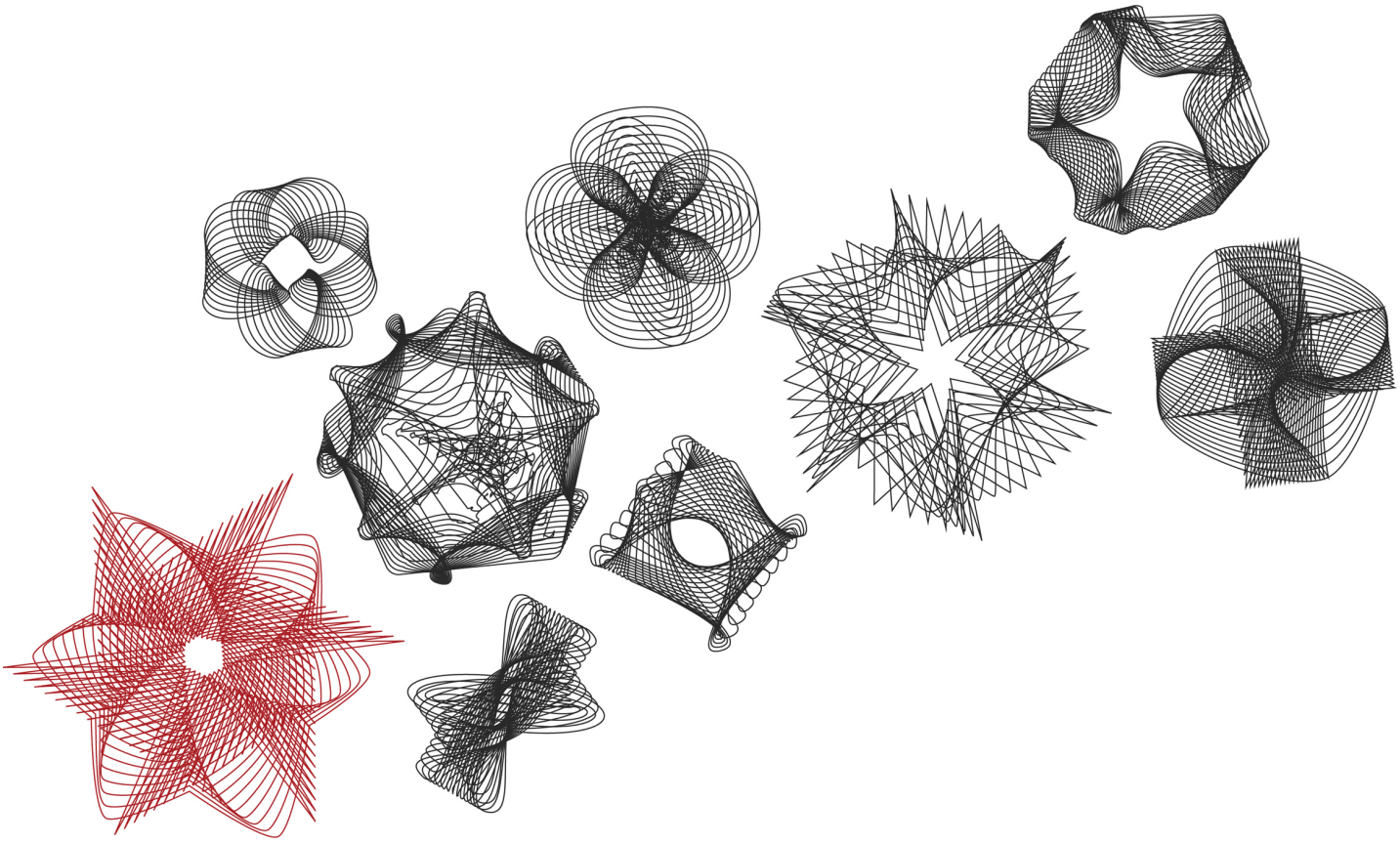
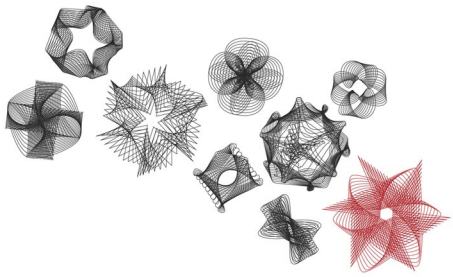
Le temps de la médiation

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?



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.

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'oOn 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

→ *blancs* voir lexique: *weiss*

→ *système* voir lexique

→ *champ* voir lexique

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 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.

La thématisation 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 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 défaillante aux moments décisifs. Sa magie souffrait d'un defaut: 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 attribuées 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 familier. 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.

→ *compagnie de l'estuaire* http://www.estuaire.ch [25.1.2013]

→ *Galpon* http://www.galpon.ch [25.1.2013]

Nathalie Tacchella *est chorégraphe et pédagogue de danse; elle dirige la → compagnie de l'estuaire, basée à Genève. Elle est également co-fondatrice et coresponsable du → Galpon à Genève, maison pour le travail des arts de la scène, et enseigne la danse contemporaine à l'Atelier Danse Manon Hotte.*

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 européenne[1]. 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/geschaefts/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 musées[3]. 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» (Museumbsbund 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 XIXe 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, pluricompétence [...], 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 [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_ses 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 insuffi-sante, 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 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 auteures 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/geschaefts/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]