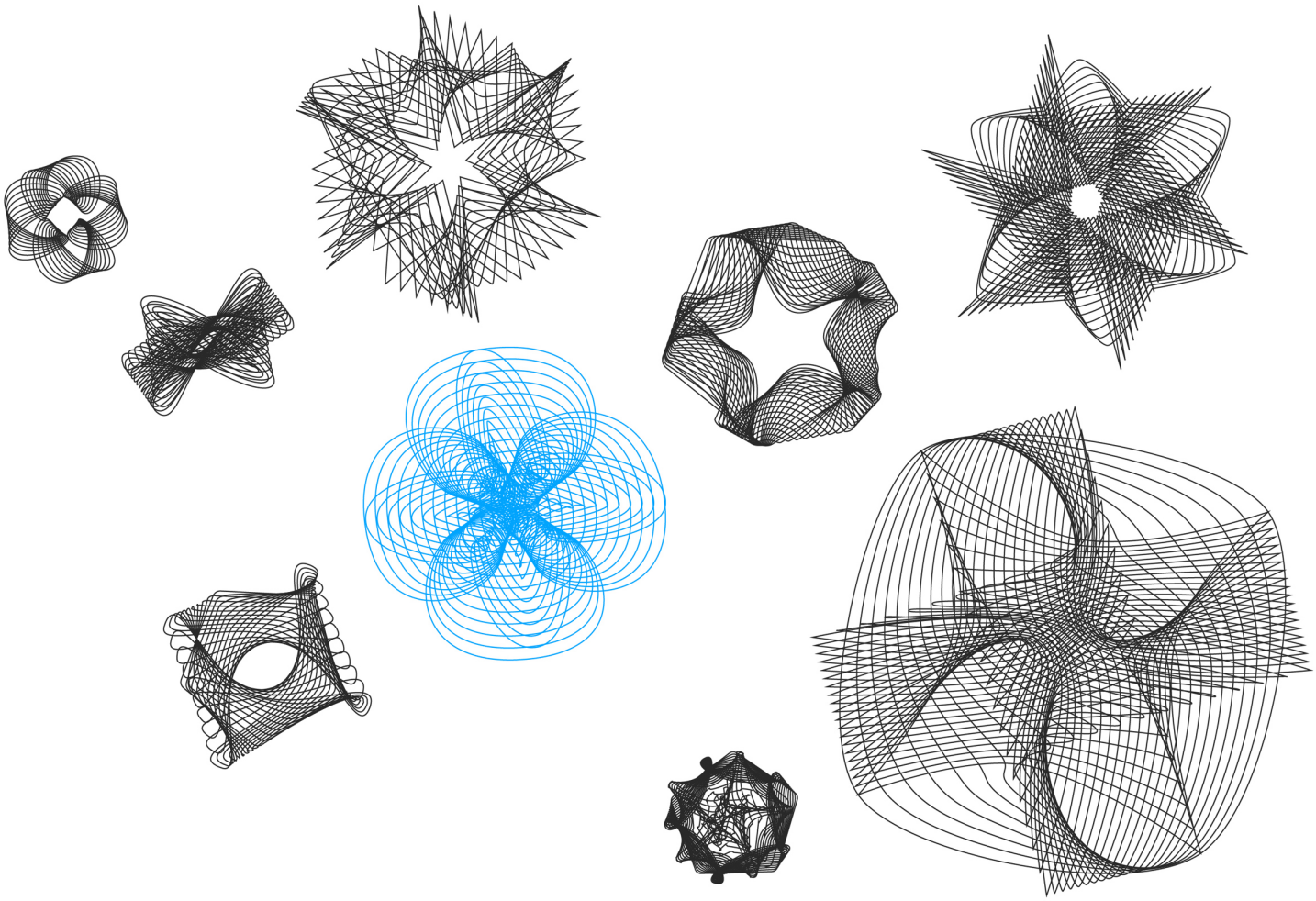
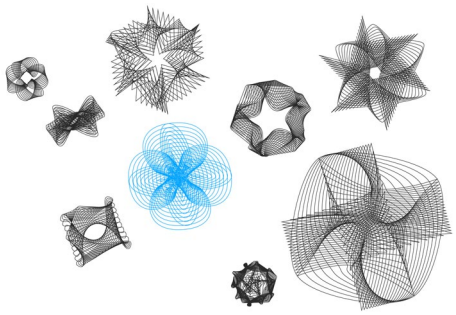
Le temps de la médiation

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?



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 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.

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* 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 [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* 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* 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 [30.4.2012]

→ *l'Opéra national de Bavière* 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*, 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*, 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 communi-cation, de production et de documentation. En matière de «Web littéraire», l'on trouve des exemples comme → *l'Assoziations-Blaster*, 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 [2.3.2012]

→ *Schulhausroman* http://www.schulhausroman.ch [9.5.2012]

→ *Assoziations-Blaster* 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 connu dans l'espace germano-phone 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 élabora, 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 XXe 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 sociale-ment 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).

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.

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

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'habitués 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 3e 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 [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 [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 [30.11.2012]; voir réserve de matériaux MFV0402.pdf

Le processus artistique	Le processus d'apprentissage dans l'enseignement de l'art
Un processus artistique se déroule de façon individuelle et autonome.	Les processus d'apprentissage dans l'enseignement de l'art sont initiés par l'enseignant_e.
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.	La structure imposée par l'école exige une gestion économique du temps.
Les processus artistiques ont leurs propres structures temporelles, qui leur sont adaptées.	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.
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 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 [21.2.2013]; voir réserve de matériaux MFV0403.pdf

→ *Mackenzie 2011* 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 [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 (→ *Podesva 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 continuel. 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 culture [3].

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 (Erhart 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

→ *Podesva 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 participent_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 présuppose 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'exercice[4].

→ *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 Chancenungleichheit 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-Brisgau: 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; Zirfas, 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, Massachussetts, Project Zero: http://www.pz.harvard.edu/index.cfm [30.11.2012]