Médiation Culturelle Suisse
Kulturvermittlung Schweiz
Mediazione Culturale Svizzera

Universität Zürich[UZH]

Médiation culturelle dans et pour les écoles: Critères de qualité et recommandations

Anna Park, Roland Reichenbach, Franziska Schmidt

Étude pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et sa conférence spécialisée, la Conférence des délégués cantonaux aux affaires culturelles (CDAC), réalisée par Médiation Culturelle Suisse et l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich.

23 novembre 2015

Avant-propos de l'étude « Médiation culturelle dans et pour les écoles : critères de qualité et recommandations »

Utilisant des approches très variées, la médiation culturelle offre aujourd'hui un accès différencié à la culture. Au cours de ces dernières années, le champ de la médiation culturelle s'est en effet rapidement développé, diversifié et largement établi.

En tant que lieu privilégié pour la transmission culturelle, l'école joue un rôle déterminant dans ce champ. Elle permet aux enfants et aux adolescents d'entrer en contact avec la culture sous toutes ses facettes et favorise de nouveaux processus d'apprentissage au sein d'un environnement culturel. Si la collaboration avec des professionnels de la culture incite les élèves à découvrir activement la pratique artistique, elle contribue également au développement de projets culturels de haute qualité et irrigue le quotidien scolaire d'impulsions artistiques inhabituelles.

Mais de quels facteurs faut-il tenir compte pour que la collaboration entre les artistes, les médiatrices et médiateurs culturels, les enseignantes et enseignants et les élèves fonctionne? Quels éléments contribuent à la réalisation de projets de qualité ? Et selon quels critères peut-on évaluer de tels projets ?

La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et sa conférence spécialisée, la Conférence des délégués cantonaux aux affaires culturelles (CDAC), ont mandaté l'association Médiation culturelle suisse pour élaborer une étude sur les conditions de réussite et les critères de qualité de projets réalisés dans le contexte scolaire. Convaincus que la thématique du projet devait être abordée d'un point de vue explicitement pédagogique, les porteurs de projet ont chargé Roland Reichenbach, professeur de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich, de réaliser cette étude.

Le soin et l'enthousiasme avec lesquels Roland Reichenbach et ses collaboratrices Anna Park et Franziska Schmid ont examiné et analysé la sélection de projets de médiation culturelle issus de la Suisse entière nous ont beaucoup impressionnés. Nous les remercions vivement pour l'importance du travail fourni. Nous tenons également à adresser tous nos remerciements aux nombreux acteurs et actrices de terrain qui, de par leur expérience et leur regard à la fois réflexif et critique sur leur propre engagement culturel, ont contribué à la réalisation de la présente étude.

Les recommandations et les critères élaborés donnent aux personnes actives dans les domaines de la culture et de l'éducation des lignes directrices pour l'élaboration de projets de médiations culturelle, et contribuent à l'amélioration de la qualité dans ce champ. L'étude Médiation culturelle dans et pour les écoles fournit ainsi une contribution importante au développement des connaissances pour le terrain. Nous nous réjouissons d'en faire connaître les résultats aux spécialistes.

Gunhild Hamer et Philipp Burkard, coprésidents de MCS

Tiina Huber, secrétaire générale de MCS

Table des matières

Remarques introductives 3

1. Education culturelle et médiation culturelle 8

1.1 Médiation culturelle : essai de définition 8

1.2 L'« éducation culturelle » 11

1.3 L'école transmet la culture – à propos du pléonasme de la « pédagogie culturelle » 13

1.4 De la « pédagogie culturelle » à l'« éducation culturelle » 14

2. Résultats choisis tirés de l'étude 15

2.1 Types de projets 17

2.2 Critères (conditions de réussite des projets de médiation culturelle) 20

2.3 Critères et types de projets 25

3. Recommandations 26

3.1 Recommandations pour le choix du projet 26

3.2 Recommandations pour le type de projet 27

3.3 Recommandations pour les projets de type « high risk/high gain » 28

Remarques conclusives 28

Ouvrages cités 30

Bibliographie pour les projets « Ecole-Culture» 31

Annexes: informations sur les projets sélectionnés 40

Remarques introductives

Nous avons conduit trois ateliers réunissant 25 participantes et participants (médiatrices et médiateurs culturels, artistes, enseignantes et enseignants), étudié de manière approfondie 13 projets de médiation culturelle provenant de cinq régions suisses[1] et mené en parallèle des interviews avec 33 personnes liées à ces projets. Nous avons par ailleurs procédé à une analyse exhaustive de la littérature secondaire et de la documentation sélectionnées pour l'étude. Suite à ce processus, nous estimons avoir abouti à un aperçu – certes non représentatif au sens strict– de la pratique, du potentiel et des limites des projets de médiation culturelle dans et pour les écoles en Suisse romande, en Suisse alémanique et en Suisse italienne. Nous aimerions souligner qu'au cours de cette étude, nous avons avant tout rencontré des personnes engagées, motivées, créatives, idéalistes et réflexives. Ces rencontres ont enrichi de manière inattendue notre travail.

Si, dans le domaine de l'éducation, il n'existera peut-être jamais « une recherche fondée sur des données probantes » l'on constate qu'il existe cependant chez les actrices et acteurs d'un projet et parfois chez les observatrices et observateurs de la pratique un vécu probant et une compréhension tirés de l'expérience. Une idée ancienne et largement répandue – mais pas pour autant dépassée ou de moindre valeur – est que, dans le domaine de la culture et de l'éducation, tout dépend des personnes impliquées. De fait, lors des interviews et des discussions que nous avons menées, la phrase la plus fréquemment prononcée fut certainement « cela dépend de la personne ». Cette phrase peut être interprétée dans le sens que tout dépend du plaisir éprouvé par cette personne face à l'art et à la culture, et de son plaisir à transmettre ou à partager ce plaisir avec des enfants, des adolescentes et adolescents, voire avec des parents ou un public plus large. Cette interprétation ne clôt pour autant pas le sujet. Si le plaisir ou la passion ne sont évidemment pas les seuls facteurs de réussite d'un projet de médiation culturelle – celui-ci n'a cependant guère de chance de succès si ses acteurs ne font pas preuve d'enthousiasme.

Mais comment montrer plus d'ardeur, si la passion n'y est pas ou plus? Cette question n'a pas fait partie de l'étude. Mais permettez-nous de donner une ébauche de réponse : en se laissant contaminer ou entraîner par l'enthousiasme de ceux et celles qui, pour différentes raisons, vivent cette passion. Ainsi, dans le domaine de la culture et de l'éducation, le mot « contamination » n'a pour une fois pas de connotation négative. Et l'ensemble des acteurs et actrices de projets de médiation culturelle avec lesquels nous nous sommes entretenus ressent cette contamination comme une expérience positive et déterminante. La réalisation d'un projet – surtout s'il est complexe – ne procure en effet pas que du plaisir ; bien au contraire, il constitue souvent un véritable défi pour l'ensemble des acteurs et actrices, nécessite beaucoup d'efforts et peut être source de querelles ou de conflits. Lorsque toutefois le produit – que ce soit une représentation théâtrale, une exposition, la création d'un outil singulier permettant de documenter le chemin menant à l'école à travers les yeux d'un chien, l'écriture commune d'un livre, ou encore une œuvre plastique qui donne forme à des expériences difficiles – lorsque, disions-nous, ce produit a pris forme et peut être présenté, alors l'ensemble des acteurs et actrices - enfants, adolescentes et adolescents, artistes et enseignants et enseignantes ressent du plaisir et à juste titre

[1] Les quatre régions de la CDIP ont été prises en compte: (1) Suisse romande et Tessin, (2) Suisse centrale, (3) Suisse orientale et (4) Suisse du Nord-Ouest. Nous parlons cependant de cinq régions, car nous avons considéré la Suisse romande et le Tessin comme deux régions.

une certaine fierté. Si toutefois tous les acteurs et actrices avaient su d'avance ce qui les attendait, ils ne se seraient peut-être pas attaqués à un tel projet. C'est la raison pour laquelle il faut des instigateurs et instigatrices qui soient capables d'éveiller la force créatrice qui sommeille en chaque enfant, adolescent et adolescente, parent et/ou enseignant et enseignante. Les véritables « ennemis » de la médiation culturelle sont le désintérêt, l'appréhension, la paresse et le mépris de soi. La présente étude nous a montré que l'on pouvait les combattre de manière efficace.

L'étude « Critères de qualité en matière de médiation culturelle dans et pour les écoles » a été réalisée sur mandat de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et de sa conférence spécialisée, la Conférence des délégués cantonaux aux affaires culturelles (CDAC). Pour la réaliser, l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich (IfE / Roland Reichenbach, Franziska Schmidt, Anna Park) et l'association Médiation Culturelle Suisse (MCS / Christoph Reichenau, Dagmar Kopse, Tiina Huber) ont travaillé en étroite collaboration[2].

L'étude avait pour objectif la formulation de recommandations fondées sur des projets, la littérature secondaire et la recherche. Ses recommandations s'adressent aux personnes actives dans la médiation culturelle dans et pour les écoles, c'est-à-dire d'une part les enseignantes et enseignants, les artistes, les médiateurs ou médiatrices spécialisés et les chargés de médiation culturelle, d'autre part celles et ceux qui s'engagent à la promouvoir et à la soutenir au sein des écoles. A l'origine, l'étude visait à sensibiliser à ce que les projets de médiation culturelle dans et pour les écoles signifiaient pour ses actrices et acteurs.

Pour la réalisation de cette étude qui se fonde sur la méthode qualitative, nous avons choisi quatre démarches:

1. Analyse bibliographique (perspective inductive et déductive)
2. Analyse des documents transmis (évaluations réalisées par certains cantons, rapports individuels, enquêtes)
3. Interviews avec les responsables de projet dans le domaine de la médiation culturelle
4. Ateliers réunissant des expertes ou experts/professionnels de la culture/pédagogues

Au cours de l'année écoulée, nous avons constaté que les méthodes de l'« interview avec des responsables de projet » et de l'« atelier » semblaient plus enrichissantes et utiles à l'étude, car elles permettent la formulation de recommandations concrètes, contrairement aux analyses bibliographiques et documentaires, qui ne nomment que rarement de manière explicite les problèmes et les possibilités inhérents aux projets de médiation culturelle.

Les interviews et les ateliers nous ont permis d'échanger au sujet des expériences faites lors de la réalisation des projets. Les questions suivantes ont structuré nos interviews:

[2] Cf. le rapport final détaillé (Park, Schmidt & Reichenbach 2015).

- Qu'est-ce qui détermine un « bon » projet ?
- Quels défis se posent lors de la planification et la réalisation de tels projets ? Comment peut-on répondre à ces défis ?
- Quels rôles jouent les différents acteurs et actrices des projets de médiation culturelle (enseignantes et enseignants, médiatrices et médiateurs culturels, artistes)?

Précisons que l'étude telle qu'elle se présente aujourd'hui n'aurait pas été aussi riche sans l'analyse bibliographique et documentaire que nous avons effectuée non seulement pour le mandat, mais aussi depuis de nombreuses années dans le cadre de nos recherches. Notre analyse théorique et avant tout terminologique montre combien les concepts centraux - tels que « culture », « médiation », « pédagogie » ou encore « école » - sont employés de manière hétérogène, variée et quelquefois même arbitraire.

Pour réaliser notre mandat, nous ne nous sommes pas cantonnés à une approche terminologique et déductive basée sur une analyse de la littérature secondaire. Nous ne nous serions en effet jamais permis de déterminer ce qu'il fallait entendre exactement par « médiation dans et pour les écoles ». En effet, ce champ théorique est bien trop complexe et une telle démarche ne répondrait pas aux intentions et attentes des mandants. Une démarche purement inductive serait cependant tout aussi impossible et vaine. En effet, il n'est pas possible de renoncer entièrement à la réflexion conceptuelle pour décrire la nature des projets de médiation culturelle et de surcroît formuler et analyser des critères de qualité et des recommandations pour de tels projets.

L'on peut parler de « culture de cellules », de la « culture du thé », de la « culture féminine», de la « culture occidentale », de la « culture scolaire », de la « culture du pardon », de la « culture de la bonne excuse », et l'on peut parler de culture au singulier et de cultures au pluriel. Vu ses diverses acceptions, il serait naïf de vouloir déterminer une fois pour toutes ce que signifie exactement le mot « culture » ou « culturel » dans le domaine de la « médiation culturelle dans et pour les écoles ». Dans ce contexte, il est plus judicieux de faire sienne l'idée selon laquelle « la signification, c'est l'usage », comme l'a formulé Wittgenstein (« meaning is use »). Autrement dit, nous comprenons le sens d'un mot si nous comprenons comment il est utilisé dans une situation donnée. Et les situations dans lesquelles le mot « culture » est utilisé de manière compréhensible sont nombreuses.

Il est indéniable que les êtres humains sont aussi des « êtres de culture ». Pris dans ce sens générique, le terme « culture » fait référence à tout ce que l'être humain peut développer en tant que « créateur » en plus de la nature, considérée comme un élément peu modifiable. Précisons cependant que la culture ne s'entend pas ici par opposition à la nature. Cette dernière est au contraire à l'origine de la culture et en est la condition de réalisation. Dans ce sens, elle est à la fois plus fondamentale et plus vaste que la culture, et si l'homme est un être de culture, c'est qu'il est avant tout un être de nature. L'expression selon laquelle la nature de l'homme, c'est sa culture, semble justifiée ; en témoignent les notions anthropologiques telles que homo faber, homo ludens, homo religiosus, etc. Personne ne contestera que les langues, l'éthique, l'esthétique, l'art, les sciences, le droit et l'économie, etc. soient des

manifestations culturelles. De quoi est-il dès lors question lorsque nous parlons de médiation culturelle dans et pour les écoles ? Est-il uniquement question d'« art » ? Si tel était le cas, ne devrait-on pas parler de « médiation artistique » comme d'une forme particulière de la médiation culturelle? Mais dès que l'on se penche plus attentivement sur la notion d'art, l'on se rend rapidement compte que la recherche d'une définition n'en est pas simplifiée pour autant. Ainsi, même en se focalisant sur la médiation artistique, l'on hésiterait probablement à retenir un projet intitulé « L'art d'être égoïste » parmi les projets de médiation culturelle…

Lorsque l'on étudie les notions d'art ou de culture, l'on se rend compte que l'on a affaire à un amalgame d'affirmations descriptives et d'injonctions normatives. Et ce n'est guère en associant ces notions à des adjectifs éloquents comme « sublime » « vrai », « noble » ou au contraire « banal » et « populaire » que l'on arrivera à y voir clair dans la querelle terminologique et sociétale sur ce qui est considéré comme culture ou inculture, ou encore comme de l'art plutôt que du kitsch.

Celui qui préfère en revanche partir d'une notion plus ouverte de la culture – par exemple pour des raisons démocratiques, pédagogiques et/ou éthiques – court le risque d'avoir une définition beaucoup trop large ; que dire alors sur la qualité d'un projet de médiation culturelle si tout est culture? Peut-être plus de choses que l'on ne le croit. Car la culture est à la société ce que l'éducation est à l'individu. Ce n'est pas en vain que l'on parle traditionnellement de « se cultiver soi-même» – par exemple en Grèce antique, dans le confucianisme chinois antique et chez Wilhelm von Humboldt. Vue sous cet angle, l'éducation est l'acquisition subjective d'une culture partagée intersubjectivement, ou qui constitue peut-être aussi une donnée « objective ». « Subjectif » n'est toutefois pas synonyme d'« arbitraire ». Un sujet est en effet un « subjectum », autrement dit un être qui a la capacité de se « sou(s)-mettre » ou, en le formulant de manière plus positive, d'établir un rapport (plus ou moins) conscient avec la réalité. Dans le contexte de cette aptitude « processuelle », la « créativité » ne consiste pas à construire « son propre monde », mais à « explorer » le monde et soi-même « de manière personnelle », en tenant compte de la culture qui nous entoure et de notre relation avec elle.

Pour résumer, la médiation culturelle, quelle que soit sa forme, a pour objectif l'éducation de l'individu. Elle vise ni plus ni moins à stimuler le processus de formation, à savoir la capacité d'un individu à établir un rapport plus ou moins conscient avec le monde qui l'entoure: les sons, les accords et les harmonies, mais aussi le corps et ses mouvements, les couleurs et les formes, la langue et ses richesses, les émotions, la découverte des relations empiriques, etc. Cela ne signifie toutefois nullement que les aspects cognitifs prédominent dans le domaine de la formation. Même si, heureusement, les oppositions absolues entre le rationnel et l'émotionnel, entre les pensées et les sentiments ou entre la perception et l'expression sont dépassées depuis longtemps, tant sur les plans psychologique, pédagogique que philosophique, ces oppositions sont encore souvent utilisées. Les œuvres ou objets d'art nous touchent aussi émotionnellement. Ils nous parlent, nous interpellent, nous impressionnent… ou alors l'on ne les comprend pas, ou ne s'y intéresse pas du tout. Or l'appréciation d'un objet augmente avec la connaissance et la compréhension que l'on a de son contexte. Ce savoir ne s'acquiert cependant pas automatiquement. Ainsi, l'art contemporain et ses œuvres (par exemple une œuvre d'art monochrome) doivent parfois être rapprochés de nous.

La médiation culturelle cherche à rapprocher des œuvres culturelles importantes ou considérées comme telles de publics de différents âges. L'on peut évidemment se demander pourquoi elle poursuit un tel objectif. La réponse pourrait être « par humanisme ». Notre société estime en effet qu'il est important que l'être humain découvre les richesses de la culture qui l'entoure pour faire l'expérience de soi et du monde de manière plus différenciée et plus variée grâce à l'intervention d'un intermédiaire. La culture générale poursuit à l'origine le même but, à savoir faire bénéficier l'ensemble de la population d'un maximum de connaissances sans réduire les êtres humains à l'exercice de certaines tâches ou fonctions. Notre richesse culturelle n'aurait aucun sens si elle n'était pas partagée et transmise de la manière la plus variée possible. Ainsi, culture et médiation culturelle sont intrinsèquement liées.

Mais quelle est donc la signification du mot « médiation » ? Dans un sens très large, la médiation consiste à créer des liens. Des liens entre l'être humain et le monde, entre être humains, et avec soi-même. C'est dans cette mise en lien que réside l'impact des « bons » projets de médiation culturelle qui stimulent des actions à la fois productives, réceptives et réflexives. Ces projets « lient » en effet (du moins temporairement) les jeunes à une thématique pour leur permettre d'établir à leur tour un « lien » approfondi ou neuf avec eux-mêmes et avec autrui. De tels projets renforcent d'une part la capacité et la disposition à se percevoir soi-même, les autres et le monde environnant de manière différente et, espérons-le, différenciée, et d'autre part à s'exprimer à ce sujet de manière différente et différenciée.

Le travail sur la perception et l'expression et le plaisir qu'elles procurent est une activité qui marque le travail des artistes – qu'ils soient musiciens, peintres, écrivains, performeurs, etc. La passion avec laquelle ils et elles exercent leur art est souvent contagieuse. Ils présentent un monde différent de celui qui est généralement montré dans le contexte de l'éducation scolaire. En effet, pour des raisons de cursus, sociales ou liées aux contraintes horaires, la présentation de ce monde dans un contexte scolaire n'est possible que de manière marginale, voire pas du tout. Les enfants et les adolescentes et adolescents gardent par ailleurs souvent la capacité de se laisser impressionner (qui correspond en quelque sorte à leur « capacité d'apprendre »). Les artistes impressionnent non seulement par leur art, mais aussi par leur personne, leur manière d'appréhender le monde et le rôle qu'ils y jouent. De tels projets ouvrent de nouvelles perspectives, souvent insoupçonnées, aux jeunes et aux enfants, des perspectives qu'un grand nombre d'entre eux n'aurait peut-être jamais entrevues. La médiation artistique sert également d'intermédiaire entre les élèves et les artistes, en rapprochant ces derniers du jeune public. Il s'agit là d'un enrichissement culturel en soi, et ce non seulement pour les élèves, mais aussi - comme nos interlocuteurs nous l'ont dit au cours des nombreux entretiens que nous avons menés – pour les artistes eux-mêmes.

1. Education culturelle et médiation culturelle

Ce chapitre est consacré à l'aspect théorique de l'« éducation culturelle » et retrace l'histoire très complexe de la réflexion menée dans ce champ. Nos recherches nous ont montré qu'il existait un véritable besoin de clarification de la notion de médiation culturelle pédagogique et de son histoire. Les explications ci-après n'ont pas la prétention d'être exhaustives. Une telle démarche serait non seulement impossible, mais aussi inutile. Nous souhaitons cependant poser les jalons essentiels du discours sur l'éducation culturelle et, plus précisément de la médiation culturelle dans et pour les écoles.

Ce chapitre montre surtout comment l'éducation culturelle (« Kulturelle Bildung ») est définie dans l'espace germanophone. Les projets, les expériences, les recherches en matière de médiation culturelle réalisés dans les communautés linguistiques et culturelles francophones, italophones et anglo-saxonnes y sont sous-représentés. Dans le domaine de la culture et de l'éducation, les notions, les champs sémantiques et les discours varient parfois fortement d'un espace linguistique à l'autre. Par ailleurs, dans la plupart des cas, l'éducation culturelle ou l'expérience esthétique ne se laissent pas enfermer dans des formulations simples, ce qui entrave parfois fortement la lisibilité d'un texte traduit[3].

1.1 Médiation culturelle : essai de définition

Sur le plan international, les arguments utilisés pour justifier les investissements dans le domaine de l'« éducation culturelle » ou de l'« Arts Education » (Eger 2014) sont très divers. Liebau (2014) fait notamment la différence entre (a) une approche économique (où la plus-value économique escomptée justifie les investissements), (b) une approche fondée sur l'idée de patrimoine et de diversité (où la transmission du patrimoine ou de la diversité culturels légitiment les investissement), (c) une approche qui en fait un outil thérapeutique au service de la société (où la formation culturelle doit favoriser l'atteinte d'objectifs sociaux), (d) une approche éducative et formative (e) et une approche centrée sur l'art.[4]. Liebau définit les deux dernières approches – l'approche éducative et formative et celle centrée sur l'art – comme étant tributaire de la « vieille Europe ». Dans cette perspective « humaniste », le développement et l'éducation de l'être humain par l'art ainsi que le développement culturel par l'être humain sont des notions fondamentales.

Si la définition de Liebau plonge ses racines dans des époques lointaines, elle n'est pas révolue pour autant. Preuve en est notamment la loi fédérale sur l'encouragement de la culture entrée en vigueur le

[3] La traduction de documents comme celui-ci présente des incertitudes et des risques de malentendu relativement importants. Le domaine culturel est en effet étroitement lié à la langue et au sens. En l'occurrence, le travail de traduction n'est pas purement « technique », mais représente également un défi conceptuel et sémantique.

[4] Description détaillée dans: Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), *Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde* (Vol. 39, p. 13–28). München: kopaed.

1er avril 2010 après l'échéance du délai référendaire. La loi règle l'engagement de la culture dans les domaines suivants[5] :

1. sauvegarde du patrimoine culturel (voir l'approche fondée sur le patrimoine et la diversité) ;
2. création artistique et culturelle, y compris promotion de la relève (voir l'approche centrée sur l'art),
3. médiations artistique et culturelle (voir l'approche éducative et formative),
4. échanges entre les communautés culturelles et linguistiques de Suisse,
5. échanges culturels avec l'étranger.

Les « médiations artistique et culturelle », à savoir le renforcement du lien entre l'éducation et la culture, font partie intégrante de la mise en œuvre de la loi fédérale sur l'encouragement de la culture. Sur le plan institutionnel et administratif, cela suppose le renforcement de la collaboration entre la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et de sa conférence spécialisée, la Conférence des délégués cantonaux aux affaires culturelles (CDAC), et l'Office fédéral de la culture (OFC). C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la mesure visant la rédaction d'un rapport et la réalisation d'une étude avec enquête sur la thématique « Ecole-Culture », en vue de recommandations. Ce rapport a été établi en 2009 par un groupe de travail de la CDAC (cf. CDAC 2010). Après sa publication, mandat a été donné d'élaborer un guide de « meilleures pratiques » ou de « bonnes pratiques » sur la base d'exemples concrets.[6].

Dans le rapport de la CDAC (2010) – « Sensibilisation à la culture dans le domaine scolaire. Evaluation de l'enquête sur les propositions de sensibilisation à la culture » – la « définition » suivante est proposée :

« Sous « offres de médiation culturelle pour les écoles », nous comprenons des offres tous les degrés scolaires, qui sensibilisent à la culture et qui renforcent la capacité à s'approprier la culture. L'accent est mis sur des offres qui impliquent un contact avec l'activité culturelle professionnelle (réalisée par des artistes ou par des institutions culturelles). Ces offres peuvent être de nature réceptive (suivi d'un concert) ou interactive (atelier). L'enseignant est en général responsable de l'organisation de l'activité et il est présent pendant l'intervention de l'artiste ou lors d'une activité en institution culturelle. Ne sont pas prises en considération les activités créatrices ou musicales régulières en milieu scolaire (enseignement de la musique, apprentissage d'un instrument, cours d'arts visuels…). Les activités de loisirs ne sont pas non plus prises en compte (formation en école de musique, suivi de projections de « La lanterne magique », sortie pour voir un film, concours pour orchestres de jeunes, etc.). » (CDAC, 2010, p. 5).

La notion de « médiation culturelle » peut être qualifiée de « terme générique » et ce, pas uniquement dans l'espace germanophone. Sa définition présente parfois un caractère arbitraire et peut inclure ou exclure des pratiques et des conditions-cadres institutionnelles fort différentes les unes des autres. Au sens le plus large possible, elle peut s'appliquer à des activités sociales au cours desquelles des personnes (i) reçoivent des informations sur l'art et d'autres domaines culturels (p.ex. les sciences), (ii) échangent à leur sujet (iii) et y répondent en utilisant différentes formes d'expression (cf. Mandel,

[5] Cf. https://www.admin.ch/opc/de/official-compilation/2011/6127.pdf [29.07.2015]
[6] Cf. http://edudoc.ch/record/95580/files/JB2010_d.pdf [29.07.2015]

2005). Selon l'étymologie du terme allemand « Kulturvermittlung », la médiation culturelle peut être comprise comme « transmission de la culture ». Dans ce sens, elle recouvre les notions d'éducation et de formation culturelles, à savoir la promotion et la diffusion de biens culturels. Selon cette définition, la médiation culturelle est pratiquée par différents acteurs et actrices : des enseignantes et enseignants au sein des écoles et des hautes écoles, des professionnels de la culture, des spécialistes ayant suivi une filière d'études dans le domaine de la médiation culturelle, des spécialistes de la politique culturelle et les médias, ainsi que les parents - au sens d'une transmission de culture(s) ou de valeurs (cf. Mandel, 2005).

Dans la présente version brève de l'étude, la notion de « médiation culturelle dans et pour les écoles » est entendue au sens de la définition de la CDAC (CDAC 2010, p. 5) mentionnée ci-dessus, bien que cette « réduction » ne se fonde ni sur la théorie de l'éducation, ni sur celle de la culture, ni encore sur la pédagogie. Elle repose en premier lieu sur des motifs institutionnels et politiques. Sur le plan scientifique ou même théorique, ce choix n'est donc pas exempt de problèmes.

Il nous paraît important de mettre en lumière les débats menés autour de la notion d'« éducation/médiation culturelle » ou d'« Arts Education » et de ne pas suggérer tacitement que les phénomènes, le potentiel, les missions et les conceptions en matière de médiation culturelle peuvent être expliqués en posant simplement une définition. Au niveau de l'histoire de la pensée, l'on observe bien plus une intensification et une pluralisation des discours. Par ailleurs, l'on observe aussi qu'il n'est guère facile d'expliciter ce que recouvre le concept d'« éducation culturelle ». En associant « culture » et « éducation », l'expression « éducation culturelle » réunit, selon Fuchs et Liebau (2012), « deux des termes les plus complexes de la langue allemande » (Fuchs & Liebau, 2012, p. 28) :

Cette complexité est due à l'ampleur des éléments et des processus que doivent recouvrir ces notions. Elle se rapporte également à la possibilité et à la nécessité de varier les approches scientifiques ; la pédagogie ne dispose évidemment pas d'un monopole interprétatif en matière de discours scientifique ou public, et ce, même si les notions de « culture » et d'« éducation » sont au cœur de cette discipline et ont ainsi une signification constitutive et légitimante pour cette discipline. [La psychologie, la sociologie, l'histoire, l'ethnologie, la philosophie, etc. examinent elles aussi ces notions et les éléments qui s'y rapportent à partir de leurs propres perspectives disciplinaires.] A cela s'ajoute que les deux notions sont également utilisées comme des « modèles interprétatifs » au quotidien et ont servi de mots d'ordre politiques tout au long de leur histoire. C'est la raison pour laquelle il ne faut pas s'attendre à trouver des définitions arrêtées une fois pour toute et consensuelles de ces notions. L'éducation et la culture sont des mots fourre-tout à la signification relativement ouverte, qui doit être précisée suivant le contexte. A chaque fois qu'on les utilise, il est donc décisif de clarifier les contextes et les problématiques en lien. (Fuchs & Liebau, 2012, S. 28)

Le discours allemand sur l'« éducation culturelle »ne s'aligne pas toujours sur celui des autres espaces linguistiques et/ou sur les débats internationaux. Outre l'éducation esthétique et musicale, il comprend l'ensemble du contexte socioculturel, à savoir l'éducation politique, sociale et historique. La notion d'« Arts Education », qui s'est imposée dans le contexte international, se réfère en revanche

presque exclusivement à des formes d'expression et de manifestations esthétiques (cf. Liebau, 2014, p. 21).

Ce n'est certainement pas sans raison qu'il n'est pas fait allusion aux notions de (i) culture et (ii) d'art ainsi qu'à (iii) la relation existant entre elles dans la définition de la CDAC mentionnée ci-dessus. Si cette définition avait mentionné tous les éléments précités, les difficultés et les incertitudes théoriques et conceptuelles seraient apparues clairement. Les projets de médiation culturelle examinés dans la présente étude ne sont eux aussi pas uniquement consacrés aux arts (ou à la médiation artistique), mais incluent les sciences (p.ex. l'archéologie). Dans ce contexte, l'on ne peut que constater cette ouverture, la tolérer ou l'approuver, sans pour autant considérer automatiquement que les réalisations suisses relèvent de manière univoque de l'« Arts Education » au sens international. Le fait que la « médiation culturelle » soit considérée exclusivement comme une activité entre des professionnels de la culture et des élèves est une position qui, sur les plans théorique, historique, interculturel et international, peut toujours prêter à de nouvelles discussions. Malgré toutes ces incertitudes et ces questions, ce n'est certes pas un hasard si la responsabilité relative aux mesures de médiation artistique et culturelle à l'échelle suisse ait été confiée à la CDIP. Considérer l'encouragement de la culture en tant que transmission/médiation artistique et culturelle et comme faisant partie intégrante du domaine de l'éducation et de la formation s'inscrit dans une perspective historique et ce, même au-delà de l'espace germanophone.

1.2 L'« éducation culturelle »

L'interprétation actuelle de l'éducation culturelle se fonde – particulièrement dans le monde germanophone – pour une large part sur la notion de « pédagogie culturelle » (Zacharias, 2001), qui s'est établie dans les années 60 et 70 lors des débats sur l'émancipation et la modernisation de la pédagogie. A cet égard, le discours artistique et culturel fondé sur la critique sociétale a joué un rôle déterminant. Des initiatives en matière de politique culturelle se sont engagées en faveur de la démocratisation de la culture dite d'élite, qui avait une attitude critique envers la participation culturelle. Outre les questions relatives à l'accès à la culture et à sa réception (« culture pour tous »), il existait des courant spécifiques – notamment dans le domaine de la littérature, de la musique et du théâtre, etc. – qui se sont intéressés avant tout aux questions liées à la production et à la pratique culturelles tout en mettant l'accent sur les capacités créatrices des individus (cf. Liebau, 2014). Des mots d'ordres tels que l'apprentissage culturel individuel et collectif, la créativité et la perception sensorielle, la subjectivité et l'activité expressive dans différents champs et médias culturels orientaient la pratique. Dans ce contexte, la différence entre la culture d'élite et la culture populaire fut sciemment abolie en faveur d'une conception de la culture plus large et inscrite dans le champ socioculturel. L'accent fut mis sur les formes d'expression et de perception subjectives. Autrement dit, l'on a accordé plus de poids aux intérêts et aux positions subjectives par rapport à la qualité et à la signification artistique et culturelle considérées comme quasi « objectives » (cf. Liebau, 2014, p. 18). Jusqu'à nos jours, la pédagogie culturelle n'a pas cessé d'être présente au sein de la formation non formelle ou informelle, p.ex. dans le travail associatif ou en milieu ouvert avec les jeunes et les enfants, dans la formation des adultes, dans

les institutions culturelles publiques et/ou dans le cadre d'initiatives privées. Le champ très hétérogène de la pédagogie culturelle a surtout été développé à partir de la pratique et au sein d'établissements de formation initiale et continue centrés sur la pratique.

Si l'éducation culturelle est en premier lieu considérée comme une « mise en culture» individuelle, le développement du potentiel d'expression et de réception subjectif est compris comme un enrichissement important et nécessaire pour l'être humain et son milieu. Le « moment pédagogique » au cœur de cette interprétation de la pédagogie culturelle constitue de ce fait un enjeu socio-pédagogique reposant sur une approche pratique et théorique qui se distingue des objectifs visés par la pédagogie générale ou l'éducation scolaire. La particularité d'une telle conception de la pédagogique culturelle est qu'elle ne se réfère pas à une compréhension du rapport entre la culture et l'éducation plus ancienne, qui repose sur la pédagogie générale (et en particulier sur la théorie de l'éducation), à savoir une compréhension qui se focalise sur l'acquisition subjective de patrimoines culturels partagés intersubjectivement.

La pédagogie inspirée par les sciences humaines du début du 20e siècle (dont les principaux représentants sont Eduard Spranger, Herman Nohl, Wilhelm Flitner ou Theodor Litt) a développé une conception pédagogique globale de la formation et de l'éducation, comprise comme une « pédagogie culturelle » fondamentale (cf. Koch, 1989, p. 909). Dans le contexte de l'ensemble de la pratique pédagogique, elle situait les activités de formation et d'éducation dans un processus historique et culturel. Sur le plan théorique, l'on se basait sur une définition « objective » de la culture, pour autant que celle-ci transmette les valeurs et les normes fondamentales en matière de cohabitation sociale (qui, si elles avaient été « purement subjectives », n'auraient eu aucune valeur pédagogique ni culturelle). Sans pouvoir entrer dans le détail des différentes positions, l'on peut dire que la pédagogie culturelle correspond à une compréhension pédagogique, étayée sur le plan théorique, de la relation fondamentale entre culture, éducation et formation, qui est constitutive de toute société moderne. En tant que pédagogie centrée sur la pratique, la pédagogie culturelle considérait la culture et la formation comme des pratiques et des phénomènes afférents à la totalité de la société. Si le système éducatif constituait un champ d'intervention central, elle s'exprimait également dans l'éducation (humaniste) tout au long de la vie, dans le domaine de la formation des adultes, la pédagogie sociale et la pédagogie en milieu professionnel. La « formation musicale » jouait un rôle essentiel, mais elle ne représentait qu'un aspect dans l'ensemble des domaines de formation.

En comparaison avec la pédagogie générale et notamment dans la perspective de la théorie de l'éducation, le concept de la pédagogie culturelle (nouvelle à l'époque) semblait ignorer l'histoire. Il faut comprendre la « nouveauté » prétendue de la pédagogie culturelle et, corrélativement, la rupture du discours pédagogique à la lumière du tournant empirique et « réaliste » amorcé dans la pédagogie allemande et relevant des sciences sociales (Roth, 1962). Considérée comme indispensable à l'époque et déterminée par des facteurs sociétaux, la remise en question des figures d'autorité pédagogiques d'avant-guerre a également joué un rôle déterminant. En essayant de reformuler la pédagogie pour en faire une science sociale, la pédagogie sociale qui, d'une part, commençait à occuper une position de plus en plus importante et, d'autre part, se montrait très critique à l'égard de la culture, a pris ses distances vis-à-vis des concepts d'éducation culturelle fondés sur la pédagogie générale et orientés vers la pédagogie scolaire. Mais c'était oublier que la prétendue « nouvelle » définition de la pédagogie culturelle « reposait sur une réduction fondamentale par rapport à la conception globale de la pédagogie

inspirée par les sciences humaines qui avait été développée durant le premier tiers du 20e siècle et reposait sur la pratique » (Liebau, 2014, S. 19).

Cette confrontation entre la pédagogie sociale et la pédagogie scolaire – menée davantage sur le plan rhétorique que sur le plan conceptuel – a eu pour conséquence que la pédagogie culturelle s'est surtout établie en dehors des écoles. C'est ainsi qu'on a quasi dénié aux écoles une compétence et une qualité propre en matière de pédagogie culturelle. Cette position s'est maintenue jusqu'à nos jours. Il en résulte que, dans le cadre de nombreux projets de collaboration entre l'école et la culture, l'on part implicitement du principe que la culture doit être introduite au sein des écoles depuis l'extérieur (cf. Liebau, 2014, p. 20). Cette dichotomie conceptuelle, voire politique, entre l'école et la culture (comme si l'école ne faisait pas partie intégrante de la culture) ne favorise guère la réflexion et la pratique de médiation culturelle pour et dans les écoles. C'est pourquoi le discours commun renforce, voire instrumentalise à des fins politiques, l'impression pour le moins discutable selon laquelle la culture et l'école forment deux domaines séparés et que c'est pour cette raison que l'on fait des efforts pour transmettre/mettre en médiation la culture au sein de l'école.

Pour des raisons liées à l'histoire, à l'analyse du discours et, en premier lieu, au contenu, il est dès lors important de présenter quelques éléments permettant de rectifier la représentation que nous nous faisons de l'éducation culturelle.

1.3 L'école est une institution qui transmet la culture – à propos du pléonasme de la « pédagogie culturelle »

L'école est non seulement un lieu fondamental de transmission/mise en médiation de la culture, mais elle est également l'institution la plus importante en matière de transmission/médiation culturelle dans notre société. Si ce point de vue n'est certes pas nouveau, il est parfois ignoré dans les débats politiques sur la culture ou l'éducation pour aider des groupements d'intérêt (scolaires ou culturels) à atteindre leurs objectifs spécifiques. Cependant, la dichotomie (implicite ou explicite) entre la culture et l'école, évoquée de manière critique dans le chapitre précédent et dont la « pédagogie culturelle » se sert, ne convainc ni sur le plan théorique ni sur le plan empirique. Il s'agit là bien d'avantage d'une position, voire d'une compréhension erronée, qui a déjà été critiquée de manière virulente par Klaus Mollenhauer. Ainsi, l'expression « pédagogie culturelle » est obsolète selon Mollenhauer (1996):

Primo: dans l'histoire du genre, les efforts entrepris dans le domaine de l'éducation des générations futures sont impensables sans l'initiation aux représentations culturelles (symboliques) d'une société donnée. Par conséquent, il s'agit d'un pléonasme - en effet, que visent les efforts en matière d'éducation sinon la participation à une culture donnée? – Secundo: si les thèses référencées sur la « société culturelle » sont exactes, la pédagogie culturelle ne ferait que renforcer ce qui, de toute manière, se produit déjà en l'effectuant à double comme une sorte d'industrie du divertissement à caractère pédagogique conçue pour les écoles, les camps de vacances, les musées, les universités populaires et les places de jeu; inoffensive certes, mais ne nécessitant ni professionnalisation ni théorie à inventer dans ce domaine. (p. 907)

« … ne nécessitant pas de théorie particulière » signifie ni plus ni moins que, bien avant l'apparition de la pédagogie sociale, la pédagogie générale avait déjà présenté des concepts théoriques solides dans le domaine de la pédagogie (et l'école) en tant qu'éducation culturelle. Ce n'est pas un hasard que Mollenhauer parle de théorie et de professionnalisation ; ces termes renvoient aux caractéristiques de la nouvelle pédagogie culturelle. Celle-ci ne s'inscrit pas dans la continuité de la tradition de la pédagogie générale, mais s'est développée à partir de la pratique éducative et au sein des établissements de formation initiale et continue centrés sur la pratique. De nombreuses hautes écoles disposent aujourd'hui de filières de formation « orientées vers la pédagogie culturelle ». Ce nonobstant, l'académisation de la formation culturelle et artistique et la recherche dans ce domaine sont très peu développées. Pour ce qui concerne le développement de la théorie, de la recherche et de la pratique dans le domaine de la pédagogie culturelle, il faut constater que ce n'est pas le discours scientifique, mais bien davantage le discours programmatique et pratique de même que le discours politique qui dominent. C'est la raison pour laquelle les attentes élevées nourries à l'égard de la pédagogie culturelle et les allégations de ses acteurs et actrices quant à ses effets doivent plutôt être considérées avec prudence et scepticisme sur le plan des sciences de l'éducation générale.

1.4 De la « pédagogie culturelle » à « l'éducation culturelle »

Suite à l'explosion culturelle des années 70 et 80, les activités en matière de pédagogie culturelle ont connu une forte croissance et ont pu s'établir graduellement. A partir des années 1990 et 2000, les débats sur l'éducation culturelle se sont apaisés, parallèlement à une diminution du financement d'activités dans ce champ par les pouvoirs publics. La première conférence mondiale sur l'éducation artistique de l'UNESCO, qui s'est tenue en 2006 à Lisbonne, représente un véritable tournant dans le domaine de la pédagogie culturelle. C'est à partir de ce moment-là que la discussion sur l'importance et la nécessité de l'éducation culturelle a à nouveau gagné en intensité. L'organisation et l'accent thématique de la conférence n'étaient pas le produit du hasard. Dans le cadre des débats passionnés menés sur l'efficacité des écoles et en vue des réformes centrées sur les performances et la standardisation de l'enseignement, un contre-mouvement s'est mobilisé sous le mot d'ordre de l'« éducation culturelle ». Il faut sans doute interpréter celui-ci comme une critique à l'égard d'une conception de l'éducation et de l'évaluation des pratiques pédagogiques de plus en plus guidée par des valeurs rationalistes et économiques. L'on voit ici clairement que la notion d'« éducation culturelle » (qui, à partir de l'an 2000, a remplacé celle de « pédagogie culturelle ») reposait sur des motifs politiques. S'il ne faut a priori pas porter un regard critique sur une telle motivation et en particulier sur son efficacité, il ne faut pas non plus l'idéaliser sur un plan scientifique. Il va de soi que l'éducation culturelle revêt elle aussi une dimension politique. Au niveau éducatif et culturel, l'apprentissage esthétique remplit même une double fonction selon Liebau (1992) :

Dans l'esprit d'une approche holistique de l'éducation, le travail esthétique devrait permettre de faire face aux dangers liés à une école purement cognitiviste et rationaliste. […] L'esthétique devient en quelque sorte un « antidote » aux dommages inhérents au monde moderne. D'autre part, il s'agit de développer l'efficacité et la créativité dans leur ensemble et ce, également au niveau des nouvelles

technologie, des médias électroniques, et – pourrions-nous ajouter – de la totalité du secteur économique. L'esthétique est donc aussi un moyen pour augmenter l'expansion du monde moderne. (p. 138 et suivantes)

L'« expansion » de l'éducation culturelle semble dès lors faire suite à l'expansion générale de l'éducation. Les acteurs et actrices de la politique culturelle agissent de plus en plus comme des représentants de la politique de l'éducation et orientent même leur activité vers la « pédagogisation ». Cependant différents motifs et forces agissent à la fois les uns contre les autres et les uns avec les autres. L'association des fonctions de compensation et d'efficience engendrent des questions dilemmatiques au niveau de la pratique de l'éducation culturelle : « Il est à la fois question de qualification et d'intégration, de soutien et de sélection, de créativité et d'adaptation, d'ordre et de chaos, de valeurs et de relativisation de ces mêmes valeurs, etc. – le travail culturel étant aussi contradictoire que l'école dans son ensemble » (Liebau, 1992, p. 139 et suivantes).

Les efforts menés pour analyser la pratique de l'éducation culturelle sont un signal clair de son expansion. Parallèlement, ils ont également pour conséquence une plus grande attention portée par la société à cette thématique et à la signification de la notion d'éducation culturelle (cf. chapitre 3). Ces efforts peuvent toutefois uniquement être estimés à leur juste valeur si l'on tient compte de la multiplication forcenée que l'on observe actuellement dans le domaine des discours sur la qualité et des procédures d'évaluation.

2. Résultats choisis tirés de l'étude

Les nombreuses données récoltées et les transcriptions des 25 heures d'interviews ont été analysées de manière approfondie, puis les résultats ont été comparés avec ceux obtenus dans le cadre des discussions menées au cours des trois ateliers. Sur le plan méthodologique, l'on peut qualifier la procédure utilisée comme inductive et prospective. Il va de soi que chaque analyse de contenus est influencée par des catégories et des connaissances qui ne figurent pas nécessairement dans les données recueillies. L'interprétation de données, en l'occurrence les propos tenus par les personnes interviewées, n'est en effet guère possible si l'on ne se réfère pas à ses propres connaissances. Nous pensons néanmoins que notre présentation et nos résultats sont conformes aux données et reposent sur une attitude herméneutique prudente.

Le tableau ci-dessous renseigne sur les interviews menées, les projets et les personnes qui ont participé à l'enquête[7]:

Date	Projet	Lieu	Artistes / médiateurs culturels	Enseignants
06.02.2015	fremd?!	Bâle (BS)	Anina Jendreyko	
25.02.2015	Médiation culturelle, Chartreuse d'Ittingen	Warth (TG)	Brigitte Näpflin Dahinden	Bruno Fink
	Périodes d'enseignement supplémentaires	Döttingen (AG)	Grit Röser	Celine Christen, Sabina Schubnell

[7] Pour des informations approfondies sur les projets, cf. l'annexe ainsi que Park, Schmidt et Reichenbach (2015).

04.03.2015	Artists in Residence dans les écoles	Aarau (AG)	Agatha Zobrist & Theres Waeckerlin	
	bee-flat concerts scolaires	Berne (BE)	Yvonne Meyer	Sabine Wohlleber
06.03.2015	La Maison d'antan, une fable de R.L. Stevenson	Genève (GE)	Oscar Gómez Mata, Barbara Giongo, Jean-Luc Farquet, Esperanza López, Valerio Scamuffa	Mme Stettler
11.03.2015	Ostschweizer Störgesang	Sevelen (SG)	Gabriela Krapf	Jürg Lori (per E-Mail)
13.03.2015	fremd?!	Bâle (BS)	Susanne Abelein	Tove Specker
	Artists in Residence dans les écoles	Aarau (AG)	Werner Bertschi	
25.03.2015	Sensibilisation à l'opéra	7 villages de Montana (VS)	Robert Clerc	Catherine Mittaz
	L'ArchéoLab	Pully (VD)	Fanny Dao	par mail
02.04.2015	L'ideatorio	Ascona (TI)	Giovanni Pellegri	Sandro Lanzetti
	Il festival delle lingue	Bellinzone (TI)		Edoardo Bayleander, Maria Loglio
09.04.2015	Ecole Guthirt – Farbe am Bau	Zoug (ZG)	Franziska Zumbach/Sandra Winiger	Heidi Müller Thekla Cerletti
	ZÄMEZUG – Videos aus Zug West	Zoug (ZG)	Remo Heglin/Sandra Winiger	Anselm Kümin

Nous avons sélectionné au minimum deux (et au maximum trois) projets par région de la CDIP (Suisse romande & Tessin / Suisse du Nord-Ouest / Suisse centrale / Suisse orientale). Les différents types de projets (en ce qui concerne leur intensité, leur durée et leur organisation) devaient porter sur des domaines artistiques et culturels variés. Le choix a été effectué sur la base de propositions qui, pour la plupart, ont été faites par MCS et la CDAC. Au niveau des sciences sociales, cette sélection ne prétend pas à une quelconque représentativité. Elle ne se réfère par ailleurs pas au principe des « meilleures pratiques », mais à celui des « bonnes pratiques ». Précisons encore qu'il s'agissait de projets plus ou moins connus et couronnés de succès. Les critères de sélection, à savoir : (1) régions de la CDIP et (2) différents domaines de la médiation culturelle ont eu pour effet de restreindre le choix parmi les projets susceptibles de faire l'objet de cette étude. Ainsi, le choix n'a pas été effectué en fonction de la qualité supposée « plus élevée » de certains projets. De plus, le processus de décision collaboratif n'a posé aucun problème.

Comme l'on peut l'imaginer en jetant un coup d'œil sur le tableau ci-dessus, la préparation et la réalisation des interviews dans les cinq régions a exigé un déploiement logistique important et nécessité beaucoup de temps. Nous étions en effet deux ou trois (Franziska Schmidt, Anna Park, Roland Reichenbach) pour mener les interviews avec les responsables de projet, en français ou en allemand. La retranscription des 25 heures d'interviews représente 150 pages. Les interviews se sont déroulées de

manière ouverte. Nous avons toutefois veillé à ce que les critères (cf. Park, Schmidt & Reichenbach 2015), qui avaient été formulés au début du projet sous forme de thèses en concertation entre MCS et l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Zurich, soient respectés. Cette démarche ouverte s'est avérée pertinente et rentable. Les aspects déterminants d'un projet de médiation culturelle n'émergent en effet que lors d'une analyse approfondie du subtil tissu que constituent les récits d'expérience. A notre avis, cela apparaît clairement dans les résultats.

Au cours des interviews avec les professionnels de la culture (artistes ou médiateurs) et les enseignantes et enseignants, un grand nombre d'aspects fondamentaux qui contribuent à la réussite des projets de médiation culturelle ont pu être mis en évidence.

Il existe différentes possibilités pour regrouper ces résultats. Nous voudrions en relever sept: (1) la durée du projet, (2) l'intensité de la participation et des activités proposées, (3) les lieux et les conditions liés à ceux-ci, (4) les rôles joués par les personnes associées et les responsables du projet, notamment en ce qui concerne la répartition des activités et la communication, (5) le rôle joué par les institutions, (6) la visibilité du projet de médiation et (7), plus généralement, la visibilité des offres de médiation culturelle.

2.1 Types de projets

Les offres (ou projets) de médiation culturelle n'ont pas toutes un caractère de projet au sens étroit et didactique du terme. Sur la base des résultats des interviews, l'on peut faire la distinction entre trois types d'offres de médiation culturelle qui présentent des fonctions, un potentiel et des limites propres et se différencient au niveau de l'investissement temporel, personnel, intellectuel et administratif ainsi que des objectifs visés dans le domaine de l'éducation culturelle.

Les trois principaux types d'offres de médiation culturelle sont les suivants:

1. projets de médiation culturelle intensifs, inscrits dans la durée et ouverts quant aux processus (favorisant la production et une démarche réflexive) (type A)
2. offres didactiques de médiation culturelle à structure plutôt fermée et standardisée, généralement de courte durée (visant à faire vivre une expérience) (type B)
3. visites guidées d'institutions et suivi de représentations (axées sur une simple réception des œuvres dans la plupart des cas) (type C).

→ Au fur et à mesure que nous progressions dans notre étude, il est apparu clairement que les critères de qualité et les recommandations en lien (ainsi que les possibles soutiens financiers) dépendent dans une large mesure du type d'offre de médiation culturelle préconisé.

(Remarque 1) Les offres de médiation culturelle revêtant un caractère de projet (type A) demandent un engagement intensif et différencié de la part de tous les participant-e-s ; ces projets sont étroitement liés à des activités productives, réceptives et réflexives et exigent une interaction sociale intense

(processus de coordination et de négociation), leur résultat étant plus ou moins ouvert. De tels projets – comme « fremd?! » (BS), « Artists in Residence » (AG), « Zämezug – Videos aus Zug West » (ZG) – correspondent à des projets éducatifs et culturels qui possèdent un potentiel de transformation, ce qui signifie qu'ils permettent non seulement d'affiner ou d'approfondir la perception de soi et du monde (des élèves, des professionnels de la culture et des enseignantes et enseignants), mais aussi de la transformer. Ce sont donc les offres de médiation culturelle les plus prestigieuses et qui demandent le plus de temps.

« … nous ne nous sommes jamais adressés aux jeunes d'un seul coup, mais nous avons toujours essayé de faire ressortir ce qu'ils avaient en eux et de considérer cela comme une richesse ».

« Au cours de la réalisation des projets, les équipes de régie se sont rencontrées régulièrement pour partager leurs expériences et pour s'entraider lorsqu'elles avaient l'impression d'avoir atteint leur limite ».

(Les professionnels de la culture et initiateurs de « fremd?! »)

(Remarque 2) Les projets de médiation culturelle plus ou moins standardisés sur le plan didactique (type B) ont un effet motivant et stimulant et offrent un premier contact avec une forme artistique ou culturelle, car ils incitent les élèves à participer à des activités définies et limitées dans le temps, en les guidant ou en les orientant, souvent de manière très concrète. Ce type de projet laisse moins de place à la spontanéité quant aux contenus que le type A. La compétence en matière de modération des professionnels de la culture ainsi que des enseignantes et enseignants y joue un rôle déterminant. En comparaison avec des projets du type A, ceux du type B correspondent à maints égards à des situations d'enseignement, bien qu'ils n'aient pas lieu à l'école. Exemples : « Sensibilisation à l'Opéra » (VS), « L'ArchéoLab » (VD), « La Maison d'Antan » (GE).

« Nous voulons montrer aux enfants comment l'on peut mieux comprendre l'histoire de l'humanité à l'aide de méthodes archéologiques. »

(La responsable de l'« ArchéoLab »)

« Celui qui contemple les étoiles ou l'univers, se pose non seulement des questions scientifiques, mais aussi la question : d'où venons-nous […]. Notre objectif est de faire comprendre aux enfants que les sciences expérimentales font partie intégrante de la culture et de la société. »

(Le responsable de « L'ideatorio »)

(Remarque 3) La visite guidée d'institutions culturelles et le suivi de représentations (type C) ont pour objectif d'initier les élèves à des formes culturelles et/ou artistiques que le plus grand nombre d'entre eux ne connaissent certainement pas encore. Dans la plupart des cas, une telle visite n'a lieu qu'une fois et est axée sur la réception (exemple : « bee-flat » (BE)) ou offre parfois des parties interactives

(« participation » ; exemple : « Il festival delle lingue » (TI)).

« … depuis deux ans, nous offrons des cours préparatoires avec une modératrice qui accompagne également les élèves au concert. Elle se charge de la partie introductive et effectue des travaux de traduction si nécessaire. S'il y a des interactions entre les musiciens et les élèves, elle fournit un appui. En outre, il y a toujours un moment où les élèves peuvent poser des questions aux musiciens. Elle anime alors la discussion. »

(La responsable de « bee-flat »)

Bien entendu, il existe des offres de médiation culturelle qui peuvent être qualifiées de « formes mixtes », notamment entre les types B et C (exemples « Störgesang » (TG), « L'ideatorio » (TI)), mais aussi entre les types A et B (notamment le projet « Guthirt » (ZG)).

Il est important de souligner que tous les types de médiation culturelle ont un sens et une fonction au sein des écoles ; il serait certainement faux de qualifier les projets de types B ou C d'offres « mineures » ou « moins importantes », voire de les considérer comme quantité négligeable. Donner accès aux pratiques culturelles et aux formes artistiques est élémentaire et d'importance capitale pour une société. A cet égard, les projets de types B et C offrent les meilleures conditions : ils permettent d'atteindre un grand (voire un très grand) nombre d'élèves (ou d'écoles). Par ailleurs, le temps à investir et les efforts financiers à fournir (p.ex. par les cantons) sont raisonnables et clairement délimités.

Il est ainsi possible de supprimer des barrières et de susciter l'intérêt pour des projets plus importants (type A).

Dans le tableau ci-dessous les projets susmentionnés ont été classés selon les différents types (A, B, C).

Type	Projet	Lieu
A	Artists in Residence dans les écoles	Aarau (AG)
A	fremd?!	Bâle (BS)
A	ZÄMEZUG – Videos aus Zug West	Zoug (ZG)
B	Périodes d'enseignement supplémentaires	Döttingen (AG)
B	La Maison d'antan une fable de R.L. Stevenson	Genève (GE)
B	Ostschweizer Störgesang	Sevelen (SG)
B	L'ArchéoLab	Pully (VD)
B	Sensibilisation à l'opéra	7 villages de Montana (VS)
B	Schulhaus Guthirt – Farbe am Bau	Zoug (ZG)
C	bee-flat concerts scolaires	Berne (BE)
C	Médiation culturelle Chartreuse d'Ittingen	Warth (TG)
C	L'ideatorio	Ascona (TI)
C	Il festival delle lingue	Bellinzone (TI)

Remarques complémentaires

Outre la distinction entre les divers types de projets – que nous avons découverte et brièvement décrite ci-dessus –, il existe bien entendu d'autres moyens de différenciation, notamment en se fondant sur les caractéristiques formelles, structurelles ou institutionnelles des projets. Par ailleurs, il est également possible de regrouper ces projets en se fondant sur les conditions-cadre économiques ou administratives. Les possibilités sont nombreuses. Quelques-unes d'entre elles sont présentées ci-après :

- Découverte d'une production culturelle à l'extérieur de l'école
- Présentation d'une production culturelle extrascolaire au sein de l'école
- Atelier avec des professionnels de la culture au sein de l'école
- Atelier avec des professionnels de la culture à l'extérieur de l'école
- Production culturelle réalisée avec des professionnels de la culture au sein de l'école, avec représentation publique.
- Suivi ponctuel d'une manifestation ou rencontre avec des professionnels de la culture à l'extérieur ou à l'intérieur de l'école.

Il est également possible de distinguer les projets en fonction des domaines culturels concernés (p. ex. la littérature, les arts visuels, l'architecture, la musique, la danse, le théâtre, le film, etc.).

Nous avons effectué notre description et notre distinction en fonction de critères basés sur l'investissement temporel, personnel et intellectuel qui, en tant que paramètres pédagogiques importants, illustrent les différentes conceptions en matière d'objectifs d'éducation/médiation culturelle.

2.2 Critères (conditions de réussite des projets de médiation culturelle)

Dans ce qui suit, nous présentons les principaux résultats qui ont pu être dégagés des interviews. Nos remarques paraîtront peut-être « banales ». Les entretiens menés avec les enseignantes et enseignants et les professionnels de la culture montrent cependant que ce sont des détails en apparence peu importants qui, dans de nombreux cas, jouent un rôle essentiel dans la réussite du projet. Précisons encore que nos conclusions et les recommandations que nous en avons tirées reposent principalement sur les projets de médiation culturelle du type A.

→ **(1) Autonomie et identité professionnelle des acteurs culturels :** Une collaboration réussie entre les enseignantes et enseignants et les professionnels de la culture requiert la garantie et le respect des compétences respectives (notamment en qui concerne les limites spatiales et temporelles). Les enseignantes et enseignants ne devraient pas se mêler du contenu du travail de projet des artistes ou des autres professionnels de la culture– sauf si ceux-ci le souhaitent expressément. Ils doivent cependant les soutenir activement dans la réalisation du projet. C'est toutefois plus facile à dire qu'à faire, notamment lorsque le projet est réalisé à l'école, voire dans la salle de classe.

XY[8]: « Si les élèves remarquent que le travail est pris au sérieux, celui-ci prend une dimension différente. Il s'agit là d'un élément très important que l'on pourrait examiner plus à fond. Pour différentes raisons, les efforts d'intégration au sein de l'école n'ont pas fonctionné. Si cela a si bien marché avec W. B., c'est aussi parce que le projet jouait un rôle très important pour lui. Il nous a pris au sérieux. Et les élèves ressentent ce genre de chose. »[9]

→ **(2) Pas de surrèglementation:** il n'est pas judicieux de vouloir clarifier toutes les questions liées au projet et de fixer des règles définitives dès le départ. L'expérience montre que la confiance de principe et réciproque entre tous les acteurs et actrices est indispensable. Les pénibles essais de clarification préalable, de détermination de règles et de compétences sapent cette confiance. Le besoin d'harmonisation et de clarification qui finit toujours par se faire sentir fait en quelque sorte partie intégrante du projet et des processus qui l'accompagnent. Il faut cependant éviter de vouloir trouver des solutions dès le départ. En l'occurrence, les compétences dites sociales et communicatives jouent un rôle essentiel.

→ **(3) L'autre perspective:** les professionnels de la culture et les artistes appartiennent à un autre monde : ils symbolisent la liberté et leur manière de concevoir un engagement ou des obligations est différente. Faire leur connaissance peut jouer un rôle déterminant pour les élèves. Ces personnes font partie du monde artistique et du monde extrascolaire ; pour les enfants et les adolescentes et adolescents, les activités créatrices menées avec eux prennent ainsi une dimension culturelle considérable dont ils peuvent faire l'expérience. Les nouvelles perspectives que la personne et l'activité des professionnels de la culture apportent aux élèves sont en général très appréciées par ces derniers.

XY: « A mon sens, le succès de tels projets réside dans le fait que l'on puisse faire de l'art à partir du quotidien et avec tout un chacun, et que c'est l'idée à la base du projet qui compte avant tout.»

« Il me semble que la curiosité et l'ouverture d'esprit quant aux questions ouvertes sont primordiales. Cela signifie aussi qu'il n'y a pas toujours de réponse ou de cadre définis à l'avance. Il faut savoir accepter cela ; beaucoup de personnes n'en sont pas capables »

→ **(4) Des enseignantes et enseignants « aguerris » :** les professionnels de la culture et les artistes sont (souvent) considérés comme des représentants d'un « autre monde », d'un monde différent de celui des parents et des enseignantes et enseignants. En général, cela ne facilite pas le travail des enseignantes et enseignants, qui peut être mal accueilli par les élèves. Il arrive également que les enseignantes et enseignants ressentent ce profil particulier comme une menace : en l'occurrence, ils se sentent menacés dans leur propre mission. Même si les enseignantes et enseignants ne jouent pas

[8] Toutes les initiales des personnes interviewées ont été anonymisées.
[9] A titre d'illustration, nous reproduisons ici et dans ce qui suit des extraits de l'interview menée avec les responsables du projet « Artists in Residence » (cantons d'Argovie) ; de nombreux autres extraits peuvent être consultés dans Park, Schmidt & Reichenbach (2015).

un rôle actif dans le projet, leurs comportements et convictions sont déterminants. Pour pouvoir travailler de manière efficace avec les élèves, les professionnels de la culture ont toutefois besoin du soutien d'enseignantes et enseignants qui se sentent sûrs d'eux : ils dépendent pour ainsi dire d'elles et d'eux. L'attitude de ces derniers joue donc un rôle déterminant dans la mise en valeur de l'importance culturelle et de l'appréciation du caractère sérieux du projet.

XZ: « Ça ne marche pas si le maître de classe ne soutient pas le projet »

XZ: « Il est formidable parce qu'il travaille énormément avec les classes. Apparemment, il organise de nombreux projets pour lesquels il s'engage à fond. Vers la fin de notre projet, il a trouvé que ce n'était pas encore parfait et il a travaillé des heures et des heures avec certains groupes. Ce projet lui tenait vraiment à cœur. Même pendant d'autres cours, il le traitait et le préparait avec ses élèves. Il s'investissait vraiment à fond. Cela avait aussi une influence sur notre position. L'enseignant c'était lui et pas nous. Ainsi, nous n'avions pas à nous battre avec des problèmes de discipline. Ceux qui voulaient participer pouvaient le faire, ceux qui ne voulaient pas ne participaient pas. Mais cela n'était pas facile à gérer. Quand il était présent, cela fonctionnait beaucoup mieux. »

XZ: « … C'est aussi un avantage pour lui parce qu'il voit travailler sa classe autrement : elle n'est plus sous pression ; pour une fois, il n'est pas obligé d'atteindre avec elle des objectifs fixés. C'est ce qui l'a intéressé … Il s'est tenu à l'écart… Quelquefois il est intervenu sur le plan organisationnel, mais c'était extrêmement rare. Mais il était toujours très vigilant. »

XZ: « Il faut aussi dire que les enseignants n'en sont pas tous capables. Cela a peut-être à faire avec leur statut d'enseignant. W. B. s'investit énormément. Ainsi, des parents nous ont raconté que leur fils avait l'impression qu'il n'allait pas à l'école, que lui et ses camarades réalisaient simplement un projet et qu'ils ne se rendaient même pas compte qu'ils apprenaient un tas de choses. Ne pas se rendre compte… Tout cela est en lien avec la manière dont on transmet les choses. C'est peut-être aussi dû au caractère de W. B. : il a vraiment le talent de porter des projets. Mais il y en d'autres qui ne comprennent pas de quoi il en retourne. Je ne sais pas si ces personnes arrivent à gérer correctement de tels projets. »

→ **(5) L'« aptitude pédagogique » des professionnels de la culture :** souvent, sans s'en rendre compte, les professionnels de la culture ou les artistes assument des fonctions et des rôles pédagogiques. Ils établissent des diagnostics, soutiennent et encouragent les élèves, animent les cours, posent des questions, ont des exigences, clarifient des questions, donnent des indications ou des explications, manifestent leur intérêt pour le monde de la culture et pour celui des enfants et adolescentes et adolescents et expriment leurs attentes à leur égard. Toutes ces pratiques font partie de la pédagogie. Pour qu'un projet puisse réussir, il faut, d'une part, que les professionnels de la culture souhaitent que les élèves apprennent quelque chose et que, d'autre part, leur relation avec eux soit empreinte d'ouverture. Il s'agit là d'un état d'esprit indispensable que l'on ne trouve pas chez tous les artistes.

XZ: « Nous ne devons pas donner de notes ni suivre de plan d'études, nous pouvons laisser des questions sans réponse, nous n'assumons pas de responsabilité. Nous avons dit clairement que nous travaillerons avec les élèves comme artistes et non comme enseignants. Mais ce n'est pas si simple que ça. Il faut par exemple réfléchir comment on va introduire la matière, se rappeler ce qu'on a fait la dernière fois. Et il faut s'occuper du matériel, faire des achats, si nécessaire. Ce n'est pas comme dans mon atelier, où je peux improviser, prendre les pinceaux qui manquent, essayer de nouvelles idées. Il y a donc aussi beaucoup à organiser. »

XZ: « Non. En fin de compte, on fait quand même le travail d'un enseignant. »

XY: « Nous sommes des enseignantes diplômées. Nous collaborons aussi avec des adultes qui font une formation. Pour nous, c'était un défi parce qu'on nous a engagées comme artistes et non comme enseignantes. Est-ce que nous serions en mesure de séparer les deux rôles ? En fin de compte, ça n'a pas été possible. Moi, en tout cas, je n'ai pas réussi. »

XZ: « C'est différent, moi, je ne me suis pas comportée comme une enseignante… Il n'y avait pas de plan d'études et je ne devais pas distribuer de notes. Nous avons tenté une sorte d'expérience. Nous avons tout laissé ouvert et rien prévu pour la fin, Je n'aurais jamais pu faire ça comme enseignante. » (ibidem

XY: « Notre comportement était différent. Nous avons dit aux élèves qu'ils pouvaient nous tutoyer. La différence était énorme. »

→ **(6) Visibilité / présentation du « résultat » au public:** les personnes interviewées ont souligné que la visibilité du projet et sa présentation à un large public ou à un public choisi jouaient un rôle essentiel pour tous les participants et participantes. L'important, c'est non seulement la reconnaissance sociale du travail effectué, mais aussi l'engagement fourni et l'implication des enfants et des adolescentes et adolescents dans la vie culturelle (« participation culturelle »). Les enfants et les adolescentes et adolescents sont toujours très impressionnés si des professionnels adultes (p.ex. issus du théâtre, du musée ou de la science) contribuent à présenter le résultat sous une forme attrayante.

XZ: « Je crois que le fait de pouvoir comprendre et produire quelque chose et que ça fonctionne était très important pour eux. A la fin, lorsque nous avons essayé de réaliser quelque chose ensemble à partir de ce que nous avions vécu, ils étaient très fiers. Et aussi le fait qu'il y avait des gens qui sont venus regarder ce qu'ils avaient tous réalisés ensemble… C'était très important pour eux. Ils avaient l'impression de faire partie de quelque chose d'exceptionnel. »

XY: « … dans le quartier, il y avait comme un rayonnement ; ils ont invité les habitants du quartier. Ils ont distribué des papillons et il y a eu énormément de monde. On n'avait jamais eu ça avant. »

→ **(7) Solidarité et visibilité – participation de tous les enfants/adolescentes et adolescents :** de nombreux projets sont réalisés – à juste titre – par une classe entière. Il est très important que la participation ne soit pas facultative : le projet ne doit pas s'adresser uniquement aux élèves motivés (ou à ceux qui désirent se mettre en scène), mais inclure de manière appropriée tous les enfants et adolescents (d'une classe par exemple). Le caractère obligatoire d'un projet présente l'avantage sui-

vant : les enfants et les adolescentes et adolescents qui, d'habitude, sont plutôt renfermés et silencieux, voire qui tendent à s'isoler, ont la chance de structurer et de présenter ce dont ils sont capables. C'est la raison pour laquelle l'école est le lieu idéal pour réaliser des projets de médiation culturelle - ce qui n'est évidemment pas un argument contre les activités de médiation culturelle extrascolaires.

XZ: « La question de la participation au niveau des projets artistiques est pour moi une question essentielle, que je me suis aussi posé dans le cadre d'autres projets artistiques et architecturaux à vocation participative. Qu'est-ce qu'on entend par participation ? Jusqu'où peut aller la participation ? Comme c'est nous qui signons le projet, nous avons aussi tendance à vouloir le diriger. Je me suis posé la question de la participation au début du projet, mais je n'ai pas trouvé de réponse. »

XY: « Nous avons eu la possibilité de travailler avec différents adolescents. Parmi eux, il y en avait qui n'avaient tout simplement pas envie et qui ont dû venir quand même. On leur a donné la possibilité de réaliser ce qu'ils voulaient, quelque chose qui résultait du processus du projet. De toute façon, c'est nous qui décidions… enfin… presque toujours. Nous avons réalisé une installation et environ sept performances qui se sont déroulées à différents endroits. D'abord, tous les élèves ont fait différents essais ou propositions, mais c'est nous qui décidions quelles performances devaient être poursuivies, puis les élèves ont travaillé de manière autonome, quelquefois avec notre soutien. Certains ont fait preuve de beaucoup d'autonomie, d'autres ont simplement exécuté ce qu'on leur a demandé de faire, soit au niveau de l'installation, soit au niveau des performances. »

→ **(8) Sous-estimation des efforts/clôture officielle du projet :** souvent la réalisation d'un projet demande beaucoup plus d'efforts qu'on ne le croit. Si, dès le départ, l'on était conscient de l'ampleur des efforts à déployer, il y aurait sans doute moins de projets de médiation culturelle. Pour réaliser un projet, il faut en effet beaucoup d'engagement, d'idéalisme et d'énergie. La détermination d'objectifs concrets et la fixation d'un délai (p.ex. pour une représentation théâtrale ou une exposition) contribuent à la réussite du projet. Le résultat du projet peut ainsi bénéficier de la reconnaissance du public. La « clôture officielle du projet » est aussi très importante.

→ **(9) Rôle et fonction des médiatrices ou médiateurs culturels (dans les projets du type A) :** si le rôle des actrices et acteurs culturels, des artistes, mais aussi des enseignantes et enseignants peut être relativement clairement esquissé, celui des professionnels en matière de médiation culturelle demande à être clarifié. Dans de nombreux cas, les médiatrices et médiateurs culturels agissent en arrière-plan ; ils facilitent les contacts, proposent des personnes et accordent un soutien important au projet, par exemple sur le plan administratif ou local. Dans d'autres projets, ils jouent un rôle plus actif et participent à l'orientation et à la réalisation thématique du projet. Les entretiens que nous avons menés montrent qu'une telle participation peut s'avérer problématique et que, généralement, il vaut mieux que les responsables de la médiation culturelle se concentrent sur la mise en lien entre partenaires de projet). Pour ne pas porter atteinte à l'autonomie, au professionnalisme, voire à l'identité de l'artiste, il serait donc préférable qu'ils n'interviennent que peu sur la thématique et les contenus.

XY: « Un médiateur culturel était toujours présent… Nous pensions qu'il s'occuperait davantage de la partie organisationnelle. »

XZ: « C'était parce que… Bon, il faut dire que J. avait de l'expérience… Elle aussi était contente que nous ayons de l'expérience et que nous sachions comment il fallait s'y prendre…, mais nous pourrions quand même profiter de son savoir-faire. Elle est médiatrice artistique. Elle s'y prend autrement que nous. Mais nous n'avions pas la possibilité de parler du potentiel culturel de notre projet. Il n'y a pas d'évaluation dans ce domaine. Et puis … si nous devons signer notre projet, il faudrait… »

AP: « Vous ne vous êtes pas sentis assez soutenus par l'organisatrice ? »

XZ: « Si, beaucoup même, sur le plan organisationnel. Mais j'avais l'impression qu'elle aurait dû nous aider davantage bien que ce ne soit pas son affaire. Il faut dire qu'un tel projet demande beaucoup d'efforts et que les organisateurs s'investissent énormément. Ils nous aident même à laver les pinceaux s'il le faut. Mais au niveau du contenu… »

XY: « En fait, elle a endossé le rôle de subalterne. Elle n'était pas notre partenaire, mais notre subalterne. Oui, je crois qu'on peut le décrire ainsi. »

AP: « Elle n'a pas assumé son rôle de médiatrice au niveau de l'école et des demandes des médias ? »

XY/XZ: « Non. »

2.3 Critères et types de projets

En comparant les critères et les types de projets entre eux, il nous semble que l'importance des critères varie considérablement en fonction du type de projet. Dans le tableau ci-dessous, nous essayons de reproduire leur pondération.

	Type A	Type B	Type C
Importance du critère pour la réussite du projet	intensif, inscrit dans la durée, orienté processus	struct. standardisée, de durée limitée, orienté expérience	représentation, réception, orienté visite (guidée)
Autonomie des créateurs culturels	très élevée	(en général donnée)	(donnée)
(Sur-)règlementation	très élevée	moyennement élevée	(clairement réglée) insignifiante
Autre perspective	très élevée	très élevée	très élevée
Enseignants aguerris	très élevée	élevée	peu élevée
Aptitude pédagogique des artistes	très élevée	élevée	quelquefois élevée
Visibilité	très élevée	moyennement élevée	peu élevée insignifiante
Participation/inclusion	très élevée	très élevée	élevée (donnée)
Efforts à fournir	très élevée	moyennement élevée	souvent peu élevée
Rôle du médiateur culturel	très élevée	moyennement élevée	de « très peu élevée » à élevée

Le tableau ci-dessus montre que l'ensemble des critères sont principalement considérés comme très importants (« importance très élevée ») pour garantir le bon fonctionnement des projets du type A.

Plus un projet est défini de manière claire, organisé (dans le temps) et standardisé sur le plan didactique, moins sa réussite dépend du respect ou de la mise en œuvre pratique des critères mentionnés dans le tableau. Par ailleurs, il existe également des critères dont l'importance est très élevée pour l'ensemble des projets, notamment celui intitulé « autre perspective » apportée au projet par les artistes. De même, la collaboration active de tous les élèves participant au projet (p.ex. au sein d'une classe) joue un rôle déterminant. Les efforts à fournir par les personnes individuelles, notamment les enseignantes et enseignants, sont nettement moins élevés au niveau des projets B ou C. C'est la raison pour laquelle ces deux types de projets sont particulièrement appropriés pour les personnes qui n'ont pas encore beaucoup d'expérience dans ce domaine.

3. Recommandations

Nous formulons ci-après des recommandations que nous avons établies à partir de l'analyse des entretiens menés et de la littérature étudiée. La première série de recommandations (« recommandations sur le choix du projet ») se fonde sur les critères didactiques présentés au début de notre étude. Quant aux critères, ils se réfèrent à des questions centrales en matière de pédagogie et non aux interviews. La deuxième série de recommandations est en lien avec le type de projet. Elles ont été élaborées de manière inductive à partir des résultats de l'enquête. Le troisième groupe de recommandations concerne en premier lieu les projets intensifs (type A). Il se fonde sur les principes présentés au point 2.2.

3.1. Recommandations pour le choix du projet

Dans de nombreux cantons, il y une grande – peut-être même une trop grande – offre dans le domaine de la médiation culturelle. Il est donc très important que les responsables en la matière fournissent aux enseignantes et enseignants des informations détaillées sur les offres pour que ceux-ci puissent effectuer un choix judicieux.

Dans la plupart des cas, les offres en matière de médiation culturelle donnent des informations claires sur la durée, les coûts, l'infrastructure nécessaire et le contenu des projets. Leur réalisation est aisée et pose généralement peu de problèmes.

Il en est tout autre si des professionnels de la culture ou des enseignantes et enseignants souhaitent initier un « nouveau » projet, soit individuellement soit en collaboration. Les données relatives à la durée, aux coûts, à l'infrastructure et au contenu n'existent pas encore et doivent être définies. En outre, l'initiation d'un projet demande parfois un grand travail de persuasion. Pour que celui-ci soit efficace, les critères ci-dessous peuvent être utiles et permettent de faciliter le processus de sélection et de légitimation du projet.

S'il est possible de répondre de manière plus ou moins pertinente aux questions ci-dessous, l'on dispose de bonnes conditions de départ pour le lancement du projet :

- *Signification exemplaire :* quelles sont les attentes à l'égard du projet de médiation culturelle (PMC) par rapport à l'apprentissage et à la formation des élèves ? Quelles sont les« questions et thématiques » culturelles significatives abordées ?
- *Signification présente :* quelle signification revêt le projet dans la vie des élèves ? Quelle est sa signification sur le plan pédagogique ?
- *Signification future :* quelle signification revêt le thème traité pour l'avenir des élèves ?
- *Structure du contenu:* quelles sont les structures et les attentes quant à la teneur éducative du contenu du PMC induites par les questions 2 et 3 portant sur la dimension spécifiquement pédagogique du projet ?
- *Accessibilité :* quelles sont les formes de mise en œuvre (phénomènes, situations, essais) qui permettent de rendre la teneur éducative du contenu du PMC intéressante, accessible, discutable, compréhensible et vivante pour les enfants et adolescents (en en fonction de leur âge, de leur développement et de leur degré scolaire) ?

De tels critères ou des critères similaires peuvent être utilisés par les responsables d'un projet de médiation culturelle pour faciliter et motiver leur choix et justifier leur décision sur le plan pédagogique.

3.2 Recommandations pour le type de projet

L'intensité et l'étendue de la planification, de la préparation, de l'exécution et du suivi varient considérablement d'un projet de médiation culturelle à l'autre.

Les trois principaux types d'offres de médiation culturelle sont :

(1) projets de médiation culturelle intensifs, inscrits dans la durée et ouverts quant aux processus de travail (favorisant la production et une démarche réflexive) (type A)

(2) offres didactiques de médiation culturelle à structure plutôt fermée et standardisée, (généralement) de courte durée (visant à faire vivre une expérience) (type B)

(3) visites guidées d'institutions et suivi de représentations (axées sur une simple réception des œuvres dans la plupart des cas) (type C)

Si l'on compare les projets l'un avec l'autre, on peut dire que les visites guidées dispensées par une institution culturelle ou le suivi de représentation demandent peu d'efforts : elles sont clairement définies, leur durée est relativement brève. Il existe aussi des offres standardisées dont la durée est un peu plus longue, mais qui ne sont pas trop exigeantes pour les enseignantes et enseignants ni pour les élèves. Elles leur permettent de vivre des expériences et des émotions qu'ils ne vivent certainement pas dans leur quotidien scolaire.

Ces deux types de projet offrent aux enfants et aux adolescentes et adolescents la possibilité d'avoir accès à des activités culturelles dont ils seraient sinon peut-être privés.

L'on peut certainement recommander aux enseignantes et enseignants qui n'ont pas beaucoup d'expérience dans le domaine de la médiation culturelle, mais qui sont intéressés par ses offres, d'opter

pour l'un de ces deux types de projets. Si dans la plupart des cas, il s'agit là d'une pratique courante, précisons que le recours à des offres professionnelles est profitable pour toutes les parties concernées.

Pour ce qui est des projets de médiation culturelle intensifs, inscrits dans la durée et ouverts quant aux processus, ils peuvent placer les participantes et participants devant de grands défis. De tels projets reposent sur la maxime « le résultat est proportionnel au risque pris » (high risk, high gain). Les recommandations ci-dessous se rapportent à ce type de projet.

3.3 Recommandations pour les projets de type « high risk/high gain »

Les projets de médiation culturelle intensifs sont très exigeants, mais ils procurent une grande satisfaction aux participantes et participants et ont une portée efficace et durable.

Les conditions et les recommandations ci-dessous jouent un rôle essentiel pour ce type de projet :

- Communication et collaboration entre les enseignantes et enseignants et les professionnels de la culture : ne vous mêlez pas de ce que fait l'autre, mais soutenez-vous mutuellement.
- L'on ne peut pas tout clarifier dès le départ. Evitez les contrôles inutiles et la surrèglementation.
- Il se peut que les artistes « apportent le désordre ». Votre « perspective » est différente. La défendre fait partie de votre rôle dans le projet.
- Enseignantes et enseignants « aguerris »: ne doutez pas de vous.
- « Aptitude pédagogique » des professionnels de la culture : les artistes ne sont pas tous capables des réaliser un projet avec des élèves dans une école.
- Visibilité/présentation du « résultat » au public: montrez ce que vous avez réalisé.
- N'excluez aucun enfant/adolescent. Le projet s'adresse à tous.
- Sous-estimation des efforts : persévérez, et essayez de mener à bien votre projet.
- Le rôle des médiatrices et médiateurs culturels : vous agissez peut-être « seulement » en arrière-plan, mais votre rôle peut être très important.

Remarques conclusives

Les interviews et les ateliers organisés dans le cadre de la présente étude ont été très instructifs et très intéressants, même si, au fur et à mesure que l'enquête avançait, nous avons constaté une certaine redondance dans les contenus et les propos émis par les personnes interviewées.

Les élèves et adolescents, mais aussi les enseignantes et enseignants, les artistes et les médiatrices et médiateurs culturels sont nombreux à avoir vécu des expériences extraordinaires qui les marquent profondément, même si l'on ne peut en mesurer la valeur.

Nous sommes impressionnés par le travail, l'engagement et l'idéalisme investis par une grande partie des personnes avec lesquelles nous nous sommes entretenus ! Les nombreux textes, mais aussi les entretiens et les discussions nous ont fait découvrir les expériences d'apprentissage extraordinaires que peuvent procurer notamment les projets intensifs (type A).

L'on peut ainsi constater qu'il est peu judicieux de vouloir séparer l'éducation de la culture. L'éducation est l'appropriation individuelle de la culture ; il n'existe pas de culture sans éducation. Sur le plan théorique, ces affirmations semblent évidentes, mais la séparation entre l' « éducation » (correspondant à l'école) et la « culture » (art) incite quelquefois à supposer une opposition entre ces deux domaines, opposition qui s'avère inutile et contreproductive. Les personnes interviewées sont un contre-exemple vivant de la conception précitée : notre enquête nous a montré avec évidence que le degré d'affinité des professionnels de la culture pour l'éducation et celui des pédagogues pour la culture sont très élevés et que tant les artistes que les enseignantes et enseignants s'engagent avec beaucoup d'élan dans la médiation culturelle, comprise dans cette étude comme éducation culturelle.

Nous estimons que les neuf aspects que nous avons découverts sont très importants pour formuler des recommandations. Nous nous permettons de les énumérer encore une fois en guise de conclusion : (1) autonomie et identité professionnelle des acteurs culturels, (2) danger de surrèglementation, (3) importance de l'« autre perspective » apportée par les créatrices et créateurs culturels, (4) enseignantes et enseignants « aguerris », (5) « aptitude pédagogique » des professionnels de la culture, (6) visibilité/présentation du « résultat » au public (7), solidarité et visibilité – participation de tous les enfants/adolescent-e-s, (8) sous-estimation des efforts et clôture officielle du projet, et (9) clarification du rôle et de la fonction des médiatrices et médiateurs culturels.

Ouvrages cités

Eger, N. (2014). Arts Education. Zur Qualität künstlerischer Angebote an Schulen – ein inter-nationaler Vergleich (Beiträge zur Sozialästhetik, 13). Bochum/Freiburg: projektverlag.

Fuchs, M. (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik. München: Kopaed.

Fuchs, M. & Liebau, E. (2012). Einführung in das Kapitel Mensch und Kultur des Handbuchs Kulturelle Bildung. In H. Bockhorst, I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), Hand-buch Kulturelle Bildung (S. 948–951). München: kopaed.

Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten. (2010). Kulturvermittlung für Schulen. Aus-wertung der Umfrage zu Kulturvermittlungsangeboten an Schulen (Bericht). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Koch, G. (1989). Kulturpädagogik – Kulturarbeit. In D. Lenzen & F. Rost (Hrsg.), Pädagogische Grundbegriffe (verschiedene Aufl., S. 909–914). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Liebau, E. (1992). Die Kultivierung des Alltags : das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim & München: Juventa.

Liebau, E. (2014). Wie beginnen? Metatheoretische Perspektiven zur Erforschung Kultureller und Ästhetischer Bildung. In E. Liebau, B. Jörissen & L. Klepacki (Hrsg.), Forschung zur kulturellen Bildung: Grundlagenreflexionen und empirische Befunde (Bd. 39, S. 13–28). München: kopaed.

Mandel, B. (Hrsg.). (2005). Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing: eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.

Mollenhauer, K. (1996). Grundfragen der ästhetischen Bildung: Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim/München: Juventa.

Park, A., Schmidt, F., & Reichenbach, R. (2015). Schlussbericht zur Studie „Qualitätskriterien der Kulturvermittlungspraxis an und für Schulen“. Im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und ihrer Fachkonferenz, der Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK). Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft (unveröffentlichtes Manuskript).

Zacharias, W. (2001). Kulturpädagogik : kulturelle Jugendbildung : eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Bibliographie pour les projets « Ecole-Culture »

1. Généralités

Revues

Bamford, A. (2006). L'éducation artistique dans le monde. Revue internationale d'éducation de Sèvres, 42, 119–130.

Darras, B. (2003). Étude des conceptions de la culture et de la médiation. Médiation et information, 19, 61–85.

Fuchs, M. (2013). Auf dem Weg zur Kulturschule – Schulentwicklung und Ästhetisches Lernen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(3), 257–271.

Grossenbacher, S., & Oggenfuss, C. (2013). Kulturelle und künstlerische Bildung in der Volks-schule der Schweiz. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(3), 65–82.

Grunder, H. U. (2000). Kind, Kunst und Schule: Schulpädagogische Anmerkungen. Musik, Tanz und Kunsttherapie, 11, 14–27.

Hill, B. (2010). Performative Pädagogik und gegenstandsadäquate Forschung. In C. Liebald (Hrsg.), Studie zur Qualitätsssicherung in der kulturellen Bildung. Remscheid: BKJ, S. 116-124.

Liebau, E. (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(3), 27–41.

Scherer, R., Tarazona, M., & Weishaupt, H. (2013). Kulturelle Bildung an den Schulen in Deutschland. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(3), 159–179.

Thérien, M. (1994). La culture et l'école. Québec français, 94, 71–74.

Theurer, C., Berner, N. E., & Lipowsky, F. (2012). Die Entwicklung der Kreativität im Grund-schulalter: Zur Kreativitätsmessung im PERLE-Projekt. Journal for educational research online, 4(2), 174–190.

Zacharias, W. (2013). Kulturell-ästhetische Medienbildung 2.0. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16(3), 273–296.

Monographies

Abs, H. J., Stecher, L., Hohmann, J., Knoll, K., & Golsch, K. (2013). Bericht zum Programmmonitoring 2012/2013 im Modellprogramm "Kulturagenten für kreative Schulen". Frank-furt am Main: DIPF.

Ackermann, H., Retzar, M., Mützlitz, S., & Kammler, C. (2014). Kultur Schule: Kulturelle Bildung und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer.

Ardouin, I. (1997). L'éducation artistique à l'école. Nogent-le-Rotrou: ESF.

Bamford, A., & Liebau, A. (2010). Der Wow-Faktor: Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Bäßler, K. (2009). Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel. Berlin: Deutscher Kulturrat.

Bender, S. (2010). Kunst im Kern von Schulkultur: ästhetische Erfahrung und ästhetische Bil-dung in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bordeaux, M. C., & Deschamps, F. (2013). Éducation artistique, l'éternel retour? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires. Toulouse: Editions de l'Attribut.

Brenk, M. (2003). Kunsterziehung als pädagogisches Problem der Schule: Zur Bedeutung ei-nes didaktischen Konzepts der Kunsterziehungsbewegung für das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Musikdidaktik. Frankfurt am Main: Lang.

Brinkmann, A., & Wiesand, A. J. (2006). Künste-Medien-Kompetenzen. Abschlussbericht zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter" (kubim). Bonn: ARCult Media.

Buffet, F. (2004). Education et culture en Europe: Le rôle du partenariat. Paris: L'Harmattan.

Carasso, J. G. (2005). Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle. Toulouse: Éditions de l'Attribut.

Cramer, E. (2003). Rapport prospectif sur l'éducation artistique à l'école en partenariat avec des artistes, des institutions et des opérateurs culturels :http://www.cultureetdemocratie.be/productions/view/rapport-prospectif-sur-l-education-artistique-a-l-ecole-en-partenariat-avec-des-artistes-des-institutions-et-des-operateurs-culturels-2003 (consulté le 27 octobre 2015).

Darras, B. (2006). De l'éducation artistique à l'éducation culturelle. Lissabon: UNESCO Conférence mondiale sur l'éducation artistique.

Dupont, N. (2007) . L'éducation culturelle artistique: des formes de la création aux savoirs artistiques. Université de Caen, Caen Cedex :http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Nathalie_DUPONT_146.pdf (consulté le 29 octobre 2015).

Engel, B. (2003). Spürbare Bildung: Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster: Waxmann.

Fuchs M., Schulz, G., & Zimmermann, O. (2005). Kulturelle Bildung in der Bildungsreformdiskussion. Berlin: Deutscher Kulturrat.

Fuchs, M. (2008). Kulturelle Bildung. Grundlagen-Praxis-Politik. München: Kopaed.

Grossenbacher, S., & Oggenfuss, C. (2011). Von der musischen Bildung zur „aesthetic lite-racy": Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule. Aarau : SKBF.

Joly, P. (1992). Pour une éducation esthétique à l'école élémentaire (dissertation de doctorat). Strasbourg: Université de Strasbourg.

Lamizet, B. (2000). La médiation culturelle. Paris: L'Harmattan.

Pazzini, K. J. (1999). Kulturelle Bildung im Medienzeitalter: Gutachten zum Programm. Bonn: BLK.

Rittelmeyer, C. (2010). Warum und wozu ästhetische Bildung: Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Weishaupt, H., Scherer, R., Tarazona, M., Richter, M., Krätschmer-Hahn, R., & Zimmer, K. (2013). Zur Situation kultureller Bildung an Schulen: Ergebnisse einer Schulleitungsbe-fragung 2011. Frankfurt am Main: DIPF.

Zacharias, W. (2001). Kulturpädagogik: Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Opladen: Leske + Budrich.

Recueils divers

Becker, H. (2012). Evaluation in der Praxis der kulturellen Kinder- und Jugendbildung. In H. Bockhorst, I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (Bd. 30, S. 952–954). München: kopaed.

Bilstein, J., Dornberg B., & Kneip W. (Hrsg.). (2007). Curriculum des Unwägbaren: I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur. Oberhausen, Rheinl: Athena.

Bockhorst, H, Reinwand, V.I., & Zacharias W. (Hrsg.). (2012). Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Buschkühle, C. P. (Hrsg.). (2003). Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln: Salon Verlag.

Fink, T. (2012). Evaluationen im Feld der Kulturellen Bildung. In H. Bockhorst, I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), Handbuch Kulturelle Bildung (S. 948–951). München: kopaed.

Hamer, G. (Hrsg.). (2009). Kultur macht Schule. Baden: hier + jetzt.

Hamer, G. (Hrsg.). (2010). Perspektiven der Kulturvermittlung. Baden: hier + jetzt.

Hill, B., Biburger, T., & Wenzlik, A. (Hrsg.). (2008). Lernkultur und kulturelle Bildung. München: Kopaed.

Kettel, J. (Hrsg.). (2004). Künstlerische Bildung nach PIWW: „Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen: Athena.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Institut für Theaterpädagogik der Universität der Künste Berlin (Hrsg.). (2009). ARTuS! Kunst unseren Schulen. Berlin: Schibri.

Liebau, E., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2009). Die Kunst der Schule: Über die Kultivierung der Schule durch die Künste. Bielefeld: transcript.

Mandel, B. (Hrsg.). (2005). Kulturvermittlung-zwischen kultureller Bildung und Kulturmarke-ting: Eine Profession mit Zukunft. Bielefeld: transcript.

Schneider, W., Saez, J. P., Bordeaux, M. C., & Hartmann-Fritsch, C. (Hrsg.). (2014). Das Recht auf Kulturelle Bildung: Ein deutsch-französisches Plädoyer. Berlin: B & S Siebenhaar.

2. Musique

Revues

Hörmann, K. (1995). Wahrnehmungsorganisation, Erlebnisvertiefung und Handlungsaktivierung-Prinzipien künstlerischer Therapien im adressatenorientierten musischen Unterricht. Unterrichtswissenschaft, 23(1), 42–74.

Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture: L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur. Revue des sciences de l'éduca-tion, 28(1), 215–236.

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. Nature, 365(6447), 611. http://doi.org/10.1038/365611a0

Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis. Neuroscience Letters, 185(1), 44–47. http://doi.org/10.1016/0304-3940(94)11221-4.

Monographies

Bastian, H. G., & Kormann, A. (2002). Musik(erziehung) und ihre Wirkung : Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen (3. Aufl.). Mainz: Schott.

Cerachowitz, C. (2012). Musizieren – Zentrum des Musiklernens in der Schule. Augsburg: Wissner.

Kolfhaus, S. A., & Otto, G. (1997). Modellversuche zum Förderungsbereich „Musisch-kulturelle Bildung": Bericht über eine Auswertung. Bonn: BLK.

Lehmann-Wermser, A., Naacke, S., Nonte, S., & Ritter B. (2010). Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen: Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa.

Wallbaum, C. (2006). Was soll Gegenstand von Musik in der Schule sein? In J. H. Kaiser, D. Barth, F. Heß, H. Jünger, C. Rolle, J. Vogt & C. Wallbaum (Hrsg.), Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion (S.. 141–153). Regensburg: ConBrio.

Recueils divers

Ardila-Mantilla, N. (2013). Musikschularbeit in Österreich: Praktiken und Zielvorstellungen. In A. Lehmann-Wermser & M. Krause-Benz (Hrsg.), Musiklehrer (-bildung) im Fokus musikpädagogischer Forschung (S. 117–133). Münster: Waxmann.

Clausen, B. (Hrsg.). (2011). Vergleich in der musikpädagogischen Forschung. Essen: Die Blaue Eule.

Gerhardt, B. (2004). Thematische Präferenzen zur Internetnutzung für den Musikunterricht: Ein Vergleich quantitativer und qualitativer Forschungspraxis. In B. Hofmann (Hrsg.), Was heißt methodisches Arbeiten in der Musikpädagogik? (S. 199–217). Essen: Die Blaue Eule.

Kaiser, H. J. (Hrsg.). (2004). Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien. Essen: Die Blaue Eule.

Knigge, J., & Niessen, A. (Hrsg.). (2012). Musikpädagogisches Handeln: Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen. Essen: Die Blaue Eule.

Knolle, N., (Hrsg.). (1999). Musikpädagogik vor neuen Forschungsaufgaben. Essen: Die Blaue Eule.

Kraemer, R. D. (Hrsg.). (2002). Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung. Essen: Die Blaue Eule.

Lehmann, A. C., & Weber, M. (Hrsg.). (2008). Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen: Die Blaue Eule.

Maas, G. (Hrsg.). (1995). Musiklernen und neue (Unterrichts-) Technologien. Essen: Die Blaue Eule.

Olias, G. (Hrsg.). (1994). Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen: Die Blaue Eule.

Schenk, M. (2001). Musikunterricht an Gesamtschulen: Von den bildungspolitischen Konzeptionen der ersten Schulversuche zu den musikpädagogischen Realitäten der Gegen-wart. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), Vom Umgang des Faches Musikpädagogik mit seiner Geschichte (S. 205–241). Essen: Die Blaue Eule.

Vogt, J. (Hrsg.). (2005). Musiklernen im Vor-und Grundschulalter. Essen: Die Blaue Eule.

3. Arts visuels

<u>Revues</u>

Buffet, F. (1995). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif? Publics et Musées, 7, 47–66.

Darras, B. (1998). Introduction: Éducation artistique et culturelle à l'école et au musée. Publics et musées, 14, 9–14.

Darras, B., & Kindler, A. M. (1998). Le musée, l'école et l'éducation artistique. Publics et Musées, 14, 15–37.

Menzen, K. H. (1995). Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie – nicht nur eine historische Erinnerung. Unterrichtswissenschaft, 23(1), 21–41.

Mili, I., & Rickenmann, R. (2005). La réception des œuvres d'art: une nouvelle perspective didactique. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27(3), 431–452.

Monographies

Cohen, C. (2002). Quand l'enfant devient visiteur: Une nouvelle approche du partenariat Ecole/Musée. Paris: L'Harmattan.

Blohm, M. (2009). Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht. Retrieved from www.kunstlinks.de/material/peez/2009-07-blohm.pdf

Marr, S. (2014). Kunstpädagogik in der Praxis: Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch. Bielefeld: transcript.

Haenni, M. (2013). Ecole et musée : la visite scolaire, activité parascolaire ou situation d'apprentissage? (travail de bachelor). Haute école pédagogique BEJUNE, La Chaux-de-Fonds.

Recueils divers

Kirschenmann, J., & Lutz-Sterzenbach, B. (Hrsg.). (2011). Kunst. Schule. Kunst: Modelle, Erfahrungen, Debatten. München: Kopaed.

Meyer, T. (Hrsg.). (2009). Kunst, Pädagogik, Forschung: aktuelle Zugänge und Perspektiven (Vol. 17). Bielefeld: transcript.

Peez, G., & Richter, H. (Hrsg.). (2004). Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Frankfurt am Main: Erfurt.

4. Théâtre

Monographies

Göhmann, L. (2004). Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung. Aachen: Mainz.

Höltschl, S. (2012). Theater-Kunst-Schule: „I like to move it move it" (Diplomarbeit). Universität Wien. Retrieved from http://othes.univie.ac.at/22998/

Liebau, E., Klepacki, L., & Zirfas, J. (2009). Theatrale Bildung: theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Beltz Juventa.

Ritter, C. (2013). Darstellendes Spiel und ästhetische Bildung: Eine empirische Studie zur Theaterarbeit in der Grundschule (Vol. 23). Kassel: Kassel university press GmbH.

Valentin, K. (2013). Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Theater: Empirische Ergebnis-se für die Fachdebatte und hilfreiche Reflexionen für die Praxis. Münster: Waxmann.

Wiese, H. J., Günther, M., & Ruping, B. (2006). Theatrales Lernen als philosophische Praxis für Schule und Freizeit. Berlin: Schibri.

Revues

Gagnon, R. (2011). L'improvisation théâtrale au service de l'expression orale et écrite et de son enseignement. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 33(2), 251–265.

Stanescu, M. (2011). Vom Laientheater zur Theaterpädagogik. Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland. Neue Didaktik, (1), 11–29.

Recueils divers

Jurké, V., Linck, D., Reiss, J., & Mayer, M. (2008). Zukunft Schultheater: Das Fach Theater in der Bildungsdebatte. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Klepacki, L. (2014). TUSCH–Kooperationen zwischen Schule und Theater als besondere Lern-möglichkeit?. In N. Engel, & I. Sausele-Bayer (Hrsg.), Organisation: Ein pädagogischer Grundbegriff (S. 267–?). Münster: Waxmann.

Liebau, E., Klepacki L., & Linck, D. (Hrsg.). (2005). Grundrisse des Schultheaters: Pädagogische und ästhetische Grundlegung des darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim: Beltz Juventa.

Marquard, K. (2009). „Theater in der Schule!“ – „Schulen ins Theater!. In L. Klepacki, A. Schröer, & J. Zirfas (Hrsg.), Der Alltag der Kultivierung: Studien zu Schule, Kunst und Bildung (S. 79–97). Münster: Waxmann.

Schneider, W. (Hrsg.). (2009). Theater und Schule: Ein Handbuch zur kulturellen Bildung. Bielefeld: transcript.

Varga, E. (2008). Theaterpädagogik im Kontext des Grundschulunterrichts. In T. Heggen, & D. Götze (Hrsg.), Grundschule neu denken: Beiträge des Paderborner Grundschultages 2006 zu Heterogenität, Medien und Ganztag (S.. 65–76). Berlin: LIT.

5. Danse

Monographie

Keuchel, S., Günsche, C., & Groß (2009). Tanz in Schulen in NRW: Ein empirischer Blick in die Praxis. Studie im Auftrag des „Bundesverbandes Tanz in Schulen e.V.". Bonn: Selbstverlag.

Vogel, C. (2004). Tanz in der Grundschule: Geschichte – Begründungen – Konzepte. Augsburg: Wissner.

Recueils divers

Klinge, A. (2013). Zum Stellenwert von Tanz und kultureller Bildung in der Schule. In R. Hildebrandt-Stramann, R. Laging, & K. Moegling (Hrsg.), Körper, Bewegung und Schule: Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion. Immenhausen bei Kassel: Prolog.

Annexes: informations sur les projets sélectionnés

Projet fremd?!

Participant-e-s : Anina Jendreyko (initiatrice, metteuse en scène & artiste), professionnels du théâtre, Kaserne Basel, Vorstadttheater et TheaterFalle

Domaine : théâtre

Durée : 2006-2014, durée par projet : une année scolaire

Groupe cible : degré secondaire & et formation continue

Lieu : Bâle-Ville (BS)

(http://www.projektfremd.ch/)

Projet Médiation culturelle Chartreuse d'Ittingen

Participant-e-s : Brigitte Näpflin Dahinden (médiatrice culturelle) & équipe

Domaine : arts visuels, histoire

Durée : depuis 20??, visites guidées (1 heure) et ateliers (1 journée)

Groupe cible : tous les groupes d'âge

Lieu : Warth (TG)

(http://www.kunstmuseum.ch/xml_1/internet/de/application/d22/f95.cfm)

Projet Périodes d'enseignement complémentaires

Participant-e-s : Grit Röser (pédagogue de théâtre), Svenja Herrmann (poète), Simon Libsig (auteur et poète slameur)

Domaine : théâtre, littérature

Durée : 2014, 6 périodes d'enseignement

Groupe cible : tous les groupes d'âge

Lieu : Döttingen (AG)

(https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/01_ueber_uns/publikationen_1/schulblatt/bks_schulblatt_23-2013.pdf)

Projet Artists in Residence an Schulen

Participant-e-s : Agatha Zobrist & Theres Waeckerlin & autres duos d'artistes

Domaine : arts visuels

Durée : 2014, 6 semaines

Groupe cible : degrés primaire et secondaire

Lieu : Aarau (AG)

(https://www.ag.ch/de/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur_macht_schule_1/angebote_schulklassen/angebote_schulklassen.jsp)

Projet bee-flat concerts scolaires

Participant-e-s : groupes de musique au programme de bee-flat (organisateur de con-certs)

Domaine : musique (World Music)

Durée : depuis 2010, 1 période d'enseignement

Groupe cible : tous les groupes d'âge

Lieu : Berne et canton de Berne (BE)

(http://www.bee-flat.ch/programm/konzerte-fuer-schulklassen/)

Projet La Maison d'antan une fable de R.L. Stevenson

Participant-e-s : Compagnie L'Alakran

Domaine : théâtre

Durée : 2014/15, 2 périodes d'enseignement (1 h 45 min)

Groupe cible : école primaire

Lieu : Genève (GE)

(http://www.arsenic.ch/wp-content/uploads/La-Maison-dAntan_DP.pdf)

Projet Ostschweizer Störgesang

Participant-e-s : chanteuses de Suisse orientale

Domaine : musique

Durée : depuis 2014, 6 périodes d'enseignement par classe

Groupe cible : école primaire

Lieu : cantons AR, AI, SG

(http://www.kklick.ch/sg/angebote/show/ostschweizer-stoergesang-48/)

Projet Sensibilisation à l'opéra

Participant-e-s : le CRAC, la Commission régionale d'animation culturelle et la direction des écoles de Montana.

La direction du CO et des écoles des villages sont membres du CRAC. Le projet a impliqué tous les enseignantes et enseignants et les artistes cités.

Domaine : musique (opéra)

Durée : projet réalisé sur deux années scolaire, 2012-2013 et 2013-2014

Groupe cible : ensemble des degrés primaire et CO

Lieu : 7 villages de Montana (VS)

(http://www.ouverture-opera.ch/presse/2014.06.06_jds.pdf)

Projet L'ArchéoLab

Participant-e-s : Musée – Villa romaine de Pully, Projet monté avec l'aide d'experts de l'archéologie rattachés à divers musées et universités suisses

Domaine : archéologie

Durée : conception de l'espace dès l'été 2013. Création de l'espace de janvier à septembre 2014. Ouvert en septembre 2014. Pas de date de fermeture prévue

Groupe cible : principalement écoles de la 5e à la 11e Harmos ; également adaptable pour le secondaire II

Lieu : Pully (VD)

(http://www.patrimoine.vd.ch/archeologie/villa-romaine-de-pully/larchéolab/)

Projet L'ideatorio

Participant-e-s : Università della Svizzera Italiana; Istituto scolastico della Città di Lugano; Science et Cité, un centro di competenza delle Accademie svizzere delle scienze

Domaine : science

Durée : toute l'année

Groupe cible : tous les groupes d'âge

Lieu : Ascona & canton du Tessin

(http://www.ideatorio.usi.ch/)

Projet Il Festival delle lingue seconde

Participant-e-s :	Dipartimento dell'educazione della cultura e dello sport; Divi-sione della scuola; Ufficio dell'insegnamento medio
Domaine :	langue & autres domaines
Durée :	2 semaines (par année)
Groupe cible :	Tutti gli allievi di IV media (4e année scolaire/école primaire)
Lieu :	4 régions du canton du Tessin (TI)

(http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/festival-delle-lingue/)

Projet Schulhaus Guthirt – Farbe am Bau

Participant-e-s :	médiation culturelle du Kunsthaus Zoug, artistes
Domaine :	arts visuels
Durée :	depuis 2006/2007, 3 mois
Groupe cible :	école primaire
Lieu :	Zoug (ZG)

(http://www.kunsthauszug.ch/05_kvermittlung/einblickeneu.html)

Projet ZÄMEZUG – Videos aus Zug West

Participant-e-s :	médiation culturelle du Kunsthaus Zoug, artistes
Domaine :	arts visuels
Durée :	depuis 2012, 3 mois
Groupe cible :	école secondaire
Lieu :	Zoug (ZG)

(http://www.kunsthauszug.ch/05_kvermittlung/einblickeneu.html)