

Ainsi, le projet exerce une → fonction transformatrice sur l'école en tant qu'institution, même si ce n'est que pour une période donnée. En rendant visible et en imitant en partie le fonctionnement de la scène littéraire, le projet intervient par son cadre institutionnel dans les logiques de la production littéraire. Il attribue aux élèves la plus grande liberté artistique possible dans l'écriture et leur permet aussi de traiter des thèmes comme la violence et la sexualité, souvent tabous dans le quotidien scolaire. Cela peut parfois aboutir à ce que les textes soient critiqués par leurs lecteurs, parents ou enseignant_e_s. Dans le canton de Vaud, un texte produit dans la banlieue lausannoise a suscité une violente critique de la part de parents d'élèves d'une autre classe, dont le roman était paru dans la même cahier. Le texte incriminé, intitulé «Abuse Land», utilisait les moyens stylistiques de la série de dessins animés → South Park et comportait quelques passages explosifs. La protestation des parents, communiquée d'une école à l'autre par les directions respectives, a eu pour résultat que la première version du texte a été retirée et qu'une nouvelle version quelque peu édulcorée, intitulée «Imagination Land», a été imprimée à la place. Les modifications du texte ont été opérées par les adolescent_e_s eux-mêmes en collaboration avec l'autrice. Alors que celle-ci voulait d'abord refuser la censure et en appeler à la liberté artistique, les initiateurs du projet ont cherché à éviter les conséquences négatives pour les élèves, aussi bien à l'école qu'à la maison, et ont opté pour l'impression d'une nouvelle version. Dans ce cas, les élèves ont aussi appris quelque chose sur → les effets que l'art peut produire. Pour ses initiateurs, le projet déploie dans de telles situations une → puissance d'impact qui fait clairement comprendre aux élèves que les textes qu'ils et elles écrivent peuvent être lourds de sens. La critique des textes a montré que ceux-ci étaient perçus au niveau littéraire et par rapport à leur contenu, déplaçant de la sorte, ne fût-ce que de manière ponctuelle, des jugements de valeur traditionnels.



«Sur la brèche» faisait quant à lui partie du projet «Adolescents migrants & cultures jeunes» et a été lancé par les → Archives des cultures jeunes de Berlin. Unique institution de ce type en Europe, les Archives des cultures jeunes existent depuis 1998 et récoltent des témoignages de ces cultures (fanzines, flyers, musique, etc.), mais aussi des travaux scientifiques, des articles de presse, etc. et les mettent gratuitement à la disposition du public dans leur bibliothèque de consultation sur place. Elles mènent en outre une vaste activité de recherche sur la jeunesse, conseillent des communes, des institutions, des associations, etc., et offrent chaque année, dans tout le pays, quelque 120 journées de projets scolaires et des cours de formation continue pour adultes. Elles publient aussi leur propre journal – Journal der Jugendkulturen (Le Journal des cultures jeunes) – ainsi qu'une collection où paraissent environ six titres par an³. Dans sa fonction, le projet a donc une motivation de politique sociale: il vise moins à accroître la consommation culturelle qu'à réfléchir à la problématique de la migration et de la jeunesse. Son objectif implicite était de présenter les aspects positifs de la diversité à travers le travail réalisé avec les adolescent_e_s: il assumait donc une position → affirmative par rapport aux objectifs institutionnels.

→ Archives des cultures jeunes
<http://www.jugendkulturen.de>
 [20.10.2012]

→ affirmative Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.1

→ processus d'apprentissage et de développement Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.8; la médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.4

→ processus de formation Comment se fait la médiation culturelle? voir textes 4.3 et 4.4

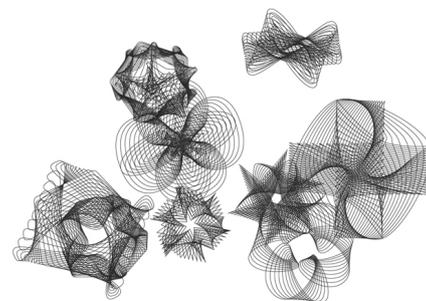
→ une hiérarchie classique Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.PF

→ réflexion sur la littérature Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.1

La médiation culturelle pour qui?

Comment et à quel titre les personnes sont-elles invitées à participer au projet, et quel profit celui-ci leur promet-il explicitement? Quelles motivations, quels besoins ou déficits et quelle utilité sont implicitement présumés chez les participant_e_s?

Les deux projets travaillent avec des élèves qui sont perçus comme défavorisés dans leur contexte sociétal. En s'adressant à des adolescent_e_s qui fréquentent le degré secondaire I, le projet «Roman d'école» reconnaît l'inégalité des chances qui règne à l'intérieur du système scolaire et qui est simultanément produite par ce système. Il définit comme principal critère de défavorisation le cadre scolaire et non l'origine des participant_e_s. Il reflète ainsi les liens qui existent entre la participation culturelle et le contexte éducatif⁴. La mise en œuvre concrète de la collaboration fait apparaître clairement que tous, élèves comme auteurs, sont vus comme participant à un → processus d'apprentissage et de développement. Le projet reconnaît ainsi les différences comme des savoirs spécifiques et utilise l'énergie produite par la réflexion active sur la littérature dans le contexte de ces différences pour stimuler le → processus de formation. En obligeant tous les élèves d'une classe à participer, indépendamment de leurs notes et de leur motivation, le projet revendique une approche égalitaire. Mais, du même coup, la participation au projet n'est pas volontaire et produit ainsi sous l'angle pédagogique → une hiérarchie classique entre enseignant_e_s et élèves. Celle-ci est renforcée par le postulat que la → réflexion sur la littérature est fondamentalement utile et digne d'efforts. Cependant, une attitude réflexive face à ce contexte ne recouvre et n'efface pas les tensions entre, d'un côté, l'exigence de faire participer les adolescent_e_s au processus



d'écriture et de prendre au sérieux leurs compétences et, de l'autre, le cadre qui doit être créé pour réaliser cette exigence. Au contraire, la nature ouverte du processus, qui inclut aussi la possibilité d'un échec, rend ces tensions productives pour tous les partenaires.

Avec la conscience que la littérature – et en particulier la littérature suisse contemporaine – est ignorée par une grande partie de la société, le projet offre la possibilité de remettre en question la signification du travail des auteurs dans le cadre d'une rencontre directe avec un non-lectorat et s'interroge donc activement sur leur rôle. En plus de sensibiliser les adolescent_e_s à la littérature, il a aussi pour objectif de déclencher du côté des auteurs_trices par le processus de collaboration, un processus d'apprentissage, à savoir la prise de conscience de leur attitude privilégiée et de leur faire reconnaître qu'en raison d'interactions complexes, il existe des groupes de population pour lesquels la littérature ne fait pas sens.

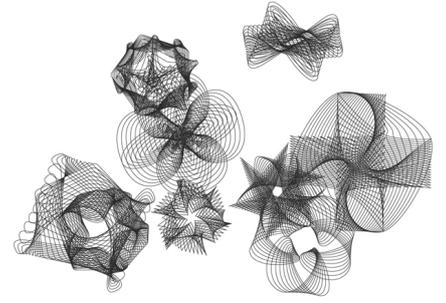
«Sur la brèche» s'adresse aux participant_e_s en tant qu'adolescent_e_s issus de la migration, en se basant sur l'accent thématique du projet.

Le projet renvoie ainsi à un → concept de la culture qui postule que les idées et les perspectives de l'individu sont déterminées en premier lieu par son origine nationale, sa religion et sa langue. Dans cette optique, la culture est traitée comme une constante dominante, qui n'inclut pas d'autres catégories telles que l'éducation, le statut social, les dispositions physiques, le sexe, l'orientation sexuelle, etc. et par conséquent ne les prend pas non plus en compte en tant que facteurs qui s'entremêlent et interagissent. Une telle conception – réductrice – de la culture est involontairement liée à une hiérarchisation. Car même si le projet s'oppose explicitement aux discriminations fondées sur l'origine nationale et qu'il s'inscrit dans le contexte des «bienfaits de la diversité», il reproduit ainsi implicitement des essentialisations et des stigmatisations, car l'origine de la majorité et, de ce fait, sa prétendue culture, restent la norme, qu'il s'agit de distinguer de la diversité. L'autoreprésentation des adolescent_e_s dans le projet en fait inévitablement des représentant_e_s aussi bien de leur groupe d'âge que de leur ethnie ou de leur origine nationale. Les textes et les images produits par les adolescent_e_s rompent cependant en maints endroits avec cette réduction thématique, car il ne s'en tiennent pas à la question des effets ou des influences à attribuer à → l'origine nationale, linguistique ou religieuse, mais déploient un plus large éventail de contenus: de l'expérience de la violence néonazie à la possibilité de voyager presque dans le monde entier, parce qu'il y a partout des membres de leur famille prêts à les accueillir, en passant par les expériences de discrimination et d'appartenance diverses et nuancées, sans oublier leurs phobies ou leurs hobbies. La variété des textes et des sujets produits par les adolescent_e_s met en évidence le fait que l'origine nationale, et avec elle la religion et la langue, ne sont que trois facteurs d'influence parmi beaucoup d'autres, et qu'une considération isolée de ces

→ concept de la culture

La médiation culturelle: pour qui? voir textes 2.1 et 2.2

→ l'origine nationale La médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.2



catégories produit des cloisonnements qui ne rendent absolument pas compte de la complexité des individus et des conditions sociales.



Photo: Sarah Charif
© Archives des cultures jeunes



Sarah Charif, photo: Jörg Metzner
© Archives des cultures jeunes

«En fait, à Berlin, les membres de ma famille ne sont malheureusement pas très nombreux. Nous sommes environ 150 à 200 et nous n'habitons même pas à proximité les uns des autres. Certains habitent à Spandau, Wedding, d'autres à Neukölln, Kreuzberg, Schöneberg et à Tempelhof. Nous sommes une immense famille.»



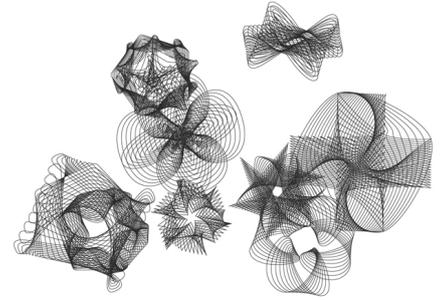
Photo: Birkan Düz
© Archives des cultures jeunes



Birkan Düz, photo: Jörg Metzner
© Archives des cultures jeunes

Je n'ai cité que ceux qui habitent à Berlin.» (Sarah Charif)

*«Je suis né à Berlin et j'ai 16 ans.
Parfois, je suis Allemand.
Parfois, je suis Turc.
Parfois, je suis Kurde.»*



Parfois, je suis Alévi.
Parfois, je suis Zaza.
Quand je suis en Turquie, je dis aux gens que je suis Allemand.
Quand je suis en Allemagne, les gens me disent que je suis Turc.
Ou bien je dis que je suis Turc.
[...]
Quand je suis seul, je me sens être Birkan.
Quand je suis au milieu d'Allemands, de Turcs, de Kurdes, d'Alévis ou de Zazas,
je me sens comme moi-même.
Je suis Birkan.»
(Birkan Düz)

→ diversité des catégories La médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.3

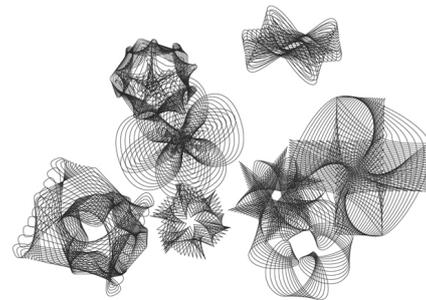
→ attributions culturalisantes La médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.PF

→ identification des jeunes Une médiation culturelle de qualité? voir texte 8.2

Mais la → diversité des catégories utilisées par les jeunes pour se positionner entreprise créée par l'initiateurs dans le monde (opposée à une diversité imaginaire, essentialisante, des cultures) ne se retrouve pas dans la présentation du projet par les organisateurs. Ainsi, la possibilité de modifier des présupposés institutionnels grâce à une réflexion active sur le contenu des textes et des photos n'est pas exploitée. Cela renvoie à l'énorme résistance des → attributions culturalisantes.

Un autre aspect de la manière dont le projet s'adresse aux adolescent_e_s est le fait que ceux-ci ont été choisis par leur enseignante. Il n'est pas possible de dégager de la documentation du projet les critères à l'origine de ce choix. Mais cet acte de sélection joue un rôle essentiel, en particulier au regard de la fonction qu'a le projet pour les élèves. La sélection peut en effet être une récompense pour les élèves et représenter pour le reste de la classe une exclusion de plus, renforçant ainsi les inégalités à l'intérieur de l'école, mais elle peut aussi, à l'inverse, impliquer dans le projet les élèves jugés «difficiles» (voir paragraphe Omissions).

Les deux projets ont en commun de vouloir permettre aux participant_e_s de faire l'expérience de la réussite et de leur offrir une plateforme publique. En impliquant fortement les adolescent_e_s dans des processus de décision portant sur l'esthétique et les contenus et en leur permettant de travailler en partenariat, les deux projets parviennent à produire une → identification des jeunes, sensible au moins sur le plan de la représentation. Dans les deux projets, les adolescent_e_s sont vus comme ayant une personnalité d'auteur_trice, et ils ont la possibilité de se présenter consciemment comme tels. Cependant, il est intéressant de constater que cette possibilité est réalisée de façon bien plus égalitaire, et de ce fait plus radicale, dans le projet «Roman d'école», pourtant axé sur la culture dominante, que dans le projet «Sur la brèche», positionné dans le contexte socioculturel, où les participant_e_s sont choisis à l'issue d'un processus de sélection.



Qui fait la médiation culturelle?

→ *Focus: médiateurs_trices*: leurs rôles, intentions, exigences et compétences

Pour «Roman d'école», seul_e_s des → *auteurs_trices professionnel_le_s* sont invité_e_s à travailler avec les élèves. Ils et elles jouent un rôle de mentors et expert_e_s dans leur domaine, la littérature. Le choix d'auteurs_trices qui ont du succès sur le marché confère à ce rôle une crédibilité et une importance supplémentaires (même s'il est remis en question par les participant_e_s). Ceux-ci influent de façon déterminante sur le déroulement et le développement linguistique et artistique du projet, ainsi que sur la réception de ce dernier dans le champ littéraire⁵. Les initiateurs_trices du projet eux-mêmes attribuent aux auteurs_trices une fonction-clé dans le projet et définissent par ce biais l'une des principales différences par rapport à la situation formelle d'enseignement et d'apprentissage à l'école, qu'ils situent dans la possibilité d'un échec:

«Les coaches en écriture (les écrivain_e_s) qui rencontrent les classes hétérogènes ne sont ni des enseignant_e_s, ni des chercheurs_euses en sciences sociales travaillant selon des normes de qualité définies. Autrement dit, ils et elles développent une manière de procéder très individuelle et ne créent nullement une situation de laboratoire qui serait neutre et pourrait être répétée dans toute autre classe dans des conditions comparables. Chaque roman d'école est donc une expérience en soi, avec une issue incertaine – et la possibilité d'un échec.»⁶

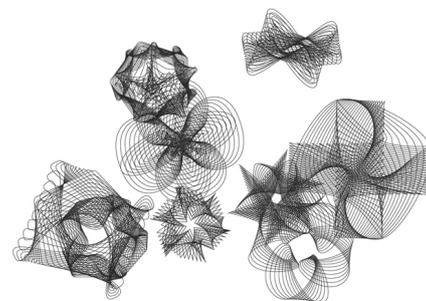
Dans le projet «Sur la brèche», le rôle de l'auteur_trice est moins lié à leur statut sur le marché. Les auteurs_trices n'agissent pas non plus en premier lieu en tant que représentant_e_s de leur métier. Certes, l'auteur_trice et le photographe ont réalisé des publications dans leur domaine, mais ils travaillent aussi depuis de nombreuses années en tant que médiateurs_trices dans des projets à l'interface entre art et société, surtout dans des institutions indépendantes que l'on peut situer dans le champ → *socioculturel*. Ils ne représentent donc pas le groupe professionnel des artistes ou le marché de l'art en tant que tel, mais agissent au sein du projet avant tout en tant que médiateurs_trices au bénéfice d'une expertise en matière artistique. Dans le même temps, ce positionnement montre clairement que «Sur la brèche» ne vise pas une participation active à la littérature ou à la photographie contemporaines, mais utilise l'écriture et la photographie en tant → *qu'outils de découverte* et de représentation de soi-même et du monde.

→ *médiateurs_trices* voir texte 7.PF

→ *auteurs_trices professionnels*
Qui fait la médiation culturelle?
voir texte 7.1

→ *socioculturel* voir lexique:
animation socioculturelle

→ *outils de découverte* Qu'est-ce
que transmet la médiation
culturelle? voir textes 3.2 et 3.6



Qui fait la médiation culturelle?

→ Focus Financement

Quels sont les effets de l'ampleur, de l'origine et de la répartition du financement sur le projet?

Le projet «Roman d'école» est réalisé par → Provinz GmbH, une petite entreprise créée par l'initiateur et l'initiatrice, Richard Reich et Gerda Wurzenberger, et axée sur l'écriture et la publication. Il est financé en collaboration avec plusieurs partenaires. La maison de la littérature Museumsgesellschaft, le Service des écoles de la Ville de Zurich, la → Fondation Ernst Göhner et la → Fondation Mercator Suisse financent le projet en Suisse⁷. De plus, Pro Helvetia soutient depuis 2010 l'extension du projet aux écoles de Suisse romande. Les motivations des instances de soutien peuvent en partie être déduites de la présentation du projet sur leurs pages web.

Alors que les initiateurs_trices du projet formulent leurs intentions de façon très réfléchie et parlent par exemple d'élèves «considérés comme» ayant des problèmes d'apprentissage, les partenaires du projet ou les instances qui le soutiennent financièrement ne le présentent pas toujours de façon aussi nuancée. La Fondation Mercator, par exemple, décrit ainsi le projet sur son site Internet:

«Des jeunes issus de milieux peu instruits écrivent des histoires. Des élèves ayant des difficultés d'apprentissage et d'expression écrivent des romans [...]. Dans un domaine caractérisé d'habitude par des défaites et la peur d'échouer, les jeunes font l'expérience du succès. Leur confiance en eux-mêmes est renforcée, tout comme leur capacité d'expression.»⁸

Cette description focalisée sur les prétendus déficits annihile le véritable potentiel du projet, qui vise précisément à modifier ce genre de catégories dominantes de description et d'attribution de qualités et de déficits. Il apparaît clairement que l'image donnée du projet peut différer du tout au tout en fonction du degré de réflexion existant en lien avec ces catégories. Là aussi se manifeste la résistance des narrations dominantes, qui souvent reproduisent les exclusions et les stigmatisations à l'endroit même où les projets veulent agir contre ces dernières. Ce constat s'applique aussi aux adaptations faites dans d'autres pays, comme l'Allemagne ou l'Autriche⁹. La formulation choisie par le → site Internet de Wuppertal est particulièrement drastique à cet égard:

«Les élèves devraient avoir entre 12 et 16 ans, donc un âge particulièrement difficile.» [...] «Surtout dans les classes passerelles entre la scolarité primaire et le secondaire I et avec les enfants dits «à problèmes», des résultats surprenants ont été obtenus.»

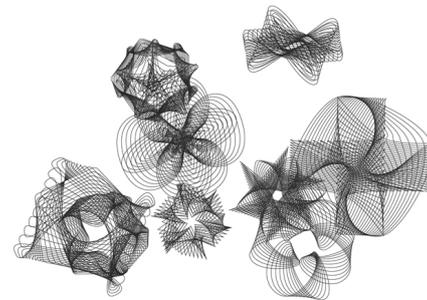
→ Focus Financement voir texte 7.5

→ Provinz GmbH <http://www.provinz.ch> [20.08.2012]

→ Fondation Ernst Göhner <http://www.ernst-goehner-stiftung.ch> [20.08.2012]

→ Fondation Mercator Suisse <http://www.stiftung-mercator.ch> [20.08.2012]

→ site Internet de Wuppertal <http://www.schulhausroman-wuppertal.de> [12.5.2010]



«Sur la brèche» a été financé par le programme fédéral allemand «Les bienfaits de la diversité. La jeunesse pour la diversité, la tolérance et la démocratie»¹⁰ par le Ministère fédéral de la famille des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse, par la Déléguée à l'Intégration du Sénat berlinois et par le Centre fédéral pour l'éducation politique. La motivation des instances de subventionnement s'inscrit dans les discours sur l'intégration allemands, qui préconisent une participation accrue des migrants_e_s dans le contexte social, culturel et politique¹¹. Dans ce contexte, la → médiation culturelle est conçue comme une pratique qui soutient ces initiatives.

→ médiation culturelle Qu'est-ce que la médiation culturelle? voir texte 1.PF

→ degré élevé de participation Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir textes 4.2 et 4.3

→ participative Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 4.3

Qu'est-ce qui est mis en médiation? Et comment se fait la médiation culturelle?

A quels niveaux et dans quelle mesure les participants sont-ils impliqués dans le projet?

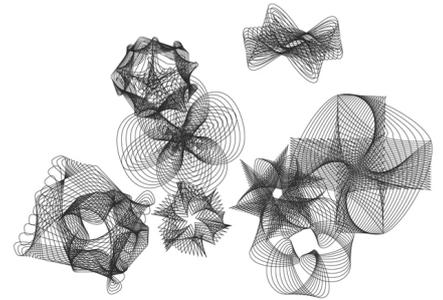


Préparation de l'exposition
© Archives des cultures jeunes

Dans le projet «Roman d'école», les adolescent_e_s élaborent, en collaboration avec les auteurs_trices, leurs propres textes, sur lesquels ils mènent une réflexion dans le contexte de la classe et qu'ils remanient ensemble. La forme de l'écriture collective est un élément essentiel du projet et consiste à rassembler dans un tout commun des passages écrits individuellement. Des

échanges ont lieu à différents niveaux, aussi bien entre les élèves à propos de leurs propres textes qu'avec les auteurs_trices. Les rôles des auteurs_trices et des élèves sont définis hiérarchiquement dans le cadre du projet, mais semblent néanmoins permettre un échange de savoirs mutuel: grâce au degré élevé de participation des élèves à la production des textes, leur langue, habituellement jugée comme déficitaire dans le contexte scolaire, est reconnue, appréciée et intégrée au processus¹². Les auteurs soutiennent l'élaboration du roman et se livrent avec la classe à une réflexion sur la crédibilité des protagonistes, des lieux et de l'intrigue, ainsi que sur des questions stylistiques. Les décisions qui ont trait à la continuation de l'histoire sont prises collectivement par les élèves, tandis que le regroupement des passages en un texte est en général effectué par les auteurs, qui en discutent avec la classe. Pour le travail commun sur les textes en dehors des leçons, tous les participants peuvent recourir au portail du site Internet.

L'approche adoptée dans le projet «Sur la brèche» est également → participative. Les histoires personnelles des adolescent_e_s constituent le cadre du travail en commun. Les médias utilisés, la littérature et la photographie, servent de moyens d'expression et d'instruments d'accès à leur propre univers de vie. A la différence du projet «Roman d'école»,



ils sont utilisés individuellement. Les artistes soutiennent et assistent les adolescent_e_s. Comme pour «Roman d'école», la réflexion porte sur le développement linguistique et la → qualité littéraire des textes. Dans le travail photographique, les jeunes sont initiés au maniement de la caméra et aux bases de la composition de l'image. Les données disponibles ne permettent pas de dire dans quelle mesure une → réflexion critique sur l'utilisation de certains matériaux iconographiques et sur leurs implications a eu lieu.

→ qualité littéraire Qu'est-ce-que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.2

→ réflexion critique Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.6

→ agencement cohérent Transmettre la médiation culturelle? voir textes 9.0 et 9.1

Une médiation culturelle de qualité?

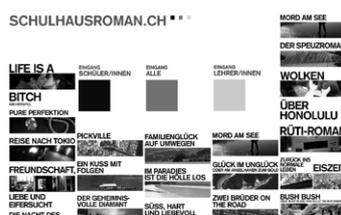
De la réflexivité, concernant par exemple

- les attributions de qualités ou de défauts aux destinataires
- le contexte et les discussions dans lesquelles le projet s'inscrit
- l'élaboration de savoirs qui confèrent une autorité artistique
- le caractère privilégié des institutions culturelles et de leurs acteurs
- la forme et le choix de la représentation (présentation des résultats du projet, documentation, attitude à l'égard des participants)

Processus et résultats

- Comment les résultats produits par le projet se sont-ils réalisés?
- Qui a produit quoi et à quel niveau?
- A quel langage esthétique les produits recourent-ils?
- Quel rapport les résultats du projet ont-ils avec ses objectifs?

Documentation

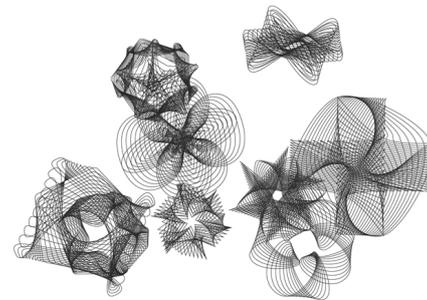


Capture d'écran du site web «Roman d'école», novembre 2012

Qui publie quoi sur le projet, où et de quelle manière?

La réflexivité du projet «Roman d'école» se manifeste aussi au niveau de l'auto-représentation. Un → agencement cohérent de tous les médias utilisés dans le cadre du projet, le choix des lieux de lecture (surtout des maisons de la littérature), la présentation

sur le site Internet, l'accompagnement et la publication des textes en ligne, les formulations, les fonctions et les chemins d'accès au site ainsi que la publication des cahiers témoignent d'un souci de professionnalisme sensible à tous les niveaux du projet. Le site Internet avec ses trois accès: «Accès élèves», «Accès tous», «Accès enseignants», rend visibles au niveau de la représentation que l'on s'adresse à différents publics-cibles et reflète la langue en marquant les différences au niveau linguistique. Cette manière de procéder donne également aux élèves un espace d'échange protégé pendant la durée du projet. L'esthétique du site Internet et des romans eux-mêmes évite, par son design objectif et minimal, d'imiter servilement les formes de la «culture jeune» et donne une impression de sérieux. Les élèves participent à



la mise en forme en choisissant pour leur roman l'illustration de couverture, qui s'insère dans un cadre donné.

La présentation du projet «Sur la brèche» s'est faite surtout dans une exposition qui a été montrée de mai à septembre 2009 des locaux des Archives des cultures jeunes. Les travaux des jeunes et les adolescent_e_s



Lecture des textes,
© Archives des cultures jeunes

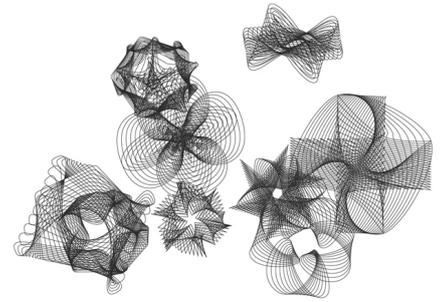
eux-mêmes ont été présentés par les médias suivants:

- textes et photos des adolescent_e_s
- photographies des adolescent_e_s prises par le photographe Jörg Metzner
- film documentaire sur le projet
- recueils de textes (sans photos)
- fanzine¹³ réalisé dans le cadre d'un atelier
- affiche et prospectus

→ moyens de communication
Transmettre la médiation
culturelle? voir texte 9.1

La documentation à elle seule ne permet pas de dire dans quelle mesure les adolescent_e_s ont pris part à la conception de l'exposition et au choix des textes et des images. Mais les entretiens avec les initiateurs_trices du projet (responsable du projet, autrice) en donnent une idée, qui est discutée dans le paragraphe Omissions.

La forme de communication et l'organisation formelle des résultats correspondent aux préjugés esthétiques généralement formulés à l'égard des projets artistiques à orientation sociale. Le manque de professionnalisme suggéré par l'utilisation de → moyens de communication qui ne sont pas en phase avec les dernières tendances du monde culturel poussent à postuler un manque de qualité du projet lui-même, bien que ce ne soit pas toujours justifié. Outre la mise en évidence d'un manque de qualité sur le plan formel, la critique porte surtout sur le manque de cohérence dans la présentation d'ensemble des jeunes. Alors que le film documentaire est à saluer, tant pour son contenu que pour sa qualité, car il montre une attitude respectueuse à l'égard des jeunes et qu'il cite par leur nom tous les élèves qui ont participé, l'on est frappé de constater dans le recueil de textes que seuls les auteur, autrice et photographe professionnels sont présentés par une brève biographie dans l'annexe, alors que les élèves qui ont participé y brillent par leur absence. De plus, en ne reprenant aucune photo, le recueil ne permet pas d'établir un lien entre textes et images, faisant ainsi l'impasse sur un aspect essentiel du projet. Sur le plan esthétique, le recueil a en outre l'aspect d'un travail de fin d'études et ne produit donc aucune relation entre forme et contenu. A l'occasion d'un entretien téléphonique, le responsable du projet Klaus Komatz justifie cette décision par le «caractère privé des textes» écrits par les jeunes¹⁴. A la différence du fanzine et aussi du film, le recueil de textes publié contient des textes très intimes et très privés. Selon Komatz, c'est aussi pour protéger l'intimité des jeunes que l'on a choisi de ne pas nommer les auteurs de certaines photos. Mais ce choix



constitue une rupture dans la manière de traiter les jeunes en tant qu'auteurs. Après tout, leur nom figure bien en regard des textes. L'autrice Anja Tuckermann justifie cette forme d'omission par le fait que le recueil de textes était surtout un média destiné aux jeunes eux-mêmes et non pas tant à une présentation à l'extérieur. Les brèves biographies de l'autrice, de l'auteur



Vue de l'exposition «Sur la brèche», © Archives des cultures jeunes

et du photographe devaient, d'après Tuckermann, donner aux jeunes des informations sur les responsables du projet, car durant le projet, les jeunes ne leur avaient pas posé de question et ne savaient donc rien sur eux. Cette justification soulève à son tour des questions sur l'échange d'informations durant le processus de réalisation. Alors que les jeunes révélaient des choses très personnelles, les responsables du projet restaient muets sur eux-mêmes. Dans quelle mesure peut-on, lorsque les différences en matière d'information sont telles, parler d'une collaboration participative et d'un partenariat?

Le fanzine, réalisé par les jeunes dans le cadre d'un autre atelier sous la direction d'un collaborateur des Archives, contient le nom des élèves, ainsi que des textes et des images. On ne peut donc pas conclure à une cohérence dans la manière de citer les jeunes dans l'ensemble du projet; les différentes manières de faire ainsi que les raisons invoquées invitent plutôt à conclure que l'on n'a guère réfléchi à la question de la mise en → représentation du projet.

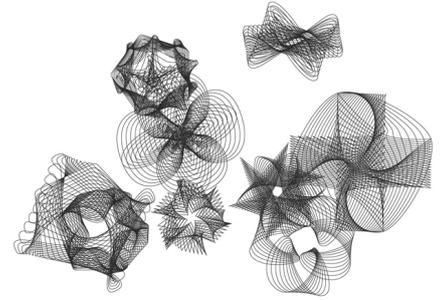
C'est ce qui ressort aussi d'une manifestation organisée dans le contexte de l'exposition: une soirée de discussion sur le thème «Cultures jeunes islamiques et islamistes», dont le site Internet des Archives des cultures jeunes rend compte comme suit:

«Parmi les jeunes musulmans d'Allemagne se sont développés de nouveaux styles de vie hybrides, qui se basent de différentes manières sur l'islam. Tandis que certaines manifestations de ces cultures jeunes sont plutôt traditionnelles et religieuses ou se présentent avec une provocation qui est typique de l'adolescence, d'autres attitudes et styles de vie assument des traits islamistes et donc extrémistes. Mais comment y voir clair dans cette multitude de conceptions, de musiques, de prêches, de styles vestimentaires et de symboles? Comment une religion séculaire est-elle «réemballée» pour avoir l'air cool et adaptée aux jeunes?»

Ces questions ont été abordées avec 85 personnes intéressées dans le contexte de l'exposition. S'appuyant sur de nombreux exemples, Ibrahim Gülnar (→ Fondation SPI Ostkreuz¹⁵) et Nadine Heymann ont

→ représentation représentation Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.PF

→ Fondation SPI Ostkreuz SPI Ostkreuz <http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz> [2.5.2010]



présenté et mis en discussion les modèles de vie et les orientations des jeunes musulmans d'Allemagne¹⁶.

Les jeunes eux-mêmes n'ont pas eu voix au chapitre dans cette manifestation d'expert_e_s et restaient ainsi confinés dans le rôle d'objets d'exposition, tolérés un instant dans un espace → hégémonique à des fins d'autoprésentation du projet, pour autant qu'ils se tiennent à cette autoprésentation dont les règles ne sont pas remises en question. Cela montre une fois de plus que le projet n'a pas reconnu son propre potentiel en termes de participation, de visibilité, de co-construction et de codécision à différents niveaux, et que, de ce fait, il ne pouvait pas non plus l'exploiter.

Dans «Sur la brèche», qui consistait surtout pour les jeunes à se représenter eux-mêmes, auteurs et œuvre se confondent pour ainsi dire en une seule entité. Les textes des «Romans d'école» renvoient certainement aussi aux interrogations et aux univers de vie des adolescent_e_s; cependant, ils ne le font pas directement, mais, comme c'est généralement le cas chez les auteurs_trices, à travers les protagonistes de leur œuvre.

Contexte local et historique

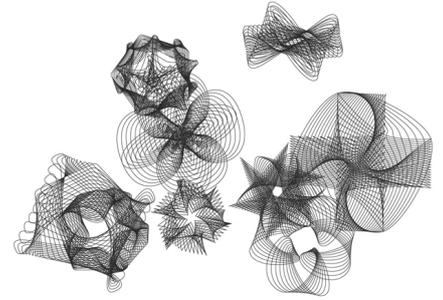
Dans quelles discussions et contextes locaux faut-il inscrire le projet?

A quelle pratique de la médiation artistique et culturelle faut-il rattacher le projet? En ce qui concerne « Sur la brèche », étant donné son rattachement aux Archives des cultures jeunes, on le placera dans le contexte socioculturel. La mouvance socioculturelle désigne une position culturelle qui s'est développée dans les années 1970 contre la marginalisation des arts dans la société. D'après Hermann Glaser¹⁷, qui a forgé ce terme, toute culture devrait être une de nature socioculturelle. L'art devrait agir plus près du quotidien et des interrogations de la société, et moins se référer à lui-même. Une politique culturelle ainsi conçue était comprise comme une politique sociale. Même si l'on revendique aujourd'hui un rapprochement entre le domaine socioculturel et la culture dominante, il s'agit essentiellement, malgré les influences réciproques, de deux mondes souvent complètement détachés l'un de l'autre pour ce qui est des acteurs et des institutions. Sous l'angle hiérarchique, le domaine socioculturel est en outre subordonné à la culture dominante, et il est de ce fait souvent associé dans le champ artistique au travail social et pédagogique. «Sur la brèche» agit de ce fait dans un autre contexte que «Roman d'école». Le fait que le lieu d'exposition et les acteurs impliqués – aussi bien les artistes que les initiateurs_trices du projet – se situent dans le champ socioculturel rend le projet invisible dans le contexte artistique.

Alors que les deux projets agissent sur le plan de l'intégration des groupes marginalisés ou défavorisés et s'opposent aux → exclusions existantes, ils se situent dans des systèmes de signification différents. Bien que «Roman d'école» s'inscrive aussi dans le débat sur la manière

→ hégémonique voir lexique: types de capital

→ exclusions La médiation culturelle : pourquoi (pas)? voir textes 6.4 et 6.6



dont le système éducatif désavantage certains élèves et ne se contente pas d'aborder le thème, mais le met activement en jeu dans le cadre du projet, le projet vise surtout à sensibiliser les jeunes à la littérature et à favoriser des expériences d'écriture positives. Ce faisant, il reconnaît la valeur déficitaire de la littérature auprès de ses lecteurs_trices et tente d'y remédier par une approche de médiation artistique. «Sur la brèche», en revanche, s'inscrit explicitement dans le débat sur l'intégration et la migration et voit dans l'art un moyen de donner une visibilité à de jeunes migrant_e_s dans un contexte bienveillant, dominé par des personnes issues de la majorité, et utilise cette réflexion en vue de permettre à un groupe d'adolescent_e_s choisis une expérience d'eux-mêmes qui les renforce.

Omissions

Quelles questions sur le projet la documentation laisse-t-elle sans réponses, alors qu'elles paraissent importantes pour son évaluation?

L'examen des deux projets soulève des questions auxquelles leur documentation ne répond pas. En revanche, ces questions donnent des informations sur la réflexivité des initiateurs_trices des projets en renvoyant à leurs omissions.

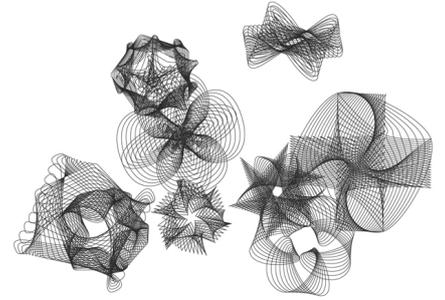
La documentation sur le projet «Sur la brèche» a soulevé des questions qui n'ont pu être éclaircies que dans des entretiens téléphoniques avec le responsable du projet, Klaus Komatz des Archives des cultures jeunes et avec l'autrice Anja Tuckermann.

Sur la brèche: lancement du projet

Selon quels critères l'enseignante a-t-elle sélectionné les adolescent_e_s?

Anja Tuckermann et Klaus Komatz confirment que l'enseignante a procédé au choix des élèves selon un point de vue individuel. L'origine nationale était certes l'un des principaux critères, mais l'enseignante l'a délibérément contourné: deux des douze adolescent_e_s sélectionnés étaient en effet allemands. Les résultats scolaires des élèves n'étaient déterminants pour la sélection, mais des raisons comme la motivation ou l'impression qu'une participation leur ferait particulièrement du bien. Ces raisons ne rendent pas le processus de sélection moins problématique, car elles lui confèrent une dimension pastorale et disciplinaire en mettant en avant l'impression peu claire d'un comportement social à récompenser ou l'hypothèse d'un dénuement chez les participant_e_s.

Par rapport à la sélection des adolescent_e_s migrants, le responsable du projet et l'autrice se distancient nettement, au téléphone, d'attributions réductrices. Klaus Komatz, responsable du projet «Adolescents migrants & culture jeune» des Archives pour les cultures jeunes, affirme que le projet a montré que les adolescent_e_s, en fin de compte, étaient tous des Berlinoise_e_s et qu'ils étaient concernés par les mêmes thèmes que les autres adolescent_e_s. Il ne s'agissait donc pas pour les Archives de «faire étalage



d'exotisme», un exotisme qui était parfois totalement absent¹⁸. De son côté, Anja Tuckermann insiste sur la reconnaissance de l'inégalité des chances et sur le fait que les adolescent_e_s migrants ont la vie beaucoup plus dure que ceux qui appartiennent à la société majoritaire. Ce discours, qui ne s'est exprimé que lors de deux entretiens téléphoniques directement suscités par le travail sur le projet, est resté totalement invisible dans la représentation du projet vers l'extérieur¹⁹. Par ailleurs, aucun document ne mentionne explicitement qu'il ne s'agit pas uniquement de jeunes issus de la migration. Une transparence en la matière aurait abouti, dans le contexte institutionnel des «bienfaits de la diversité», à un regard nettement plus nuancé et non-harmonisant sur la thématique de → l'intégration. Le projet aurait pu déployer son potentiel à travers ces écarts, notamment en intégrant les adolescent_e_s dans le débat sur ces questions.

→ intégration La médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.PF

Réalisation

Combien de temps a duré la collaboration?

Le projet donne l'impression d'une collaboration à relativement long terme. Il n'est mentionné nulle part que l'atelier d'écriture et de photographie n'a duré qu'une semaine. Ce fait relativise singulièrement le projet, car se pose la question de la cohérence entre le processus et son résultat. Dans quelle mesure est-il adéquat de traduire un travail pratique de cinq jours dans le domaine de la littérature et de la photographie en une exposition itinérante qui aura un écho dans les médias? Il est vrai qu'aux dires de l'auteurice, les élèves se sont aussi régulièrement retrouvés pour les lectures publiques, l'atelier fanzine et l'exposition, mais le travail effectif qui a été présenté sous les différentes formes (lectures, exposition, publications) a été réalisé en l'espace d'une semaine.

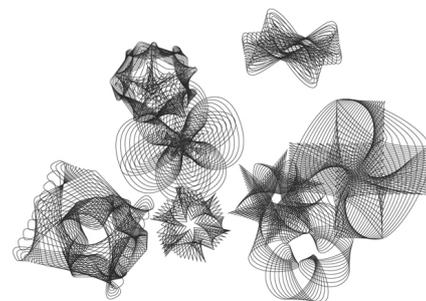
Transparence

Comment l'objectif du projet a-t-il été communiqué aux participant_e_s?

Les adolescent_e_s savaient-ils dans quel contexte leur travail s'inscrivait?

Les participant_e_s n'ont pas été confrontés à l'objectif du projet ni à ceux de l'instance qui le soutenait, mais uniquement sensibilisés à l'acte d'écrire et de prendre des photographies. Aux yeux d'Anja Tuckermann, cette attitude a surtout été la conséquence de sa propre distanciation par rapport à l'initiative de l'instance qui a porté le projet. Mais cette omission dans le contexte du projet a empêché une réflexion sur les questions soulevées par cette distanciation.

Selon Klaus Komatz, les adolescent_e_s étaient au courant du contexte du projet qui, après tout, leur avait «été communiqué dans toutes les publications (site Internet, prospectus, etc.)». Mais il n'a pas été possible de déterminer de façon définitive si les adolescent_e_s avaient été suffisamment bien informés en amont du projet.



Degré de participation

Dans quelle mesure les adolescent_e_s ont-ils et elles été impliqué_e_s dans la conception et la mise en place de l'exposition? Dans quelle mesure ont-ils eu leur mot à dire dans le choix des photos et des textes reproduits dans les différents médias?

Si au départ, le responsable du projet n'était pas au clair sur la question de l'implication des adolescent_e_s, ces derniers ont finalement été associés à la mise en place de l'exposition, «même si cela n'a pas été facile». Cette affirmation contredit celle d'Anja Tuckermann, selon laquelle la conception de l'exposition était de son ressort ainsi que de celui de ses collègues artistes. Tuckermann souligne cependant que le travail avec les adolescent_e_s a influé sur la mise en scène de l'exposition, et qu'ils y ont donc participé indirectement. Selon elle, le choix des photographies a également été opéré par le photographe Jörg Metzner. Le motif invoqué pour ne pas associer les adolescent_e_s à cette mission était la difficulté qu'elle représente pour qui n'a pas d'expérience en la matière.

Ces propos sont en nette contradiction avec l'approche du projet en ceci qu'ils mettent hors-jeu son approche participative à l'endroit décisif de la co-construction de l'autoreprésentation et de la représentation et le font ainsi retomber dans une structure hiérarchique traditionnelle.

Les omissions décrites se concentrent ainsi sur deux niveaux:

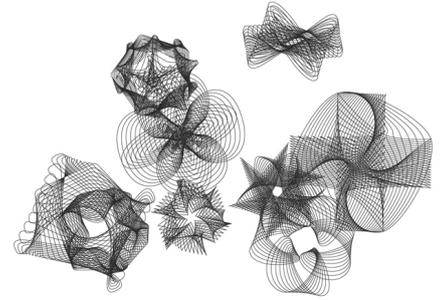
- intérêts divergents des instances de subventionnement, des responsables du projet, de l'institution et des participant_e_s; et, par conséquent
- manque de transparence en ce qui concerne les participant_e_s, les objectifs et le degré de participation.

Roman d'école

Bien que très complète, la restitution du projet «Roman d'école» laisse elle aussi certaines questions sans réponses. Des entretiens avec les initiateurs_trices du projet ont donc également été menés, et ils permettent de faire des observations qui dépassent la restitution. D'autres entretiens, réalisés avec d'anciens participant_e_s, permettent également d'élargir la perspective sur le projet.

Comment le processus d'écriture s'organise-t-il concrètement? La forme générale du travail sur place n'est pas claire. Des heures consacrées à l'enseignement sont-elles libérées pour le projet? Y a-t-il des retombées du projet dans l'enseignement? Comment la collaboration s'organise-t-elle concrètement? Que se passe-t-il en cas de conflit durant le travail collectif? Dans quelle mesure les décisions dans le processus collectif de travail ne sont-elles finalement pas dictées par les bons élèves?

Les enseignant_e_s ne participent pas directement au processus, mais restent en étroit contact avec les auteurs_trices. Cela est particulièrement important pour les acteurs_trices impliqués lorsque viennent au jour, à travers le processus d'écriture, des expériences de violence ou d'autres détails personnels qui nécessitent d'autres types d'intervention. Les auteurs disposent



du pouvoir de décision dans le cadre du projet et déterminent le cours et l'évolution du projet. L'écriture elle-même n'est pas le fait exclusif des élèves, mais est plutôt issue des récits faits oralement en classe, que les auteurs recomposent en un texte qui sera lu en commun lors de la séance suivante. Tous les élèves participent à ce processus. Ils poursuivent l'élaboration de leurs protagonistes en petits groupes.

→ *participatif* Comment se fait la médiation? voir texte 4.PF

→ *instrumentalisation* La médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.PF

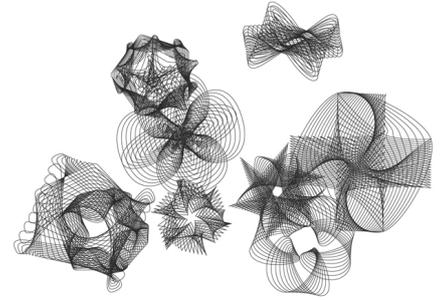
Selon quels critères les élèves qui lisent les textes dans des institutions littéraires sont-ils sélectionnés?



Lecture d'un roman d'école, Maison de la littérature de Zurich, photo: Iren Stehli
© Provinz GmbH

A la différence du processus d'écriture, auquel participent tous les élèves, la présentation du projet ne permet pas de déduire quels élèves participent aux lectures publiques dans des maisons de la littérature ou des institutions culturelles. Selon le témoignage d'anciens élèves²⁰, seuls quelques participant_e_s prennent part à ces lectures. La raison invoquée est que plusieurs romans sont lus lors d'une lecture, et donc que plusieurs écoles sont représentées simultanément. Ici se pose la question des critères de sélection des lecteurs_trices. Les entretiens avec d'ancien_ne_s participant_e_s ne permettent pas de déduire ces critères de sélection. Certains supposent qu'il fallait se porter volontaire et faire preuve de confiance en soi. Les omissions pour le projet «Roman d'école» sont les suivantes:

- absence de documentation concernant les processus de médiation mis en œuvre en classe et des méthodes utilisées,
- manque de transparence concernant la participation des élèves durant les différentes phases du projet.



Conclusions

La discussion des deux projets fait apparaître les champs de tensions qui apparaissent à divers niveaux d'un travail de médiation → *participatif* et sont aussi importants pour les contextes extra-scolaires. La question centrale est de savoir qui retire quel bénéfice de la collaboration. Cela vaut en particulier pour les projets qui travaillent avec des groupes marginalisés. Car plus le décalage entre le «savoir» et le «pouvoir» des personnes impliquées est important, plus le risque d'une → *instrumentalisation* au profit des institutions ou des initiateurs_trices du projet est grand. Afin de transformer et non de reproduire les exclusions structurelles existantes, il est par conséquent indispensable d'analyser les intérêts des différentes parties-prenantes.

Documentation

La documentation qui a permis de classer et d'évaluer les projets comprenait les éléments suivants:

Schulhausroman / Roman d'école

- restitution sur le → [site Internet](#)
- livres sonores et cahiers publiés avec les textes des élèves
- entretiens avec les initiateurs du projet Richard Reich et Gerda Wurzenberger
- échange de courriels avec Richard Reich
- entretiens avec d'anciens participant_e_s
- [Freitag der 13. und andere Zwischenfälle](#) (vendredi 13 et autres incidents)
- [FNM – Freier Nachmittag](#) (AML – Après-midi de libre)

Auf dem Sprung / Sur la brèche

- exposition «Auf dem Sprung»
- restitution sur le → [site Internet](#)
- textes et photos des adolescent_e_s
- film documentaire sur le projet, sur DVD
- fanzine
- articles dans les médias
- entretiens téléphoniques avec Klaus Komatz, responsable du projet «Migrantenjugendliche & Jugendkulturen» / «adolescents migrants & cultures jeunes» de l'Archiv der Jugendkulturen / Archives des cultures jeunes, et avec l'autrice Anja Tuckermann, qui a dirigé l'atelier d'écriture en compagnie de son collègue Guntram Weber.
- [Spiegel online, Schulspiegel](#)

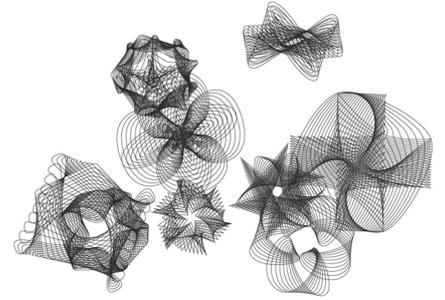
→ [site Internet Roman d'école](#) <http://www.schulhausroman.ch> [20.10.2012]

→ [site Internet Sur la brèche](#) <http://www.jugendkulturen.de/ausstellungen/auf-dem-sprung> [20.10.2012]

→ [Freitag der 13. und andere Zwischenfälle](#) <http://vimeo.com/35901675> [20.10.2012];

→ [FNM – Freier Nachmittag](#) <http://vimeo.com/20789355> [20.10.2012]

→ [Spiegel Online, Schulspiegel](#) «Auf dem Sprung»; voir réserve de matériaux MCS0215.pdf



1 → http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=106 [1.5.2010].

2 «Le groupe de travail interdisciplinaire «Bildkulturen» applique le questionnement de la théorie des images à la diversité des cultures qui sous-tendent la diversité des images. Il étudie les cultures visuelles dans leur représentation de l'espace et de la perspective sous l'angle de leur unicité et de leur prétention à l'universalité. La recherche du groupe de travail vise à identifier en détail aussi bien la particularité de chaque culture visuelle par rapport aux autres que leur universalité, qui pourrait être l'expression d'une culture visuelle planétaire.» → http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253%3Aauf-dem-sprung&catid=1&Itemid=106 [1.5.2010], ici traduit de l'original allemand.

3 → <http://www.Jugendkulturen.de> [20.10.2012].

4 Les rapports entre le contexte éducatif et les préférences culturelles ont été étudiés en profondeur dans: Bourdieu 1982 et Bourdieu, Passeron 1990.

5 Pour le statut du projet, il est donc essentiel que les auteurs_trices travaillent avant tout en tant qu'écrivain_e_s professionnel_le_s et ne soient pas prioritairement actifs dans le contexte de la médiation.

6 → <http://www.schulhausroman.de> [19.5.2010].

7 La Fondation Ernst Goehner est une fondation d'utilité publique issue de la succession d'un entrepreneur, qui finance des projets culturels et sociaux. La Fondation Mercator Suisse, fondée par une famille d'entrepreneurs allemands, lance entre autres des projets «visant de meilleures possibilités de formation dans les écoles et les hautes écoles» et soutient des projets «incitant à l'échange de savoir et de culture dans un esprit de tolérance» (→ <http://www.stiftung-mercator.ch> [20.8.2012]. Voir aussi les textes 6.4. et 6.7. de la présente publication).

8 → <http://www.stiftung-mercator.ch/projekte/kinder-und-jugendliche/schulhausroman.html>, [12.5.2010].

9 → <http://www.schulhausroman.de> [20.10.2012], → <http://www.schulhausroman.at> [20.10.2012]

10 «Afin de lutter durablement contre l'extrémisme de droite, la xénophobie et l'antisémitisme et de renforcer le travail d'éducation politique et pédagogique, le Ministère fédéral de la famille, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse a lancé le 1^{er} janvier 2007, le programme fédéral «Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie» (Les bienfaits de la diversité. La jeunesse pour la diversité, la tolérance et la démocratie), pour lequel des fonds fédéraux ont été mis à disposition à hauteur de 19 millions d'euros.» → <http://www.vielfalt-tut-gut.de> [12.5.2010], ici traduit de l'original allemand.

11 Les directives de promotion des instances de financement impliquées se trouvent sur leurs sites web respectifs: le programme fédéral «Vielfalt tut gut»: → http://www.vielfalt-tut-gut.de/content/index_ger.html [12.5.2010]; Beauftragte des Senats für Integration (Déléguée à l'intégration du Sénat berlinois): → <http://www.berlin.de/lb/intmig/aufgaben>; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Ministère fédéral de la famille, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse): → <http://www.bmfsfj.de> [18.11.2012]; Bundeszentrale für politische Bildung (Centre fédéral pour l'éducation politique): → <http://www.bpb.de> [18.11.2012]

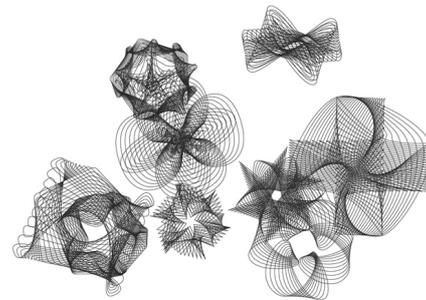
12 Pour pouvoir en juger de façon définitive, il faudrait que des observations formulées par les participant_e_s soient intégrées au projet.

13 Un zine ou fanzine est une forme de magazine issue du mouvement punk, réalisée par des fans pour les fans d'une scène donnée. Les fanzines sont souvent faits à la main et consistent en collages qui sont ensuite photocopiés. L'Archiv des cultures jeunes dispose de l'une des plus grandes collections de fanzines de l'espace germanophone.

14 Entretien téléphonique entre Klaus Komatz et Anna Chrusciel, 19 mai 2010.

15 «La fondation «Sozialpädagogisches Institut Walter May» (SPI) a pour but le bien des travailleurs_euses et entend contribuer à l'avènement d'une société dans laquelle chaque individu puisse s'épanouir librement de façon responsable vis-à-vis de soi-même et d'autrui. Pour ce faire, la fondation SPI s'oriente en priorité sur les univers de vie des citoyens concernés et vise plus particulièrement dans son travail social à aider les individus à se prendre en charge eux-mêmes.» → <http://www.stiftung-spi.de> [20.12.2012], ici traduit de l'original allemand.

«Ostkreuz» est le nom de l'équipe mobile de consultation de la fondation SPI Berlin pour le



développement de la démocratie, des droits de l'homme et de l'intégration. Depuis sa création en 2001, les objectifs essentiels de cette équipe sont l'organisation de la cohabitation sociale dans la ville d'immigration pluraliste qu'est Berlin, ainsi que la réflexion active sur les idéologies et les campagnes qui prétendent que les individus sont inégaux et n'ont pas la même valeur suivant le groupe dont ils font partie.» → stiftung-spi.de/ostkreuz/ [20.12.2012], ici traduit de l'original allemand.

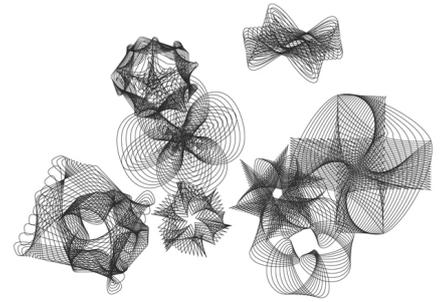
16 → <http://culture-on-the-road.blogspot.com/2009/05/workshop-islamische-und-islamistische.html> [20.10.2012].

17 Hermann Glaser, spécialiste allemand des sciences de la communication, journaliste et professeur, a étudié en profondeur l'histoire culturelle allemande.

18 Propos de Klaus Komatz à l'occasion d'un entretien téléphonique avec Anna Chrusciel, le 19 mai 2010.

19 Spiegel online et Zeit online ont rendu compte du projet et publié des photos et des extraits des textes, mais en restant au niveau des attributions et des visions réductrices déterminées par l'appartenance ethnique et nationale. → <http://www.zeit.de/online/2009/18/bg-aufdemsprung>; → <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,621642,00.html>.

20 Entretiens menés en octobre 2011 avec d'ancien_ne_s élèves de l'école d'Erzbachtal, Erlinsbach.



ETUDE DE CAS 2 «Printemps des Poètes» et «Morley Literature Festival»

Introduction

La présente étude de cas a pour sujet deux festivals de littérature qui se ressemblent dans leur format et leurs objectifs, à savoir sensibiliser le plus grand nombre possible de personnes à la littérature. Les deux festivals sont caractéristiques de nombreux projets de diversification des publics réalisés dans d'autres disciplines. Prenant pour point de départ les neuf questions de la publication, notre réflexion compare ces projets et examine leurs stratégies de ciblage ainsi que les formes de collaboration avec divers groupes d'intérêts. Les neuf questions ne sont abordées ni dans l'ordre de la publication, ni avec le même degré d'analyse. L'étude se concentre plutôt sur les questions qui permettent de réfléchir aux stratégies et aux concepts de médiation auxquels les initiateurs_trices de ces festivals recourent.

→ *Le Printemps des Poètes* <http://www.printempsdespoetes.com>
[15.11.2012]

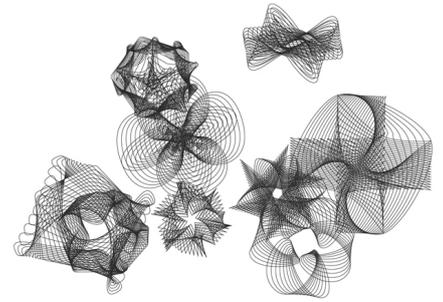
Le Printemps des Poètes, France



Affiche «Printemps des poètes»
2013, © Printemps des Poètes

→ *Le Printemps des Poètes* est un festival français qui a lieu chaque année en mars depuis 1999 et qui regroupe aujourd'hui jusqu'à 8000 manifestations placées sous le signe de la poésie. Le festival est organisé par l'association du même nom, active toute l'année à différents niveaux pour renforcer la position de la poésie en France. Les activités de l'association se concentrent sur la diffusion d'informations relatives à la poésie par la constitution de réseaux, une activité de conseil auprès des principaux acteurs et le soutien à la réalisation de projets et d'actions. L'association fait avant tout office de catalyseur pour la mise en œuvre de projets dans différents contextes: école, ville,

bibliothèques et espace public. Le site Internet fonctionne autant comme moyen de communication sur les activités du «Printemps des Poètes» que comme canal de diffusion de documents sur la poésie, raison pour laquelle les organisateurs le définissent comme un «Centre national de ressources pour la poésie». Outre des dossiers sur la poésie, des propositions de lecture et l'annonce de manifestations, le site met à disposition les bases de données suivantes:



- la Poéthèque, qui comprend des bibliographies, nouveautés et extraits d'œuvres de près de 850 poètes. Elle présente aussi 533 éditeurs de poésie (publications, collections, contacts) et 4070 parutions (anthologies, recueils, revues, CD, DVD, etc.);
- «Passeurs de poèmes», 576 poèmes à télécharger;
- un «Agenda poétique» qui annonce les manifestations de poésie de toute l'année: lectures publiques, performances, festivals, expositions, etc.;
- la carte «OùQuiQuoi?», qui permet de trouver, triés par régions, événements, organisateurs, poètes, éditeurs et libraires, pour toute la France.

→ Festival de littérature de Morley <http://www.morleyliterature-festival.co.uk> [9.11.2012]

→ festivals de littérature en Angleterre <http://www.literaryfestivals.co.uk> [15.11.2012]

→ Fête de la Musique <http://fetedelamusique.culture.fr/en/la-fete-de-la-musique/esprit-de-la-fete> [6.11.2012]

→ Jack Lang Qui fait la médiation culturelle? voir texte 7.0 et 7.5)

Festival de littérature de Morley, Angleterre



© Morley Literature Festival

Le → Festival de littérature de Morley est l'un des nombreux → festivals de littérature qui se déroulent en Angleterre. Il a lieu chaque année depuis 2005 en octobre à Morley, un arrondissement du sud de Leeds, et dure une à deux semaines. Contrairement au «Printemps des Poètes», il n'est pas voué à un thème ou à un genre littéraire spécifique mais, selon ses organisateurs,

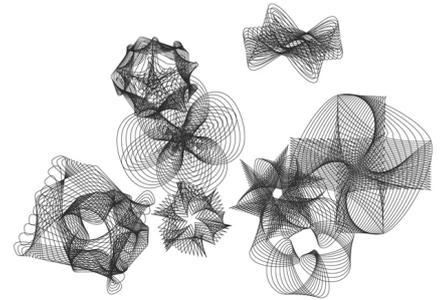
«célèbre le livre, la lecture et l'écriture»¹. Le festival rassemble dans son programme des présentations de livres, des lectures d'auteur, des ateliers d'écriture ainsi que des activités musicales et familiales. Il sert aussi au lancement de projets et de collaborations.

Discussion

Qui fait la médiation culturelle? Qui a créé le festival, et avec quel objectif?

La médiation culturelle: pourquoi? Comment le festival se légitime t-t-il?

Le «Printemps des Poètes» part de la même idée que la → Fête de la Musique. Il a été lancé par → Jack Lang, l'un des fondateurs de la Fête de la Musique, ainsi que par Emmanuel Hoog et André Velter. Ces trois personnalités étaient actives aussi bien dans le domaine de la politique culturelle que dans celui de la production culturelle. Emmanuel Hoog travaillait depuis 1988 pour le ministère de la Culture ; il a également été directeur de théâtre et conseiller du gouvernement en matière de culture et de médias. Avant d'être nommé en 2011 président de l'Agence France-Presse (AFP), Hoog a dirigé l'Institut national de l'audiovisuel (Ina), établissement public chargé notamment d'archiver les productions audiovisuelles et multimédia. Jack Lang a lui aussi travaillé pendant des années pour différents ministères (Culture et Communication ainsi qu'Education), et a été un proche conseiller de François Mitterrand, lequel, après avoir remporté les élections en 1981, l'a nommé ministre de la Culture. André Velter, pour sa part, est un poète français qui fait



notamment des expériences de chanson improvisée et de «poésie polyphonique». En collaboration avec la chaîne de radio France Culture, il a lancé entre autres → *Poésie sur Parole*, manifestation régulière qui conjugue poésie contemporaine et danse, instrumentalisation ou exécution et présente ainsi la poésie comme un «média performatif, actif et oral». Les initiateurs_trices du festival étaient donc des hommes_femmes politiques ou des acteurs_actrices culturels influents, qui l'ont inscrit d'emblée dans un cadre de politique culturelle et ont conféré au projet un statut élevé dans le paysage culturel. Depuis 2001, Le « Printemps des Poètes » est dirigé par le poète, romancier, dramaturge et critique → *Jean-Pierre Siméon*, qui a longtemps enseigné à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Clermont-Ferrand et qui est l'auteur de nombreux recueils de poésie et de pièces de théâtre, ainsi que de romans et de livres pour la jeunesse.² Il a lui aussi été actif sur le plan de la politique culturelle, en tant que conseiller du ministère de l'Éducation nationale pour l'art et la culture. Il a donc une riche expérience → *en politique culturelle, en politique de l'éducation* et en création littéraire. Le «Printemps des Poètes» suit une logique ancrée dans la politique française de la culture et de l'éducation au moins depuis que Siméon le dirige. Partant, il est soutenu aussi bien par le → *Ministère de la Culture et de la Communication*, le → *Centre national du Livre* et le → *Ministère de l'Éducation* que par le → *conseil régional Île-de-France*, et il s'inscrit ainsi dans les discours correspondants. Actuellement en France, le débat politique sur l'éducation est marqué par une nouvelle conception de l'école (→ *Refondons l'École de la République*³), qui vise une transformation progressive de la pratique actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage à quatre points de vue: «la réussite scolaire pour tous», «les élèves au cœur de la refondation», «des personnels formés» et «principes». La médiation culturelle s'inscrit donc dans «une éducation culturelle, artistique et scientifique pour tous» en tant que méthode pour instaurer «l'école du futur»⁴. L'éducation culturelle est présentée comme une pratique qui améliore la → *performance individuelle* et qui participe d'une école «qui encourage, qui valorise les réussites, qui contribue à l'estime de soi»⁵ et qui, en fin de compte, doit aussi contribuer à l'égalité des chances. L'orientation actuelle de la politique culturelle française mise elle aussi, pour la période législative 2012 – 2014, sur la «démocratisation culturelle»: elle entend encourager l'accès aux œuvres artistiques et aux pratiques artistiques et culturelles et soutenir la reconnaissance d'une multiplicité de formes d'expression artistique. L'orientation actuelle souligne le rôle de l'éducation publique et l'influence positive qu'elle exerce sur les contextes locaux et l'évolution de la société, tout en renvoyant au droit fondamental à l'éducation ainsi qu'à la → *loi de 1998 relative à la lutte contre les exclusions*. Cette approche procède, d'une part, d'une légitimation de l'art et de la culture par → *l'effet positif qu'on leur attribue sur l'évolution de la société et de la politique de l'éducation*; elle s'inscrit,

→ *Poésie sur Parole* <http://www.mirpod.com/podcast-player.php?7554/France-Culture-Poesie-sur-parole&lang=en> [19.11.2012]

→ *Jean-Pierre Siméon* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0107.pdf; vidéo: voir réserve de matériaux MCS01V01.mp4

→ *politique culturelle, politique de l'éducation* Qui fait la médiation culturelle? voir texte 7.5

→ *Ministère de la Culture et de la Communication* <http://www.culturecommunication.gouv.fr> [7.11.2012]

→ *Centre national du Livre* <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Printemps-des-Poetes> [7.11.2012]

→ *Ministère de l'Éducation* <http://www.education.gouv.fr> [07.11.2012]

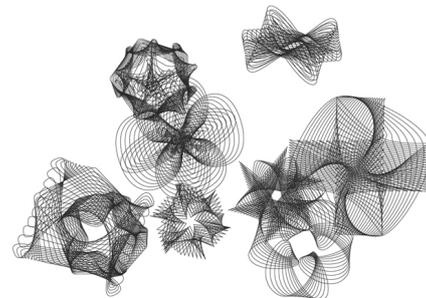
→ *conseil régional d'Île-de-France* <http://www.iledefrance.fr> [7.11.2012]

→ *Refondons l'École de la République* voir réserve de matériaux MCS0108.pdf

→ *performance individuelle* La médiation culturelle: pourquoi (non)? voir texte 6.2)

→ *loi de 1998 relative à la lutte contre les exclusions* <http://www.cnle.gouv.fr/Loi-d-orientation-du-29-juillet.html> [9.11.2012]; voir texte 3.PF

→ *l'effet positif qu'on leur attribue sur l'évolution de la société et de la politique de l'éducation* La médiation culturelle: pourquoi (pas)? voir texte 6.7



d'autre part, dans le → *débat sur l'inclusion*. Ce débat, guidé par des principes éthiques et par un souci de démocratisation sous le signe d'une société plus juste, dénonce le fait que de larges pans de la société sont exclus de l'éducation, de la culture et de la politique. En ce sens, la médiation culturelle ou l'éducation culturelle doit aider les groupes jusqu'ici exclus à participer à des processus sociétaux, et en particulier à l'art et à la culture de la société majoritaire. Mais l'idée de l'inclusion par la création d'offres destinées aux publics jusque-là exclus néglige le fait que ce sont les conditions régnantes qui ont conduit à ces exclusions.⁶

Le «Festival de littérature de Morley» est dirigé par la → *musicienne et créatrice indépendante* Jenny Harris, qui a travaillé en tant que déléguée à la musique pour le Leeds City Council: à ce titre, elle a lancé entre autres le festival de musique contemporaine → *FuseLeeds*. Elle a participé à l'élaboration → *d'imove*, programme culturel 2012 pour le Yorkshire et de «the hub», une association d'opérateurs culturels et de personnes actives dans l'économie créative, qui a également lancé le festival → *Phrased & Confused* alliant littérature et musique. Suivant son intérêt déclaré pour les «pratiques artistiques inclusives», Harris coordonne aussi le programme du réseau éducatif de la ville de Leeds «Arts & Disability». Elle est donc structurellement liée aux objectifs de la ville en matière de politique de l'éducation et de la culture.

Le «Festival de littérature de Morley» est soutenu par différentes instances de subvention. La ville de Leeds finance une partie du programme dans le cadre de → *Leeds Inspired*, projet créé à l'occasion des Jeux olympiques de 2012 pour encourager l'art, le sport et les manifestations culturelles et mettre en place à Leeds une offre culturelle variée. L'un des objectifs de ce programme, selon la présentation publiée sur son site, est d'intégrer des projets communautaires et «do it yourself» en plus des grands événements annuels. Il tente ainsi d'inclure dans la logique du subventionnement des pratiques telles que le «do it yourself», plutôt associées aux milieux de l'activisme politique. Le «Festival de littérature de Morley» est soutenu en outre par → *le Arts Council England*, l'arrondissement de → *Morley*, le comté du → *Yorkshire* ainsi que par quelques entreprises, dont un → *centre commercial*, la chaîne de → *librairies Blackwell* et la presse locale. Dans ses structures de financement, le projet s'appuie donc sur des → *partenariats public-privé* (PPP), forme d'encouragement très largement diffusée en Angleterre sous le gouvernement «New Labour» de Tony Blair et de plus en plus pratiquée dans l'espace germanophone depuis le tournant du siècle.

Le but poursuivi par cette forme de financement mixte est de compenser l'épuisement des caisses publiques par la participation d'investisseurs privés. En contrepartie, ces investisseurs ont leur mot à dire dans les projets qu'ils co-financent. Il s'agit le plus souvent de la construction d'écoles, de routes, ou du financement de musées et de projets culturels. Cette approche encore relativement peu répandue gagne aussi en importance

→ *débat sur l'inclusion* La médiation culturelle: pourquoi (pas)? voir texte 6.4

→ *musicienne et créatrice indépendante* Qui fait la médiation culturelle? voir textes 7.0 et 7.2

→ *FuseLeeds* <http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds> [18.11.2012]

→ *imove* <http://www.imoveand.com> [10.11.2012]

→ *Phrased & Confused* <http://www.phrasedandconfused.co.uk> [10.11.2012]

→ *Leeds inspired* <http://www.leedsinspired.co.uk> [8.11.2012]

→ *Arts Council England* <http://www.artscouncil.org.uk> [10.11.2012]

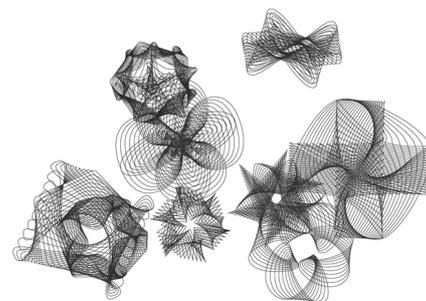
→ *Morley* <http://www.morley.gov.uk> [8.11.2012]

→ *Yorkshire* <http://www.yorkshire.com> [10.11.2012]

→ *centre commercial* <http://www.white-rose.co.uk> [10.11.2012]

→ *librairies Blackwell* <http://bookshop.blackwell.co.uk/jsp/welcome.jsp> [10.11.2012]

→ *partenariats public-privé* Qui fait la médiation culturelle? voir texte 7.5



en Suisse⁷. Les critiques formulées à l'égard du PPP portent surtout sur l'influence accrue de bailleurs de fonds privés sur les décisions politiques, et donc sur le risque que les investissements publics suivent de plus en plus une logique de marché. Une autre critique formulée est que cette forme de financement n'allège que brièvement les finances publiques. Par une redistribution des investissements sur des partenariats de plusieurs années, la participation des pouvoirs publics prend surtout la forme de loyers versés aux investisseurs sur une période préalablement convenue. En fin de compte, ce modèle de financement est à l'avantage des investisseurs du point de vue économique également et ne représente pas d'économies réelles à long terme⁸. Dans le cas du festival de Morley, il n'est pas possible de discerner de quelle manière le choix des activités et la conception du festival sont influencés par les bailleurs de fonds privés. Mais on observe une programmation fortement axée sur le marché du livre et les → intérêts supposés des destinataires. Ainsi, le choix des auteurs_trice invité_e_s et du parrain du festival semble lui aussi fondé sur leur valeur de marché. Le parrain du festival est Gervase Phinn, un auteur de best-sellers qui a notamment écrit de nombreux livres pour la jeunesse⁹. Phinn enseigne la littérature dans plusieurs universités anglaises et a été de 2006 à 2012 président de → l'Association des bibliothèques scolaires (School Library Association). Au nombre de ses publications spécialisées comptent des textes comme «Young readers and their books, Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour»¹⁰, où Phinn s'engage pour de nouvelles formes de médiation de la littérature à l'école. Phinn agit donc à la fois comme icône publicitaire pour le festival, promettant un grand intérêt du public, et comme représentant de la médiation littéraire. En adoptant la forme du festival, concentrant ainsi les ressources sur une période donnée, les deux manifestations littéraires s'inscrivent dans le courant de la «festivalisation»¹¹. Si le «Printemps des Poètes» vise à attirer de la sorte l'attention du public sur les activités que l'association mène tout au long de l'année et se sert du festival en tant qu'outil de marketing, «Morley» agit davantage dans l'esprit d'un marketing local, afin de renforcer l'attractivité du lieu et d'impliquer la population locale.

Comment se fait la médiation culturelle?

Plus particulièrement en lien avec la collaboration avec l'école.

En accord avec l'orientation politique actuelle, le «Printemps des Poètes» souligne le caractère complémentaire de l'éducation culturelle à l'école et recommande sa prise en compte dans le plan d'études. Il vise un déplacement structurel dans la médiation de la poésie et s'oppose explicitement aux modèles et → méthodes actuels de transmission de la → poésie à l'école, qui se concentrent sur la → récitation de poèmes et sur l'analyse de leur forme et de leur contenu. Le «Printemps des Poètes» renvoie ainsi à la → fonction réformatrice que la médiation culturelle exerce

→ intérêts supposés des destinataires La médiation culturelle: pour qui? voir textes 2.1 et 2.2

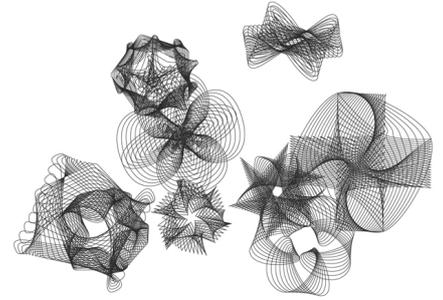
→ l'Association des bibliothèques scolaires (School Library Association) <http://www.sla.org.uk> [10.11.2012]

→ méthodes de transmission Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.0

→ poésie à l'école http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ42_poesie-pasquequoncroit.pdf [17.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0101.pdf

→ récitation de poèmes Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.1

→ fonction réformatrice Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.4



sur le système scolaire, mais ignore l'influence que l'école pourrait exercer en retour sur la médiation culturelle. Au lieu de quoi, il recommande de pousser davantage les élèves à → expérimenter eux-mêmes et à travailler en mode «projet» en tant qu'alternative à la → transmission de jalons de l'histoire des arts telle qu'elle se pratique la plupart du temps¹². L'attention vouée à l'exercice pratique dans un cadre formatif est largement promue, en accord avec les théories pédagogiques actuelles. Elle promet une plus grande implication des élèves, un libre épanouissement et donc une plus grande réussite scolaire. Mais elle conduit aussi à négliger la diversité des conditions dont sont issus les élèves et à renforcer ainsi les inégalités existantes. Nous discutons en détail au les contradictions dans le → texte 4. PF qui en résultent.

Le «Printemps des Poètes» n'agit pas directement, en instaurant par exemple des collaborations entre artistes ou médiateurs_trices culturels et écoles, mais il remplit une fonction de médiateur entre les divers acteurs et offre une plateforme de réseautage en mettant à la disposition des utilisateurs informations, contacts et possibilités de formation continue. L'association a élaboré en outre un système d'incitation en vue d'amener les acteurs de ce champ culturel à développer leurs propres activités de médiation et de diffusion de la poésie. Le «Printemps des Poètes» mise pour cela sur la constitution de structures et l'intégration à long terme d'activités littéraires dans le quotidien scolaire. Il le fait non en proposant des offres concrètes aux écoles, comme le festival de Morley, mais surtout au moyen d'un système incitatif, le label → École en poésie mis en œuvre en collaboration avec l'Office central pour la coopération à l'école (→ OCCE). Pour obtenir le label «Ecole en Poésie», les écoles doivent réaliser des projets concrétisant au moins cinq des quinze orientations regroupées en deux catégories. A l'enseigne de «La poésie au cœur de la classe», les activités proposées comprennent l'organisation de manifestations dans le cadre du «Printemps des Poètes» ou la mise en route d'une correspondance avec un_e poète, ou encore la mise en valeur de la poésie étrangère en favorisant la lecture en langue originale ou la traduction. Les activités de l'autre catégorie, intitulée «La poésie rayonne dans l'école», ont pour but de favoriser la visibilité de la poésie à l'école, par exemple en donnant des noms de poètes aux salles de classe ou en publiant au moins un article lié à la poésie dans le journal de l'école. En contrepartie, les écoles obtiennent un soutien particulier pour la réalisation de leurs activités, sous forme de prestations de conseils et de formations continues pour les enseignant_e_s, ainsi que pour leur communication via les sites du «Printemps des Poètes» et de l'OCCE. Le label n'est pas lié à une subvention. De manière analogue, l'association distingue aussi des villes ou des villages entiers en leur décernant le label «Village en poésie» ou «Ville en poésie». Là aussi, une charte regroupe → quinze critères d'attribution du label, les

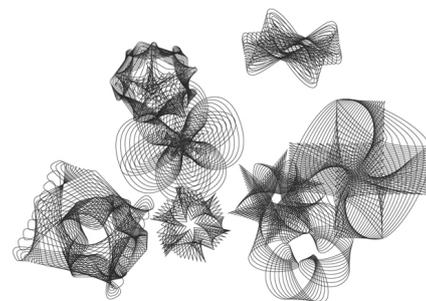
→ expérimenter et travailler en mode «projet» Comment se fait la médiation culturelle? voir textes 4.2 et 4.7; Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.2

→ transmission de jalons de l'histoire des arts Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.1

→ École en poésie http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0104.pdf

→ OCCE <http://www.occe.coop/federation/nous-connaître/locce> [15.11.2012]

→ quinze critères d'attribution http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ72__Charte-Ville-en-Poesie.pdf [17.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0102.pdf



communes devant, selon leur taille, en remplir trois à cinq. En 2012, treize villages et neuf villes ont obtenu ce label. Celui-ci peut-être utilisé par la commune pour son marketing, dans lequel le → facteur culturel et l'économie créative jouent un rôle de plus en plus important. La culture en tant qu'élément d'attractivité a acquis depuis longtemps une dimension économique, qui non seulement augmente l'attrait de la région pour le tourisme mais aussi, indirectement, produit des effets en termes d'économie et d'implantation d'entreprises¹³. Le label promet aux villes et aux villages une communication privilégiée sur leurs activités dans le cadre du festival en mars, et par là-même une visibilité accrue en tant que région culturellement engagée. De plus, ce type de label produit des effets positifs au niveau des subventions. Avec sa programmation, le «festival de Morley» vise aussi les écoles. En 2009, par exemple, la collaboration d'auteurs_trices avec toutes les écoles de Morley a été encouragée, en tant qu'extension du festival, par → Find your talent. Programme suprarégional anglais financé par l'Arts Council, «Find your talent» avait pour but d'impliquer davantage les élèves dans la production culturelle à différents niveaux. Ils ne devaient pas être traités en tant que destinataires de messages culturels, comme c'est le cas habituellement, mais enrichis d'un savoir qui leur permette d'intervenir dans la → programmation et la production d'offres culturelles. Les élèves devaient aussi, dans ce cadre, entrer en contact le plus régulièrement possible avec divers genres artistiques par le biais de projets, d'ateliers et d'autres offres afin de découvrir leurs propres talents, comme le nom même du programme l'indique. La notion même de → talent, fondée sur des valeurs bourgeoises, n'était pas remise en question. «Find your talent» subventionnait, pour le festival de Morley, la collaboration entre les écoles locales et les auteurs_trices invités. Dans l'esprit d'une → recherche-action, quinze écoles locales ont ainsi collaboré avec des auteurs_trices. L'objectif visé était d'élaborer en commun avec les élèves et les enseignant_e_s des possibilités de mieux intégrer la littérature dans l'école. De manière analogue au «Printemps des Poètes», l'on visait ici une démarche interdisciplinaire permettant d'intégrer la poésie même dans l'enseignement des mathématiques, par exemple. Selon les propos de la directrice du festival, Jenny Harris, ce projet, même s'il n'est pas restitué textuellement ou iconographiquement sur les sites Internet en lien avec la manifestation, a permis de nouer des contacts personnels et durables avec les écoles locales¹⁴.

Avec la participation d'une bibliothécaire, les élèves ont été associés à l'élaboration → d'offres littéraires destinées aux bibliothèques. Mais les résultats de cette collaboration ne sont documentés ni sur le site Internet du festival, ni sur celui de «Find your talent». Selon Jenny Harris, cette collaboration a servi à mettre en place dans les bibliothèques, de concert avec l'initiative «Reader Development», des journées littéraires censées renforcer l'attrait des bibliothèques de Leeds, et de Morley en particulier,

→ facteur culturel La médiation culturelle: pourquoi (non)? voir texte 6.1

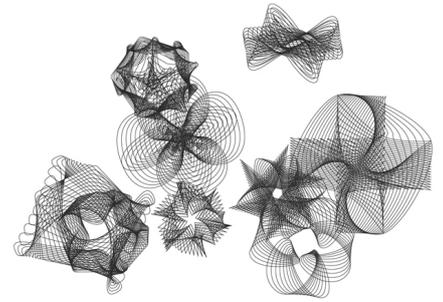
→ Find your talent <http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival> [10.11.2012]

→ programmation et la production Comment se fait la médiation culturelle? voir textes 4.3 et 4.4

→ talent Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4. PF

→ recherche-action voir lexique

→ d'offres littéraires destinées aux bibliothèques <http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival> [10.11.2012]



dans un but de promotion de la lecture. Dans les deux cas de figure, des élèves ont été intégrés en tant que partenaires à la conception d'offres littéraires. Leurs savoirs ont été reconnus comme pertinents pour le développement de la médiation littéraire, ce qui renvoie à une → conception co-constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage et à une → fonction transformative en ce qui concerne l'offre proposée par les institutions partenaires. En raison de l'absence de restitution, il n'est cependant pas possible de commenter les résultats de ces collaborations (voir Omissions). Cette année, l'offre destinée aux écoles s'inscrit à nouveau dans un répertoire plutôt → reproductif. D'une part, de grandes manifestations avec des auteurs_trices ont été organisées en plusieurs endroits à Morley, notamment une lecture à la salle polyvalente, à laquelle plus de 500 élèves ont assisté¹⁶. D'autre part, les écoles pouvaient demander à des auteurs_trices d'animer des ateliers. Cela est dû surtout aux → coupes dans le budget de la culture consécutives au changement de gouvernement en 2010, qui ont affecté aussi les ressources dévolues au programme «Find your talent».

En résumé, ces exemples de collaboration avec les écoles révèlent une différence fondamentale dans la démarche de ces deux festivals. Tandis que Morley influence le contenu des différentes initiatives, le «Printemps des Poètes» propose une plateforme qui donne des pistes pour le développement de contenus, sans toutefois prendre la responsabilité de la mise en œuvre et de la qualité des activités proposées. Le «Printemps des poètes» réagit par son programme au fait qu'en France, seul 1 % du lectorat lit régulièrement de la poésie¹⁷. Il se concentre ainsi de plus en plus sur le développement de réseaux et de campagnes de communication ainsi que sur la conception de formations initiales et continues pour un public spécialisé qui s'intéresse à la poésie (enseignant_e_s, bibliothécaires, organisateurs_trices et également poètes amateurs_trices), contrairement à Morley, qui inscrit fortement ses activités dans le tissu local.

Comment se fait la médiation culturelle?

Quels formats et méthodes sont appliqués dans le cadre du festival? Et qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?

Le «Printemps des Poètes» définit chaque année un thème principal qui chapeaute les différentes actions. L'éventail des dernières années comprend des thèmes ouverts, comme «Poésie et chanson» en 2001 ou «L'espoir» en 2004, et associe depuis 2007 thèmes et poètes, par exemple avec «Lettera Amorosa, le poème d'amour» en hommage à René Char¹⁸. Dans ce contexte, des travaux thématiques sont également commandés à des auteurs_trices. Ainsi, le «Printemps des Poètes» suit lui aussi une double stratégie: afin de → changer l'image de la poésie, de la positionner et de la faire vivre comme un genre artistique contemporain, autonome, l'organisation entend à la fois renforcer les conditions de production des auteurs contemporains et tenter d'améliorer la → réception de la poésie. Cependant, une nette hiérarchisation

→ conception co-constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage
Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.8

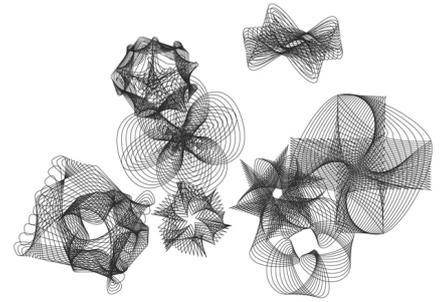
→ fonction transformative Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.4

→ reproductif Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.2

→ coupes dans le budget de la culture
<http://www.findyourtalent.org/news/2010/06/find-your-talent-funding-announcement>
[12.11.2012]

→ changer l'image de la poésie
Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.4

→ réception de la poésie Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir textes 5.1 et 5.2



de la médiation par rapport à la production artistique se manifeste dans ces deux approches. Les tensions qui en résultent sont discutées en détail dans le → *texte 1. PF*. En témoignent les démarches pluridisciplinaires adoptées par le «Printemps des Poètes». En 2011, l'association a lancé de concert avec la ville de Bezons un festival de courts métrages, «Ciné Poème», qui selon Jean-Pierre Siméon, directeur artistique du «Printemps des Poètes», devait attirer un public plus large en unissant cinéma et poésie.¹⁹



Affiche du festival de courts métrages «Ciné Poème» 2013, © Printemps des Poètes

Les films présentés dans le cadre de ce festival sont inspirés par un poème, consacrés à un_e poète, ou «donnés à lire comme un poème», et se caractérisent par leur densité, leur intensité et «une écriture filmique fondée sur l'art de la suggestion», pour reprendre la formulation des critères de sélection. L'appel à candidature s'adresse ainsi à des cinéastes considéré_e_s d'une part comme des producteurs_trices, mais d'autre part aussi comme des → *destinataires*, puisqu'ils sont appelés à s'occuper de poésie. Par ailleurs, ces activités débouchent sur des projets de médiation. Ainsi, la médiathèque de Bezons a lancé dans le contexte du festival une collaboration avec un centre de jeunesse,

dont est sorti un film d'animation servant de bande-annonce au festival. Cette bande-annonce n'est cependant visible ni sur le site Internet du «Printemps des Poètes», ni sur celui du festival de courts métrages, mais uniquement sur le site de la → *médiathèque de Bezons*, en lien avec le festival.

En s'abstenant de mentionner le projet, le «Printemps des Poètes» montre qu'il ne lui attache qu'une → *importance* secondaire. Cela se manifeste aussi dans le lien avec la musique, que les organisateurs_trices considèrent également comme une possibilité d'atteindre d'autres catégories d'intéressé_e_s. Mais, là encore, ils et elles mettent l'accent sur la production en lançant un → *concours du poème chanté* et un concours de → *composition musicale*. Le «Printemps des Poètes» ne mentionne pas non plus la médiation culturelle au nombre des missions auxquelles il affirme se dédier: «informer, conseiller, former, accompagner des projets, mettre en relation, promouvoir le travail des auteurs vivants, des éditeurs, des artistes»²⁰.

En concentrant ses activités sur la diffusion de la littérature dans différents contextes, le festival renvoie à une → *conception de la médiation* qui implique que la rencontre avec l'art a déjà en elle-même une dimension médiatrice. L'hypothèse principale qui fonde son programme est donc que la

→ *destinataires* La médiation culturelle: pour qui? voir texte 2.2

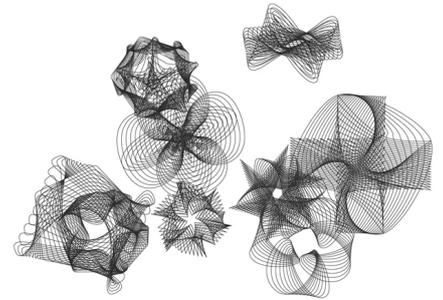
→ *médiathèque de Bezons* <http://public.ville-bezons.fr/mediatheque/spip.php?article1018> [17.11.2012]

→ *importance* Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.1

→ *concours du poème chanté* http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]

→ *composition musicale* <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=20&page=74> [17.11.2012]

→ *conception de la médiation* Qu'est-ce que la médiation culturelle? voir texte 1. PF; Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.1



connaissance et le contact personnel avec la poésie conduiront forcément à une meilleure réception de ce genre. En conséquence, les activités du festival visent concrètement → à élargir le lectorat de la poésie, sans remettre en question les pratiques et la forme de la poésie contemporaine. Sa faible réception est attribuée au manque de connaissances des destinataires ou des médiateurs_trices, lacune que le «Printemps des Poètes» vise à combler par des mesures appropriées (formation continue et systèmes d'incitation). Il oublie ainsi de considérer sous l'angle des activités de médiation culturelle la poésie elle-même ainsi que son statut marginal au sein de la société, par exemple en réfléchissant aux raisons d'une si faible réception de ce genre littéraire.

→ élargir le lectorat Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.1

→ discours affirmatif Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.1

→ esprit du marketing Qu'est-ce que la médiation culturelle? voir texte 1.PF

→ engagement bénévole Qui fait la médiation culturelle? voir texte 7.4

→ blanche voir lexique

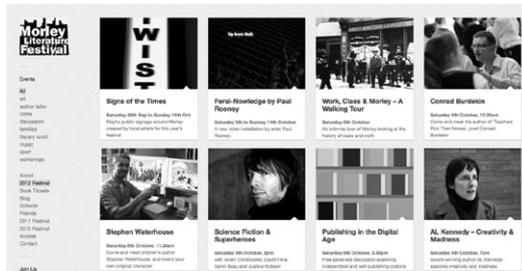
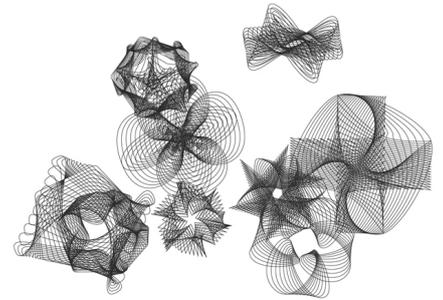
→ vaste palette des activités <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk> [11.11.2012]

Qu'est-ce que transmet de la médiation et pour qui?

Sur quel objet le festival concentre-t-il sa médiation et à qui s'adresse-t-il par ses activités?

Dans son programme, Morley met l'accent sur la collaboration avec des auteurs_trices à succès, comme par exemple Barbara Taylor Bradford ou l'auteur de science-fiction Ian Banks²¹, qui lui servent de référence pour sa promotion. En se concentrant sur des auteurs à succès, le programme du festival et sa communication s'inscrivent dans un → discours affirmatif par rapport au marché du livre et agissent davantage dans → l'esprit du marketing. Selon Harris, cette démarche s'explique par les conditions financières générales du festival. Avec un budget d'environ 30 000 livres sterling, celui-ci est un petit festival misant fortement sur → l'engagement bénévole de ses collaborateurs_trices, ce qui a des répercussions sur les possibilités de programmation. Son statut relativement modeste et sa situation géographique sans grand attrait ne laissent d'autre légitimation au festival que sa fréquentation. Le but visé, selon Harris, est de proposer avec le festival une offre culturelle de grande qualité à la population locale et de continuer à développer le festival. La population locale est en majorité issue de la classe ouvrière → blanche et doit régulièrement faire face à des problèmes d'image. Un changement se dessine actuellement avec l'arrivée de minorités ethniques, d'artistes et d'étudiants. Réfléchir en commun avec la population à l'évolution du quartier dans sa dimension historique tout en tenant compte des mutations actuelles est, selon Harris, un objectif essentiel du festival²².

La → vaste palette des activités du «festival de Morley» et les offres de médiation culturelle proposées, allant des lectures publiques aux interventions artistiques dans l'espace urbain en passant par des ateliers d'écriture créative, ne permettent guère de se faire une idée précise des critères de sélection. L'éventail des thèmes va des visites guidées de la ville à une soirée de «folk song» en passant par un déjeuner littéraire avec Tim Ewart, journaliste spécialiste de la maison royale. On ne discerne pas de lien thématique entre les lectures publiques ou dans le choix des auteurs invités. En



Capture d'écran du site web «Morley Literature Festival», novembre 2012

revanche, les ateliers et les projets portent avant tout sur le lieu même de Morley, ce qui confirme les explications fournies par la directrice du festival (cf. plus haut). Pour le reste, le festival semble miser sur le principe «quelque chose pour chacun», la programmation se basant sur les intérêts supposés de

→ publics-cible prédéfinis
La médiation culturelle: pour qui? voir textes 2.1 et 2.2

→ Playful voir réserve de matériaux MCS0103.pdf

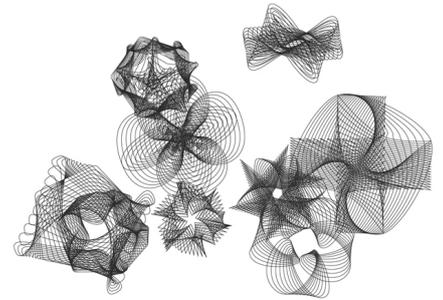
→ Paul Rooney <http://www.fvu.co.uk/artists/details/paul-rooney> [10.11.2012]

→ opérateurs culturels devraient être payés <http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995> [10.11.2012]

C'est ce que suggère aussi le classement des manifestations sur le site Internet du festival en fonction des catégories «Rencontre avec les auteurs», «Atelier» ou «Discussion» ainsi que celui des publics-cible («Familles») ou des disciplines («Musique», «Art» ou «Sport»), ce qui permet au public de choisir rapidement en fonction de ses intérêts et correspond à une stratégie de communication visant des groupes-cibles conformes aux définitions courantes.

Qui fait la médiation culturelle? Qui met en œuvre les activités de médiation? Avec qui collabore-t-on au sein des projets? Comment la médiation est-elle pratiquée? Les approches et les méthodes qui sous-tendent l'activité de médiation sont discutées au moyen d'exemples concrets tirés du festival. Quel effet a la médiation? Dans quel discours sur la médiation ces activités s'inscrivent-elles?

En 2012, les interventions artistiques du «Festival de Morley» ont été soutenues par Leeds inspired (cf. plus haut) sous le titre → Playful (Ludique), thème principal défini pour cette année. Par un appel public à candidatures, le festival s'est adressé aux artistes avec l'intention de «réaliser des projets artistiques transdisciplinaires impliquant les publics locaux de manière imaginative et inattendue». Sur le plan thématique, les actions devaient se référer à l'histoire ou aux histoires de Morley («Fact or Fiction?»). A partir de «Feral-Knowledge», travail commandé à → Paul Rooney, un artiste travaillant sur le texte en combinant son et image, qui associait entre eux moments réels et fictifs de l'histoire de Morley, il s'agissait de promouvoir quatre travaux d'envergure plus modeste d'artistes visuels vivant à Leeds. Les artistes étaient invités à élaborer des plaques de rue pour la zone piétonne de Morley en se référant au thème Réalité / Fiction. Les riverains devaient retrouver ces plaques et les inscrire sur une carte routière. Ces travaux étaient rémunérés à raison de 200 livres sterling, 200 autres livres étant à la disposition des artistes pour les frais de matériel. Au vu des conditions de base étroitement définies et d'un contexte dans lequel les artistes devaient s'intégrer, ce budget paraît insuffisant pour trouver et réaliser des idées. D'après l'Arts Council England, les artistes et les → opérateurs culturels devraient être payés au moins 175 livres la journée.



Avec 200 livres pour l'idée et sa réalisation, le tarif journalier est vraisemblablement bien inférieur au minimum visé. Les responsables du festival semblent avant tout considérer que l'intégration d'artistes visuels dans un festival de littérature représente un atout «rendant possibles des rencontres innovantes et inattendues», pour reprendre les termes de leur appel à candidatures²³. Cependant, ils n'ont mis ni les moyens ni les locaux nécessaires à l'activité artistique à leur disposition. Cinq artistes locaux²⁴ n'en ont pas moins participé à ce concours et ont développé, sous le titre → *Signs of the Times*, des plaques de rue et des panneaux de signalisation pour l'espace urbain. Sachant combien les conditions de production se sont aggravées pour les artistes en Angleterre, une telle stratégie semble miser sur la valeur symbolique de la participation au festival pour compenser la modestie de la rémunération. Cela concorde avec la manière dont le → *travail bénévole* est traité dans le secteur culturel et ses → *économies* qui le sous-tendent.

→ *Signs of the Times* <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/portfolio/signs-of-the-times> [10.11.2012]

→ *travail bénévole* Qui fait la médiation culturelle? voir texte 7.4

→ *économies* voir lexique: Types de capital

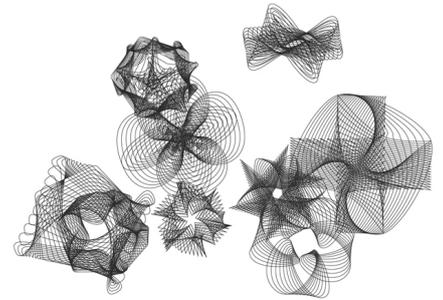
→ *Poetry Takeaway* <http://thepoetrytakeaway.com/events> [15.11.2012]

→ *How it works* <http://thepoetrytakeaway.com/how-it-works> [15.11.2012]



© Poetry Takeaway

Le festival intègre également des projets de médiation indépendants dans sa programmation. En 2011, le programme du Festival de Morley incluait le projet → *Poetry Takeaway*, qui reprenait l'idée de la restauration à emporter et la transposait à la littérature. Sur le plan esthétique aussi, le projet s'inspirait d'une fourgonnette de vente de hamburgers et fonctionnait à partir d'une roulotte de chantier, sur les places publiques ou dans le cadre du festival. Le groupe, formé de plusieurs auteurs, offrait aux passants la possibilité de commander un poème à la demande. Le projet s'inscrivait ainsi implicitement en faux contre l'image tant répandue de l'écriture poétique comme une activité contemplative menée pour l'essentiel à l'écart de tous. Au lieu de quoi, il soumettait délibérément l'acte créatif à la pression du temps, le poème devant être livré en moins de dix minutes. Sur le plan du langage également, la façon dont les acteurs du Poetry Takeaway se présentaient eux-mêmes s'apparentait au monde culinaire, les auteurs se définissant comme des «Poetry Chefs» et remettant aux clients leurs poèmes dans une boîte ou emballé comme un hamburger. Le groupe jouait ainsi avec la tendance croissante à traiter l'art comme une prestation de service. En concrétisant de façon performative l'acte de «commander, produire et livrer de l'art», il critiquait aussi les conditions de production dominantes, tout en les appliquant de façon caricaturale, mais positive, à ses propres activités:



→ «How it works:

1. Queue up to speak to one of our fully trained Poetry Chefs.
2. You'll be allocated to a Poetry Chef, who'll discuss your order with you in order to ascertain its style and content etc. No knowledge of poetry is required – a few details about you, what you're up to, what you like and what you're into, will suffice. Alternatively, if you want a poem similar in style to your favourite by [insert not too obscure poet], our dedicated Poetry Chefs can successfully operate from your instruction.
3. Your Poetry Chef will retire to the kitchen to cook up your bespoke order, leaving you free to soak up the atmosphere.
4. Within ten minutes or less, you'll be greeted by your Poetry Chef who'll perform your poem to you. And hand you a written copy, either open or wrapped in our beautifully-designed takeaway boxes.»

La → fonction déconstructiviste du projet se manifeste aussi dans la formulation des activités, qui est complètement détachée de tout lien avec la littérature et qui rend visibles, en les appliquant à un nouveau contexte, les mécanismes de la production de l'art. L'écriture poétique est ainsi davantage présentée comme un artisanat, ce qui enlève un peu de son lustre au mythe de l'auteur.



→ Poémathon, © Isabelle Paquet

Le festival français le «Printemps des Poètes» intègre lui aussi des activités de médiation pour des groupes ou des médiateurs_trices indépendant_e_s. Une sélection de projets, d'expositions de poésie, de festivals, de groupes et d'acteurs de la scène poétique sont présentés et mis en réseau sous le label → Sélection Printemps des Poètes. Présenté dans le

cadre de cette sélection, le projet «Poématon» semble de prime abord agir de façon analogue au «Poetry Takeaway».

Il s'agit d'un photomaton transformé qui invite les passant_e_s à entrer et à écouter un poème après avoir glissé des sous dans l'appareil. Au lieu d'une photo, l'utilisateur reçoit à la fin une impression du poème et des informations sur son auteur_trice. A la différence du Poetry Takeaway, qui permet de rencontrer directement les auteurs_trices et agit dans le sens d'une déconstruction de la poésie et de ses attributs, le Poématon met en scène la réception de la poésie en un lieu inattendu et reste dans la → transmission de l'œuvre, contrairement au «Poetry Takeaway» qui s'inscrit dans le → discours reproductif.

Au-delà de son programme, le «Festival de Morley» intègre aussi des partenariats à long terme. Ainsi, le projet «Home is where the art is» a démarré en 2011 en collaboration avec le «Picture Lending Scheme» de la Leeds Art Gallery. Le → Picture Lending Scheme est une sorte de bibliothèque

→ fonction déconstructiviste Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.3

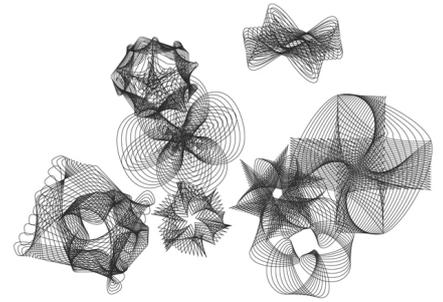
→ Sélection Printemps des Poètes http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=14&page=128&url=agenda/selections_catalogue.php [22.11.2012];

→ Poémathon voir réserve de matériaux MCS0105.pdf

→ transmission de l'œuvre Qu'est-ce-que transmet la médiation culturelle? voir texte 3.1

→ discours reproductif Quels sont les effets de la médiation culturelle? voir texte 5.2

→ Picture Lending Scheme <http://www.leeds.gov.uk/museumsand-galleries/Pages/leedsartgallery/Picture-Lending.aspx> [15.11.2012]



de l'art qui s'est ouverte en 1961 pour permettre à la population de nouer un contact direct avec des œuvres d'art originales, en les emportant dans leur propre appartement ou leur propre maison. Par le biais de son blog, le festival a cherché six ménages de Morley disposés à emprunter des œuvres de la Leeds Art Gallery et à participer au projet. La condition était de se laisser photographier chez eux, avec l'œuvre choisie, par le photographe Paul Floyd Blake et de s'entretenir avec le poète Andrew MacMillan sur les raisons du choix, ce dernier s'en servant pour composer un poème. Photographies et poèmes ont été exposés pour la durée du festival à la Leeds Art Gallery. En guise de remerciement, les participant_e_s ont été invité_e_s au «vernissage VIP» de l'exposition, comme le dit le → blog du festival.

L'appel aux participant_e_s se servait ainsi des mécanismes d'exclusion régnant dans le milieu de l'art comme d'un système incitatif en accordant aux participant_e_s certains privilèges pour une durée limitée. Il est à supposer que les ménages qui ont souhaité participer au projet étaient en mesure de reconnaître le → capital symbolique qui y était lié et d'en tirer parti. Dans sa conception, le projet reprenait ainsi les mécanismes d'exclusion à l'œuvre dans le milieu de l'art pour les retourner implicitement contre les intentions du «Lending Art Scheme», qui était de permettre la rencontre avec les œuvres à un public aussi hétérogène que possible. Ces mécanismes ont encore été renforcés par la possibilité, offerte par le projet sous le titre «Tea with the curator», d'inviter chez soi un_e des commissaires d'exposition de la Leeds Art Gallery pour discuter avec lui de l'œuvre empruntée. Cette conception recèle un potentiel de réflexion sur le contexte historique des œuvres empruntées et d'interrogation de l'institution et de la stratégie d'acquisition à la base de sa collection, ainsi que des représentations de l'art dans l'espace privé. Dans sa réalisation concrète, cependant, le projet mise sur la rencontre ponctuelle entre artistes, commissaires et public-cible. La confrontation se limite à une séance photo et à un récit qui sert de point de départ pour un poème. Le → traitement artistique reste le fait des artistes participant au projet, et il n'y a pas non plus d'échanges sur les processus artistiques. Les habitant_e_s sont certes impliqués, mais ils restent confinés à leur rôle de récepteur_trices et deviennent donc pour le festival des représentant_e_s des usagers de la culture. En s'adressant à un public déjà intéressé et en confirmant les logiques régnant dans le système, le projet ne peut utiliser son potentiel de déconstruction, mais reste dans le → discours affirmatif. Même la réflexion sur les → mécanismes de représentation des acteurs_trices de l'art dans la photographie ou la littérature reste absente.

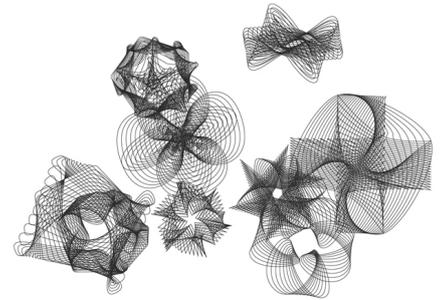
→ blog du festival <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog> [17.11.2012]

→ capital symbolique voir lexique: types de capital

→ traitement artistique Comment se fait la médiation culturelle? voir textes 4.1 et 4.2

→ discours affirmatif Quels sont les effets de la médiations culturelle? voir texte 5.1

→ mécanismes de représentation Comment se fait la médiation culturelle? voir texte 4.6; Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.PF



Capture d'écran de «Home is where the Art is»; poème: Andrew McMillan, photo: Paul Floyd Blake

Les photographies renvoient sur le plan formel aux représentations de collectionneurs_euses posant devant leurs œuvres. Elles confirment en outre l'hypothèse selon laquelle les ménages en question sont surtout des membres de la → société dominante aisée. Les → résultats du projet – photographies et poèmes – sont restitués en ligne, mais ne peuvent être trouvés que par le biais du → blog du festival.

→ société dominante voir lexique: Société majoritaire

→ résultats du projet <http://www.flickr.com/photos/morleylitfest/sets/72157629198939643> [18.11.2012]

→ blog du festival <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog> [18.11.2012]

→ Now and then <http://nowthenmorley.co.uk/category/memoir> [15.11.2012]

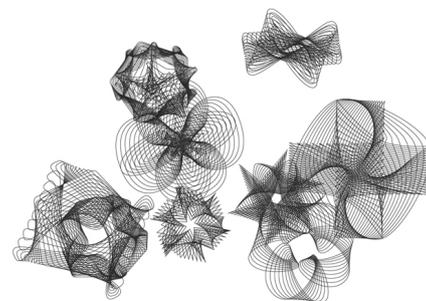
→ vidéo <http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=UH9Ns8umGKI> [17.11.2012]

→ stratégies de légitimation La médiation culturelle: pourquoi (non)? voir texte 6.4

→ courte vidéo de l'artiste <http://www.youtube.com/watch?v=hGHMF9Lct9Q> [18.11.2012]

→ omissions Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.2

Autre projet lancé en 2011, → Now and then est un blog qui devait raconter le passé et le présent de Morley par le texte, le son et l'image, en collaboration avec la population. Le projet était dirigé par la scénariste et dramaturge Emma Adams, qui invitait les habitant_e_s à participer à une documentation sur le quartier de Morley réalisée par leurs propres histoires, mais aussi par leurs propres textes et images. Le projet comprenait des ateliers d'écriture dans le cadre du festival, mais continue de fonctionner comme blog ou archives en cours d'élaboration, auxquelles tous les intéressé_e_s peuvent contribuer. Si le descriptif du projet suggère une collaboration avec différents groupes de population en vue de relater l'histoire de Morley à partir des événements personnels, des parcours de vie et des souvenirs de ses habitant_e_s, le site Internet se borne à documenter une action publique au marché couvert de Morley, durant laquelle l'artiste recueillait les histoires des passant_e_s pour les consigner dans le blog. La possibilité de se pencher sur l'historiographie de Morley et de la récrire en collaboration avec différents groupes de population n'a pas été utilisée. Au lieu de quoi, l'accent a aussi été mis sur un groupe de travail pour les personnes en situation de handicap, «People in Action», qui se retrouvent une fois par semaine dans un centre communal pour se livrer à des activités de loisirs: tricoter, jouer au loto, faire de la musique. Les impressions suscitées par une visite à ce groupe sont documentées dans une petite → vidéo qui, faute de description du projet et d'inscription dans son contexte, ne contient ni remarques de fond concernant le projet, ni indications sur son déroulement. Les personnes montrées dans la vidéo sont interrogées sur leurs activités dans le groupe ainsi qu'à Morley. Les questions que soulève cette démarche concernent aussi le choix de ce groupe et le poids qui lui est donné, d'autant que «People in Action» est un groupe de personnes marginalisé et donc symboliquement significatif pour le milieu de l'art, dont la participation promettait à l'institution – dans ce cas le Festival de littérature de Morley – d'être très utile pour ses propres → stratégies de légitimation. Cette problématique s'accroît du fait qu'il s'agit là de la seule vidéo du projet Now & Then, mis à part une → courte vidéo de l'artiste sur la place du marché. Harris justifie les → omissions attribuées à la représentation du projet Now & Then en arguant qu'il s'agit d'une méthode peu éprouvée. Les conditions et les



ressources nécessaires à la mise en œuvre de qualité d'un projet de type participatif comme celui-ci n'étaient pas réunies. De ce fait, le projet ne pouvait pas, du point de vue de la directrice du festival, répondre à certaines attentes comme la rédaction de textes de concert entre les habitant_e_s et les auteurs_trices. Ce constat montre qu'une documentation réflexive, qui décrirait également l'échec du projet et le présenterait plutôt comme une expérimentation, aurait été adaptée au déroulement de ce projet. Au lieu de quoi, la présentation choisie fait supposer un manque de réflexivité de la part des initiateurs_trices et ne reconnaît pas le potentiel d'apprentissage que recèlent des projets qui aboutissent à un échec. Dans ce cas précis, il aurait donc mieux valu → renoncer à toute forme de présentation du projet: cela aurait également protégé les parties prenantes d'une exposition au regard d'autrui.

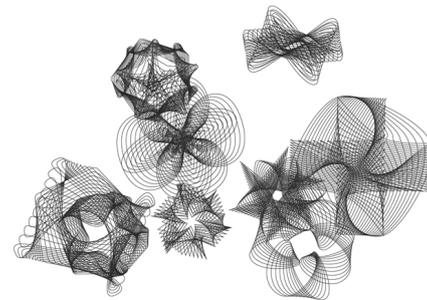
→ renoncer à toute forme de présentation Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.PF

Omissions

Réflexivité par rapport au travail réalisé: en dépit d'une longue expérience, les deux projets étudiés ne portent pas d'appréciation sur leur évolution respective. Des propos concernant les objectifs atteints, les adaptations de la démarche au fil des ans, les déplacements dans la réalisation ou les éventuels faux-pas permettraient de mener une réflexion sur les stratégies des acteurs au niveau des projets concrets.

Restitution des différents projets: des divergences apparaissent dans les deux festivals, à différents niveaux cités dans la discussion des projets, entre la communication des objectifs des responsables du festival et la restitution des activités ayant déjà eu lieu, qui est peu détaillée. Il s'ensuit qu'il n'est guère possible de se prononcer sur la mise en œuvre des projets et sur leur déroulement, et que l'appréciation de la qualité du projet se concentre sur la démarche de ses initiateurs. Il n'est donc pas possible de dire dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints. Cela est renforcé par le fait que les activités du «Printemps des Poètes» se poursuivent depuis de longues années et se traduit par une omission supplémentaire.

Conceptions de l'éducation et de l'apprentissage: le manque de restitution sur ce qui a été produit jusqu'ici constitue la plus grande lacune en ce qui concerne les conceptions de l'éducation et de l'apprentissage appliquées. On ne peut se fonder ici que sur les descriptions très cryptiques des projets et de leurs objectifs. Au niveau des projets concrets, l'analyse ne pouvait donc porter que sur les conditions de réalisation et les objectifs visés, s'ils étaient décrits.



Conclusions

Malgré la restitution en partie très détaillée des deux festivals, la plus grande lacune qui subsiste reste l'évaluation qualitative de la médiation. Comme le montre le → texte 8. PF, cette dernière est uniquement possible lorsque la structure, les processus et les résultats peuvent être analysés à la lumière des objectifs. Pour ce faire, les initiateurs_trices du projet devraient faire preuve de transparence quant aux objectifs, au déroulement de leur projet et à ses résultats ou mettre en lien le déroulement effectif de leur projet avec les attentes qui ont été formulées à son égard. Les → présentations de projet et les documentations qui répondent à cette exigence sont cependant encore rares en médiation. Cette situation résulte en partie de la pénurie de ressources qui sont mises à disposition pour le travail de médiation. Elle est aussi due aux conflits d'intérêts nourris par la diversité des revendications adressées à la médiation. Ainsi, la documentation a pour objet principal de → légitimer le travail de médiation; de ce fait, elle a tendance à ne parler que des réussites. Si la réflexion et la mise en évidence des échecs, des aspects problématiques ou des difficultés dans le déroulement des projets sont essentielles pour progresser, elles comportent aussi le risque d'entraîner des réductions budgétaires ou de se mettre en contradiction avec les mandats du projet. C'est pourquoi, les présentations de projets faites par ses acteurs sont enclines à suivre les → modes de représentation dominants en médiation, comme le montre clairement la documentation des deux festivals. Elle contribue ainsi, même si ce n'est pas toujours consciemment, à maintenir le statu quo.

Documentation

L'analyse des projets se fonde sur la documentation suivante:

Le Printemps des Poètes, France

- Restitution sur le → site Internet
- Dossiers relatifs à la médiation culturelle appliquée à la littérature
- Autres informations sur le festival trouvées sur Internet

Morley Literature Festival, Angleterre

- Documentation sur le → site Internet
- Documents vidéo sur You Tube
- Entretien téléphonique avec la directrice du festival, Jenny Harris, le 11.12.2012
- Documents complémentaires et évaluations mis à disposition par Jenny Harris

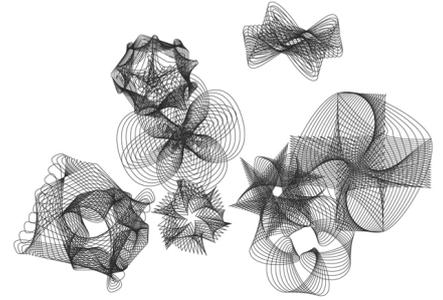
→ présentations de projet et les documentations Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.2

→ légitimer le travail de médiation La médiation culturelle: pourquoi (non)? voir texte 6.PF

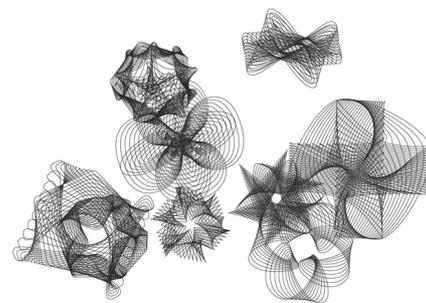
→ modes de représentation dominants Transmettre la médiation culturelle? voir texte 9.PF

→ site internet Le Printemps des Poètes <http://www.printempsdes-poetes.com> [17.11.2012]

→ site internet Morley Literature Festival <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk> [17.11.2012]



- 1 Le festival se présente ainsi sur son site Internet: «Morley Literature Festival in Leeds is an annual week-long festival in October celebrating books, reading and writing» → <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/about/> [17.11.2012].
- 2 Voir la bio-bibliographie de Jean-Pierre Siméon sur le site → http://www.printempsdes-poetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012].
- 3 On trouve sur le site Internet du ministère de l'Education nationale un document détaillé sur la réforme actuelle de l'école en France: → <http://www.refondonslecole.gouv.fr/la-demarche/rapport-de-la-concertation/> [10.11.2012].
- 4 Refondons l'Ecole de la République, Rapport de la concertation, p. 40.
- 5 Ibid.
- 6 → <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Developpement-culturel/Education-populaire/Conventions-pluriannuelles-d-objectifs-2012-2014> [10.11.2012].
- 7 Cf. à ce sujet le site de l'Association PPP Suisse: → <http://www.ppp-schweiz.ch/fr/>, ainsi qu'un document du Crédit Suisse décrivant les potentiels du PPP pour la Suisse: → https://www.credit-suisse.com/ch/unternehmen/kmugrossunternehmen/de/doc/ppp_studie_de.pdf.
- 8 Voir à ce sujet le site web de l'Association PPP Suisse → <http://www.ppp-schweiz.ch/fr> [10.11.2012].
- 9 cf. Sack 2003.
- 10 Phinn 1999; Phinn 2001.
- 11 Phinn 2000.
- 12 Walter Siebel et Harmut Häußermann ont forgé dès 1993 le terme de festivalisation dans leur essai «Festivalisierung der Stadtpolitik». La festivalisation désigne la concentration de ressources (spatiales, temporelles et financières) sur un événement ou un projet. cf. Häußermann, Siebel 1993.
- 13 cf. Refondons l'Ecole de la République, Rapport de la concertation, p. 40; voir réserve de matériaux MCS0108.pdf
- 14 cf. à ce sujet une discussion sur la culture en tant que facteur économique dans KM Magazin 54, 04/2011 → <http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1104.pdf> [15.11.2012] ou, sur l'importance de l'économie créative en Suisse: Weckerle et al 2007; cf. aussi la documentation rassemblée sur la page → <http://www.creativezurich.ch/kwg.php> [15.11.2012].
- 15 Propos tenus lors d'un entretien téléphonique entre Anna Chrusciel et Jenny Harris, directrice du festival, le 11 décembre 2012.
- 16 Propos de Jenny Harris, 11 décembre 2012.
- 17 → <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=16&page=59>, [15.11.2012].
- 18 On trouve tous les thèmes du «Printemps des Poètes» à la page → <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=4&ssrub=23&page=13> [18.11.2012].
- 19 → <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=21&page=75> [17.11.2012].
- 20 → <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=4&ssrub=23&page=13> [17.11.2012].
- 21 → <http://www.barbarataylorbradford.co.uk/> [17.11.2012]; <http://www.iain-banks.net/> [10.11.2012].
- 22 Tous les propos de Jenny Harris cités ici ont été tenus lors de l'entretien téléphonique du 11 décembre 2012 avec Anna Chrusciel.
- 23 cf. → <http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995> [10.11.2012].
- 24 Paul Ashton, Amelia Crouch, Clare Charnley, Jess Mitchell et Vikkie Mulford.



Lexique

A

Accessibilité
Amour de l'art
Animation socioculturelle
Autonomie relative
Autoreprésentation

B

Britishness

D

Capitalisme cognitif
Champ
Codes ethnicisants
Critique de la représentation
Culturalisation
Culture amateur

D

Déconstruction
Diversity Policy

E

Educational Turn in Curating
Education artistique
Emancipation de soi
Essentialisation ethnique
Essentialisme stratégique
Expat

F

Féminisé
Fordisme et post-fordisme

G

Gender gap
Gentrification
Globish

H

Habitus

I

Intervention

L

Latitude d'interprétation

N

Naturalisation

O

Orientation vers le public

P

Paternalisme
People of Colour
Performativité
Plus-value symbolique
Pouvoir de blesser
Précaire
Précarisation

R

Racisme quotidien et racisme structurel
Recherche-action
Représentation

S

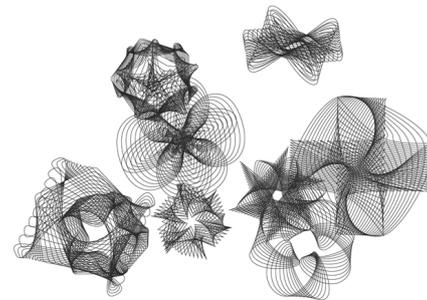
Société majoritaire
Société migratoire
Soft Skills
SoHo-effect
Système

T

Théâtre post-dramatique
Travailleurs_euses du savoir
Types de capital

V

Visual Literacy
weiss



Accessibilité

Le terme d'«accessibilité» est surtout utilisé en rapport avec la liberté de mouvement des personnes handicapées. Il sous-entend que les biens ou les espaces publics doivent être rendus accessibles à tout le monde, par l'abolition des barrières réelles ou symboliques et en compensant ainsi le handicap. L'accessibilité présuppose que l'on analyse les multiples limitations et exclusions qui existent dans les espaces sociaux, une analyse encore trop rarement et trop insuffisamment effectuée. Comme le montrent de nombreuses études, d'importantes barrières réelles et symboliques ferment par exemple l'accès aux espaces muséaux, barrières qui ont une importance capitale dans l'un des domaines justement censés lutter contre elles – comme Pierre Bourdieu l'a démontré dans ses travaux.

«L'amour de l'art»

«L'amour de l'art» est le titre ironique d'une étude publiée en 1966 par Pierre Bourdieu et Alain Dardel sur «les musées d'art européens et leur public»: elle vise non seulement à déconstruire l'idée d'un «amour de l'art» inné à la nature humaine, mais aussi à révéler la véritable fonction de l'art –souvent occultée – qui est de stabiliser et de légitimer les disparités sociales (Aigner 2008).

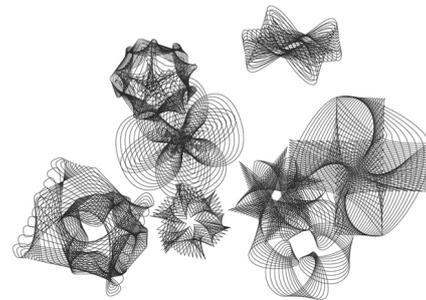
L'étude se base sur une vaste enquête sociale effectuée auprès de divers musées européens: elle a, entre autres, conclu qu'il faudrait attendre 46 ans pour voir se réaliser la probabilité mathématique que quelqu'un qui n'a suivi que l'école obligatoire entre dans un musée. Traduit en allemand pour la première fois en 2006, ce livre démasque l'amour de l'art comme un «besoin culturel» engendré par l'éducation et comme une idéologie bourgeoise qui utilise un code que seuls sont habilités à décrypter ceux qui disposent des bons moyens et du bon capital culturel → *Types de capital*.

Animation socioculturelle

L'animation socioculturelle est une discipline et une pratique du travail social qui se réfère à de nombreuses théories et traditions de la pédagogie critique, et surtout à une pédagogie des loisirs engagée destinée aux enfants et aux jeunes (l'expression a été forgée dans les années 1950 en France et précisée par les mouvements sociaux des années 1970 et 1980.) Adoptant une démarche fondamentalement participative, l'animation socioculturelle essaie d'«animer» ou d'engager les personnes à transformer leurs marges de manœuvre individuelles et leurs conditions sociales dans leur propre contexte, en intervenant dans le champ social par l'action culturelle.

Autonomie relative

Le sociologue Pierre Bourdieu attribue au → *champ* de l'art une autonomie relative par rapport aux champs de l'économie et de la politique, des champs dont le champ culturel inverse carrément la logique: plus le bénéfice économique est mince, plus le capital symbolique sera important. En théorie esthétique également, l'autonomie de l'art constitue l'hypothèse de départ décisive, à partir de laquelle est pensé son potentiel critique envers la société et l'ordre établi. Etant donné la façon dont l'art est récupéré et utilisé, son autonomie relative donne lieu à diverses interprétations. Selon le point de vue politique et théorique représenté, l'autonomie de l'art peut en effet être décrite comme donnée, perdue ou à regagner.



Autoreprésentation

Lorsque l'on sait que le pouvoir de → *représentation* a tendance à être détenu par les catégories privilégiées et à leur profiter, l'autoreprésentation de sujets marginalisés peut se comprendre comme une stratégie d'opposition, qui s'exprime par une «politique à la première personne du pluriel» (Kien Nghi Ha, → <http://igkultur.at/projekte/transfer/textpool/politik-in-der-ersten-person-plural> [18.2.2012]). L'autoreprésentation donne aux individus ou aux groupes mal ou sous-représentés la possibilité et les moyens de présenter et de représenter leurs propres positions, et elle met un frein aux velléités de la majorité à parler au nom des autres.

Britishness

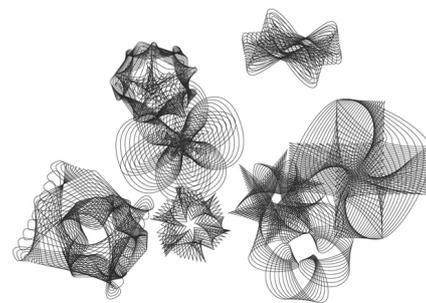
Le terme polysémique «Britishness» s'emploie pour désigner ce qui est typiquement britannique ou plutôt les codes qui évoquent une identité britannique. Comme toute attribution nationale, ce que l'on appelle «Britishness» est une construction discursive qui se constitue avant tout par contraste avec ce qui est perçu comme «non britannique». Dans un état historiquement constitué et actuellement tout sauf homogène comme la Grande-Bretagne, l'idée de «Britishness» acquiert une fonction politique. Pionnier des «études culturelles», Stuart Hall met en évidence un aspect souvent refoulé du «Britishness»: historiquement, ce concept est lié au racisme, tout comme le thé – le signe par excellence du «Britishness» – est lié au colonialisme: «It is in the sugar you stir; it is in the sinews of the famous British «sweet tooth»; it is in the tea-leaves at the bottom of the next «British» cuppa» (Hall 2004, p. 82).

Capitalisme cognitif

L'expression «capitalisme cognitif» a été forgée pour désigner les mutations subies par l'économie capitaliste depuis les années 1970, dont la régression de la production industrielle est la marque la plus sensible. Le travail immatériel représente une force de production décisive «qui crée ce que l'on appelle des produits immatériels, comme par exemple la connaissance, l'information, la communication, les relations ou encore les émotions.» (Hardt, Negri 2004, p. 126). Le soi-disant «troisième secteur» des services, qui comprend la formation, l'art et la culture, est de plus en plus livré à l'exploitation commerciale. Dans le capitalisme cognitif, le travail matériel ou manuel ne perd pas de son importance, mais il est simplement délégué, selon un principe de division du travail international, à des régions et des ouvriers_ères défavorisé_e_s.

Champ

Un champ social, tel que l'a défini le sociologue Pierre Bourdieu, est une sphère de la vie sociale, comme par exemple le champ de l'économie, de la politique, de l'art, etc. Chaque champ possède ses propres logiques et règles du jeu qui d'une part font l'objet de négociations permanentes entre les agents actifs en son sein, et qui, d'autre part, limitent simultanément la marge de manœuvre et les possibilités de comportement de ces agents. Bourdieu appelle «illusio spécifique au champ» le consensus souvent implicite au sujet de ses règles et de la valeur de l'investissement dans ce champ, une «illusio» qui a pour effet que les agents du champ ne cessent de lutter pour une position ou certaines ressources dans l'espace social.



Codes ethnicisants

L'utilisation de certains signes produit des significations dans le discours et construit l'identité sociale, comme par exemple le sexe, le genre ou, justement, l'ethnicité. Les codes ethnicisants reprennent des attributions et des codifications stéréotypées, un répertoire tendanciellement raciste ainsi que certains types de représentations et de discours dramaturgiques. En ethnicisant la différence, l'on tend à légitimer et à postuler comme «naturelles» les divergences et les inégalités sociales.

Critique de la représentation

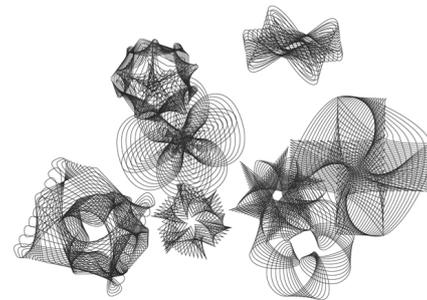
Un point de vue procède de la critique de la représentation lorsqu'il s'attache à évaluer les effets de pouvoir provoqués par une certaine représentation ou une certaine notion (par exemple, à propos de la restitution textuelle ou iconographique de travail de médiation). En réfléchissant à ce qui est montré ou justement à ce qui n'est pas montré, à comment et par qui c'est montré, on fait place à une critique qui permet surtout de voir quelle autre forme de représentation pourrait exister. En ce sens, une perspective procédant de la critique de la représentation a un caractère politique et examine les relations de pouvoir.

Culturalisation

L'on comprend par culturalisation la pratique qui voit dans la culture l'explication essentielle, centrale et déterminante des actions, des opinions, des attitudes, des conflits ou des modes d'expression des individus. Cette approche ethnicise souvent la notion de culture et réduit les personnes à leur – prétendue – «culture turque», par exemple. Les culturalisations renforcent la division de la société en deux groupes, ceux qui «en font partie» («nous») et ceux qui «n'en font pas partie» («les autres») et reproduisent les stéréotypes et les attributions. (Informations- und Dokumentationszentrum für Anti-rassismuarbeit Düsseldorf, Glossar: → <http://www.idaev.de/glossar> [22.2.2013]). La culturalisation, qui fait de la culture le «signifiant central» (Grimm, Ronneberger) d'une analyse des rapports sociaux, a de plus tendance à considérer les problèmes sociaux comme des problèmes culturels et à consolider l'inégalité sociale sous prétexte qu'il s'agit de différences culturelles.

Culture amateur

Cette expression légèrement péjorative de «culture amateur» (l'on trouve aussi «culture populaire») désigne une pratique culturelle multiforme qui se démarque volontiers de la «culture dominante» ou du monde de la culture. Chant choral, théâtre amateur ou musique populaire en sont les formes les plus courantes. La culture amateur est bien ancrée dans les structures de la société civile, elle est souvent non institutionnalisée, se finance elle-même ou bénéficie de subsides publics (régionaux ou communaux, rarement prélevés sur les budgets de la culture). Cette culture populaire est souvent soutenue par des associations et des initiatives bénévoles, mais aussi des universités populaires, des bibliothèques, des centres socioculturels ou des écoles d'art et de musique.



Déconstruction

«Le praticien de la déconstruction travaille à l'intérieur d'un système de notions, mais dans l'intention de le fracturer» (Culler 1988, p. 95). La déconstruction peut être comprise comme un travail critique sur les puissantes contradictions d'un discours. Le philosophe Jacques Derrida décrit ainsi le geste déconstructif: «(reconnaître) que dans une opposition philosophique classique, nous n'avons pas affaire à la coexistence pacifique d'un vis-à-vis, mais à une hiérarchie violente. Un des deux termes commande l'autre (axiologiquement, logiquement, etc.), occupe la hauteur. Déconstruire l'opposition, c'est d'abord, à un moment donné, renverser la hiérarchie.» (Derrida 1972, pp. 56–57) Afin de ne pas risquer de figer une signification, la pratique déconstructive reste en mouvement dans le but de déplacer les significations et non de les fixer.

Diversity Policy

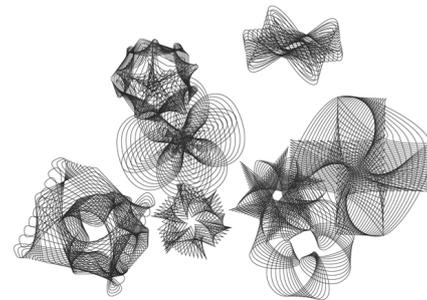
L'on comprend par cette expression les règles de conduite et les lignes directrices établies par le musée en matière de «diversity», c'est-à-dire en matière de diversité sociale et «culturelle» à laquelle s'engage l'institution culturelle. L'on y trouve formulée la politique d'implication et de ciblage des individus ou des groupes considérés comme différents par le sexe, la race, la religion, la classe sociale, l'ethnie, etc. Comme le concept de «diversity» lui-même, le discours sur les «diversity policies» est en butte à de nombreuses critiques parce qu'il tend à célébrer la diversité et à taire sinon à occulter la discrimination.

Educational Turn in Curating

Tournant éducatif dans la pratique de l'exposition, en français. Cette expression contestée désigne l'intérêt porté depuis quelques années par le milieu des artistes et surtout celui des curateurs_trices, aux approches issues de la pédagogie critique et émancipatrice dans la tradition de Paulo Freire ou Ivan Illich ainsi qu'aux démarches issues d'une philosophie de l'éducation marquée par le post-structuralisme, comme la représente actuellement entre autres Jacques Rancière. Le rapport entre l'art et la pédagogie a cependant été pensé bien avant le «tournant éducatif» actuel. «La découverte récente, par les curateurs_trices et les spécialistes de l'art, d'un thème auparavant plutôt marginalisé a été précédée de quelque 200 ans de débats sur la philosophie de l'éducation et les pratiques de la formation esthétique. Il serait souhaitable de tenir compte de ces conceptions afin d'éviter de réinventer la roue ou de réduire la complexité des approches.» (Mörsch 2009)

Education artistique

L'expression et la notion ont été forgées au début du XX^e siècle par le mouvement pédagogique de l'Education nouvelle. Adoptant une perspective de critique culturelle envers une modernité technocrate et rationaliste et envers l'instrumentalisation de l'éducation, elle visait à mettre sur pied une éducation holistique incluant la musique, l'art, la langue ainsi que le sport et le mouvement, matières qui furent par la suite peu à peu intégrées aux plans d'études scolaires. Dans les années 1950, juste après la Seconde Guerre mondiale, l'éducation artistique a connu un retentissement considérable du fait qu'elle était perçue comme conciliatoire et apolitique. Bien que le discours critique sur la pédagogie lui ait reproché d'être culturellement conservatrice et l'ait désavouée, cette notion continue de recueillir un certain succès dans les prises de position actuelles sur l'éducation culturelle.



Emancipation de soi

L'émancipation de soi (traduction de «self-empowerment», un concept issu des mouvements d'émancipation des femmes et des noirs américains) de groupes marginalisés ou minoritaires ou encore d'individus implique une redistribution du pouvoir de représentation, de définition et d'action, avant tout par la participation sociale, politique et culturelle. Le «self-empowerment» étant aujourd'hui aussi une stratégie très prisée de la gestion néolibérale pour, en un sens très peu émancipatoire, déléguer des responsabilités à des individus qui sont en réalité sans pouvoir, il est important de réfléchir aux aspects occultés du → paternalisme et de les critiquer.

Essentialisation ethnique

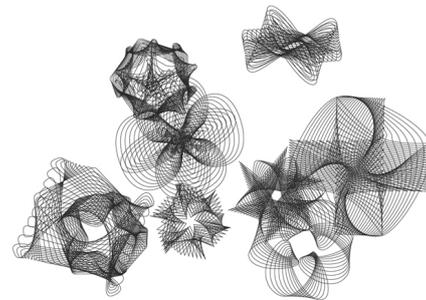
La notion d'ethnicité a été décrite par le sociologue et spécialiste de la culture Stuart Hall comme un concept dynamique – d'après lui, c'est «une conviction, une représentation, une forme de conscience ni naturelle ni éternelle, mais produite à un certain moment par les circonstances.» (Hall 1999) A l'inverse, l'essentialisme ethnique réduit les individus à l'ethnicité et aux attributions qui lui sont liées, qui, par ailleurs, sont pour la plupart des définitions imposées par une société majoritaire dominante.

Essentialisme stratégique

La philosophe du post-colonialisme Gayatri Chakravorty Spivak plaide en faveur de la tactique de l'«essentialisme stratégique», c'est-à-dire une tactique consistant, par calcul, à s'identifier à un groupe opprimé et à parler *sur* et *pour* lui, à le représenter, tout en étant conscient des pièges que peut contenir une telle représentation de remplacement. Par exemple parler à la place des «Roms» ou des «Musulmans» et prétendre à une identité stratégique et politique, en sachant que cette prétention est problématique. L'une des caractéristiques de l'essentialisme stratégique est qu'il rend visibles les pièges et le caractère problématique de l'identitaire.

Expat

Abréviation désinvolte du mot anglais «expatriate» (expatrié), ce terme est devenu l'appellation populaire des personnes vivant et travaillant en dehors de leur pays d'origine. Remarquons toutefois que seule est qualifiée d'expat la main-d'œuvre qualifiée et mobile, plutôt privilégiée, du «global business»; appellations stigmatisantes, les termes de «migrant_e», «étranger_ère» ou «travailleur_euse étranger_ère» restent réservés aux personnes socialement défavorisées qui pourtant sont tout aussi expatriées. Le fait que les expats préfèrent vivre dans des mondes parallèles, qu'ils restent entre eux et ne parlent presque jamais la langue de leur pays d'accueil, fait rarement débat jusqu'à présent.



Féminisé

Certains champs professionnels, comme le champ pédagogique justement, sont de toute évidence féminisés, c'est-à-dire qu'ils sont principalement occupés par des femmes. Sont caractérisés de féminins certains métiers particuliers du secteur des services qui font appel à des aptitudes sociales spécifiques. Tout comme que le secteur du travail non rémunéré (travaux domestiques, soins), extrêmement féminisé, les secteurs où les femmes sont surreprésentées sont souvent sous-payés. Néanmoins, en y regardant de plus près, cette féminisation apparaît comme très particulière, puisque plus la position et le salaire s'améliorent, plus elle diminue. Aussi convient-il, lorsqu'on parle de féminisation dans le domaine éducationnel, de garder présentes à l'esprit les inégalités existant entre les jardinières d'enfants et les rectrices d'université.

Fordisme et post-fordisme

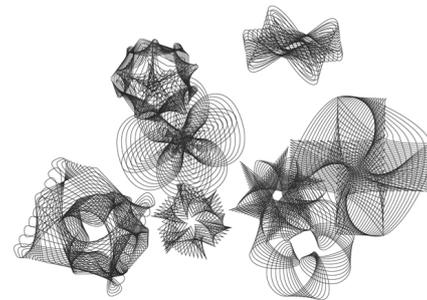
Le fordisme désigne une phase de l'économie capitaliste, surtout basée sur la valeur ajoutée de l'industrie. Les moteurs essentiels de la croissance sont la production et la consommation de masse d'ouvriers_ères et d'employé_e_s assurés par l'Etat social. Ce modèle économique, influencé par les concepts du pionnier de l'industrie automobile Henry Ford dans les années 1920, a été remis en cause dans les années 1970 et remplacé par le post-fordisme.

Animé par le marché financier, ce système économique s'appuie surtout sur des technologies d'information et de communication requérant de nombreuses connaissances. Il se caractérise par une tendance à établir des conditions de travail individualisées et dérégulées qui, potentiellement, transforment tout le monde en entrepreneur_euse.

Gender gap

Si la graphie que nous utilisons volontairement dans cette publication pour indiquer le masculin et le féminin (avec un tiret bas: _trices) rend la lecture plus difficile, elle s'oppose à l'ordre binaire des sexes, fixé sur le masculin et le féminin. Le tiret bas crée un vide symbolique, que l'on peut aussi désigner par «gender gap» et qui renvoie aux variantes et identités sexuelles, au-delà des catégories homme/femme.

(Ceci au contraire de l'utilisation habituelle de l'expression «gender gap» qui indique, par exemple, la discrimination financière dont souffrent les femmes par rapport aux hommes dans des positions professionnelles comparables.) Il s'agit d'une graphie expérimentale, assez complexe en français car les suffixes de distinction du masculin et du féminin sont nombreux (teur_trice, eux_euse, ier_ière, eur_esse etc.) et les adjectifs et participes doivent être accordés, au contraire de l'allemand ou de l'anglais.



Gentrification

Il s'agit ici d'une notion de sociologie urbaine critique: elle renvoie au processus de revalorisation de certains quartiers anciennement négligés ou appauvris, un processus caractérisant la transformation néolibérale des métropoles dans un contexte de concurrence mondiale. Souvent accompagnée de conflits sociaux, la gentrification conduit à une mutation de la structure sociale de ces quartiers et à une éviction des populations non privilégiées. L'art et la culture ont souvent un rôle de pionniers dans cette gentrification, et ils participent parfois d'une stratégie d'implantation volontaire censée revaloriser ces nouvelles zones.

Globish

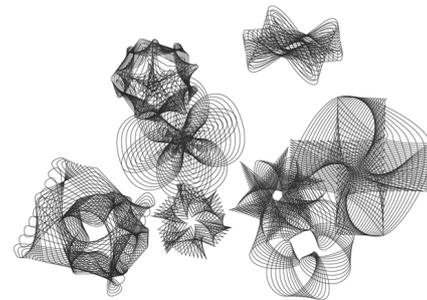
Le terme «globish», formé par la contraction de «global» et de «English», désigne un vocabulaire de base (de quelque 1500 mots) né dans la pratique et qui aurait la fonction d'un code commun pour une communication globale. Apparue dans la gestion économique transnationale, mais aussi établie dans les sciences et l'art, cet «anglais décaféiné» (Robert McCrum) est fortement contesté. L'on débat en effet pour savoir s'il s'agit d'une langue de domination ou d'une langue vernaculaire démocratique censée favoriser l'intercompréhension mondiale.

Habitus

Ce terme désigne les modes de pensée, de perception et de représentation par lesquels les individus organisent leurs actions dans la pratique. L'habitus incarne les normes acquises par la socialisation –inconscientes la plupart du temps – qui lient aussi bien des collectivités que des groupes professionnels, des générations que des classes sociales. L'habitus imprègne de façon très subtile la gestuelle, le langage ou la posture physique, et il n'est pas facile de le transformer ou de s'en débarrasser. Pierre Bourdieu, dans la sociologie duquel la notion d'habitus joue un rôle essentiel comme comportement spécifique à une classe sociale, le décrit comme «l'histoire faite corps».

Intervention

La notion d'intervention artistique a émergé dans les années 1980 pour désigner des travaux artistiques qui interviennent de façon décidée dans leur environnement social. Dans cette démarche, ils ont pour programme de transgresser les espaces accordés à l'art, et ils recherchent la confrontation avec l'«extérieur», avec le contexte local, avec les mouvements sociaux et politiques. L'art et l'activisme se rejoignent dans ces pratiques d'intervention et inventent ainsi des formes populaires d'action politique comme les célèbres perturbations, par les Guerilla Girls, d'un système de fonctionnement de l'art toujours aussi dominé par les hommes, ou encore les manifestations théâtrales de la Volxtheaterkarawane (Publicx-theatre Caravan) contre la politique européenne d'asile et des frontières.



Latitude d'interprétation

Les travaux et les pratiques artistiques présentent – du moins potentiellement – une forte latitude d'interprétation, c'est-à-dire qu'ils restent ouverts à un processus en principe infini de définition de leur sens par les spectateurs_trices et les visiteurs_euses. Vu sous l'aspect relationnel ou social de l'art, leur sens se renouvelle constamment par l'activité des personnes qui en sont les réceptrices. Ce processus d'appropriation, de récupération ou de décalage renferme un potentiel essentiel pour une médiation artistique critique.

Naturalisation

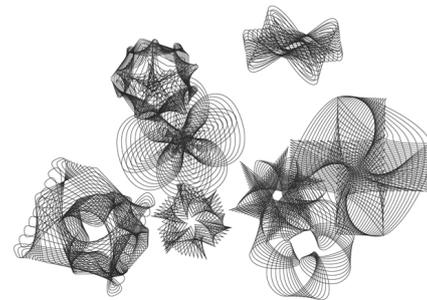
L'on parle de naturalisation lorsque des rapports ou des structures établis socialement sont présentés comme étant naturels. Ils passent donc ainsi pour donnés et immuables, puisque la nature – au contraire de la culture ou de l'histoire – est pensée comme telle. Qu'«à tout moment [soient] confondus dans le récit de notre actualité, *Nature* et *Histoire*», c'est ce qu'a formulé Roland Barthes dans «Mythologies» (Barthes 1957, p. 6), démasquant ce processus comme une idéologie désireuse d'entraver toute modification des rapports sociaux. C'est pourquoi, les positions antiracistes, féministes ou postcoloniales se trouvent sans cesse occupées à critiquer les naturalisations.

L'orientation vers le public

S'orienter vers le public ou agir en conséquence constituent presque aujourd'hui des obligations d'importance stratégique, surtout pour les institutions culturelles. La tentative de penser l'institution à partir de ses visiteurs_euses et de leurs besoins peut obéir à différentes stratégies, par exemple, à une volonté de démocratisation ou à une optique de prestation de service. Que l'orientation vers le public augmente le nombre des visiteurs_euses fait en tout cas office de mantra dans le management culturel actuel.

Paternalisme

Le paternalisme désigne une stratégie extrêmement ambivalente de soutien, d'attention ou d'ingérence «d'en haut». A partir d'une position de pouvoir et de supériorité, il s'adresse à des sujets considérés comme «nécessiteux» et dont l'autonomie est contestée pour «leur propre bien». L'on retrouve les configurations classiques du paternalisme, qui est toujours «plein de bonnes intentions», dans les rapports parents-enfants, enseignants-élèves, riches-pauvres. L'attitude paternaliste, souvent subtile et dissimulée derrière certaines formes et rhétoriques de l'émancipation de soi, conduit à la consolidation des rapports de force. Une critique nuancée du paternalisme n'oubliera pas de rappeler la dimension de protection et d'attention qui lui est inhérente, et qu'une critique libérale de «l'Etat-providence» paternaliste voudrait voir disparaître.



People of Colour

Personnes de couleur, en français. L'expression «People of Colour» (l'on trouve aussi «Person of Colour») – souvent citée telle quelle dans sa langue d'origine – est le nom que se donnent diverses minorités non blanches. Elle correspond à une stratégie censée instaurer une solidarité politique et stratégique pour contre-attaquer le racisme, lorsque divers groupes sont montés les uns contre les autres. Jasmin Dean fait remarquer combien une telle politique d'alliances est importante pour les différentes «Communities of Colour», puisqu'elle leur permet de se réapproprier le pouvoir de définition social qui leur est dénié dans le débat sur le racisme, la migration et l'intégration, généralement dominé par une majorité blanche et allemande (Dean 2012, p. 607).

Performativité

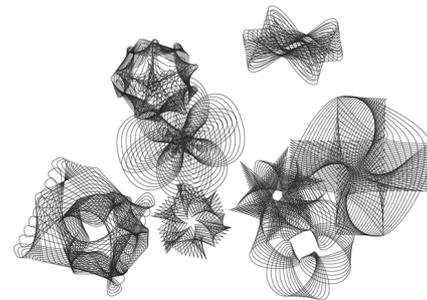
Depuis la fin des années 1980, la performativité est devenue un concept-clé de diverses disciplines comme les sciences linguistiques, sociales ou culturelles. Les théories de la performativité se fondent sur l'idée centrale que les ordres socio-symboliques (comme celui des sexes ou des espaces sociaux) ne sont pas donnés, mais représentés et fabriqués. Ce sont les théories scientifiques de la linguistique sur l'acte de langage et sur la réalisation de la langue par ses locuteurs_trices, donc sur sa réalisation/mise en scène (en anglais «to perform»), qui sont à l'origine du concept de performativité. Le défi de la réflexion performative est qu'elle ne considère pas comme «authentiques» ou «naturelles» les réalités recouvertes par ce qui est représenté ou fabriqué. C'est peut-être en cela que réside le caractère explosif de la performativité, qui se manifeste par exemple dans la théorie du genre élaborée par Judith Butler.

Plus-value symbolique

En supposant qu'outre le capital économique, il existe d'autres ressources (→ *Types de capital*) qui comptent sur le marché, il est possible de réaliser un bénéfice symbolique. Lorsque, par exemple, un musée peut se mettre en valeur comme une institution particulièrement progressiste en invitant un projet de médiation critique, il peut en tirer un profit symbolique susceptible même parfois de se monnayer économiquement (par un supplément de subvention publique ou privée destinée aux musées engagés, etc.).

Pouvoir de blesser

Pour analyser les rapports pédagogiques, la théoricienne Maria do Mar Castro Varela recourt à la notion de «pouvoir de blesser»: elle affirme que plus la position d'une personne est privilégiée, plus son pouvoir de blesser augmente. Cette situation a parfois pour conséquence de réduire ses vis-à-vis à l'impuissance, car ils ont le sentiment de ne pouvoir satisfaire personne et de se heurter à une réprobation continuelle. Au lieu de cela, elle revendique l'autoréflexion et l'autocritique individuelles (mais aussi institutionnelles). «Comme le travail pédagogique est saturé de pouvoir et risque toujours de blesser les autres, il est donc nécessaire de développer ses différentes sensibilités, d'aiguiser sa propre perception et de développer une distance critique envers le système auquel l'on doit ses privilèges.» (Castro Varela 2004)



Précaire

Avoir un travail précaire signifie exercer une activité dérégulée, avec peu de (ou sans) sécurité sociale, donc indépendante et non pas salariée, souvent caractérisée par l'insécurité et le sous-paiement, mais aussi par la liberté ou l'autodétermination. Dans certains secteurs (arts, médias, nettoyage, soins) le travail précaire constitue la norme.

Précarisation

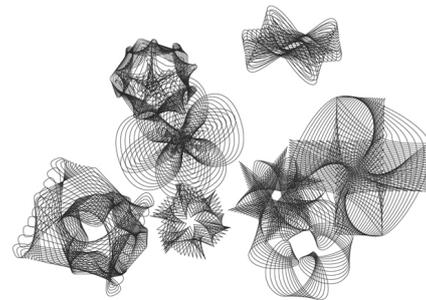
Le mot «précarisation» désigne la fragilisation des conditions de travail et de vie qui résultent de la transformation néolibérale de l'économie et de la société ainsi que du → capitalisme cognitif. L'activité professionnelle est de plus en plus déréglementée, les emplois fixes sont remplacés par des mandats et des contrats à durée déterminée, entraînant de graves conséquences individuelles et sociales, surtout pour les non-privilegiés (par exemple les migrant_e_s du travail dans les domaines de la construction ou de la santé), mais aussi pour des employé_e_s privilégié_e_s (comme par exemple les personnes actives dans la culture ou encore les scientifiques). Ce travail précaire comporte aussi des moments d'autodétermination et d'autoréalisation qui d'une part renforcent l'(auto)exploitation, mais d'autre part recèlent un certain potentiel de rébellion, comme Isabell Lorey l'a analysé dans son livre «Die Regierung der Prekären» [Le règne des précaires] (Lorey 2012).

Racisme quotidien et racisme structurel

Alors que le racisme quotidien désigne les actes individuels de racisme, intentionnels ou non, auxquels les personnes minorisées sont confrontées en permanence, le racisme structurel doit se comprendre comme une pratique supra-individuelle. On entend par là les racismes qui émanent des systèmes sociaux et se manifestent dans leurs logiques, leur économie, leurs normes et leurs lois. Les discriminations inhérentes au système électoral, au marché du travail, à l'ordre juridique, à la vie des entreprises sont les effets du racisme structurel. Une constatation vaut pour le racisme quotidien autant que pour le racisme structurel: il ne s'agit pas simplement de préjugés individuels, mais de la légitimation des hiérarchies sociales, fondées sur la discrimination de ce genre de constructions de groupes. Dans ce sens, le racisme reflète toujours une situation sociale (Rommelspacher 2006).

Recherche-action

Cette approche rattachée au domaine des sciences sociales est internationalement reconnue – dans l'espace anglo-saxon, mais aussi dans l'espace francophone ou en Amérique latine et, de plus en plus, dans l'espace germanophone. La recherche-action se distingue par son caractère engagé; c'est une recherche qui intervient dans la réalité sociale qu'elle étudie et qui interroge la frontière qui sépare les chercheurs des «sujets de l'analyse», et la recherche de son objet. A cet effet, des méthodes et des stratégies de recherche-action participative (RAP) ont été développées dès les années 1960. Elles recourent à l'exploration, par des acteurs professionnels, seuls ou en équipes, de questions qui surgissent dans le quotidien professionnel, en vue de résoudre certains problèmes ou d'opérer certaines transformations. La caractéristique de cette approche est qu'elle revalorise le savoir des personnes qui agissent dans la pratique, par rapport à un savoir d'«expertes et experts» qui est généré sans lien avec la pratique (Landkammer 2012, p. 200).



Représentation

Deux significations viennent à l'esprit lorsque l'on parle de «représentation»: montrer et suppléer à. Ces deux significations sont inséparables. L'on parle de représentation lorsqu'il y a production de sens au moyen d'un langage, c'est-à-dire d'un système de signes dont l'usage est réglé par des codes. Le processus de la représentation est une pratique sociale qui – en utilisant le média de la langue (système de signes général) – est essentielle pour la production et la circulation du sens.

Chaque représentation tente de fixer les différentes significations des signes, des images, etc. et d'en privilégier une. Il en résulte une «lutte pour les rapports de représentation» (Stewart Hall), centrée autour de questions décisives comme qu'est-ce qui est montré et qu'est-ce qui ne l'est pas? Qui représente qui et de quelle façon? Et qui n'est pas autorisé à représenter (ni soi-même, ni les autres)?

Société majoritaire

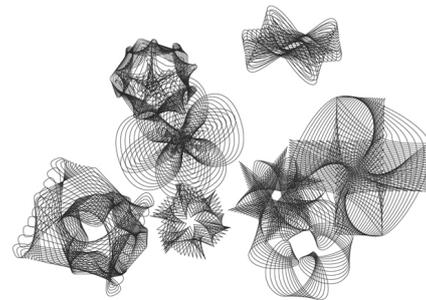
Contrairement à ce que pourraient laisser entendre les mots, l'expression «société majoritaire» ne désigne pas forcément un groupe quantitativement supérieur, mais plutôt un groupe socialement dominant et privilégié qui incarne la norme sociale (par exemple, blanc, occidental, hétérosexuel, séculier, etc.) et détermine qui doit être considéré comme minoritaire. Majorité et minorité ne décrivent donc pas un rapport chiffré, mais un rapport de pouvoir. Pour faire ressortir cet aspect de pouvoir, on propose de remplacer l'expression «société majoritaire» par «société dominante».

Société migratoire

Les conséquences de l'immigration et de l'émigration, des migrations pendulaires et des transmigrations sont constitutives de notre réalité sociale. [...] La migration exerce une telle influence sur notre réalité sociale que l'expression «société migratoire» en devient tout à fait appropriée. Et on parle bien de «société migratoire» et non d'une «société d'immigration», car la notion de migration est ici plus large que celle d'immigration et recouvre un large éventail de phénomènes de déplacement de population. (Broden, Mecheril 2007, p. 7)

Soft skills

Au contraire des connaissances et du savoir-faire techniques «durs», les «soft skills» (compétences douces) sont plus difficilement saisissables, mais de plus en plus exigées dans les domaines économique et social. Il s'agit de compétences de communication ou de compétences sociales telles que l'empathie, l'esprit d'équipe, la loyauté et de qualités personnelles comme l'amabilité, la confiance en soi ou l'ambition. Ces compétences douces, ressortissant souvent au domaine privé et à la féminité, prennent une importance nouvelle dans le monde (du travail) post-industriel parce qu'elles peuvent être exploitées en faveur d'importants processus ou du réseautage.



SoHo-effect

L'expression «SoHo-effect», largement utilisée aujourd'hui en urbanisme, désigne le phénomène de gentrification d'un quartier. Il est déclenché par l'installation d'artistes et de «créatifs» et aboutit, par la revalorisation qui s'ensuit, à l'éviction des habitant_e_s socialement et économiquement défavorisé_e_s de ce quartier. L'expression fait référence à la transformation du quartier SoHo de New-York. Dans les années 1980, des artistes à la recherche de logements bon marché s'y sont installé_e_s, attirant l'attention des promoteurs immobiliers et des urbanistes. Aujourd'hui, SoHo est l'un des quartiers les plus chers de New-York. L'implantation de l'«industrie créative» dans certains quartiers est entre-temps devenue une stratégie urbanistique.

Système

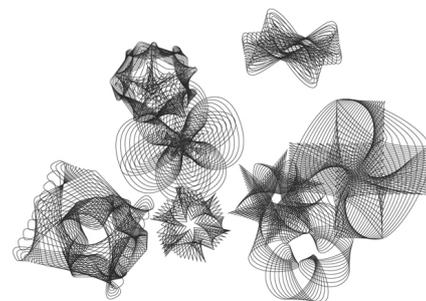
Une notion systémique de l'art – qui se différencie d'une notion ontologique ou idéaliste – englobe tout ce qui émerge dans le système de l'art, ce qui est fait comme art, est nommé «art» ou est perçu comme de l'art, et aussi ce qui se produit ou est écrit au sujet de l'art. Ainsi, au-delà du concept statique de l'œuvre et de son auteur_trice, de multiples phénomènes et pratiques font partie du système de l'art. Il faut de plus savoir que l'accès à ce système n'est pas indifférencié, mais il est au contraire règlementé par des communautés de définition, c'est-à-dire des acteurs qui débattent de ce qui a le droit, ou non, d'être intégré au système de l'art, et à quel moment.

Théâtre post-dramatique

Le théâtre post-dramatique s'est émancipé du drame, c'est-à-dire de l'obligation de mettre en scène un projet dramatique, un texte littéraire, une «pièce». En lieu et place, c'est la théâtralité elle-même qui occupe le centre de l'intérêt, qui se réalise dans le rapport entre espace, jeu et public. La représentation ne se focalise plus sur le texte, mais sur le théâtre et son appareil. L'expression, forgée par le théâtrelogue Hans-Thies Lehmann, permet diverses interprétations et appropriations avec pour conséquence que même le théâtre basé sur un texte (mais peut-être pas au sens classique d'un texte structuré sur un drame) peut être considéré comme post-dramatique.

Travailleurs_euses du savoir

Dans une société post-industrielle dont l'économie se base sur l'information, la communication et la technologie, le savoir est une force de production décisive. L'on exige des travailleurs_euses du savoir, surtout employé_e_s dans ce qu'on appelle le secteur tertiaire des services, qu'ils et elles restent innovants et informé_e_s, capables de réagir aux impératifs du marché mondial avec flexibilité et d'utiliser leur savoir comme une ressource, savoir qu'il leur appartient de maintenir à jour et d'étendre. La créativité devient l'une des compétences clés de ces travailleurs_euses du savoir productifs_ves.



Types de capital

Le sociologue Pierre Bourdieu distingue divers types de capital qui définissent les différentes ressources introduites par les agents dans l'espace social: capital économique, social ou culturel. Si le premier renvoie à la fortune matérielle (biens, argent), les deux autres renvoient à des ressources immatérielles: le capital social renvoie à la fortune que représentent les alliances et les relations (réseau) et le capital culturel à la fortune que représentent le fait d'être cultivé et l'éducation (formation, titre). L'interaction complexe entre ces différents types de capital aboutit au capital symbolique (prestige, privilèges et prérogatives) sur lequel peut compter toute personne au sein de l'espace social.

Visual Literacy

La «visual literacy» ou littératie visuelle désigne une formation ou une compétence de base acquise dans le champ visuel (Sigrid Schade, Silke Wenk), à savoir la capacité de lire les images qui, contrairement aux idées reçues, ne sont pas immédiatement compréhensibles. La littératie visuelle permet de contextualiser les images et de déchiffrer les → représentations ou les processus de fabrication et de diffusion dans lesquels elles s'insèrent.

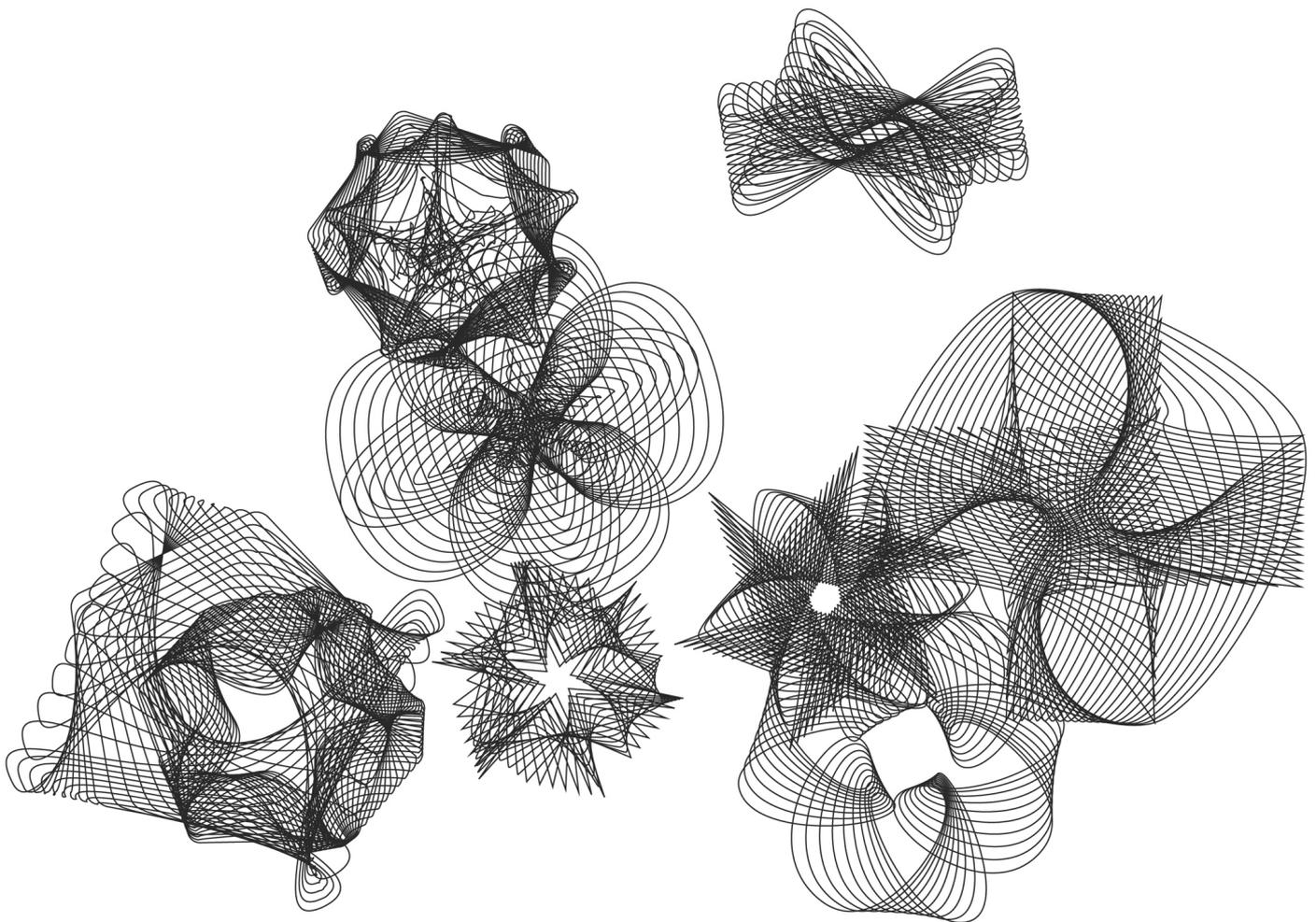
La sensibilisation à la littératie visuelle peut donc contribuer à ce qu'il soit fait un usage responsable et critique de tout matériel visuel. Comment définir cette compétence devrait faire l'objet de réflexions et de concertations renouvelées, puisqu'il ne s'agit pas ici d'une qualité objective, mais d'une construction sociale reflétant des rapports de pouvoir. Une médiation artistique (auto)critique remet par conséquent en question toute notion normative de la littératie visuelle.

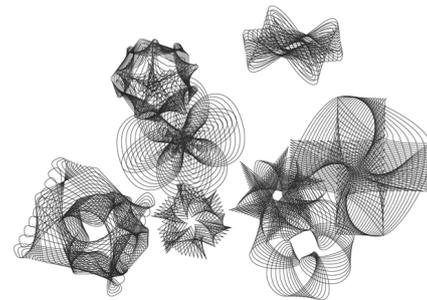
weiss

weiss (blanc, en français plutôt «l'être blanc»): cette façon d'écrire le mot est proposée par la recherche critique sur «l'être blanc» (→ <http://www.unrast-verlag.de/unrast,3,0,261.html> [21.11.2012]), qui cherche à provoquer une prise de conscience, au niveau de la langue écrite, de la puissante neutralité et normalité de «l'être blanc» et se propose de le contrecarrer. *weiss*, écrit consciemment en minuscules et en italique, désigne ainsi une position privilégiée au sein d'une société dans laquelle l'accès aux ressources est compliqué ou au contraire facilité en fonction de la pigmentation de la peau et de la physiologie – donc au sein d'un ordre «racialisé» (Dean 2012). NOIR, écrit en caractères normaux et en majuscules, désigne une position marginalisée et donc «racialisée». Dans les deux cas, le marquage typographique a pour objectif de signaler le caractère construit de ces puissantes catégories et de gêner consciemment le flux naturel du texte.

Le temps de la médiation

- 1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?
 - 2 La médiation culturelle: pour qui?
 - 3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?
 - 4 Comment se fait la médiation culturelle?
 - 5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?
 - 6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?
 - 7 Qui fait la médiation culturelle?
 - 8 Une médiation culturelle de qualité?
 - 9 Transmettre la médiation culturelle?
- Service: Bibliographie et webographie





Bibliographie et webographie par chapitre

Les références bibliographiques des textes „Pour les flâneurs“ ont été directement intégrées à la fin des textes en question.

Avant-Propos

- Institute for Art Education, Haute école d'art de Zurich: <http://iae.zhdk.ch> [13.2.2013]
- Programme Médiation culturelle, Pro Helvetia: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/120426_Encouragement_de_la_mediation_chez_Pro_Helvetia_def_F.pdf [22.11.2012]

1 Qu'est-ce que la médiation culturelle?

1.2 Médiation Culturelle

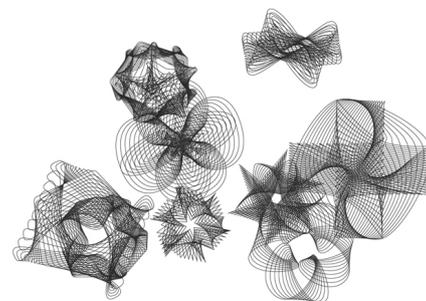
- Caillet, Elisabeth: A l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1995
- Caune, Jean: La Culture en action. De Vilar à Lang, le sens perdu, Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1992
- Caune, Jean: Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles, Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1999
- Della Croce, Claudia et al.: Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe, Paris: L'Harmattan, Animation et Territoires, 2011
- mediamus, Médiation culturelle de musée: <http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapiere-mediabus> [21.2.2013]
- Université Aix-Marseille, Médiation culturelle de l'art: <http://allsh.univ-amu.fr/lettres-arts/master-mediation-recherche> [1.2.2013]

1.3 Terminologies anglo-saxonnes

- Birmingham Opera, profil de la fonction de Participation Manager: http://www.birminghamopera.org.uk/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=6&Itemid=13 [22.8.2012]
- Bourriaud, Nicolas: Relational Aesthetics, Dijon: Les presses du réel, 2002
- Heguera, Pablo: Education for Socially Engaged Art, New York: George Pinto Books, 2011
- Kester, Grant: Conversation Pieces, Berkeley: University of California Press, 2004
- Kester, Grant: The One and the Many, Durham: Duke University Press, 2011
- Lacy, Suzanne: Mapping the Terrain. New Genre Public Art, Seattle: Bay Press, 1995
- Manifesta, programme de Mediators: <http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation> [14.6.2012]

1.4 Terminologie italienne

- Accademia di Belle Arti Macerata, «Mediazione artistico-culturale»: http://www.abamc.it/pdf_offerta_home/1_med_artistico_culturale.pdf [22.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE010401.pdf
- Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto, catalogue des profils de métiers: http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php?option=com_content&view=article&id=10331%3Aesperto-di-didattica-culturale&catid=305&Itemid=223&lang=it [5.9.2012]



→ Ministero dell'Istituzione, dell'Università e della Ricerca, «Didattica museale»: http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/allegati/origini.pdf [3.9.2012]

2 La médiation culturelle: pour qui?

2.CP Changement de perspective

→ «fremd?!» / «étranger?!», Bâle: <http://www.projektfremd.ch> [22.2.2013]

3 Qu'est-ce que transmet la médiation culturelle?

3.3 La médiation d'institutions

→ Tate Britain, Londres, «Tate Forum»: <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/on-evolution-peer-led-programme-tate-forum> [15.2.2013]

3.4 La médiation de l'art comme système

→ Tate Galleries, London: (éd.) «Art Gallery Handbook, A Resource for Teachers», 2006

3.5 La médiation de processus artistiques en entreprise

→ Conray AG, Reichenburg, «Team Building»: <http://www.conray.ch/de/team-building/theater-fertig-los> [20.2.2012]

→ Haute école de Lucerne, «Art in Company»: <http://www.artincompany.ch> [20.2.2012]

3.6 La médiation dans un contexte social, pédagogique et activiste

→ «Culture! Jamming»: <http://www.orange-press.com/programm/alle-titel/culture-jamming.html> [16.3.2012]

→ «Radical Cheerleading»: <http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Radical+Cheerleading> [16.3.2012]

3.CP Changement de perspective

→ Compagnie de l'Estuaire, Genève: <http://www.estuaire.ch> [25.1.2013]

→ Le Théâtre du Galpon, Genève: <http://www.galpon.ch> [25.1.2013]

→ Office de l'école obligatoire, canton de Zurich, Schule und Kultur: <http://www.schuleundkultur.zh.ch> [14.2.2013]

4 Comment se fait la médiation culturelle?

4.1 Le degré de participation réceptif

→ Orchestre symphonique de Saint-Gall, offres aux scolaires: <http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben> [2.3.2012]

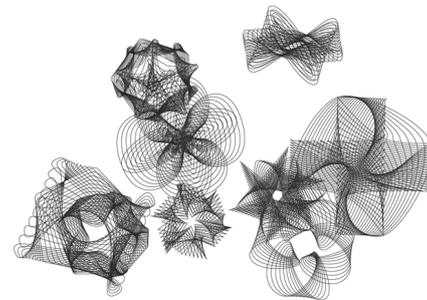
4.2 Le degré de participation interactif

→ Bayerische Staatsoper, Munich, jeu interactif destiné aux enfants:

http://www.bayerische.staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]

→ Netherlands Architecture Institute, Rotterdam, «Hands-on Deck»:

http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]



4.3 Le degré de participation participatif

- «Assoziations-Blaster»: <http://www.assoziations-blaster.de> [2.3.2012]
- Collège de musique de Winterthur, «Winterthur schreibt eine Oper»: <http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html> [2.3.2012]
- «Roman d'école»: <http://www.schulhausroman.ch> [9.5.2012]

4.4 Le degré de participation collaboratif

- Antikulti Atelier: <http://antikultiatelier.blogspot.ch/> [17.2.2012]; voir réserve de matériaux MFE0404.pdf
- Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (éd.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin 2011; <http://antikultiatelier.blogspot.ch/> [17.2.2012]; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_Publikation_KunstvermittlungMigrationsgesellschaft.pdf [13.2.2013]

4.5 Le degré de participation revendicatif

- Büro trafoK, Vienne: <http://www.trafo-k.at> [15.3.2012]
- Initiative Minderheiten, Vienne: <http://minderheiten.at> [15.3.2012]
- Wien Museum, Vienne, exposition Gastarbeiter: <http://gastarbeiter.at> [15.3.2012]

4.CP Changement de perspective

- kidswest.ch, Berne: <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]
- Service de médiation culturelle, canton d'Argovie, «Kultur macht Schule»: <http://www.kulturmachtschule.ch> [25.1.2013]
- Union suisse des arts pour la jeunesse, Zurich: <http://www.kkj.ch/> [25.1.2013]

5 Quels sont les effets de la médiation culturelle?

5.1 La fonction affirmative de la médiation culturelle

- Conseil international des musées (ICOM): <http://icom.museum/qui-sommes-nous/organisation/les-statuts-de-licom/3-definition-des-termes/L/2.html#sommaire-content> [5.6.2012]

5.2 La fonction reproductive de la médiation culturelle

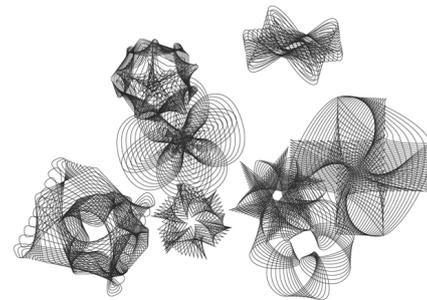
- Festival de danse Steps: www.steps.ch [21.3.2012]

5.3 La fonction déconstructiviste de la médiation culturelle

- Javier Rodrigo/Fundació Pilar i Joan Miró, Mallorca, Projet ArtUOM: <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/artuom-0507.html> [22.3.2012]

5.4 La fonction réformatrice de la médiation culturelle

- Grossrieder, Beat: «Des attachés culturels pour faire aimer le musée», in: Pro Helvetia (éd.): Passages, le magazine culturel de Pro Helvetia, n° 51, 2009, «Intro(sé)duction à l'art», pp. 23–25; http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Publikationen/Passagen/pdf/fr/Passagen_Nr_51.pdf [1.5.2012]
- Théâtre Vidy-Lausanne, Projet Audiodescription: <http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription> [11.4.2012]



5.5 La fonction transformatrice de la médiation culturelle

→ Serpentine Gallery, Londres, Centre for possible Studies:
<http://centreforpossiblestudies.wordpress.com> [22.3.2012]

5.CP Changement de perspective

→ Division Culture de la ville de Bâle, «Education Projekte Region Basel»:
<http://www.educationprojekte.ch> [25.1.2013]

6 La médiation culturelle: pourquoi (pas)?

6.1 Légitimation: la médiation culturelle comme facteur économique

→ Union européenne, année de la créativité: http://create2009.europa.eu/a_propos_de_lannee.html [4.8.2012]
– Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*, New York: Basic Books, 2002
→ Organisation Kulturkontakt Autriche: <http://www.kulturkontakt.or.at> [30.4.2012]
– Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (éd.): *Kritik der Kreativität*, Vienne: Turia und Kant, 2007
→ UNESCO, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne 2006/Séoul 2010, Feuille de route; http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30.4.2012]

6.2 Légitimation: la médiation culturelle favorise les capacités cognitives

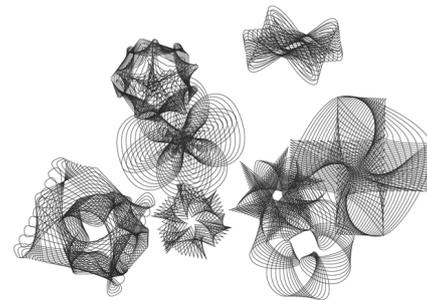
– Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*, Mainz: Schott, 2002
→ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid, Kompetenznachweis Kultur: <http://www.kompetenznachweiskultur.de> [13.4.2012]
– Hetland, Lois, et al.: *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*, New York: Teachers College Press, 2007
– Jansen-Osmann, Petra: «Der Mozart-Effekt – eine wissenschaftliche Legende?», dans: *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, vol.17, n° 1. Göttingen: Hogrefe, 2006, pp. 1–10; voir réserve de matériaux MFE060202.pdf
→ Matarasso, François: *Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts*, Stroud: Comedia, 1997; http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressourcen/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE060201.pdf
→ Mirza, Munira (Ed.): *Culture Vultures. Is UK arts policy damaging the arts?* Londres 2006; <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf> [21.2.2013]
→ Museums, Libraries and Archives Council (MLA), Angleterre, *Generic Learning Outcomes*: <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning> [13.4.2012]
– Rauscher, Frances H., et al.: «Music and Spatial Task Performance», dans: *Nature*, no 365, 1993, p. 611
– Spitzer, Manfred: *Musik im Kopf*, Stuttgart: Schattauer, 2005

6.3 Légitimation: la responsabilité fiscale

– Hoffmann, Hilmar: *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, Francfort: S. Fischer, 1979

6.4 Légitimation: la médiation culturelle facilite l'intégration

→ Bundesverband Tanz in Schulen, Cologne, «Argumente Pro Tanz»: http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf [13.4.2012]



→ Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen: «Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens», dans: Zeitschrift für Inklusion, n° 2, 2009, n. p.; <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html> [30.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE0604.pdf

6.5 Légitimation: les arts comme patrimoine culturel

- Merkel, Angela: discours à l'occasion de la cérémonie «10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien», prononcé le 28 octobre 2008 à Berlin, <http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html> [13.4.2012]
- Schiller, Friedrich: «Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen», dans: Die Horen, n°s 1, 2, 6, 1795; <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1> [13.4.2012]
- UNESCO, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne 2006/Séoul 2010, Feuille de route; http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [11.4.2012]

6.6 Légitimation: possibilité de contribuer activement à l'élaboration des arts

– Bharucha, Rustom: «Beyond the Box», dans: Third Text, vol. 14, n° 52, 2000 pp. 11 – 19

6.7 Légitimation: la médiation culturelle compense les injustices sociales

- Fuchs, Max: Die Formung des Menschen. Künste wirken – aber wie? Eine Skizze von sozialen Wirkungen der Künste und ihrer Erfassung; <http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf> [24.8.2010]
- Matarasso, François: Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts, Stroud, UK: Comedia, 1997; http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressourcen/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [25.1.2013]; voir réserve de matériaux MFE060201.pdf
- Projet «El Sistema»: <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html> [15.4.2012]
- Projet «El Sistema», film: <http://www.el-sistema-film.com> [15.4.2012]
- Projet «Rhythm Is It!», film: http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php [30.4.2012]
- Projet «Superar»: <http://superar.eu> [15.4.2012]

6.CP Changement de perspective

- Desuallées, André; Mairesse, François (éd.); Dictionnaire encyclopédique de muséologie, Paris: Armand Colin, 2011
- ICOM Suisse, référentiel suisse des professions muséales: <http://www.museums.ch/fr/publications/autres-publications/les-professions-de-mus%C3%A9es-en-suisse/> [15.2.2013]

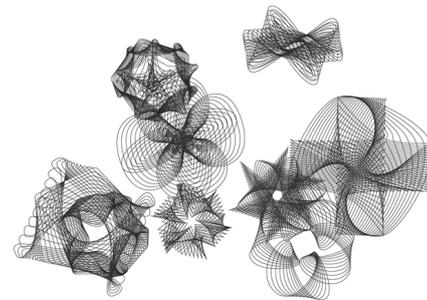
7 Qui fait la médiation culturelle?

7.2 Les conditions de travail en médiation culturelle

→ Musée des Beaux-Arts de Lucerne, Entwicklungsprojekt Kompetenzzentrum Kulturvermittlung: <http://www.kunstmuseumluzern.ch/de/kunstvermittlung> [1.5.2012]

7.3. Les formations et les associations professionnelles en Suisse

- Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Institute of Dance Arts: <http://www.bruckneruni.at/Tanz/Institut> [25.1.2013]
- Association Médiation culturelle, Berne, Infothèque: Médiation culturelle CH: www.kultur-vermittlung.ch [25.1.2013]



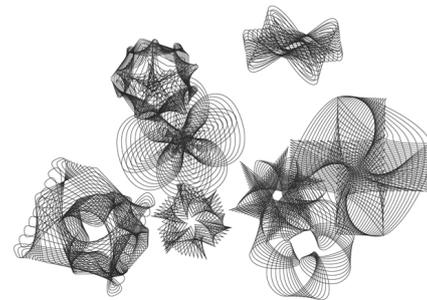
- Centre National de la Danse, Paris Pantin, médiation de la danse: <http://www.cnd.fr/professionnels/education-artistique/formations> [25.1.2013]
- Ecole d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, «médiatrice et médiateur culturel»: <http://www.eesp.ch/ufc> [25.1.2013]
- Haute école spécialisée bernoise, «écriture littéraire»: <http://www.hkb.bfh.ch/de/studium/bachelor/baliteratur> [1.5.2012]
- Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Argovie/Soleure, «Vermittlung der Künste»: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/vermittlung-der-kuenste> [25.1.2013]
- Folkwang Universität der Künste, Essen, filière d'études pédagogie de la danse: <http://www.folkwang-uni.de/de/home/tanz/studiengaenge/tanzpaedagogik-ma> [1.5.2012]
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, «Ausstellen und Vermitteln»: <http://mae.zhdk.ch/mae/deutsch/ausstellen-vermitteln> [25.1.2013]
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, «Bilden – Künste – Gesellschaft»: <http://www.zhdk.ch/index.php?id=41949> [18.2.2013]
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, «Musikvermittlung»: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=8026> [18.2.2013]
- Haute école des arts de Berne, «Teaching Artist»: <http://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/kulturvermittlung/cas-teaching-artist> [25.1.2013]
- Haute école pédagogique de Berne, «Kulturelle Medienbildung»: <http://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/kunst-und-schule/cas-kulturelle-medienbildung.html> [18.2.2013]
- HEAD, Haute Ecole d'Art et de Design, Genève, «TRANS»: http://head.hesge.ch/-TRANSMEDIATION-ENSEIGNEMENT-#IMG/jpg/Sullivangravure1879_NB_web.jpg [25.1.2013]
- Hochschule für Musik und Tanz, Cologne, «Tanzvermittlung»: <http://dance-germany.org/index.php?pos=06000&id=20899> [1.5.2012]
- Kuverum, Zurich: <http://kuverum.ch> [25.1.2013]
- Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, Londres: <http://www.trinitylaban.ac.uk/programmes/dance-programmes/one-year-programmes/postgraduate-diploma-community-dance> [25.1.2013]

7.4 Le bénévolat dans la médiation culturelle

- BENEVOL, Schweizerischer Verband für Freiwilligenarbeit, Schaffhouse, Standards: http://www.freiwillige.ch/fileadmin/pdf/BENEVOL_Standards_01.2013.pdf [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE70402.pdf
- Deutscher Museumsbund, Berlin (éd.): Bürgerschaftliches Engagement im Museum: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/BEIM_Broschuere_2008.pdf [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE70401.pdf
- Office fédéral de la statistique, Berne, le travail bénévole en Suisse: <http://www.freiwilligenmonitor.ch/static/files/service/downloads/SAKE-2010.pdf> [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE70403.pdf

7.5 La médiation culturelle comme champ de recherche

- Educult, Vienne: <http://www.educult.at/forschung> [1.5.2012]
- Hoogen, Quirin van den: Performing Arts and the City: Dutch municipal cultural policy in the brave new world of evidence-based policy, thèse de doctorat, Rijksuniversiteit Groningen, 2010; <http://irs.ub.rug.nl/ppn/327486783> [24.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070501.pdf
- Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Practiced Based Research into Cultural Democracy and the Commissioning of Art to Effect Social Change, Londres: Cultural Democracy Editions, 2011; <http://www.sophiehope.org.uk> [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070502.pdf
- Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung: <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de> [1.5.2012]



- Projet «Jedem Kind ein Instrument», recherche sur les effets de transfert:
<http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer>
[1.5.2012]
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen: Athena, 2010
- Settele, Bernadett et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012
- Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, recherche: http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation [11.6.2012]

7.6 Le financement de la médiation culturelle en Suisse

- Association Médiation culturelle Suisse, Berne, Infothèque Soutien:
<http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/infotheque/soutien.html> [24.8.2012]
- Canton d'Argovie, service de médiation culturelle, Aarau, «Kultur macht Schule»: https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur_macht_schule_1/kulturmachtschule.jsp [21.5.2012]
- Canton de Berne, Direction de l'instruction publique, Programme Education et Culture:
http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kultur/bildung_kultur.html: [21.5.2012]
- Canton de Zurich, direction de l'éducation, Zurich, «schule&kultur»: http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kultur/bildung_kultur.html [21.5.2012]
- Gebert Stiftung für Kultur, Rapperswil-Jona, «Kurator»: <http://ausschreibung.kurator.ch>
[21.5.2012]
- Pro Helvetia, Informations sur la médiation culturelle: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/120426_Encouragement_de_la_mediation_chez_Pro_Helvetia_def_F.pdf [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070601.pdf
- Valdés, Eugenio: «Zwischen Zweifel und Möglichkeit», dans: Goethe Institut (éd.): Humboldt, n° 156, 2011; <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622841.htm>
[1.5.2012]
- Ville de Bâle, concours d'idées: http://www.educationprojekte.ch/fileadmin/daten/wettbewerb/kult%26co_Ausschreibung_Flyer.pdf [25.1.2012]; voir réserve de matériaux MFE070602.pdf
- Ville de Zurich, culture, bourses d'études: http://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/foerderung/bildende_kunst/stipendien.html [21.5.2012]

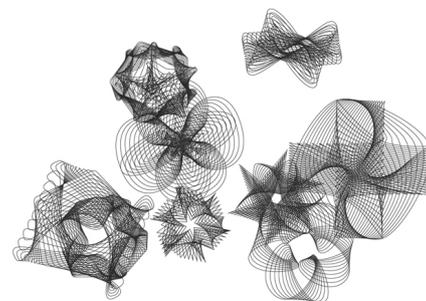
8 Une médiation culturelle de qualité?

8.0 Introduction

- Fuchs, Max: «Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung», dans: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080001.pdf

8.1 La qualité en médiation culturelle: la situation actuelle

- Association Médiation culturelle, documentation du symposium «Médiation! Plus que de simples recettes», 7.11.2012, Bâle; <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/infotheque/ressources/dossiers-de-conferences/7-11-2012.html> [22.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE080106.pdf
- Association suisse des écoles de musique, gestion de la qualité: http://www.musikschule.ch/fr/25_qualitaetsmanagement/00_qualitaetsmanagement.htm [4.7.2012]
- Deutscher Museumsbund et al., Qualitätskriterien für Museen, 2008; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [5.7.2012]; voir réserve de matériaux MFE080102.pdf



- Canton de Soleure, prix de médiation culturelle: <http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturfoerderung/auszeichnungspreise/2011.html> [5.7.2012]
- Congrès de danse, Berne: <http://www.tanztagung.ch> [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080103.pdf
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, congrès «Die Künste in der Bildung»: http://hkb.bfh.ch/fileadmin/Bilder/Forschung/FSP_IM/Veranstaltungen_IM/Programm-Die_Kuenste_in_der_Bildung.pdf [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080104.pdf
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, congrès «Musikvermittlung – auf dem Weg zur Partizipation?»: http://www.samp-asm.ch/downloads/zhdk_musikvermittlung_tagung.pdf [20.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE080105.pdf
- Marsh Christian Trust, Angleterre, Marsh Awards: <http://engage.org/projects/marshawards.aspx#trust> [4.7.2012]
- mediamus, Association suisse des médiateurs culturels de musées: <http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/home> [24.8.2012]
- mediamus, Association suisse des médiateurs culturels de musées, profil: <http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/berufsprofil> [18.2.2013]
- Médiation culturelle association, France, Charte: http://imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf [5.7.2012]; voir réserve de matériaux MFE080101.pdf
- Netzwerk Junge Ohren, Deutschland, prix pour la médiation: <http://www.jungeohren.com/jop> [4.7.2012]
- tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz: <http://www.tps-fachverband.ch> [24.8.2012]
- Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010; <http://www.kunstdervermittlung.at> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV080101.pdf

8.2 Les critiques formulées à l'encontre de la gestion de la qualité

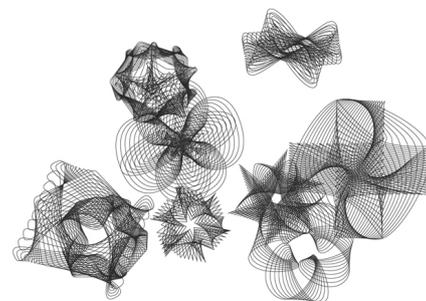
- BKJ: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080201.pdf

8.3 Essai de définition de critères-cadres pour évaluer la médiation

- Fuchs, Max: «Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung», dans: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080001.pdf
- BKJ: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080201.pdf
- Wimmer, Constanze: Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010; <http://www.kunstdervermittlung.at> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV080101.pdf

8.CP Chanchement de Perspective

- Fliedl, Gottfried: «Das Ende der Harmlosigkeit», Tagung mediamus: Vermittlung im Museum. Stellenwert und Handlungsspielräume, Lenzburg, September 2012; <http://museologien.blogspot.ch/2013/02/das-ende-der-harmlosigkeit-ubers.html> [25.3.2013]
- Perrot, Anne-Catherine de; Wodiunig, Tina: Evaluieren in der Kultur. Warum, was, wann und wie? Ein Liefaden für die Evaluation von kulturellen Projekten, Programmen, Strategien und Institutionen, Zurich: Pro Helvetia/ Fédération des coopératives Migros, 2008
- Verein MUS-E®, Schweiz: <http://www.mus-e.ch> [16.2.2013]



9 Transmettre la médiation culturelle?

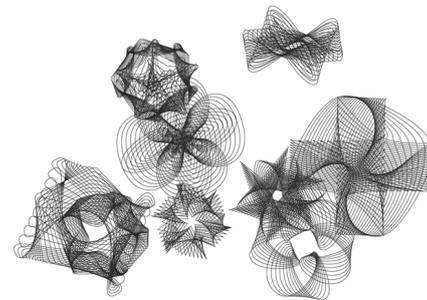
9.CP Changement de perspective

- British Library, Londres: «Visual Literacy and Critical Thinking»: <http://www.bl.uk/learning/area/primary/mapyourworld/maps.html> [2.2.2013]
- Fondation médiation culturelle, Suisse: <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/> [16.2.2013]
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung, Berlin: Schibri, 2010, p. 238
- kidswest.ch, Berne: <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]
- Kuverum, Zurich «Londres to go»: <http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295> [2.1.2013]; <http://kuverum.ch/angebote.php> [2.1.2013]
- mediamus, Association suisse des médiateurs culturels de musées: <http://www.mediamus.ch> [16.2.2013]
- TheaterFalle, Bâle: <http://www.theaterfalle.ch> [18.2.2013]
- tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz: <http://www.tps-fachverband.ch> [18.2.2013]

Service

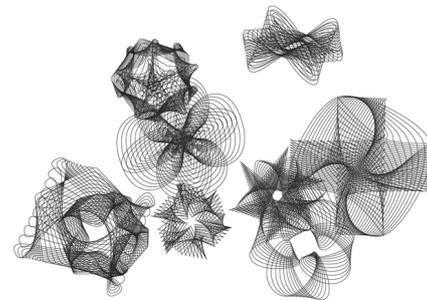
ÉTUDE DE CAS 1

- Archiv der Jugendkulturen, Berlin, restitution de l'exposition «Auf dem Sprung»: <http://www.jugendkulturen.de/auf-dem-sprung.html> [4.2.2013]
- Archiv der Jugendkulturen, Berlin, cultures de l'image: http://culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253&Itemid=106 [15.3.2013]
- Archiv der Jugendkulturen, Berlin, «Culture on the Road»: http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=106 [4.2.2013]
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt-sur-le-Main : Suhrkamp, 1982
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: Reproduction in Education, Society, and Culture (Theory, Culture & Society Band 4), Londres: Sage, 1990
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin: <http://www.bmfsfj.de> [18.11.2012]
- Bundesprogramm «Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie»: <http://www.vielfalt-tut-gut.de> [20.10.2012]
- Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin: <http://www.bpb.de> [18.11.2012]
- Die Provinz GmbH, Zurich: <http://www.provinz.ch> [20.8.2012]
- Ernst Göhner Stiftung, Zug: <http://www.ernst-goehner-stiftung.ch> [20.8.2012]
- Fondation Mercator Suisse: www.stiftung-mercator.ch [20.8.2012]
- Fondation Mercator Suisse, présentation projet «Schulhausroman»: <http://www.stiftung-mercator.ch/projekte/kinder-und-jugendliche/schulhausroman.html> [20.8.2012]
- Projet «Roman d'école» en Allemagne: <http://www.schulhausroman.de> [20.10.2012]
- Projet «Roman d'école» en Autriche: <http://www.schulhausroman.at> [20.10.2012]
- Projet «Roman d'école» en Suisse: www.schulhausroman.ch [20.10.2012]
- Projet «Roman d'école» Wuppertal: www.schulhausroman-wuppertal.de [04.02.2013]
- Southpark: <http://www.southpark.de> [20.10.2012]
- Spiegel online, article sur le projet «Auf dem Sprung»: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,621642,00.html> [04.02.2013]; voir réserve de matériaux MCS0215.pdf
- Sénat de Berlin, Déléguée à l'intégration: <http://www.berlin.de/lb/intmig/aufgaben> [18.11.2012]
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut «Walter May» (SPI), Berlin, Mobiles Beratungsteam Ostkreuz: <http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz/> [4.2.2013]
- Vidéo lecture de Roman d'école, «Freitag der 13. und andere Zwischenfälle»: <http://vimeo.com/35901675> [20.10.2012]
- Vidéo, «FNM – Freier Nachmittag»: <http://vimeo.com/20789355> [20.10.2012]
- Zeit online, article sur le projet «Auf dem Sprung»: <http://www.zeit.de/online/2009/18/bg-aufdemsprung> [4.2.2013]



ÉTUDE DE CAS 2

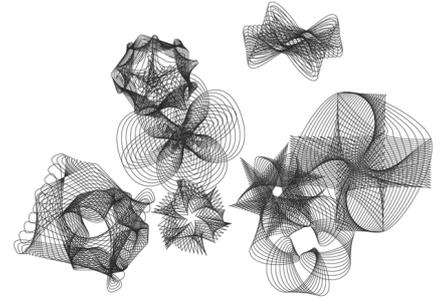
- a-n The Artists Information Company: <http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995> [10.11.2012]
- Arts Council, Angleterre: <http://www.artscouncil.org.uk> [10.11.2012]
- Blackwell: <http://bookshop.blackwell.co.uk/jsp/welcome.jsp> [10.11.2012]
- Centre national du livre, Paris: <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Printemps-des-Poetes> [7.11.2012]
- Ciné poème, Festival de courts métrages: http://www.lecourt.fr/festivals/festival_fiche.php?festival_id=300000115&precedente_id=300000727#precedente [17.11.2012]
- Conseil national des politiques de lutte, contre la pauvreté et l'exclusion sociale, texte de loi: <http://www.cnle.gouv.fr/Loi-d-orientation-du-29-juillet.html> [9.11.2012]
- Conseil régional d'Île de France: <http://www.iledefrance.fr> [7.11.2012]
- «École en poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012] voir réserve de matériaux MCS0104.pdf; http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ42_poesie-pascequoncroit.pdf [17.11.2012], voir réserve de matériaux MCS0101.pdf
- Festivals de littérature en Angleterre: <http://www.literaryfestivals.co.uk/> [15.11.2012]
- Fête de la musique: <http://fetedelamusique.culture.fr/en/la-fete-de-la-musique/esprit-de-la-fete> [6.11.2012]
- «Find your Talent»: www.findyourtalent.org [18.11.2012] → «Find your Talent», Morley Literature Festival: <http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival> [10.11.2012]
- «Find your Talent», financement: <http://www.findyourtalent.org/news/2010/06/find-your-talent-funding-announcement> [12.11.2012]
- FuseLeeds Festival: <http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds> [18.11.2012]
- Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter (éd.): Festivalisierung der Stadtpolitik. Stadtentwicklung durch große Projekte. Numéro spécial 13 de la revue LEVIATHAN, 1993
- «The Hub», Leeds: <http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds> [18.11.2012]
- KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, n° 54, 04/2011; <http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1104.pdf> [15.11.2012]
- Ministère de la Culture et de la Communication, Paris: <http://www.culturecommunication.gouv.fr> [7.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0108.pdf
- «Morley Literature Festival»: www.morleyliteraturefestival.co.uk [9.11.2012]
- «Morley Literature Festival», Ausschreibung: <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/wp-content/uploads/2012/05/Morley-Literature-Festival-small-commissions-brief-2012.pdf> [10.11.2012]
- «Morley Literature Festival», Blog: <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog> [17.11.2012]
- «Morley Literature Festival», Signs of the Times: <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/portfolio/signs-of-the-times> [10.11.2012]
- Morley Town Council: <http://www.morley.gov.uk> [8.11.2012]
- «Now and then», Morley: <http://nowthenmorley.co.uk/category/memoir> [15.11.2012]; Flux de photos: <http://www.flickr.com/photos/morleylitfest/sets/72157629198939643> [18.11.2012]; bande-annonce: <http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=UH9Ns8umGKI> [17.11.2012]; vidéo: <http://www.youtube.com/watch?v=hGHMF9Lct9Q> [18.11.2012]
- Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), Paris: <http://www.occe.coop/federation/nous-connaître/locce> [15.11.2012]
- Partenariats public-privé en Suisse: <http://www.ppp-schweiz.ch/de> [12.12.2012]
- Phinn, Gervase: *The Other Side of the Dale*, Londres: Penguin Books, 1999
- Phinn, Gervase: *Young Readers and Their Books. Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour*, Londres: David Fulton, 2000.
- Phinn, Gervase: *Over Hill and Dale*, Londres: Penguin Books, 2001
- «Phrased and Confused»: <http://www.phrasedandconfused.co.uk> [10.11.2012]
- Picture Lending Scheme, Leeds: <http://www.leeds.gov.uk/museumsandgalleries/Pages/leedsartgallery/Picture-Lending.aspx> [15.11.2012]



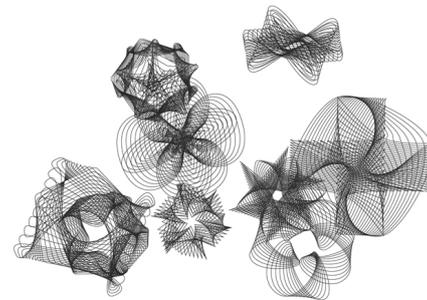
- «Poématon»: <http://c595168.wix.com/cie-chiloe#!cr%C3%A9ations>; voir réserve de matériaux MCS0105.pdf
- «Poésie sur parole»: <http://www.mirpod.com/podcast-player.php?7554/France-Culture-Poesie-sur-parole&lang=en> [19.11.2012]
- «The Poetry Takeaway»: <http://thepoetrytakeaway.com/events> [15.11.2012]
- «Le Printemps des Poètes»: <http://www.printempsdespoetes.com> [15.11.2012]
- «Le Printemps des Poètes», concours: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]; <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=20&page=74> [17.11.2012]
- Programme culturel imove, Yorkshire: <http://www.imoveand.com> [10.11.2012]
- «Leeds inspired»: <http://www.leedsinspired.co.uk> [8.11.2012]
- Rooney, Paul, Biografie: <http://www.fvu.co.uk/artists/details/paul-rooney> [10.11.2012]
- Sack, Detlef: «Gratwanderung zwischen Partizipation und Finanzengpässen. Ein Überblick über die deutsche Public Private Partnership-Entwicklung», dans: Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen: ZöGU / Journal for Public and Nonprofit Services, Bd. 26, n° 4, 2003, pp. 353–370
- School Library Association, Angleterre: <http://www.sla.org.uk> [10.11.2012]
- «Sélection Printemps des Poètes»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=14&page=77&url=agenda/selections_catalogue.php [22.11.2012]
- Siméon, Jean-Pierre, biographie et bibliographie: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0107.pdf
- Ville de Bezons, médiathèque: <http://public.ville-bezons.fr/mediatheque/spip.php?article1018> [17.11.2012]
- «Ville en Poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ72__Charte-Ville-en-Poesie.pdf [17.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0102.pdf
- Weckerle, Christoph, et al.: Kreativwirtschaft Schweiz: Daten – Modelle – Szene, Bâle: Birkhäuser, 2007 (Zusammenfassende Daten auch unter: <http://www.creativezurich.ch/kwg.php> [15.11.2012])
- White Rose Shoppingcenter: <http://www.white-rose.co.uk> [10.11.2012]
- Yorkshire, Internetpräsenz: <http://www.yorkshire.com> [10.11.2012]

LEXIQUE

- Aigner, Anita: «Erziehung, Kunst und Klasse. Warum es sich lohnen könnte eine vierzig Jahre alte Museums-Studie zu lesen», dans: *dérive*. Zeitschrift für Stadtforschung, n° 32, 2008; http://www.derive.at/index.php?p_case=2&id_cont=735&issue_No=32 [20.10.2012]
- Barthes, Roland: *Mythen des Alltags*, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 2003 (édition française originale 1964)
- Broden, Anne; Mecheril, Paul: «Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung», dans: Broden, Anne; Mecheril, Paul (éd.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007
- Castro Varela, Maria do Mar: «Orientierungspunkte interkultureller Bildungsarbeit», dans: Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Jugendsozialarbeit, Düsseldorf, et al: *Gut gemeint = gut gemacht? Voraussetzungen für wirksame Projekte gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus*, 2004: www.migration-online.de/data/film_material_pdf_1141648810_1.pdf [20.2.2013]
- Culler, Jonathan: *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*, Reinbek près de Hambourg: Rowohlt, 1988
- Dean, Jasmin: «People of Colo(u)r», dans: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (éd.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*, Münster: Unrast, 2011, pp. 597–607
- Derrida, Jacques: *Positionen*, Vienne: Passagen, 1986
- Hall, Stuart: «Ethnizität: Identität und Differenz», dans: Engemann, Jan (éd.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*, Francfort-sur-le-Main/New York: Campus, 1999
- Hardt, Michael; Negri, Antonio: *Multitude. Krieg und Demokratie im Empire*, Francfort-sur-le-Main: Campus, 2004



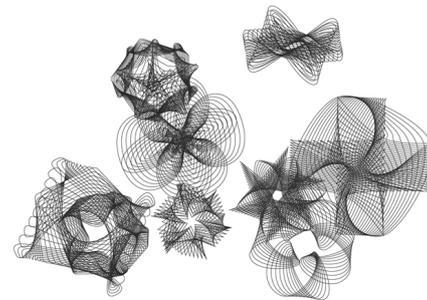
- Landkammer, Nora: «Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung», dans: Settele, Bernadett, et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012
- Lorey, Isabell: Die Regierung der Prekären, Vienne/Berlin: Turia und Kant, 2012
- Mörsch, Carmen: «Nora Sternfeld: Das pädagogische Unverhältnis», dans: Springerin, n° 2, 2009; http://www.springerin.at/dyn/heft_text.php?textid=2228&lang=de [1.2.2013]
- Procter, James: Stuart Hall. Routledge Critical Thinkers, Londres: Routledge, 2004
- Rommelspacher, Birgit: «Was ist eigentlich Rassismus?», conférence prononcée à l'occasion du congrès: Rassismus – eine Jugendsünde? Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit, IDA Bonn, 25. / 26. novembre 2005; http://www.birgit-rommelspacher.de/neu/Was_ist_Rassismus_2Sept_06_2.pdf [1.2.2013]



Bibliographie et hyperliens: Liste complète par ordre alphabétique

A

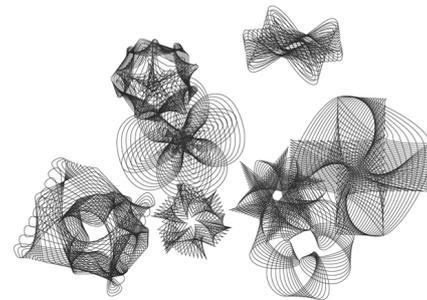
- Accademia di Belle Arti «Macerata, Mediazione artistico-culturale»: http://www.abamc.it/pdf_offerta_home/1_med_artistico_culturale.pdf [22.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE010401.pdf
- Aicher, Linda: Kinderkonzerte als Mittel der Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Vienne anhand von Pierre Bourdieus kulturosoziologischem Ansatz, Vienne: Wirtschaftsuniversität, collection 2. Forschungsbereich Wirtschaft und Kultur, 2006; <http://epub.wu.ac.at/1602> [25.7.2012]; voir réserve de matériaux MFV0102.pdf
- Aigner, Anita: «Erziehung, Kunst und Klasse. Warum es sich lohnen könnte eine vierzig Jahre alte Museums-Studie zu lesen», dans: *dérive*. Zeitschrift für Stadtforschung, n° 32, 2008; http://www.derive.at/index.php?p_case=2&id_cont=735&issue_No=32
- Allen, Felicity: «Situating Gallery Education», dans: Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art, février 2008; http://felicityallen.co.uk/sites/default/files/Situating%20gallery%20education_0.pdf [25.7.2012]; voir réserve de matériaux MFV0106.pdf
- Almanritter, Vera; Siebenhaar, Klaus (éd.): Kultur mit allen! Wie öffentliche deutsche Kultureinrichtungen Migranten als Publikum gewinnen, Berlin: B & S Siebenhaar, 2010
- a-n The Artists Information Company: <http://www.a-n.co.uk/publications/article/193995> [10.11.2012]
- Anderson, David: Networked Museums in the Learning Age. Vortrag anlässlich der EVA Conference, Edinburgh, 2000; <http://www.cultivate-int.org/issue2/networked> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0701.pdf
- Another Roadmap for Arts Education: <http://another.zhdk.ch> [15.3.2013]
- Antikulti Atelier: <http://antikultiatelier.blogspot.ch/p/blog-page.html> [17.2.2012]; voir réserve de matériaux MFE0404.pdf
- Anton Bruckner Privatuniversität Linz, Institute of Dance Arts: <http://www.bruckneruni.at/Tanz/Institut> [25.1.2013]
- Arbeitsgruppe für empirische Bildungsforschung, Heidelberg: <http://www.afeb.de> [8.10.2012]
- Arbeitskreis Theaterpädagogik der Berliner Bühnen, «Wollen Brauchen Können», 2012: <http://www.was-geht-berlin.de> [16.10.2012]
- Archiv der Jugendkulturen, Berlin: www.jugendkulturen.de [20.10.2012]
- Archiv der Jugendkulturen, Berlin, restitution de l'exposition «Auf dem Sprung»: <http://www.jugendkulturen.de/auf-dem-sprung.html> [4.2.2013]
- Archiv der Jugendkulturen, Berlin, cultures de l'image: http://culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=253%3Ainterdisziplinaere-arbeitsgruppe-rbildkulturen-l-&catid=1%3Aaktuelle-nachrichten&Itemid=1 [15.3.2013]
- Archiv der Jugendkulturen, Berlin, «Culture on the Road»: http://www.culture-on-the-road.de/index.php?option=com_content&view=article&id=233&Itemid=106 [4.2.2013]
- Artist Placement Group: <http://www2.tate.org.uk/artistplacementgroup/> [26.9.2012]
- Arts Council, Angleterre: <http://www.artscouncil.org.uk> [10.11.2012]
- Arts Council, Angleterre: A practical guide to working with arts ambassadors, Londres: Arts Council, 2003; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/a-practical-guide-to-working-with-arts-ambassadors [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0209.pdf
- Assessorato all'Istruzione, alla Formazione e al Lavoro, Regione del Veneto, registre des métiers: http://web1.regione.veneto.it/cicerone/index.php?option=com_content&view=article&id=10331%3Aesperto-di-didattica-culturale&catid=305&Itemid=223&lang=it [5.9.2012]
- Association Médiation culturelle, Suisse: <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr> [16.2.2013]
- Association Médiation culturelle, documentation du symposium «Médiation! Plus que de simples recettes», 7.11.2012, Bâle: <http://www.kultur-vermittlung.ch/fr/infotheque/ressources/dossiers-de-conferences/7-11-2012.html> [22.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE080106.pdf



- Association Médiation culturelle suisse, infothèque soutien: <http://www.kulturvermittlung.ch/infothek/foerderung.html> [24.8.2012]
- Association suisse des écoles de musique, gestion de la qualité: http://www.musikschule.ch/de/25_qualitaetsmanagement/00_qualitaetsmanagement.htm [4.7.2012]
- «Assoziations-Blaster»: <http://www.assoziations-blaster.de> [2.3.2012]
- Atzmüller, Roland: «Die Krise lernen – Neuzusammensetzung des Arbeitsvermögens im postfordistischen Kapitalismus», dans: Sandoval, Marisol, et al.: *Bildung. MACHT. Gesellschaft*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 2011, pp. 117–136
- Autonome Schule, Zurich: <http://www.schuel.ch> [25.9.2012]

B

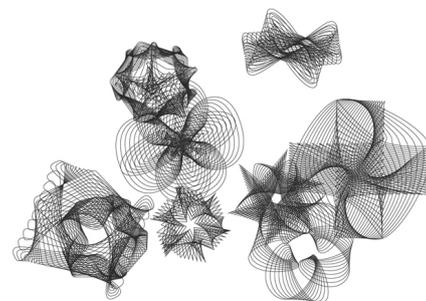
- Babias, Marius: *Kunstvermittlung/Vermittlungskunst*, Dresde/Bâle: Verlag der Kunst, 1995
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns – Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Hambourg: Rowohlt, 2006
- Barthes, Roland: *Mythen des Alltags*, Francfort-sur-le-Main : Suhrkamp, 2003 (édition française originale 1964)
- Bastian, Hans Günther: *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*, Mayence: Schott, 2002
- Baumgart, Charlotte (2012): «Den Kindern ein Sprachrohr geben», dans: Sack, Mira; Rey, Anton (éd.): *Ästhetische Kommunikation im Kindertheater. subTexte 07*, Zurich: Institute Performing Arts, Haute école d'art de Zurich, 2012, pp. 35–44
- Bayerische Staatsoper, Munich, jeu interactif destiné aux enfants: http://www.bayerische-staatsoper.de/data/kinder_flash/index.html [2.3.2012]
- Beauvoir, Simone de: *Das andere Geschlecht*, Reinbek: Rowohlt, 1968
- BENEVOL, Schweizerischer Verband für Freiwilligenarbeit, Schaffhausen, Standards: http://www.freiwillige.ch/fileadmin/pdf/BENEVOL_Standards_01.2013.pdf [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070402.pdf
- Benjamin, Walter: «Programm eines proletarischen Kindertheaters», dans: Benjamin, Walter: *Gesammelte Schriften*, Bd. 2/2, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 1977
- Bennett, Tony: *The Birth of the Museum: History, Theory, Politics*, Londres & New York: Routledge, 1995
- Béardi, Jean-Charles; Effinger, Julia: «Kulturvermittlung in Frankreich», dans: Mandel, Birgit (éd.): *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing*, Bielefeld: Transcript, 2005
- Berghahn, Klaus (éd.): *Friedrich Schiller: Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen*, in einer Reihe von Briefen. Mit den Augustenburger Briefen, Stuttgart: Reclam, 2000
- Bharucha, Rustom: «Beyond the Box», dans: *Third Text*, Bd. 14, n° 52, 2000, pp. 11–19
- Birmingham Opera, profil de l'emploi de Participation Manager: http://www.birminghamopera.org.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=59:participation-manager&catid=24:latest-news&Itemid=31&Itemid=0 [21.2.2013]
- BKJ: Liebald, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): *Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung*, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V., 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080201.pdf
- Blackwell: <http://bookshop.blackwell.co.uk/jsp/welcome.jsp> [10.11.2012]
- Boltanski, Luc; Chiapello Ève: *Der neue Geist des Kapitalismus*, Konstanz: UKV, 2003
- Borzello, Frances; Rees, A. L.: *The New Art History*, Londres: Camden, 1986
- Borzello, Frances: «The New Art History and Gallery Education», dans: Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (éd.): *Gallery Education and the New Art History*, Lewes: Falmer Press, 1992
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Francfort-sur-le-Main: Suhrkamp, 1982
- Bourdieu, Pierre: «Die konservative Schule. Die soziale Chancenungleichheit gegenüber Schule und Kultur», dans: Bourdieu, Pierre: *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*, Hambourg: VSA, 2001
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude: *Reproduction in Education, Society, and Culture (Theory, Culture & Society Band 4)*, Londres: Sage, 1990
- Bourriaud, Nicolas: *Relational Aesthetics*, Dijon: Les presses du réel, 2002



- British Library, Londres: «Visual Literacy and Critical Thinking»: <http://www.bl.uk/learning/area/primary/mapyourworld/maps.html> [2.2.2013]
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt-sur-le-Main: Suhrkamp, 2007
- Broden, Anne; Mecheril, Paul: «Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung», dans: Broden, Anne; Mecheril, Paul (éd.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, Düsseldorf: IDA-NRW, 2007
- Brown, Stephen: «A Critique of Generic Learning Outcomes», dans: Journal of Learning Design, vol. 2, n° 2, 2007, p. 23
- Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel und Theater, Hanovre; Cagdas Drama Dernegi, Ankara: Internationales Übereinkommen über das Verhalten und zur Ethik von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen (ÜVET), 2011; <http://www.bag-online.de/aktuell/uevet-deutsch.pdf> [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0804.pdf (allemand), MFV0805.pdf (anglais)
- Bundesverband der Jugendkunstschulen, Unna: <http://www.bjke.de> [12.9.2012]
- Bundesverband Tanz in Schulen, Köln, Argumente Pro Tanz: http://www.bv-tanzinschulen.info/fileadmin/user_upload/content-service/pro_Tanz_Argumente.pdf [13.4.2012] → Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, Remscheid, Kompetenznachweis Kultur: <http://www.kompetenznachweiskultur.de> [13.4.2012]
- Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin: <http://www.bpb.de> [18.11.2012]
- Büro trafo.K, Vienne: <http://www.trafo-k.at> [18.9.2012]

C

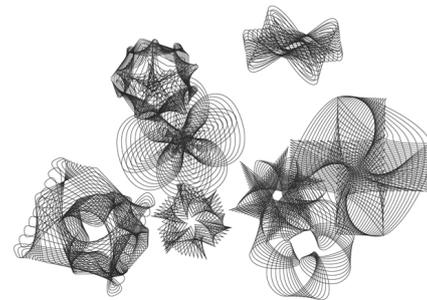
- Caillet, Elisabeth: À l'approche du musée, la médiation culturelle, Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1995
- Canton d'Argovie, service de médiation culturelle, Aarau, «Kultur macht Schule»: https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur_macht_schule_1/kulturmachtschule.jsp [21.5.2012]
- Canton de Berne, Direction de l'instruction publique, Programme Education et Culture: http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kultur/bildung_kultur.html: [21.5.2012]
- Canton de Soleure, Prix de médiation culturelle: <http://www.so.ch/departemente/bildung-und-kultur/kultur-und-sport/kulturfoerderung/auszeichnungspreise/2011.html> [5.7.2012]
- Canton de Zurich, direction de l'éducation, Zurich, «schule&kultur»: http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kultur/bildung_kultur.html [21.5.2012]
- Carrotworkers Collective, Alternative Curriculum: http://carrotworkers.files.wordpress.com/2012/05/pwb_alternative-curriculum.pdf [14.10.2012]
- Castro Varela, Maria do Mar: Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion aus psychologischer Sicht, (s.d.); http://www.graz.at/cms/dokumente/10023890_415557/0a7c3e13/Interkulturelle%20Vielfalt,%20Wahrnehmung%20und%20Selbstreflexion.pdf [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0210.pdf
- Castro Varela, Maria do Mar: «Orientierungspunkte interkultureller Bildungsarbeit», dans: Bundesarbeitsgemeinschaft katholische Jugendsozialarbeit, Düsseldorf, et al: Gut gemeint = gut gemacht? Voraussetzungen für wirksame Projekte gegen Fremden- feindlichkeit und Rassismus, 2004; www.migration-online.de/data/film_material_pdf_1141648810_1.pdf [20.2.2013]
- Castro Varela, Maria do Mar; Dhawan, Nikita: «Breaking the Rules. Bildung und Postkolonialismus», dans: Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (éd.): Kunstvermittlung. Zwischen Kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts, Zurich: diaphanes, 2009, p. 350
- Caune, Jean: La Culture en action. De Vilar à Lang, le sens perdu, Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1992
- Caune, Jean: Pour une éthique de la médiation. Le sens des pratiques culturelles, Grenoble: Presses de l'Université de Grenoble, 1999
- Centre National de la Danse, Paris Pantin, médiation de la danse: <http://www.cnd.fr/professionnels/education-artistique/formations> [25.1.2013]



- Centre national du livre, Paris: <http://www.centrenationaldulivre.fr/?Printemps-des-Poetes> [7.11.2012]
- Ciné poème, Festival de courts métrages: http://www.lecourt.fr/festivals/festival_fiche.php?festival_id=300000115&precedente_id=300000727#precedente [17.11.2012]
- Collectif Chto delat?, Pétersbourg: <http://www.chtodelat.org> [14.05.2012]
- Collectif microsillons: www.microsillons.org [18.9.2012]
- Collectif Pinky Show: <http://www.pinkyshow.org> [25.9.2012]
- Collège de musique de Winterthur, «Winterthur schreibt eine Oper»: <http://www.musikkollegium.ch/jugend/jugendoper.html> [2.3.2012]
- Compagnie de l'Estuaire, Genève: <http://www.estuaire.ch> [25.1.2013]
- Conray AG, Reichenburg, «Team Building»: <http://www.conray.ch/de/team-building/theater-fertig-los> [20.2.2012]
- Congrès de danse, Berne: <http://www.tanztagung.ch> [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080103.pdf
- Conseil international des musées (ICOM): <http://icom.museum/qui-sommes-nous/lorganisation/les-statuts-de-licom/3-definition-des-termes/L/2.html#sommaire> content [5.6.2012]
- Conseil national des politiques de lutte, contre la pauvreté et l'exclusion sociale, texte de loi: <http://www.cnle.gouv.fr/Loi-d-orientation-du-29-juillet.html> [9.11.2012]
- Conseil régional d'Île de France: <http://www.iledefrance.fr> [7.11.2012]
- Coordination des intermittents et précaires d'Île-de-France, Paris: <http://www.cip-idf.org> [7.9.2012]
- Culler, Jonathan: *On Deconstruction: Theory and Criticism after Structuralism*, Ithaca: Cornell University Press, 1982
- Culler, Jonathan: *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie*, Reinbek près de Hambourg: Rowohlt, 1988
- «Culture Jamming»: <http://www.orange-press.com/programm/alle-titel/culture-jamming.html> [16.3.2012]

D

- Dannenbeck, Clemens; Dorrance, Carmen: «Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens», dans: *Zeitschrift für Inklusion*, n° 2, 2009, n. p.; <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-02-09-dannenbeck-inklusion.html> [30.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE0604.pdf
- Dean, Jasmin: «People of Colo(u)r», dans: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadjia (éd.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*, Münster: Unrast, 2011, pp. 597 – 607
- Della Croce, Claudia, et al.: *Animation socioculturelle. Pratiques multiples pour un métier complexe*, Paris: L'Harmattan, Animation et Territoires, 2011
- Demirovic, Alex: «Regulation und Hegemonie: Intellektuelle, Wissenspraktiken und Akkumulation», dans: Demirovic, Alex, et al. (éd.): *Hegemonie und Staat: Kapitalistische Regulationen als Projekt und Prozess*, Münster: Westfälisches Dampfboot, 1992, pp. 128 – 157
- Département présidentiel du Canton de Bâle-Ville, projets d'éducation de la région de Bâle: <http://www.educationprojekte.ch> [25.1.2013]
- Derrida, Jacques: *Positionen*, Vienne: Passagen, 1986
- Desvallées, André, Mairesse, François (éd.): *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*, Paris: Armand Colin, 2011
- Deutscher Museumsbund, Berlin, Definition Museum: http://www.museumsbund.de/de/das_museum/geschichte_definition/definition_museum [11.4.2012]
- Deutscher Museumsbund, Berlin (éd.) (2008): *Bürgerschaftliches Engagement im Museum*: http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/BEIM_Broschuere_2008.pdf [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070401.pdf
- Deutscher Museumsbund, Berlin (éd.): *Museen und Lebenslanges Lernen – Ein europäisches Handbuch*, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2010; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/LLL_Handbuch_2010.pdf [7.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0301.pdf (édition allemande augmentée de Gibbs 2007)



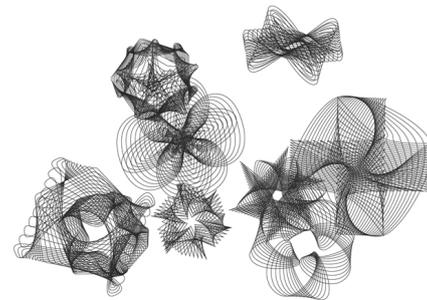
- Deutscher Museumsbund, Berlin, et al. (éd.): *Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit*, Berlin: Deutscher Museumsbund, 2008; http://www.museumsbund.de/fileadmin/geschaefts/dokumente/Leitfaeden_und_anderes/Qualitaetskriterien_Museen_2008.pdf [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0802.pdf
- Dewdney, Andrew, et al. (éd.): *Post Critical Museology: Theory and Practice in the Art Museum*, Londres/New York: Routledge, 2012
- Dickinson, Emily: *Poem n° 883*, um 1865, dans: Johnson, Thomas H. (éd.): *The Complete Poems of Emily Dickinson*, Boston: Little, Brown and Company, 1960
- Die Provinz GmbH, Zurich: <http://www.provinz.ch> [20.8.2012]
- Division Culture de la ville de Bâle, «Education Projekte Region Bâle»: <http://www.educationprojekte.ch> [25.1.2013]
- Dufresne-Tassé, Colette; Lefebvre, André: «The Museum in Adult Education: a psychological study of visitor actions», dans: *International Review of Education* Bd. 40, n° 6, 1994, pp. 469–484
- Duncan, Carol: *Civilizing Rituals Inside Public Art Museums*, Londres/New York: Routledge, 1996
- Duo Transductores: <http://transductores.net> [26.9.2012]
- Duvignaud, Jean; Lagoutte, Jean: *Le théâtre contemporain – culture et contre-culture*, Paris: Larousse, 1986

E

- École d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, «médiatrice et médiateur culturel»: <http://www.eesp.ch/ufc> [25.1.2013]
- École en poésie: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012], voir réserve de matériaux MCS0104.pdf; http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ42_poesie-pascequoncroit.pdf [17.11.2012], voir réserve de matériaux MCS0101.pdf
- Edelmann, Walter: *Lernpsychologie*, Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1993
- Educult, Vienne: <http://www.educult.at/forschung> [1.5.2012]
- Effinger, Julia: *Médiation Culturelle: Kulturvermittlung in Frankreich. Konzepte der Kulturvermittlung im Kontext von Kultur- und Theaterpolitik*, thèse de diplôme de la formation Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis, Universität d'Hildesheim, 2001
- Erhart, Kurt, et al.: *Die Jugendkunstschule. Kulturpädagogik zwischen Spiel und Kunst*, Ratisbonne: Gustav Bosse, 1980
- Ernst Göhner Stiftung, Zug: <http://www.ernst-goehner-stiftung.ch> [20.8.2012]

F

- Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule, Aarau/Soleure, «Vermittlung der Künste»: <http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/vermittlung-der-kuenste> [25.1.2013]
- Fachhochschule Nordwestschweiz, Studio eMotion: <http://www.mapping-museum-experience.com> [10.10.2012]
- Falk, John Howard; Dierking, Lynn: *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*, AltaMira: Rowman & Littlefield, 2000
- Festival de danse Steps: www.steps.ch [21.3.2012]
- Festivals de littérature en Angleterre: <http://www.literaryfestivals.co.uk/> [15.11.2012]
- Fête de la musique: <http://fetedelamusique.culture.fr/en/la-fete-de-la-musique/esprit-de-la-fete> [6.11.2012]
- «Find your Talent»: www.findyourtalent.org [18.11.2012]
- «Find your Talent», financement: <http://www.findyourtalent.org/news/2010/06/find-your-talent-funding-announcement> [12.11.2012]
- «Find your Talent», Morley Literature Festival: <http://www.findyourtalent.org/pathfinders/leeds/projects/morley-literature-festival> [10.11.2012]
- Fliedl, Gottfried: «Das Ende der Harmlosigkeit», Tagung mediamus: *Vermittlung im Museum. Stellenwert und Handlungsspielräume*, Lenzburg, septembre 2012; <http://museologien.blogspot.ch/2013/02/das-ende-der-harmlosigkeit-ubers.html> [25.3.2013]



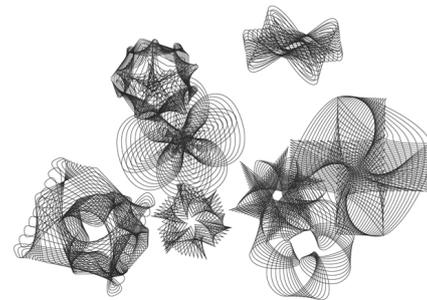
- Florida, Richard: *The Rise of the Creative Class. And How It's Transforming Work, Leisure and Everyday Life*, New York: Basic Books, 2002
- Folkwang Universität der Künste, Essen, filière d'études pédagogie de la danse: <http://www.folkwang-uni.de/de/home/tanz/studiengaenge/tanzpaedagogik-ma> [1.5.2012]
- Fondation Mercator Suisse: www.stiftung-mercator.ch [20.8.2012]
- Fondation Mercator Suisse, présentation projet «Schulhausroman»: <http://www.stiftung-mercator.ch/projekte/kinder-und-jugendliche/schulhausroman.html> [20.8.2012]
- Fraser, Andrea: «From the Critique of Institutions to an Institution of Critique», dans: *Artforum*, 44e année, n° 1, 2005, pp. 278–283
- Freire, Paulo: *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*, Hambourg: Reinbek, 1973
- Freire, Paulo: *Erziehung als Praxis der Freiheit*, Stuttgart: Kreuz, 1974
- Fuchs, Max: *Die Formung des Menschen. Künste wirken – aber wie? Eine Skizze von sozialen Wirkungen der Künste und ihrer Erfassung*, 2004; <http://www.kulturrat.de/dokumente/texte/DieFormungdesMenschen.pdf> [24.8.2010]
- Fuchs, Max: *Qualitätsdiskurse in der kulturellen Bildung*, dans: Liebold, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): *Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung*, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080001.pdf
- Fuse Leeds Festival: <http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds> [18.11.2012]

G

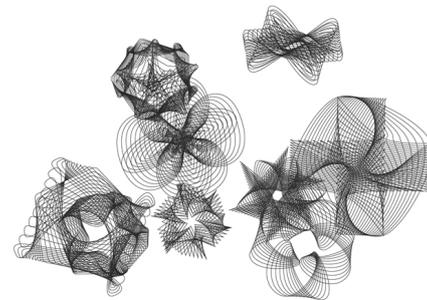
- Gardner, Howard: *Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes*, Stuttgart: Klett-Cotta, 2002
- Gebert Stiftung für Kultur, Rapperswil-Jona, «Kurator»: <http://ausschreibung.kurator.ch> [21.5.2012]
- Geppert, Stella; Lenz, Seraphina: «Ein Kreis kann nie perfekt sein», dans: Maset, Pierangelo, et al. (éd.): *Corporate Difference: Formate der Kunstvermittlung*, Lüneburg: Edition Hyde, 2006
- Gibbs, Kirsten, et al. (éd.): *Lifelong Learning in Museums – A European Handbook*, Ferrara, Edisai, 2007
- Giroux, H., et al. (éd.): *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, Londres/New York: Routledge, 1994
- Graham, Janna; Shadya, Yasin: «Reframing Participation in the Museum: A Syncopated Discussion», dans: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce: *Museums after Modernism: Strategies of Engagement*, Oxford: Blackwell, 2007, pp. 157–172
- Graham, Janna: «Spanners in the Spectacle: Radical Research at the Front Lines», dans: *Fuse Magazine*, printemps 2010; <http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0704.pdf
- Grossrieder, Beat: «Des attachés culturels pour faire aimer le musée», dans: *Pro Helvetia* (éd.): *Passages, le magazine culturel de Pro Helvetia*, n° 51, 2009, «Intro(sé)duction à l'art», pp. 23–25; http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Publikationen/Passagen/pdf/fr/Passagen_Nr_51.pdf [1.5.2012]
- Groupe Kunstcoop©: <http://www.kunstcoop.de> [18.9.2012]
- Groupe «Wenn es so weit ist», Vienne: <http://www.wennessoweitist.com> [30.11.2012]
- Gülec, Ayse, et al.: *Kunstvermittlung 1: Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution*, Zurich: Diaphanes 2009

H

- Häußermann, Hartmut; Siebel, Walter (éd.): *Festivalisierung der Stadtpolitik. Stadtentwicklung durch große Projekte. Numéro spécial 13 de la revue LEVIATHAN*, 1993
- Hall, Stuart: «The Rediscovery of Ideology: Return of the repressed in media studies», dans: Gurevitch, Michael, et al. (éd.): *Culture, Society and the Media*, Londres: Methuen, 1982, pp. 56–90
- Hall, Stuart: «Ethnizität: Identität und Differenz», dans: Engelmann, Jan (éd.): *Die kleinen Unterschiede. Der Cultural Studies-Reader*, Francfort-sur-le-Main/New York: Campus, 1999



- Hardt, Michael; Negri, Antonio: *Multitude. Krieg und Demokratie im Empire*, Francfort-sur-le-Main: Campus, 2004
- Harms, Ute ; Krombass, Angela: «Lernen im Museum – das Contextual Model of Learning», dans: *Unterrichtswissenschaft*, 36/2, 2008, pp. 130–166
- Harrasser, Doris, et al. (éd.): *Wissen Spielen. Untersuchungen zur Wissensaneignung von Kindern im Museum*, Bielefeld: Transcript, 2012
- Harvard University, Cambridge, Project Zero: <http://www.pz.harvard.edu> [30.11.2012]
- Haute Ecole spécialisée bernoise, Bachelor en écriture littéraire: <http://www.hkb.bfh.ch/fr/etudes/bachelor/baliteratur> [1.5.2012]
- Hauenschild, Andrea: *Neue Museologie*, Brême: Reihe des Übersee-Museums, 1988
- Haug, Wolfgang Fritz: «Hegemonie», dans: *Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus*, Hambourg: Argument, 2004, pp. 1–25
- Haug, Frigga: «Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung», dans: *Forum Kritische Psychologie* 47, 2004, pp. 4–38
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, «Ausstellen und Vermitteln»: <http://mae.zhdk.ch/mae/deutsch/ausstellen-vermitteln> [25.1.2013]
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, «Bilden – Künste – Gesellschaft»: <http://www.zhdk.ch/index.php?id=41949> [18.2.2013]
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, «Musikvermittlung»: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=27814> [18.2.2013]
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, Tagung «Die Künste in der Bildung»: http://hkb.bfh.ch/fileadmin/Bilder/Forschung/FSP_IM/Veranstaltungen_IM/Programm-Die_Kuenste_in_der_Bildung.pdf [18.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080104.pdf
- Haute école d'art de Zurich, Zurich, Tagung «Musikvermittlung – auf dem Weg zur Partizipation?»: http://www.samp-asp.ch/downloads/zhdk_musikvermittlung_tagung.pdf [20.8.2012]; voir réserve de matériaux MFE080105.pdf
- Haute école d'art de Zurich, SNF-Forschungsprojekt «Kunstvermittlung zeigen» (2011–2013): <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/forschung-entwicklung/projekte/kunstvermittlung-zeigen-repraesentationen-paedagogischer-museumsarbeit-im-feld-der-gegenwartskunstlaufend> [15.2.2013], l'«Journal paraître en juillet 2013.
- Haute école des arts de Berne, «Teaching Artist»: <http://www.hkb.bfh.ch/de/weiterbildung/kulturvermittlung/cas-teaching-artist> [25.1.2013]
- Haute Ecole de Lucerne, «Art in Company»: <http://www.artincompany.ch> [20.2.2012]
- Haute école pédagogique de Berne, «Kulturelle Medienbildung»: <http://www.phbern.ch/weiterbildung/weiterbildungslehrgaenge/kunst-und-schule/cas-kulturelle-medienbildung.html> [18.2.2013]
- Haydari, Ibrahim, et al.: *Bleibeführer Zürich*, Zurich: Eigenverlag, 2010. Produit dans le cadre du projet de recherche «Kunstvermittlung in Transformation», Institute for Art Education IAE, ZHdK, et al., 2010; <https://docs.google.com/file/d/0B8GZVOICv9OPSk5sSkj1MVZ1R2c/edit?pli=1> [22.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0504.pdf
- Hayward Gallery, Londres, *Wide Open School*: <http://wideopenschool.com/> [14.5.2012]
- HEAD, Haute Ecole d'Art et de Design, Genève, «TRANS»: http://head.hesge.ch/-TRANSMEDIATION-ENSEIGNEMENT-#IMG/jpg/Sullivangravure1879_NB_web.jpg [25.1.2013]
- Heguera, Pablo: *Education for Socially Engaged Art*, New York: George Pinto Books, 2011
- Hentschel, Ulrike: *Theaterspielen als ästhetische Bildung*, Berlin: Schibri, 2010, p. 238
- Hetland, Lois, et al.: *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*, New York: Teachers College Press, 2007
- «Hidden Curriculum»: <http://www.post-editions.com/?page=hiddencurriculum> [25.9.2012]
- Hochschule für Musik und Tanz, Köln, Tanzvermittlung: <http://dance-germany.org/index.php?pos=06000&id=20899> [1.5.2012]
- Hoffmann, Hilmar: *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle*, Francfort-sur-le-Main: S. Fischer, 1979
- Hoogen, Quirin van den: *Performing Arts and the City: Dutch municipal cultural policy in the brave new world of evidence-based policy*, Dissertation, Rijksuniversiteit Groningen, 2010; <http://irs.uibn.rug.nl/ppn/327486783> [24.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070501.pdf
- hooks, bell: *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*, Londres/New York: Routledge, 2003
- Hooper Greenhill, Eilean (éd.): *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, New York: Routledge, 2007



- Hope, Sophie: <http://sophiehope.org.uk> [17.10.2012]
- Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Practiced Based Research into Cultural Democracy and the Commissioning of Art to Effect Social Change, Doktorarbeit, University of Londres, Birkbeck, 2011; <http://www.sophiehope.org.uk> [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE0705.pdf
- Hope, Sophie: Participating in the Wrong Way? Four Experiments by Sophie Hope, Londres: Cultural Democracy Editions, 2011; <http://www.sophiehope.org.uk/research> [16.10.2012]
- Hope, Sophie: Reclaiming evaluation as a critical practice, conférence, University of Melbourne, 2012; <http://vca-mcm.unimelb.edu.au/events?id=445> [17.10.2012]
- «The Hub», Leeds: <http://www.thehubuk.com/consultancy/fuse-leeds> [18.11.2012]
- Hull, Hanna, et al.: Criticality and Evaluation in a Culture of Optimism, 2012; <http://artvsrehab.files.wordpress.com/2012/08/criticality-and-evaluation-in-a-culture-of-optimism-art-vs-rehab-critical-tool-kit.pdf> [17.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0806.pdf
- Hull, Hanna, et al.: Toolkits, 2012; <http://artvsrehab.com/2012/08/14/apply> [17.10.2012]

I

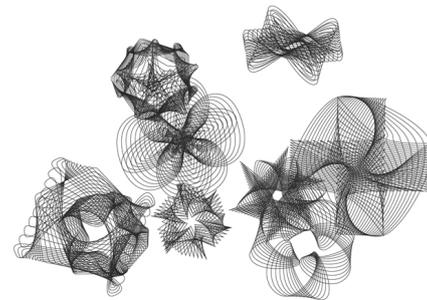
- ICOM Schweiz, Publikation Museumsberufe: <http://www.museums.ch/publikationen/publikationen/museumsberufe> [15.2.2013]
- Initiative Minderheiten, Vienne: <http://minderheiten.at> [15.3.2012]
- Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (éd.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin/Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 2011: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]
- Institute for Art Education, Haute école d'art de Zurich: <http://iae.zhdk.ch> [13.2.2013]
- Irbouh, Hamid: Art in the Service of Colonialism: French Art Education in Morocco, 1912–1956, New York: Tauris Academic Studies, 2005

J

- Jacob, Mary Jane: Culture in Action: New Public Art in Chicago. Sculpture Chicago, Seattle: Bay Press, 1995
- Jansen-Osmann, Petra: «Der Mozart-Effekt – eine wissenschaftliche Legende?», dans: Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, Bd. 17, n° 1, pp. 1–10. Göttingen: Hogrefe, 2006; http://www.pscho.uni-duesseldorf.de/abteilungen/aap/Dokumente/mtk_petra.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE060202.pdf
- John, Hartmut; Dauschek, Anja (éd.): Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit, Bielefeld: Transcript, 2008

K

- Kathen, Dagmar von: Möglichkeiten der ästhetischen Erziehung in der Jugendarbeit. Eine Untersuchung der Konzeption und praktischen Arbeit an Jugendkunstschulen, Schriftliche Hausarbeit im Fach Kunsterziehung zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt am Gymnasium, Düsseldorf, 1980
- Kelly, Deborah; Fiveash, Tina: «Hey Hetero», 2001: http://tinafiveash.com.au/hey_hetero_when_they_say_family.html [21.9.2012]
- Kester, Grant: Conversation Pieces, Berkeley: University of California Press, 2004
- Kester, Grant: The One and the Many, Durham: Duke University Press, 2011
- kidswest.ch, Berne: <http://kidswest.blogspot.ch> [25.1.2013]
- Kilomba, Grada: «Wo kommst du her?», dans: Heinrich Böll Stiftung, Dossier Schwarze Community in Deutschland, s. d.: http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_608.asp [16.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0208.pdf
- Kindermuseum Graz, Frida und Fred: http://www.fridaundfred.at/cms/5780/Evaluierung_und_Forschung [10.10.2012]
- Kittlausz, Viktor; Pauleit, Winfried (éd.): Kunst – Museum – Kontexte. Perspektiven der Kunst und Kulturvermittlung, Bielefeld: Transcript, 2006



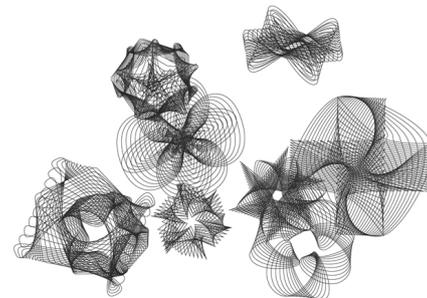
- KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, n° 54, 04/2011; <http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/kml1104.pdf> [15.11.2012]
- Kolb, David Allen; Fry, Ronald Eugene: «Toward an applied theory of experiential learning», dans: Cooper C. (éd.): Theories of Group Process, Londres: John Wiley, 1975
- Krauss, Annette: Hidden Curriculum. Rotterdam: post editions, s. d.; <http://www.post-editions.com/index.php?page=hiddencurriculum> [25.9.2012]
- Kuverum Kulturvermittlung, Zurich: <http://kuverum.ch> [25.1.2013]
- Kuverum «London to go»: <http://kuverum.ch/moduldetails.php?sid=295> [2.1.2013]; <http://kuverum.ch/angebote.php> [2.1.2013]

L

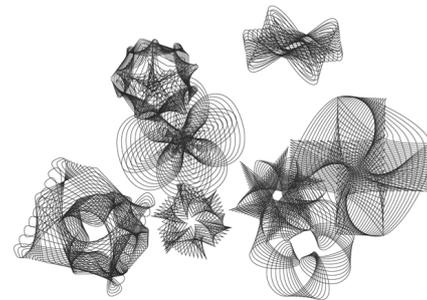
- Lacy, Suzanne (éd.): Mapping the Terrain: New Genre Public Art, Seattle: Bay Press, 1995
- Landkammer, Nora: «Vermittlung als kollaborative Wissensproduktion und Modelle der Aktionsforschung», dans: Settele, Bernadett, et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Perspektiven und Ergebnisse eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012
- Landkammer, Nora; Polania, Felipe: «Atelier. Ein Dialog über die Zusammenarbeit», dans: Settele, Bernadett, et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012, pp. 212–227
- Lazzarato, Maurizio: «Die Missgeschicke der «Künstlerkritik» und der kulturellen Beschäftigung», dans: transversal - eipcp multilingual webjournal, 2007; <http://eipcp.net/transversal/0207/lazzarato/de> [30.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0302.pdf
- «Leeds inspired»: <http://www.leedsinspired.co.uk> [8.11.2012]
- Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken: Nach Versuchen mit einer Schulklassen herausgegeben von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung, Dresden: G. Kühnemann, 1900 (première édition 1897)
- Liebold, Christiane; Münter, Ulrike (éd.): Qualitätssicherung in der kulturellen Bildung, Remscheid: BKJ Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung, 2010; http://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/Qualitaet/BKJ_Studie_Qualitaet_web.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFE080201.pdf
- Locker, Bernadette: Kreativ prekär. Künstlerische Arbeit und Subjektivität im Postfordismus, Bielefeld: Transcript, 2010
- Loomis, Ross J.: «Visitor Studies in a political world. Challenges to Evaluation Research», dans: Journal of Interpretation Research, Bd. 7, n°1, 2002, pp. 31–42
- Lorey, Isabell: Die Regierung der Prekären, Vienne/Berlin: Turia und Kant, 2012
- Low, Theodore: The Museum as a Social Instrument. A study undertaken for the Committee on Education of the American Association of Museums, New York: Metropolitan Museum of Art, 1942

M

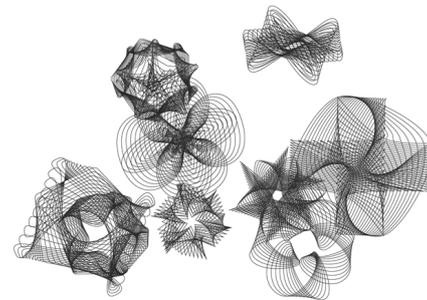
- MacKenzie, Sarah K.: Playing Teacher: Artful Negotiations in the Pre-service Classroom, dans: Forum: Qualitative Social Research/Sozialforschung, vol 12, n° 1, 2011; <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1437> [21.2.2013]
- Malo de Molina, Marta: Common notions, part 1: Workers-inquiry, co-research, consciousness-raising, 2004; <http://transform.eipcp.net/transversal/0406/malo/en> [10.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0703.pdf
- Mandel, Birgit (éd.): Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft, Bielefeld: Transcript, 2005
- Manifesta Vermittlungsprogramm, Mediators: <http://manifesta.org/network/manifesta-art-mediation> [14.6.2012]
- Marchart, Oliver: «Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie», dans: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (éd.): Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 34–58
- Marsh Christian Trust, Angleterre, Marsh Awards: <http://engage.org/projects/marshawards.aspx#trust> [4.7.2012]



- Maset, Pierangelo: *Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter*, Stuttgart: Radius, 1995
- Mastai, Judith: «There Is No Such Thing as a Visitor», dans: Pollock, Griselda; Zemans, Joyce (éd.): *Museums After Modernism. Strategies of Engagement*, Oxford: Blackwell, 2007, pp. 173–177
- Matarasso, François: *Use or Ornament. The Social Impact of Participation in the Arts*, Stroud: Comedia, 1997; http://mediation-danse.ch/fileadmin/dokumente/Vermittlung_ressources/Matarasso_Use_or_Ornament.pdf [13.4.2012]; voir réserve de matériaux MFE060201.pdf
- Mauthner, Fritz: *Sprache und Grammatik. Beiträge zu einer Kritik der Sprache*, Band III, Stuttgart/Berlin: J.G. Cotta, 1913
- Mecheril, Paul: *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*, Vortragsmanuskript zum interkulturellen Workshop des IDA-NRW 2000; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/22.pdf [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0201.pdf
- mediamus, Association suisse des médiateurs culturels de musées, profil: <http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/berufsprofil> [18.2.2013]
- mediamus, *Médiation culturelle de musée*: <http://mediamus.ch/web/fr/rubriken/grundsatzpapiere-mediamus> [21.2.2013]
- Médiation culturelle association, France, Charte: http://imp-actes.fr/IMG/pdf/Charte_de_la_mediation_culturelle.pdf [5.7.2012]; voir réserve de matériaux MFE080101.pdf
- Merkel, Angela: *Rede anlässlich der Festveranstaltung «10 Jahre Beauftragter der Bundesregierung für Kultur und Medien»*, gehalten am 28. Oktober 2008 in Berlin; <http://perso.ens-lyon.fr/adrien.barbaresi/corpora/BR/t/1368.html> [13.4.2012]
- Merkens, Andreas: «Neoliberalismus, passive Revolution und Umbau des Bildungswesens. Zur Hegemonie postfordistischer Bildung», dans: Meyer-Siebert, Jutta, et al. (éd.): *Die Unruhe des Denkens nutzen. Emanzipatorische Standpunkte im Neoliberalismus*, Hambourg: Argument, 2002, pp. 171–182; http://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/Neoliberalismus__passive_Revolution_und_Umbau_des_Bildungswesens.pdf [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0309.pdf
- Merli, Paola: «Evaluating the social impact of participation in arts activities. A critical review of François Matarasso's «Use of Ornament?»», dans: *International Journal of Cultural Policy*, n° 8 (1), 2002, pp. 107–118
- Ministère de la Culture et de la Communication, Paris: <http://www.culturecommunication.gouv.fr> [7.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0108.pdf
- Ministère de l'Éducation, Paris: <http://www.education.gouv.fr/> [7.11.2012]
- Ministère fédéral de la famille, des personnes âgées, des femmes et de la jeunesse, Berlin: <http://www.bmfsfj.de> [18.11.2012]
- Ministero dell'Istituzione, dell'Università e della Ricerca, «Didattica museale»: http://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_musealenew/allegati/origini.pdf [3.9.2012]
- Mirza, Munira (éd.): *Culture Vultures. Is UK arts policy damaging the arts?* Londres 2006; <http://www.policyexchange.org.uk/images/publications/culture%20vultures%20-%20jan%2006.pdf> [21.2.2013]
- Mörsch, Carmen: «From Oppositions to Interstices: Some Notes on the Effects of MartinRwcastle, the First Education Officer of the Whitechapel Gallery, 1977–1983», dans: Raney, Karen (éd.): *Engage n° 15, Art of Encounter*, Londres, 2004, pp. 33–37
- Mörsch, Carmen: «Socially Engaged Economies: Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England», dans: *Texte zur Kunst*, n° 53, März 2004, «Erziehung»; <http://www.textezurkunst.de/53/socially-engaged-economies> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0101.pdf (Mörsch 2004a)
- Mörsch, Carmen: «Application: Proposal for a youth project dealing with forms of youth visibility in galleries», dans: Harding, Anna (éd.): *Magic Moments. Collaborations between Artists and Young People*, Londres: Black Dog, 2005, pp. 198–205
- Mörsch, Carmen: «Eine kurze Geschichte von KünstlerInnen in Schulen», dans: Lüth, Nanna; Mörsch, Carmen (éd.): *Kinder machen Kunst mit Medien*, München: Kopaed, 2005; <http://kontextschule.org/inhalte/dateien/MoerschKueInSchGeschichte.pdf> [25.7.2012]; voir réserve de matériaux MFV0105.pdf



- Mörsch, Carmen: «Im Paradox des großen K. Zur Wirkungsgeschichte des Signifikanten Kunst in der Kunsthochschule», dans: Mörsch, Carmen; Fett, Sabine (éd.): Schnittstelle Kunst – Vermittlung. Zeitgenössische Arbeit in Kunsthochschulen, Bielefeld: Transcript, 2007, pp. 360–377
- Mörsch, Carmen: «Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess», in Pinkert, Ute (éd.): Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen, Uckland: Schibri, 2008, pp. 175–188
- Mörsch, Carmen, und das Forschungsteam der documenta 12 Vermittlung (éd.): Kunstvermittlung 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zurich: diaphanes, 2009 (Mörsch 2009a)
- Mörsch, Carmen: «Glatt und Widerborstig: Begründungsstrategien für die Künste in der Bildung», dans: Gaus-Hegener, Elisabeth; Schuh, Claudia (éd.): Netzwerke weben – Strukturen bauen. Künste für Kinder und Jugendliche, Oberhausen: Athena, 2009, pp. 45–60
- Mörsch, Carmen: «Nora Sternfeld: Das pädagogische Unverhältnis», dans: Springerin, n° 2, 2009; http://www.springerin.at/dyn/heft_text.php?textid=2228&lang=de [1.2.2013]
- Mörsch, Carmen: «Zusammenarbeit zwischen kritischer Kunstvermittlung und Kunstinstitutionen der Kritik», dans: Lüth, Nanna, et al. (éd.): medien kunst vermitteln, Berlin: Revolver Publishing, 2011, pp. 19–31
- Mörsch, Carmen: «Kunstvermittlung in der kulturellen Bildung: Akteure, Geschichte, Potentiale und Konfliktlinien», dans: Bundeszentrale für Politische Bildung (éd.): Dossier kulturelle Bildung, 2011; <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/60325/kunstvermittlung> [12.10.2012]
- Mörsch, Carmen: «Über Zugang hinaus. Nachträgliche einführende Gedanken zur Arbeitstagung «Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft», dans: Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) et al. (éd.): Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. Reflexionen einer Arbeitstagung, Berlin/Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen, 2011; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/121001_0106-482_RZ_WEB_PublikationKunstvermittlung-Migrationsgesellschaft.pdf [22.2.2012]
- Mörsch, Carmen: «Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung», dans: Mira Sack, et al. (éd.): Theater Vermittlung Schule (subTexte 05), Zurich: Institute for the Performing Arts and Film, 2011
- Mörsch, Carmen: «In Verhältnissen über Verhältnisse forschen: «Kunstvermittlung in Transformation» als Gesamtprojekt», dans: Settele, Bernadett, et al. (éd.): Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012, pp. 299–317
- «Morley Literature Festival»: www.morleyliteraturefestival.co.uk [8.11.2012]
- «Morley Literature Festival», Tender: <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/wp-content/uploads/2012/05/Morley-Literature-Festival-small-commissions-brief-2012.pdf> [10.11.2012]; blog: <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/blog> [17.11.2012]; Signs of the Times: <http://www.morleyliteraturefestival.co.uk/portfolio/signs-of-the-times> [10.11.2012]
- Morley Town Council: <http://www.morley.gov.uk> [8.11.2012]
- Museum für Gestaltung, Zurich, exposition «Global Design»: <http://www.museum-gestaltung.ch/de/ausstellungen/rueckblick/2010/global-design> [26.9.2012]
- Musée des Beaux-Arts de Lucerne, Entwicklungsprojekt Kompetenzzentrum Kulturvermittlung: <http://www.kunstmuseumluzern.ch/de/kunstvermittlung.html> [1.5.2012]
- Museums, Libraries and Archives Council (MLA), U.K., Generic Learning Outcomes: <http://www.inspiringlearningforall.gov.uk/toolstemplates/genericlearning> [10.10.2012]
- Mysorekar, Sheila: «Guess my Genes – Von Mischlingen, MiMiMis und Multiracials», dans: Kien Nghi Ha et al. (éd.): re/visionen – Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland, Münster: Unrast, 2007, pp.161–170



N

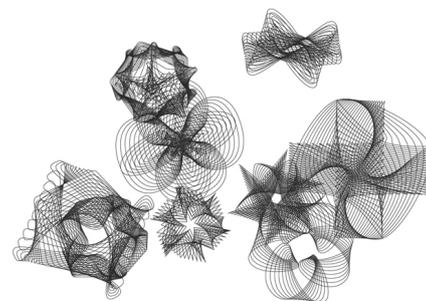
- Netherlands Architecture Institute, Rotterdam, «Hands-on Deck»: http://en.nai.nl/content/988437/hands-on_deck [30.4.2012]
- Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung: <http://www.forschung-kulturelle-bildung.de> [1.5.2012]
- Netzwerk Junge Ohren, Deutschland, Prix de la médiation: <http://www.jungeohren.com/jop> [4.7.2012]
- NGBK Berlin (éd.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2002
- «Now and then», Morley: <http://nowthenmorley.co.uk/category/memoir> [15.11.2012]; Flux de photos: <http://www.flickr.com/photos/morleylitfest/sets/72157629198939643> [18.11.2012]; bande-annonce: <http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=UH9Ns8umGKI> [17.11.2012]; vidéo: <http://www.youtube.com/watch?v=hGHMF9Lct9Q> [18.11.2012]

O

- Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), Paris: <http://www.occe.coop/federation/nous-connaître/locce> [15.11.2012]
- Office fédéral de la statistique, Berne, Freiwilligenmonitor: <http://www.freiwilligenmonitor.ch/static/files/service/downloads/SAKE-2010.pdf> [1.5.2012]; voir réserve de matériaux MFE070403.pdf
- O'Neill, Paul; Wilson, Mick (éd.): Curating and the Educational Turn, Londres: Open Editions/Amsterdam: de Appel Arts Centre, 2010
- Orchestre symphonique de Saint-Gall, offre pour scolaires: <http://www.theatersg.ch/mitmachen/schulangebote/schulklassen/offene-proben> [2.3.2012]
- Organisation Kulturkontakt, Autriche: <http://www.kulturkontakt.or.at> [30.4.2012]

P

- parallel school of art: <http://www.parallel-school.com> [19.10.2012]
- Partenariats public-privé en Suisse: <http://www.ppp-schweiz.ch/de> [12.12.2012]
- Patry, Jean-Luc: «Zum Problem der Theoriefeindlichkeit der Praktiker», dans: Heid, Helmut; Harteis, Christian (éd.): Verwertbarkeit, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, pp. 143–161
- Patzner, Gerhard, et al.: «Offen und frei? Beiträge zur Diskussion Offener Lernformen», dans: schulheft 130, 33. Jahrgang. Innsbruck-Vienne-Bozen: StudienVerlag, 2008; <http://www.schulheft.at/fileadmin/1PDF/schulheft-130.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0403.pdf
- Perrot, Anne-Catherine de; Wodiunig, Tina: Evaluieren in der Kultur. Warum, was, wann und wie? Ein Leitfaden für die Evaluation von kulturellen Projekten, Programmen, Strategien und Institutionen, Zurich: Pro Helvetia / Fédération des coopératives Migros, 2008
- Pétition «Stopp mit dem falschen Gerede vom Migrationshintergrund»: <https://www.openpetition.de/petition/online/stopp-dem-falschen-gerede-vom-migrationshintergrund> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0203.pdf
- Phinn, Gervase: The Other Side of the Dale, Londres: Penguin Books, 1999
- Phinn, Gervase: Young Readers and Their Books. Suggestions and Strategies for Using Texts in the Literacy Hour, Londres: David Fulton, 2000.
- Phinn, Gervase: Over Hill and Dale, Londres: Penguin Books, 2001
- «Phrased and Confused»: <http://www.phrasedandconfused.co.uk> [10.11.2012]
- Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe: Analyse u. Dokumentation, Munich: Walter, 1964
- Picture Lending Scheme, Leeds: <http://www.leeds.gov.uk/museumsandgalleries/Pages/leedsartgallery/Picture-Lending.aspx> [15.11.2012]
- Pirate Bay: <http://embassyofpiracy.org/2009/05/thanks-to-sale-we-have-physical-space-in-venice> [7.9.2012]
- Podesva, Kristina Lee: «A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art», dans: Fillip 6, été 2007; <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0405.pdf



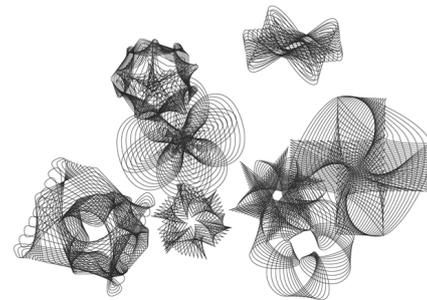
- «Poématon»: <http://c595168.wix.com/cie-chiloe#!cr%C3%A9ations>; voir réserve de matériaux MCS0105.pdf
- «Poésie sur parole»: <http://www.mirpod.com/podcast-player.php?7554/France-Culture-Poesie-sur-parole&lang=en> [19.11.2012]
- «The Poetry Takeaway»: <http://thepoetrytakeaway.com/events> [15.11.2012]
- Pringle, Emily: We did stir things up: The Role of Artists in Sites for Learning, Londres: Arts Council of England, 2002; http://www.artscouncil.org.uk/publication_archive/we-did-stir-things-up-the-role-of-artists-in-sites-for-learning [30.11.2012]; voir réserve de matériaux MFV0401.pdf
- Pringle, Emily: The Artist as Educator: Examining Relationships between Art Practice and Pedagogy in the Gallery Context, Londres: Tate Papers, n° 11, 2009; <http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/artist-educator-examining-relationships-between-art-practice-and> [30.11.2012]; voir réserve de matériaux MFV0402.pdf
- Le Printemps des Poètes: <http://www.printempsdespoetes.com> [15.11.2012]
- Le Printemps des Poètes, concours: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=41&page=117&url=pages/page_116_fr.html [17.11.2012]; <http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=3&ssrub=20&page=74> [17.11.2012]
- Procter, James: Stuart Hall. Routledge Critical Thinkers, Londres: Routledge, 2004
- Programme culturel imove, Yorkshire: <http://www.imoveand.com> [10.11.2012]
- Programme enquire, United Kingdom: <http://www.enquire.org> [10.10.2012]
- Programme fédéral allemand «Vielfalt tut gut. Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie»: <http://www.vielfalt-tut-gut.de> [20.10.2012]
- Pro Helvetia, Encouragement de la Médiation culturelle: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Foerderung/Vermittlungsfoerderung/120426_Encouragement_de_la_mediation_chez_Pro_Helvetia_def_F.pdf [22.11.2012]; voir réserve de matériaux MFE070601.pdf
- Pro Helvetia, Programme Médiation culturelle: http://www.prohelvetia.ch/fileadmin/user_upload/customers/prohelvetia/Programme/Kulturvermittlung/2010_Factsheet_Programm_Kulturvermittlung_F.pdf [22.11.2012]
- Projet «El Sistema»: <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html> [15.4.2012] → Projet «El Sistema», Film: <http://www.el-sistema-film.com> [15.4.2012]
- Projet «Jedem Kind ein Instrument», Forschung zu Transfereffekten: <http://www.jeki-forschungsprogramm.de/forschungsprojekte/sigrun/sigrun-transfer> [1.5.2012]
- Projet «Rhythm Is It!», Film: http://www.rhythmisit.com/en/php/index_flash.php [30.4.2012]
- Projet «Roman d'Ecole» en Allemagne: <http://www.schulhausroman.de> [20.10.2012]
- Projet «Roman d'Ecole» en Autriche: <http://www.schulhausroman.at> [20.10.2012]
- Projet «Roman d'Ecole» en Suisse: www.schulhausroman.ch [20.10.2012]
- Projet «Roman d'Ecole» Wuppertal: www.schulhausroman-wuppertal.de [04.02.2013]
- Projet «Superar»: <http://superar.eu> [15.4.2012]
- Pütz, Joline: Mapping der Selbstständigkeit in der Kunstvermittlung. Eine Untersuchung anhand von vier Beispielen aus der Schweiz, Österreich und Deutschland, Masterarbeit im Master of Arts in Art Education, Vertiefung Ausstellen und Vermitteln, Haute école d'art de Zurich 2012; voir réserve de matériaux MFV0603.pdf

Q

- Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (éd.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2011

R

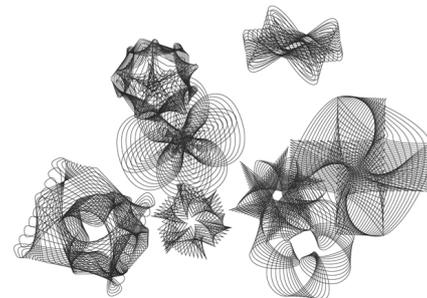
- «Radical Cheerleading»: <http://kreativerstrassenprotest.twoday.net/topics/Radical+Cheerleading> [16.3.2012]
- Rancière, Jacques: *Der unwissende Lehrmeister*, Vienne: Passagen, 2007
- Raunig, Gerald; Wuggenig, Ulf (éd.): *Kritik der Kreativität*, Vienne: Turia und Kant, 2007
- Rauscher, Frances H., et al.: «Music and Spatial Task Performance», dans: *Nature*, n° 365, 1993, p. 611



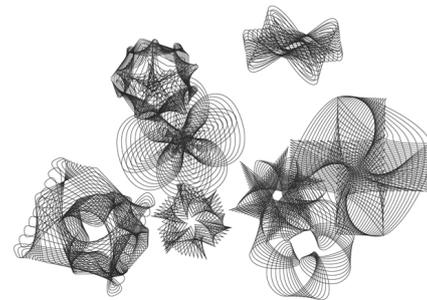
- Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik – ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD, Weinheim: Beltz-Verlag, 2006; voir réserve de matériaux MFV0603.pdf
- Ribolits, Erich: «Flexibilität», dans: Dzierzbicka/Schirlbauer (éd.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, Vienne: Löcker-Verlag, 2006, pp. 120–127; <http://homepage.univie.ac.at/erich.ribolits/php/web/archive> [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0310.pdf
- Ribolits, Erich: «Wer bitte ist hier bildungsfern? Warum das Offensichtliche zugleich das Falsche ist», dans: HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen, n° 9/10, 2011; <http://www.gew-berlin.de/blz/22795.htm> [12.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0202.pdf
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen: Athena, 2010
- Rodrigo, Javier (éd.): Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología crítica, Palma de Mallorca: Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard, 2007
- Rodrigo, Javier; Fundació Pilar i Joan Miró, Mallorca, Projekt ArtUOM, 2010; <http://javierrodrigomontero.blogspot.com/2010/05/artuom-0507.html> [22.3.2012]
- Rodrigo, Javier: «Los museos como espacios de mediación: políticas culturales, estructuras y condiciones para la colaboración sostenible en contextos», dans: LABmediació del CA Tarragona Obert per Refeixió: Un Laboratori de treball en xarxa i producció artística i cultural, Tarragona: CA Centre d'Art Tarragona, Ajuntament de Tarragona, 2012, pp. 43–39 (Texte original en catalan, traduction en espagnol: <https://www.box.com/s/7bfaa3f603e1dcfdad2d> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0107.pdf
- Rogoff, Irit: Turning. In: eflux Journal N° 0, November 2008; <http://www.e-flux.com/journal/turning/> [21.2.2013]
- Rölli, Marc: «Gilles Deleuze: Kultur und Gegenkultur», dans: Moebius, Stephan; Quadflieg, Dirk (éd.): Kultur. Theorien der Gegenwart. Wiesbaden: VS Verlag, 2006, pp. 30–41
- Rollig, Stella: «Zwischen Agitation und Animation, Aktivismus und Partizipation in der Kunst des 20. Jahrhunderts», dans: Rollig, Stella; Sturm, Eva (éd.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities, Vienne: Turia und Kant, 2002, pp.128–139
- Rommelspacher, Birgit: «Was ist eigentlich Rassismus?», conférence prononcée à l'occasion du congrès: Rassismus – eine Jugendsünde? Aktuelle antirassistische und interkulturelle Perspektiven der Jugendarbeit, IDA Bonn, 25./26. novembre 2005; http://www.birgitrommelspacher.de/neu/Was_ist_Rassismus_2Sept_06_2.pdf [1.2.2013]
- Rooney, Paul, biografie: <http://www.fvu.co.uk/artists/details/paul-rooney> [10.11.2012]

S

- Sack, Detlef: «Gratwanderung zwischen Partizipation und Finanzengpässen. Ein Überblick über die deutsche Public Private Partnership-Entwicklung», dans: Zeitschrift für öffentliche und gemeinwirtschaftliche Unternehmen: ZöGU / Journal for Public and Nonprofit Services, vol. 26, n° 4, 2003, pp. 353–370
- Salon Kulturvermittlung, Autriche: <http://salon-kulturvermittlung.at> [10.10.2012]
- Schiller, Friedrich: «Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen», Erstveröffentlichung dans: Die Horen, n°1, 2, 6, 1795; <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3355/1> [13.4.2012]
- Schmücker, Reinhold: «Der «Griff zur Kunst» – ein Kunstgriff in Bildungsprozessen?», dans: Ermert, Karl, et al. (éd.): Kunst-Griffe. Über Möglichkeiten künstlerischer Methoden in Bildungsprozessen, Wolfenbüttel: Bundesakademie für kulturelle Bildung, 2003, pp. 8–28
- schnittpunkt. ausstellungstheorie und praxis: <http://www.schnitt.org> [14.10.2012]
- schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (éd.): Educational Turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung, Vienne: Turia und Kant, 2012
- Schoen, Donald: The Reflective Practitioner, New York: Basic Books, 1983
- School Library Association, Angleterre: <http://www.sla.org.uk> [10.11.2012]
- Schrittmesser, Ilse: Learning Outcomes: Idee, Nutzen und Möglichkeiten, Vortrag, Universität Wien, 6.12.2007; http://www.uni-graz.at/weiwww_tagung_outcome_vortrag-schrittmesser.pdf [7.10.2012]
- Seefranz, Catrin; Saner, Philippe: Making Differences: Schweizer Kunsthochschulen. Explorative Vorstudie, Zurich: IAE; http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Making_Differences_Vorstudie.pdf [25.7.2012]; voir réserve de matériaux MFV0103.pdf



- «Sélection Printemps des Poètes»: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?rub=2&ssrub=14&page=77&url=agenda/selections_catalogue.php [22.11.2012]
- Sénat de Berlin, Déléguée à l'intégration: <http://www.berlin.de/lb/intmig/aufgaben> [18.11.2012]
- Sénat de Berlin, Projektfonds kulturelle Bildung: <http://www.kulturprojekte-berlin.de/kulturelle-bildung/berliner-projektfonds-kulturelle-bildung/aktuelles.html> [10.12.2012]
- Sennett, Richard: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*, Berlin: Berlin-Verlag, 1998
- Serpentine Gallery, Londres, Centre for possible Studies: <http://centreforpossiblestudies.wordpress.com> [22.3.2012]
- Sertl, Michael: «Offene Lernformen bevorzugen einseitig Mittelschichtkinder! Eine Warnung im Geiste von Basil Bernstein», dans: Heinrich, Martin; Prexl-Krausz, Ulrike (éd.): *Eigene Lernwege – Quo vadis? Eine Spurensuche nach «neuen Lernformen» in Schulpraxis und LehrerInnenbildung*, Vienne/Münster: LIT-Verlag, 2007, pp. 79–97; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/OffenesLernen.pdf>, [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0308.pdf
- Sertl, Michael: «Individualisierung als Imperativ? Soziologische Skizzen zur Individualisierung des Unterrichts», dans: IDE 3/2008, pp. 7–16, Innsbruck: StudienVerlag; <http://homepage.univie.ac.at/michael.sertl/IndividualisierungIDE.pdf> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0306.pdf
- Service de médiation culturelle, canton d'Argovie, «Kultur macht Schule»: <http://www.kulturmachtschule.ch> [25.1.2013]
- Settele, Bernadett, et al. (éd.): *Kunstvermittlung in Transformation. Ergebnisse und Perspektiven eines Forschungsprojektes*, Zurich: Scheidegger & Spiess, 2012
- Siméon, Jean-Pierre, biographie et bibliographie: http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3 [18.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0107.pdf
- Smith Anna Deavere Smith: citée dans Hope, Sophie: *Participating in the wrong way? Four Experiments by Sophie Hope*. Londres, Cultural Democracy Editions, 2011, p. 29
- Southpark: <http://www.southpark.de> [20.10.2012]
- Spiegel online, article sur le projet «Auf dem Sprung»: <http://www.spiegel.de/schulspiegel/leben/0,1518,621642,00.html> [04.02.2013]; voir réserve de matériaux MCS0215.pdf
- Spitzer, Manfred: *Musik im Kopf*, Stuttgart: Schattauer, 2005
- Spivak, Gayatri Chakravorty: «Can the Subaltern Speak?», dans: Nelson, C.; Grossberg L. (éd.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Basingstoke: Macmillan, 1988, pp. 271–313
- Spivak, Gayatri Chakravorty: *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2012
- Springay, Stephanie; Freedman, Debra (éd.): *Curriculum and the Cultural Body*, New York: Peter Lang, 2007
- Spychiger, Maria: «Ein offenes Spiel: Lernen aus Fehlern und Entwicklung von Fehlerkultur», dans: Caspary, Ralf. (éd.): *Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur*, Freiburg i. Br.: Herder, 2008, pp. 25–48
- Sternfeld, Nora: «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung», dans: schnittpunkt (Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld) (éd.): *Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, Vienne: Turia und Kant, 2005, pp. 15–33
- Sternfeld, Nora: «Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?», dans: eFlux Magazine 3/2010, «Education actualized»; <http://www.e-flux.com/issues/14-march-2010> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0502.pdf
- Steyerl, Hito: «Kultur: Ein Begriff ohne Grenzen. Alltag und Verbrechen», dans: Köchik, Sylvia, et al.: *fields of TRANSFER. MigrantInnen in der Kulturarbeit*, Vienne: IG Kultur, 2007, pp. 21–23; <http://eipcp.net/transversal/0101/steyerl/de> [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0602.pdf
- Stiftung Sozialpädagogisches Institut «Walter May» (SPI), Berlin, Mobiles Beratungsteam Ostkreuz: <http://www.stiftung-spi.de/ostkreuz/> [4.2.2013]
- Sturm, Eva: *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne zeitgenössische Kunst*, Berlin: Reimer, 1996



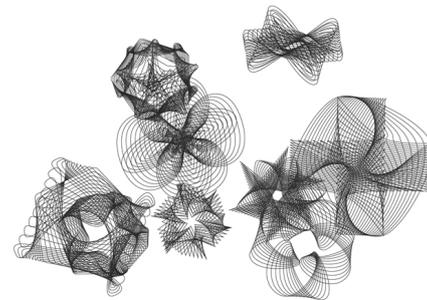
- Sturm, Eva: «In Zusammenarbeit mit gangart. Zur Frage der Repräsentation in Partizipations-Projekten», dans: Kulturrisse n° 2, 2001, s.p.; <http://kulturrisse.at/ausgaben/022001/oppositionen/in-zusammenarbeit-mit-gangart.-zur-frage-der-repraesentation-in-partizipations-projekten> [21.9.2012]; voir réserve de matériaux MFV0901.pdf
- Sturm, Eva: «Kunstvermittlung und Dekonstruktion», dans: NGBK Berlin (éd.): Kunstcoop©, Berlin: Vice Versa, 2002, pp. 27 – 36
- Sturm, Eva: «Woher kommen die KunstvermittlerInnen? Versuch einer Positionsbestimmung» dans: Sturm, Eva; Rollig, Stella (éd.): Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art/Education/Cultural Work/Communities, Vienne: Turia und Kant, 2002, pp. 198 – 212 (Sturm 2002a)
- Sturm, Eva: «Kunstvermittlung als Widerstand», dans: Schöppinger Forum der Kunstvermittlung. Transfer. Beiträge zur Kunstvermittlung n° 2, 2002, pp. 92 – 110 (Sturm 2002b)

T

- Taguieff, Pierre-André: «Die Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus», dans: Bielefeld, Ulrich (éd.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt?, Hambourg: Hamburger Edition, 1998, pp. 221 – 268
- Tanzfestival Steps: <http://www.steps.ch> [21.3.2012]
- Tate Britain, Londres, Tate Encounters: <http://process.tateencounters.org> [10.10.2012]
- Tate Britain, Londres, Tate Forum: <http://http://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/on-evolution-peer-led-programme-tate-forum> [15.2.2013]
- Tate Galleries, Londres (éd.) : Art Gallery Handbook. A Resource for Teachers, Londres: Tate Publishing, 2006
- Terkessidis, Mark: «Im Migrationshintergrund», dans: der freitag 14.1.2011; <http://www.freitag.de/autoren/der-freitag/im-migrationshintergrund> [15.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0206.pdf
- TheaterFalle, Bâle: <http://www.theaterfalle.ch> [18.2.2013]
- Théâtre du Galpon, Genève: <http://www.galpon.ch> [25.1.2013]
- Théâtre Vidy-Lausanne, Projet «Audiodescription»: <http://www.vidy.ch/jeune-public/audiodescription> [11.4.2012]
- TKI, Tiroler Kulturinitiativen/IG Kultur Tirol: <http://www.tki.at/tkiweb/tkiweb?page=ShowArticle&service=external&sp=1363> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0203.pdf
- tps – Fachverband Theaterpädagogik Schweiz: <http://www.tps-fachverband.ch> [18.2.2013]
- Trinity Laban Conservatoire of Music and Dance, Londres: <http://www.trinitylaban.ac.uk/programmes/dance-programmes/one-year-programmes/postgraduate-diploma-community-dance> [25.1.2013]
- Tschacher, Wolfgang, et al.: «Physiological correlates of aesthetic perception in a museum», dans: Journal of Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, n° 6, 2012, pp. 96 – 103, doi: 10.1037/a0023845

U

- UNESCO, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne 2006/Séoul 2010, Feuille de route; http://portal.unesco.org/culture/fr/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [30.4.2012]
- UNESCO (éd.) : «Seoul Agenda. Goals for the Development of Arts Education», Séoul, 2010; Roadmap: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf [22.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0305.pdf
- Union européenne, année de la créativité: http://create2009.europa.eu/a_propos_de_lannee.html [4.8.2012]
- Union européenne, stratégie de Lisbonne: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm [26.9.2012]; <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4440&ptid=5&cid=3765> [14.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0503.pdf
- L'Union suisse des arts pour la jeunesse (kkj), Zurich: <http://www.kkj.ch/> [25.1.2013]



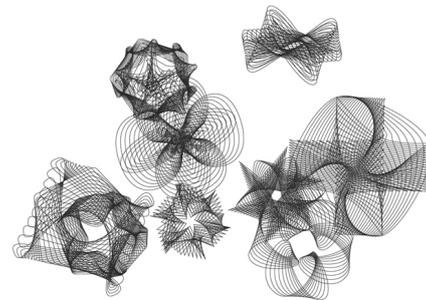
- Université Aix-Marseille, Médiation culturelle de l'art: <http://allsh.univ-amu.fr/lettres-arts/master-mediation-recherche> [1.2.2013]
- Université libre/lente de Varsovie: <http://www.wuw-warszawa.pl/index.php> [24.9.2012]
- Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3, recherche: http://www.univ-paris3.fr/MHSMEDC/0/fiche___formation [11.6.2012]

V

- Valdés, Eugenio: «Zwischen Zweifel und Möglichkeit», dans: Goethe Institut (éd.): Humboldt, n° 156, 2011; <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/de8622841.htm> [1.5.2012]
- Vergo, Peter: *The New Museology*, Londres: Reaktion Books, 1989
- Vidéo lecture de Roman d'école, «Freitag der 13. und andere Zwischenfälle»: <http://vimeo.com/35901675> [20.10.2012]
- Vidéo projet Roman d'école, «FNM – Freier Nachmittag»: <http://vimeo.com/20789355> [20.10.2012]
- Ville de Bâle, concours d'idées: http://www.educationprojekte.ch/fileadmin/daten/wettbewerb/kult%26co_Ausschreibung_Flyer.pdf [25.1.2012]; voir réserve de matériaux MFE070602.pdf
- Ville de Bezons, médiathèque: <http://public.ville-bezons.fr/mediatheque/spip.php?article1018> [17.11.2012]
- Ville de Zurich, culture, bourses d'études: http://www.stadt-zuerich.ch/kultur/de/index/foerderung/bildende_kunst/stipendien.html [21.5.2012]
- «Ville en Poésie»: http://www.printempsdespoetes.com/pjs/PJ72__Charte-Ville-en-Poesie.pdf [17.11.2012]; voir réserve de matériaux MCS0102.pdf
- Vincentelli, Moira; Grigg, Colin (éd.): *Gallery Education and the New Art History*, Londres: The Arts Council of Great Britain, 1992

W

- Weckerle, Christoph, et al.: *Kreativwirtschaft Schweiz: Daten – Modelle – Szene*, Bâle: Birkhäuser, 2007; <http://www.creativezurich.ch/kwg.php> [15.11.2012]
- Welsch, Wolfgang: «Transkulturalität. Die veränderte Verfasstheit heutiger Kulturen», dans: Institut für Auslandsbeziehungen (éd.): *Migration und Kultureller Wandel*, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45^e année, 1995/1^{er} trimestre, Stuttgart 1995; http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf [27.7.2010]; voir réserve de matériaux MFV0104.pdf
- White Rose Shoppingcenter: <http://www.white-rose.co.uk> [10.11.2012]
- Wieczorek, Wanda, et al. (éd.): *Kunstvermittlung 1. Arbeit mit dem Publikum, Öffnung der Institution. Formate und Methoden der Kunstvermittlung auf der documenta 12*, Zurich: diaphanes, 2009
- Wien Museum, Vienne, exposition Gastarbajteri: <http://gastarbajteri.at> [15.3.2012]
- Wimmer, Constanze: *Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik*, Salzburg: Stiftung Mozarteum, 2010; <http://www.kunstdervermittlung.at> [16.10.2012]; voir réserve de matériaux MFV0801.pdf
- Wimmer, Constanze: «Kammermusik-Collage oder Babykonzert – von den vielfältigen Wegen der Musikvermittlung», dans: KM. Das Monatsmagazin von Kulturmanagement Network. Kultur und Management im Dialog, n° 67, mai 2012, p. 15; <http://www.kulturmanagement.net/downloads/magazin/km1205.pdf> [25.8.2012]; voir réserve de matériaux MFV0211.pdf
- Winter Sayilir, Sara: ««Wo kommst du her?» – «Aus Mutti». Antirassismustraining für Europa», dans: WOZ Die Wochenzeitung, n° 31, 14 août 2011; voir réserve de matériaux MFV0207.pdf
- Wittlin, Alma: *The Museum: Its History and its tasks in education*, Londres/New York: Routledge & Kegan Paul, 1949
- Working Men Colleges: <http://www.southLondresgallery.org/page/history> [14.10.2012]
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (éd.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*, Weinheim: Beltz, 2007; <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407320742.pdf> [21.2.2013]



Y

→ Yorkshire, site Internet: <http://www.yorkshire.com> [10.11.2012]

Z

→ Zeit online, article sur le projet «Auf dem Sprung»: <http://www.zeit.de/online/2009/18/bg-aufdemsprung> [4.2.2013]

→ 11^e classe du Windeckgymnasium, Karlsruhe; ZKM Karlsruhe: «Ist Demokratie gerecht?»:
http://www.staedte-im-wissenschaftsjahr.de/2009/tp_karlsruhe_schuelerforschung.html
[21.9.2012]

Impressum

Le temps de la médiation

Une publication électronique sur la médiation culturelle

Publiée par l'Institute for Art Education de la Haute école des arts de Zurich (ZHdK), sur mandat de Pro Helvetia, suite aux conclusions de l'accompagnement scientifique du «Programme Médiation culturelle» (2009–2012).

Responsables de l'accompagnement scientifique du programme Médiation culturelle
Carmen Mörsch et Anna Chrusciel

Auteurs_trices:

Textes «Pour les gens pressés» et «Pour les flâneurs_euses»

Carmen Mörsch, Stephan Fürstenberg (texte «Pour les flâneurs_euses» du chapitre 9)

Études des cas

Anna Chrusciel

Changement de perspective

Corinne Doret Baertschi, Marie-Hélène Boulanger, Margrit Bürer, Franziska Dürr, Denise Felber, Hans Ulrich Glarner, André Grieder, Nicole Grieve, Fanny Guichard, Eszter Gyarmathy, Gunhild Hamer, Anina Jendreyko, Nadia Keckeis, Tim Kramer, Reto Luder, Felicity Lunn, microsillons, Gianna Mina, Irena Müller-Brozovic, Murielle Perritaz, Thomas Pfiffner, Jeanne Pont, Raphaëlle Renken, Urs Rietmann, Meris Schüppach, Sara Smidt, Anne-Catherine Sutermeister, Gallus Staubli, Nathalie Tacchella, Barbara Waldis, Claude-Hubert Tatot, Regula von Büren, David Vuillaume, Ruth Widmer; Groupe de travail Médiation culturelle, Pro Helvetia: Arbeitsgruppe Vermittlung bei Pro Helvetia: Marianne Burki, Jelena Delic, Christian Gyger, Anna Schlossbauer, Gabrielle Weber; Office fédéral de la culture, section Culture et société: Stefan Koslowski, David Vitali

Texte du lexique

Catrin Seeffranz

Lectorat et traduction

Lectorat et correctorat de l'allemand

Hubert Bächler, Büro für Sprache, Zurich

Traduction allemand–français

Mariëlle Larré, Mots Clés, Zurich

en collaboration avec Anne Maurer, Michel Schnarenberger et Christian Viredaz

Traduction français–allemand

Sabine Dröschel, Attalens

Lectorat et terminologie du français

Nicole Grieve, Sion

Correctorat du français

proverb, Bienne

Traduction allemand–italien

Peter Schrembs, Coop Terziario, Locarno

Traduction italien–allemand

Geneviève Bernard-Poncioni, Pianezzo

Lectorat et correctorat de l'italien

proverb, Biel

Conception graphique

Nicole Boillat, Judith Dobler (Edit gestaltet, Bâle), collaboration des animations: Bruno Steiner

Nous remercions tous les autrices et auteurs pour leurs articles «changements de perspective», Eva Richterich et Christian Gyger de Pro Helvetia pour leur contribution efficace à la rédaction des textes «Pour les gens pressés», Marielle Larré et Peter Schrembs pour leur patience, Nicole Grieve pour son considérable engagement, Hubert Bächler, Nicole Boillat et Judith Dobler pour leur réflexion active, Catrin Seeffranz et Stephan Fürstenberg pour leur travail sur les textes.

Contact

IAE ZHdK: Hafnerstr. 31, CH-8031 Zurich, → iae.zhdk.ch

Pro Helvetia: Hirschengraben 22, CH-8024 Zürich, → www.prohelvetia.ch

Droit d'auteur et clause de non responsabilité

Tous droits réservés. Les textes, photos, graphiques, données, etc. utilisés sur ce site Internet sont soumis au droit d'auteur et autres lois concernant la protection de la propriété intellectuelle. Toute transmission, modification, utilisation à des fins commerciales ou réemploi sur d'autres sites Internet ou médias de ces éléments nécessitent une autorisation écrite. Nous déclinons toute responsabilité en ce qui concerne l'exhaustivité de ces textes, les erreurs rédactionnelles et techniques, les omissions, etc.

Les éditeurs_trices sont responsables, dans le cadre légal général, du contenu de leurs propres contributions, préparées à cette fin. Les liens hypertextes (hyperliens) qui, à partir de ce site Internet, renvoient vers le contenu d'autres sites ont seulement valeur d'information. Seuls sont responsables des contenus de ces autres sites, les fournisseurs qui les ont mis en ligne. Par conséquent, nous ne pouvons garantir ni l'exhaustivité ni la justesse des informations accessibles grâce à ces hyperliens. En ce qui concerne l'ensemble des liens fournis par ces pages, nous tenons à souligner que nous n'avons aucune autorité sur la présentation ou les contenus des sites d'autres fournisseurs, accessibles à partir de notre site, et que nous n'en adoptons pas forcément la teneur. Cette déclaration vaut pour l'ensemble de la publication et des liens qui y sont communiqués.

→ www.mediation-culturelle.ch/temps-de-la-mediation