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]