

Rencontres interdisciplinaires
L'éducation artistique et culturelle au prisme des résidences
d'artistes en milieu scolaire
et de l'enseignement des langues
27-28 mars 2024
Université du Luxembourg, Belval

Compte rendu

INTRODUCTIONS

Mots d'accueil de Prof. Dr. Nathalie Roelens – Directrice de l'Institut d'Études Romanes, Médias & Arts

Mme Roelens a ouvert ces journées en témoignant sa reconnaissance pour une telle initiative qui aborde la question de l'Éducation artistique et culturelle (EAC). Pour elle, il est urgent et pertinent d'aborder la question de l'accès mais aussi de la réception de l'art dans une telle période anxiogène. Elle rappelle la proposition de Jean Dubuffet, « l'art s'oppose à l'asphyxiante culture » pour insister sur le fait qu'il faut favoriser la place de l'art dans la société - en mentionnant les œuvres de Banksy - et non dans les musées. Son entrée dans les écoles participe d'une tentative de le rapprocher au plus tôt des enfants et des jeunes.

Mots de Sandrine Guivarch - directrice de la Fondation Sommer

Sandrine Guivarch, est revenue sur les raisons de l'organisation de ces journées et notamment de l'intérêt de la Fondation pour le dispositif des résidences d'artistes en milieu scolaire (RAMS). Il découle du constat de l'insuffisance de l'EAC au Luxembourg établi dans le Kulturentwicklungsplan (KEP) en 2018. De par sa mission, l'empowerment des enfants et des jeunes à travers les arts et la culture, la Fondation Sommer soutient depuis 2016 des projets artistiques qui permettent aux jeunes de trouver des espaces et des moments où ils/elles peuvent tester, expérimenter, oser, se tromper, recommencer pour mieux se connaître, pour renforcer leurs capacités et interagir au sein d'un collectif. Les initiatives financées sont proposées par des artistes, des associations culturelles ou sociales, parfois des établissements scolaires, mais très peu jusqu'à récemment. Comme si articuler école et arts n'allait pas de soi. Les obstacles sont connus : méconnaissance réciproque des deux milieux professionnels, obligation du programme à suivre, disciplines artistiques considérées comme secondaires, manque de temps pour des projets.

Pour autant de nombreux pays se sont emparés depuis longtemps de la question de l'EAC. En France, on parle désormais de « villes 100% EAC », de « parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) », quand en Wallonie, il est question de « PECA (parcours d'éducation culturelle et artistique) » et dans les trois pays frontaliers du Luxembourg, les résidences d'artistes en milieu scolaire y sont déployées depuis plusieurs décennies.

Les expériences décrites ne relèvent pas du miracle mais de l'audace et de la coordination et les bienfaits qui sont observés pour les élèves incitent à développer le dispositif. Pourquoi alors ne pas tenter de le mettre en œuvre au Luxembourg ? C'est la question que la Fondation Sommer s'est posée depuis le début de l'année 2023. Après une phase de consultation de certains acteurs locaux, artistiques et éducatifs, et de concertation avec les pouvoirs publics, elle y a apporté la réponse suivante : l'éducation artistique et culturelle est une politique publique qui prend du temps à être conçue au niveau national car elle relève d'une logique interministérielle, repose sur la formation des enseignants et impacte les programmes. Son adoption est une décision politique qui s'inscrit dans le temps long. Si la Fondation Sommer peut tout à fait plaider pour de telles avancées, elle souhaite œuvrer plus rapidement sur le terrain pour induire une dynamique. Sa conception du changement repose sur l'expérimentation concrète de dispositifs déjà éprouvés afin d'en mesurer la faisabilité et les modalités d'adaptation nécessaires dans le contexte luxembourgeois.

C'est dans cette perspective que Sandrine Guivarch a été heureuse de recevoir les projets de Tonia Raus autour d'une RAMS à l'Athénée et du Casino Display pour une RAMS au sein du Lycée des Arts et Métiers et parallèlement de constater que le Script – cellule de l'innovation pédagogique du MENJE – était intéressé par le dispositif et disposé à en appuyer une phase pilote. Le ministère de la Culture a alors été également impliqué afin de rendre la démarche cohérente.

Sous l'impulsion de la Fondation et grâce à son soutien financier, quatre RAMS se seront déroulées lors de l'année scolaire 2023-2024, deux au fondamental et deux au secondaire. Cette expérimentation s'accompagne d'une évaluation menée par le Script en concertation avec la Fondation. Une seconde phase d'expérimentation est prévue lors de l'année scolaire 2024-2025 avant d'estimer la pertinence de la généralisation du dispositif et le cas échéant, la méthodologie de mise en œuvre.

La Fondation Sommer ne peut que se réjouir de ces synergies autour de ce projet d'un nouveau genre pour elle, pour lequel elle devient force de proposition en vue d'un impact structurant sur la société luxembourgeoise. Elle est toutefois consciente de l'enjeu que cela représente de lancer une telle innovation en l'absence d'un cadre de politique publique adapté. C'est dans ce contexte qu'a émergé l'idée de ces rencontres pour informer sur le sujet, donner à voir ce qui se fait et en débattre. Continuer à penser, pendant l'expérimentation, les enjeux de l'EAC. Tenir ensemble pratiques sociales et réflexion académique est tout à fait pertinent pour développer un modèle propre aux réalités du terrain.

Les témoignages et présentations qui ont été demandées pour ces journées devaient permettre d'éclairer ce qui se joue actuellement au Luxembourg dans le milieu scolaire en évitant, d'une part, de plaquer des formules toutes faites, et, d'autre part, de reproduire certaines erreurs. Le milieu éducatif au Luxembourg a ses particularités. Elles tiennent à la trop faible place de la culture et conjointement à l'enjeu du multilinguisme. Dans une société aussi diversifiée que le Luxembourg d'aujourd'hui, le multilinguisme ne peut plus être entendu comme l'apprentissage des trois langues officielles du pays, sans tenir compte de la réalité sociologique de sa population ni des transformations de la société et notamment des enjeux de formation des plus jeunes. Que signifie préparer des jeunes à l'avenir, que signifie apprendre des langues ? Nous avons fait le pari que en mettant l'art et la culture au cœur de l'école, on œuvre à une ouverture des esprits favorable au développement des élèves. L'EAC devient une façon de repenser les objectifs et les modalités de l'enseignement. Le dispositif des RAMS est une façon de questionner la place de l'élève dans l'enseignement, la façon dont on lui permet de se développer, de progresser, de mieux se connaître et d'exprimer ses opinions. Il rejoint également la question de l'enseignement des langues tant la littérature en tant que forme artistique est encore trop déconnectée de ces disciplines.

Mots de Tonia Raus – Directrice de la filière « Langue et littérature françaises » du Master en enseignement secondaire, Université du Luxembourg

Tonia Raus, en guise d'introduction, a lu deux des 62 recommandations du KEP qui en compte explicitement 6 pour l'EAC.

« Recommandation 42. Réserver une place plus importante à l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement en favorisant une approche transversale ».

« Recommandation 43. Considérer, développer et promouvoir davantage l'éducation artistique et culturelle non formelle. »

Une fois ces constats posés, l'universitaire s'interroge sur la manière de procéder. « Comment considérer, développer et promouvoir l'EAC qui pour certains est un droit universel, en particulier des jeunes, mais qui en même temps semble se noyer à la fois sous le poids d'une volonté de démocratisation de l'accès à l'art et à la culture ainsi que sous le poids de la diversité des missions qui lui sont assignées. »

Si d'un point de vue quantitatif, l'offre de EAC peut être considérée comme suffisante au Luxembourg (éducation artistique et musicale dans les curricula, gratuité des écoles de musique communales, ateliers artistiques proposés par de nombreuses institutions ou

associations culturels gratuitement ou à des tarifs modestes), c'est son articulation avec le cadre scolaire qui pose question, et ce en dépit de l'existence de la plateforme kulturama¹.

« Si l'EAC n'est certes pas réservée à l'école, celle-ci ne peut néanmoins se défaire de son rôle non seulement d'instance de légitimation de pratiques et/ou d'œuvres artistiques et de voie d'accès à la rencontre avec l'art, au niveau esthétique, pratique et réflexif. Or, l'école luxembourgeoise peine certainement en partie à accomplir cette mission en raison des champs artistiques et culturels réduits du pays, et de la place souvent déconsidérée accordée aux créations locales, face à celles proposées dans les pays et capitales autour. La petite taille de ces champs a longtemps servi d'explication pour son manque de professionnalisation également. »

Si l'enjeu de la professionnalisation a été prise en compte dans le KEP et que par ailleurs, une formation en médiation culturelle est aujourd'hui offerte via le ministère de la Culture, l'œuvre Grande-Duchesse Charlotte et la House of training, « se pose toutefois encore la question de la formation aux enjeux de l'EAC des futurs enseignantes et enseignants du fondamental et du secondaire. Et c'est aussi dans cette logique qu'il nous importait en tant que Master en enseignement secondaire de participer aux chantiers lancés par la Fondation Sommer. »

Tonia Raus pose l'hypothèse selon laquelle « le manque de connaissance et de reconnaissance de l'EAC à l'école et par conséquent dans la société se formule aujourd'hui encore autour de l'absence d'intermédiaire – de transition ou de lien - pour mettre en œuvre toutes ces initiatives forcément singulières. Dans ce sens, la réflexion qu'Anne Barrère, dans ses travaux en sociologie de l'éducation, a menée autour du terme de "dispositif " paraît stimulante. A l'échelle de l'école, le dispositif renvoie selon elle à un "niveau d'action intermédiaire" qui permet de mettre des projets locaux, au carrefour d'enjeux pédagogiques, voire curriculaires, de contraintes organisationnelles au sein des établissements, de nécessités d'enseignements plus différenciés, en lien avec de "véritables prescriptions d'innovation et de projet", portées par les politiques éducatives et culturelles en l'occurrence, comme par exemple les résidences d'artistes en milieux scolaires au sein du KEP. Car, toujours selon Anne Barrère, ces dispositifs "font rupture avec le face-à-face habituel d'un enseignant et du groupe-classe. Ils « font faire » un pas de côté à la forme scolaire ordinaire".²

Et Tonia Raus de conclure : « ce pas de côté, serait-ce la recette ? Mais alors faut-il institutionnaliser l'EAC si sa concrétisation appelle à s'affranchir de l'institution école ? Serait-ce alors aux institutions et associations culturelles de prendre le relais ? »

Toutes ces questions ont traversé les différentes interventions et alimenté la réflexion des deux institutions organisatrices de l'événement.

¹ Avec la plateforme kulturama.lu, le SCRIPT, en collaboration avec le ministère de la Culture, tente de promouvoir davantage les domaines de l'éducation culturelle et de la médiation culturelle au niveau du paysage scolaire, et de soutenir les initiatives qui mettent l'accent sur les composantes culturelles dans les établissements scolaires.

² Barrère, A. (2013). Les établissements scolaires à l'heure des « dispositifs ». *Carrefours de l'éducation*, 36, 9-13. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0009>

INTRODUCTION DE LA JOURNÉE DU 27 MARS

Mots de Sandrine Guivarch

Le programme du mercredi 27 mars après-midi a été conçu pour mettre en perspective les expériences en matière d'EAC en Belgique, France – y compris au Lycée français de Luxembourg - et Sarre, avec la première expérience de RAMS au Luxembourg et avec des acteurs prêts à s'engager sur cette voie. L'objectif principal était de donner à voir ce qui se passe ailleurs et ce qui s'ébauche ici pour rendre plus aisée la compréhension de ce qu'il est possible de mettre sur pied au Luxembourg, sous quelles conditions et/ou en apportant quelles adaptations.

Rappelons qu'il s'agit d'un dispositif innovant, spécifique et ambitieux qu'il nous paraît intéressant de tester comme une porte d'entrée vers l'EAC au Luxembourg, en tant que projet politique de démocratisation de l'accès à la culture, voire de démocratisation de l'enseignement.

Sandrine Guivarch a donc reposé les enjeux de l'EAC et plus spécialement du dispositif des RAMS tel que défini dans la Circulaire n° 2010-032 du 5-3-2010 parue au Bulletin officiel n° 10 du 11 mars 2010.

« La Résidence met en œuvre trois démarches fondamentales de l'éducation artistique et culturelle : la **rencontre** avec une œuvre par la découverte d'un processus de création, la **pratique** artistique, la pratique culturelle à travers la mise en relation avec les différents champs du savoir, et la **construction** d'un jugement esthétique. Elle incite également à la découverte et à la fréquentation des lieux de création et de diffusion artistique ».

- Les caractéristiques principales sont les suivantes :

- **Le ou les artistes installent leur atelier dans un établissement scolaire**, du fondamental ou du secondaire
- **Toutes les formes d'expressions artistiques** peuvent être envisagées
- Il peut s'agir d'un travail de **recherche, de création, de production ou de formation**
- Il est prévu que **70% du temps soit consacré à la création** et 30% à la médiation avec les élèves.
- La résidence doit s'inscrire dans **une certaine durée**
- Elle doit permettre **une appropriation du projet par différents enseignants et disciplines** au sein de l'établissement
- Elle s'inscrit dans un **environnement pluriel**, composé de l'artiste, des élèves, des enseignants, des assistants éducatifs et des parents.

Qu'est-il donc ressorti de ces partages d'expériences et de ces échanges ?

Nous pourrions presque commencer par la dernière intervention de la journée, à savoir celle de Christian Mosar, directeur de la Korschthall et de la Bridderhaus à Esch-sur-Alzette. Pour lui, il est évident que « l'art doit être à l'école puisqu'il est partout dans la société ». L'art contemporain plus particulièrement n'a pas vocation à être dans un musée. C'est selon lui une démarche avant tout intellectuelle et à ce titre, il a toute sa place au sein du système éducatif qui est censé apprendre aux jeunes à réfléchir.

Mais une fois ce présupposé énoncé, il nous faut nous atteler à l'analyse des conditions de mise en œuvre.

Panel 1 – « RAMS : les enjeux d'un dispositif innovant »Participants :

Marie-Laurence Jadot- enseignante, école de la Louvière (BE) : « La puissance émancipatrice du dispositif pour les élèves »

Caroline jeudy – enseignante d'éducation sportive et physique à Vauban – Ecole et lycée français du Luxembourg et **Julie Barthélémy** – danseuse, chorégraphe et pédagogue : « Le duo central artiste-enseignant »

Yann Leiner – responsable EAC au Bildungscampus de Sarre (DE) : « La coopération entre culture et éducation en Sarre ».

Sophie Renaudin – Déléguée académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle, Metz-Nancy : « L'école, lieu d'art et de culture – le modèle de l'Académie Metz-Nancy ».

Modération : Céline Schall - chercheuse en sciences de la culture, Université du Luxembourg, détachée auprès de la Ville de Esch-sur-Alzette.

En introduction du panel, Céline Schall illustre l'idée selon laquelle le développement de l'EAC est souhaitable au Luxembourg, à partir des données recueillies dans le cadre de ses fonctions à la Ville de Esch-sur-Alzette sur le décalage observé entre l'art et la jeunesse. Selon elle, cela tient à plusieurs éléments.

- Pratique médiatiques concentrées sur le numérique
- Attrait moindre pour le théâtre, les musées et le patrimoine
- Moins de sorties culturelles sauf pour cinéma
- Intérêt pour les images

Les jeunes expliqueraient ce décalage de la manière suivante

- Un manque d'intérêt
- Ne pas avoir envie de partager
- Penser qu'on doit être initié à la culture pour y avoir accès (notamment chez les 15-19 ans)

Cette mise à distance de la culture doit interroger notre société en tant que phénomène générationnel. Pourquoi ne sommes-nous pas capables de faire en sorte que des ponts soient établis alors même qu'il y a une offre culturelle abondante et relativement accessible – en termes de tarifs voire de gratuité ?

Il s'agit donc bien d'un enjeu de connaissance avant même que de parler de conditions de réception. L'école, par souci d'égalité, pourrait donc être l'espace dans lequel il est pertinent de travailler pour mettre le plus de jeunes en relation avec les arts et la culture, de manière plus ou moins directe. Tout l'objectif de l'EAC est de faciliter ce rapprochement en permettant aussi la médiation et l'accompagnement vers l'art si nécessaire.

Il s'agit donc dans cette première série d'échanges de comprendre en quoi le dispositif spécifique et ambitieux des RAMS contribue à résoudre cet écart et, au-delà, en quoi il est peut-être un atout dans le monde éducatif.

Si les interventions se sont rejointes sur l'idée même que l'art à l'école est un bienfait indéniable pour les élèves, elles ont aussi toutes mis en exergue que son introduction oblige à questionner la manière d'enseigner, les programmes eux-mêmes, la position de l'enseignant dans sa classe, voire même les modalités d'évaluation.

Marie-Laurence Jadot enseigne depuis de nombreuses années en classe de maternelle à l'école de la Louvière. Elle a suivi une formation artistique, a pratiqué la danse et accueille régulièrement des danseurs dans ses classes. Elle a fait partie, grâce à des fonds européens, d'un programme d'évaluation des RAMS, qui s'appelait cARTable d'Europe, en 2015 en parallèle avec une école de Lyon.

Par le partage de sa riche expérience, elle a pointé les différents enjeux liés à la mise en œuvre d'une RAMS dans le cadre de sa conception de l'enseignement. Son point de vue est essentiel car il met le développement de **l'enfant au cœur du système scolaire**. Pour elle, le but est

d'ouvrir un champ des possibles pour les élèves, de rendre les choses envisageables et de faire tomber les barrières qui limiteraient l'accès aux savoirs et aux expériences.

Dès lors, la présence d'un artiste en classe fait partie de sa pédagogie. Ils apportent « légèreté, souffle, esprit de découverte, une autre grille de lecture » et « font émerger de nouvelles idées de la part des **élèves** » **qui deviennent acteurs**.

Même lorsqu'elle fait l'école en extérieur, elle propose aux danseurs d'intervenir pour avoir un autre point de vue sur la découverte de la nature par exemple.

Si l'art permet le changement de point de vue, le questionnement et a un effet libérateur sur la personne, plusieurs témoignages indiquent que **l'enseignant perçoit différemment ses propres élèves** lorsqu'ils sont « embarqués » dans un processus artistique. Il ne s'agit pas alors de performance, d'acquisition de compétences - qui peuvent avoir lieu mais qui sont secondaires - mais de confiance en soi, de dépassement de soi, de compréhension de l'autre, de capacités à oser, à dialoguer, à exprimer un avis, une émotion. L'expérience artistique les révèle à eux-mêmes et aux autres. L'enseignant a dès lors une approche plus globale de l'élève qui devient un « interprète », selon les termes de la danseuse Julie Barthélémy plus tard dans la journée.

Mais pour que cela marche, l'art seul ne suffit pas. Il s'agit ici d'un dispositif en milieu scolaire ce qui induit une **haute implication des enseignants**. Sandrine Guivarch l'a rappelé dans la présentation du dispositif des RAMS : les enseignants ne sont pas libérés d'heures de cours du fait de la présence du ou des artistes. Ils sont non seulement présents dans la classe mais également concernés. S'ils n'interviennent pas directement dans la séance, ils en sont aussi les bénéficiaires. Ils engrangent des savoirs, des connaissances sur une discipline, un thème, ils observent les élèves et nourrissent leurs réflexions sur un sujet qu'ils continueront de travailler avec eux.

Tout cela ne peut advenir dans le cadre d'une RAMS que si le programme de la résidence est suffisamment préparé en amont. Pour Mme Jadot, cela implique **un temps d'apprentissage mutuel entre l'artiste et l'enseignant**. Cette approche est institutionnalisée en Wallonie grâce à ékla - le Centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse, qui finance des temps de formation de ce binôme, en amont d'une RAMS, puis des séances de partages d'expériences et de debriefing tout au long du projet pour pouvoir faire des aménagements si besoin. (voir plus loin l'intervention de Sarah Colasse, directrice de ékla).

C'est donc ce **binôme** qui a déjà pris le temps de faire connaissance qui va intervenir auprès des élèves. Qu'elle soit autant préparée ou non, cette relation enseignant-artiste est essentielle à la conduite du projet.

Cette méthode est aussi très enrichissante pour **l'enseignant qui se forme ainsi à travers le dispositif**. L'avantage de celui-ci par rapport à des ateliers est le fait que sur une certaine durée, l'enseignant peut aussi acquérir des compétences. Il voit lui-même ses capacités renforcées et est dès lors en mesure de reproduire des choses en classe non seulement en l'absence de l'artiste mais aussi dans d'autres cours ou ultérieurement. Il devient autonome pour intégrer l'art dans sa démarche didactique.

C'est bien là également un but poursuivi par la Fondation Sommer qui vise l'empowerment des acteurs qui œuvrent à mettre les jeunes en contact avec l'art.

La notion de duo a été au centre de l'intervention de Julie Barthélémy, danseuse, chorégraphe et pédagogue, et Caroline Jeudy, professeur d'éducation physique et sportive au Lycée Vauban – lycée français du Luxembourg

Elles ont montré à quel point le « **couple** » **artistique, amical et intellectuel** qu'elles forment est essentiel pour créer un espace sécurisé dans lequel les élèves peuvent évoluer pendant les séances. La RAMS à Vauban en 2022 soutenue par la Fondation Sommer a été une étape dans l'histoire de ce duo qui se connaît depuis plusieurs années. Elles ont témoigné du « risque » qui est pris dans ce type de projet parce que l'enseignant peut être déstabilisé dans son rapport aux élèves par l'intervention d'une personne extérieure. La figure de l'artiste est souvent plus facile à incarner que celle de l'enseignant qui évalue, certifie. Il faut donc une grande confiance entre les deux, surtout pour l'enseignant qui se « met à nu » en devenant à son tour un

apprenant face à un artiste professionnel. L'artiste doit pouvoir aussi avoir confiance en l'enseignant qui poursuit son cheminement dans le projet avec les élèves entre les séances. L'artiste doit aussi faire preuve d'attention et de vigilance par rapport aux consignes données aux élèves et dans la mise en œuvre du projet. Cela a été facilité dans ce projet par le fait que l'enseignante a une certification en danse. Joliment, Julie Barthélémy dit que s'il y a un risque collectif de pris dans ces projets, c'est Caroline qui en assume le « danger » pédagogique potentiel et que c'est évidemment rassurant.

Pour l'enseignant, il s'agit d'apprendre aux élèves « à se rendre disponibles à l'artiste ». C'est ce fameux pas de côté qu'il doit faire pour qu'une tierce personne entre dans l'équation de la relation pédagogique.

On comprend bien dès lors qu'il est question de **co-construction** dans un tel projet. Tous les enseignants n'en ont pas l'habitude mais nul doute que cela peut s'apprendre.

La **formation** est d'ailleurs un thème qui a jalonné les échanges et qui a été repris notamment par l'intervenant de la Sarre, **Yann Leiner**, qui est responsable de l'EAC au Bildungscampus, l'équivalent de l'IFEN. Nous tenions à connaître ce qui se passe chez notre voisin puisque la culture est amplement une compétence des Länder et des communes en Allemagne, avec la particularité de la *Kulturelle Bildung*, qui lie assez étroitement culture et éducation, comme c'est le cas au sein du Ministère de l'Education et de la culture de Sarre.

M. Leiner a rappelé les principes qui président à la philosophie de l'enseignement : « il faut apprendre à travers tous les sens, c'est un principe central. Cela permet le développement d'une personnalité dans sa globalité. Par conséquent, on encourage l'expression de tous les talents et capacités. ». Cela se différencie nettement de la transmission de contenus abstraits.

En Sarre, 3 institutions s'emparent de la question :

- la section EAC au sein du Ministère de la culture et de l'Education - <https://www.saarland.de/mbk/DE/home>
- le Bildungscampus pour le volet formation - <https://www.saarland.de/bildungscampus/DE/home>
- l'Académie pour l'éducation musicale et culturelle - <https://www.landesakademie-saar.de>

La place de l'art est importante pour l'apprentissage des langues notamment. La Sarre a développé aussi ses activités autour de 3 axes thématiques :

- le développement durable
- les relations transfrontalières
- la culture industrielle

Et selon Yann Leiner, une très grande majorité des enseignants y adhèrent.

En Allemagne, la place de l'art est très liée à des enjeux sociétaux. On y voit une expérience de démocratie, un axe pour intervenir dans les quartiers défavorisés ainsi qu'un moyen de s'exprimer et de créer du lien social.

Dès lors, l'approche développée pour l'école passe par la formation, à la fois des enseignants, des artistes et des employés des institutions culturelles pour assurer une plus grande diffusion vers les jeunes.

Il conclut en disant que l'EAC est importante pour développer des compétences d'avenir, qu'il définit comme telles :

- la créativité



- la recherche de solutions
- l'esprit de recherche pour le domaine scientifique notamment
- l'autodétermination dans l'usage des technologies

Dans un contexte français, certes différent, mais dans lequel la culture est à la fois déconcentrée (Direction régionale des Affaires culturelles) et décentralisée (politique des villes), le témoignage de **Mme Renaudin**, montre la diversité des expériences en matière d'EAC et le pouvoir transformant des RAMS.

Elle met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'une démarche collective, reposant sur l'engagement de différents acteurs. L'EAC est portée en France conjointement par les ministères de l'Éducation et celui de la Culture et est mise en œuvre ensuite au niveau local par un réseau d'institutions. Elle concerne l'ensemble des établissements scolaires : primaire, collège et lycée.

La question principale est « **comment se rendre disponible à l'art** » ? Il y a la réponse par la politique d'EAC et par le « pass culture », sur un plan financier pour les familles.

Le but est de favoriser les échanges au sein d'espaces de culture, que ce soit au sein des écoles ou dans des lieux culturels.

Les activités artistiques à l'école sont aussi une façon de contourner les difficultés liées aux sorties scolaires. Avec une salle d'EAC dans un établissement, les élèves peuvent accueillir des artistes, concevoir eux-mêmes des expositions et inviter les parents à les visiter. Les projets interdisciplinaires sont encouragés. En zone rurale, c'est aussi une façon d'apporter la culture auprès des populations. C'est une invitation à croiser les regards.

Les RAMS dans ce contexte permettent une acculturation au monde de l'art lui-même grâce au temps long. Elles prolongent le travail réflexif grâce au regard posé par l'artiste sur l'école et sur la place de celle-ci dans la société. Le bénéfice n'est pas uniquement pour les élèves, comme cela a été constaté à plusieurs reprises, mais aussi pour les enseignants qui sont invités à interroger leurs pratiques quotidiennes. L'intervention d'un artiste leur donne l'opportunité de se mettre un peu en retrait et de laisser plus de place à l'expérimentation et l'expression de leurs élèves. C'est en cela que Mme Renaudin **parle de « pouvoir transformant » de la RAMS qui, bien menée, apporte de l'innovation pédagogique au service des jeunes dont l'éducation doit veiller à « leur orientation et à leur devenir de citoyen ».**

Il est évident que tous les enseignants ne sont pas directement motivés mais que le partage d'expériences par les jeunes eux-mêmes permet de diffuser le modèle et d'en convaincre davantage, comme dans le projet « Passeurs de culture ». Il y a aussi des projets pilotes comme le programme de recherche-action au sein du lycée de Pagny-sur Moselle qui porte sur les enjeux de l'appropriation de l'art. L'EAC a beau être institutionnalisée depuis plusieurs décennies en France avec, par exemple dans l'Académie de Nancy-Metz une volonté politique de 100% EAC, **il s'agit d'un domaine en constante réflexion et qui nécessite de l'innovation en continue pour s'adapter aux évolutions de la société.**

2^e panel – « RAMS et dynamiques territoriales »

Intervenants :

- **Kevin Muhlen** - directeur du Casino- **Nicole Lanners** – professeur de graphisme au LAM- & **Fabrice Roth** - directeur du LAM : « Retour d'expérience de la première RAMS au Luxembourg, entre le Lycée des Arts et Métiers et le Casino Display »
- **Sarah Colasse** - directrice de ékla, Centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse (BE) : « Un opérateur au service d'une exigence artistique en vue de l'émancipation des jeunes »
- **Sandy Flinto** - directrice artistique du collectif Eddi van Tsui (FR-LUX) : « Comment les artistes peuvent-ils/elles porter un projet territorial ? ».
- **Christian Mosar**, directeur de la Korschthal (LUX) - « Liens entre résidences d'artistes et milieu scolaire, une piste de développement des RAMS au Luxembourg ? »

Modération : Sandrine Guivarch

L'idée de ce deuxième panel était d'interroger les RAMS par rapport au territoire sur lequel elles se déroulent. Si la notion de « parcours d'éducation artistique et culturelle » a déjà été évoqué pour désigner le nombre minimum de rencontres artistiques qu'un enfant devrait avoir tout au long de sa scolarité, ici il s'agit davantage de voir quels acteurs sur un territoire donné sont impliqués dans l'éducation artistique et comment se fait ce travail de transmission/traduction/réception ? Cela peut passer par des partenariats entre institutions.

Le Lycée des Arts et Métiers a accueilli la première RAMS au Luxembourg. Sandrine Guivarch a indiqué que « a priori, que la Fondation n'avait pas pris un grand risque en testant ce dispositif innovant dans un établissement où l'art est déjà très présent, dont la pédagogie se veut innovante et a fortiori avec un partenaire tel que le Casino Display. Mais peut-être que ce n'était pas tout à fait le cas et qu'il y a eu des enjeux pour les deux institutions qui seraient à discuter ».

La proposition de cette RAMS a émané du Casino Display dans la continuité des résidences d'artistes qui caractérisent ce « laboratoire » du Casino Luxembourg - Forum d'art contemporain. En effet, l'institution culturelle s'est emparée de l'opportunité proposée par la Fondation Sommer pour tester la participation d'une artiste, Emma Dupré, en résidence au Display, à une résidence en milieu scolaire.

Kevin Muhlen, directeur du Casino, explique que cette expérimentation s'inscrit totalement dans l'esprit du Display qui est pour le Casino le lieu « de la recherche et de l'expérimentation ». Il offre aux étudiants en arts en voie de professionnalisation des temps d'exploration de thèmes et de modes d'expression, y compris dans l'interaction avec des publics. Il ne s'agit pas de médiation au sens classique par des visites guidées ou des workshops pédagogiques mais d'un travail de mise en relation, sans lien hiérarchique, dans une recherche de liberté et de coopération.

Emma Dupré, artiste pluridisciplinaire, s'est inscrite dans cette philosophie pour son projet « « « Documentaire animalier » » ». Elle a cherché à instaurer de nouveaux régimes d'attention autour des non-humains avec qui l'on partage notre quotidien sans pour autant les remarquer. Il s'agissait d'explorer ce que l'on appelle parfois le banal qui, par la création artistique, peut prendre de nouvelles dimensions. « « « « Documentaire animalier » » » » (avec quatre guillemets) a proposé donc une exploration du quotidien des élèves et comment des méthodes artistiques permettent de changer les points de vue, de découvrir d'autres perspectives, et de prendre conscience de ce qui est là devant nos yeux, oreilles, et tous nos autres sens. Ce sont des qualités et des compétences qui sont essentielles à acquérir dans le contexte du dérèglement climatique et ainsi peuvent amener les élèves à questionner leur place dans le monde à macro- et micro-échelle, leur relation avec leur environnement direct et des non-humains qui y habitent. Le projet a été conçu de manière collaborative entre neuf classes pour aboutir à une vraie installation au Casino Display avec la réalisation d'une vidéo. Écriture du scénario, enregistrement de la voix off, conception des personnages, réalisation des décors, animations en stop motion, storyboard... L'exposition retrace les différentes étapes de travail des classes impliquées qui ont, chacune suivant sa spécialité, contribué à la production de documentaires - diffusés au sous-sol du Casino Display- sur la perception des non-humains qui peuplent notre environnement.

Lors du vernissage ce sont des jeunes fiers de leurs contributions qui ont guidé parents, amis et enseignants dans les espaces du lieu.

Fabrice Roth, directeur du LAM, explique que si l'établissement est familier du fonctionnement en mode projet, celui-ci s'est distingué par son ampleur, car il a concerné neuf classes de niveaux différents - dont une classe d'accueil - sur sept semaines, et ce dès la rentrée scolaire. Mais pour lui, « si quelque chose est important pour les élèves, cela doit entrer dans les cours, le cursus et **c'est donc le programme et les méthodes d'enseignement qui doivent s'adapter pour permettre la réalisation du projet**. On trouve toujours des passerelles entre le projet et le programme ». En revanche, et il peut s'agir ici d'un point de divergence entre intervenants, l'évaluation doit pour lui bien faire partie de la RAMS.

Nicole Lanners, qui a piloté le projet, a montré en quoi la RAMS a quand même induit des changements au sein du LAM. En effet, elle a obligé les enseignantes et enseignants à « sortir de leur zone de confort », par exemple lorsque les professeurs d'éducation artistique ont été amenés à coopérer avec une professeur de français ; un commentaire qui fait écho aux enjeux des liens entre littérature et EAC traités le lendemain.

Le défi a consisté aussi en la coordination de l'intervention de Emma Dupré qui était à 100% avec les élèves puisque son projet créatif au sein de la RAMS était justement une démarche collaborative avec les jeunes. Le projet a pu, de ce point de vue, bénéficier de la présence d'un référent culturel au LAM. Nicole Lanners, explique que la réussite du projet tient nettement à l'implication du **référént culturel**, en la personne d'Edmond de Oliviera, responsable de la coordination de tels projets. « C'est un choix politique », conclut Fabrice Roth, « qu'on aimerait bien voir se généraliser ».

Si dans le cadre du projet Emma Dupré a emmené les classes au Natur Musée, c'est bien le Casino Display, son propre lieu de résidence, qui a été le plus impliqué. Restituer le travail fait avec les élèves dans cette enceinte était constitutif du projet : choisir les lieux d'accrochage, découvrir la conception d'une exposition, coopérer et bien entendu voir son propre travail dans un lieu de culture. Pour le directeur du lycée et pour le directeur du Casino, c'était une étape importante pour légitimer compétement la démarche, notamment auprès des familles.

Dans ce contexte, **Emma Dupré n'a pas été le leader, mais a donné une impulsion**, « elle a fonctionné dans un nouveau collectif, celui des élèves » révèle Kevin Muhlen. Une enseignante nous disait qu'Emma Dupré avait réussi à créer une dynamique et même un esprit de coopération dans sa classe alors que les élèves étaient très réservés et peu engagés à la rentrée. Pour le Casino Display, la RAMS a été un point de jonction entre la résidence de recherche et le milieu scolaire. C'est une approche moins frontale qu'au Casino. Là, il s'agissait d'un cheminement quotidien entre les différents participants.

Si dans le cadre de cette première RAMS au Luxembourg, les relations ont été aisées entre les artistes et les enseignants et facilitées par le coordinateur du Casino Display, cela n'a pas toujours été le cas dans des établissements qui ont moins l'habitude de ce type de projets et c'est alors que l'appui d'un **médiateur culturel** peut revêtir tout son sens, comme pour les deux RAMS qui se sont déroulées au fondamental cette année.

Lors de la deuxième phase test à la rentrée 2024, il sera nécessaire de penser des modalités précises d'accompagnement de chaque RAMS pour en assurer la meilleure réussite. A ce titre, les missions de **ékla** peuvent être inspirantes.

Sarah Colasse, la directrice de ékla, en résonance avec le témoignage de Mme Jadot, présente son institution qui œuvre notamment à la préparation des artistes et enseignants avant un projet à l'école. ékla est un opérateur mobile en Wallonie. Il touche environ 10.000 enfants par an par ses actions et fonctionne comme un laboratoire. Son but est de rapprocher les jeunes des arts. Il propose des rencontres de bords de scène, des moments de réflexion et même des rendez-vous parents-enfants autour de spectacles.

Il s'agit d'un accompagnement aussi pour faciliter des partenariats culturels sur l'ensemble du territoire. Si on parle dans les RAMS de communauté pédagogique, ici il est question de maillage, de co-construction de projets à proposer aux jeunes, non seulement pour une offre culturelle plus intéressante mais aussi pour porter un regard pluriel sur les enfants.

La possibilité qui est offerte aux enseignants et aux artistes d'avoir le temps de se rencontrer, de faire connaissance, d'échanger sur le projet artistique et sur la façon dont il peut faire écho au programme scolaire est une vraie chance. Le binôme ainsi constitué est suivi à certaines étapes clés du projet et est également amené à partager ses expériences avec d'autres binômes afin d'améliorer régulièrement les pratiques.

La réflexion s'est poursuivie autour de la présentation du projet ambitieux de la **compagnie Eddi van Tsui** « De Terres rouges en terres rouges », qui s'est déroulé dans le cadre de Esch22. **Sandy Flinto, directrice artistique de la compagnie**, a montré à travers une démarche de médiation pédagogique qu'on peut faire réfléchir et participer des jeunes autour de questions éminemment politiques comme l'édification de règles pour la création d'une nouvelle société. La participation attendue des jeunes n'était pas une contribution à l'installation « sans traduction artistique » (par exemple sous forme d'un poème ou d'un dessin) mais une contribution à la réflexion qui était ensuite intégrée au projet par les artistes eux-mêmes. Cette prise en considération de la parole des jeunes s'est retrouvée dans les expériences en classe. Toutes les idées des élèves entre 8 et 19 ans étaient considérées comme légitimes, entendues, discutées jusqu'à ce que les jeunes parviennent à une solution par consensus. Ce processus démocratique a, dans un cas, été contrarié par la prise de position d'une enseignante. « Elle voulait que les élèves répondent parfaitement, correctement. Mais elle a bridé ainsi leur imagination, leur propre raisonnement. ». Dans un second cas, la professeure n'est pas intervenue, et les jeunes qui étaient en décrochage scolaire, sont parvenus à concevoir ensemble le cadre d'une société utopique.

Elle a ainsi rappelé que le binôme artiste-enseignant repose sur la confiance, la mise en retrait, pendant la séance mais aussi sur le travail en amont pour que les élèves soient préparés à l'expérience et que la thématique traitée soit intégrée au cours. C'est doublement intéressant car « cela enlève un stress aux enseignants » qui sont les « porteurs du pédagogique » et cela permet aux artistes de faire un « travail de traduction » à travers leur propre regard.

Christian Mosar, directeur de la Korschthal, a poursuivi sur les mêmes idées en disant qu'il « ne faut pas infantiliser les jeunes », qui ont tout à fait un rôle à jouer dans la société et à la place que l'art y occupe. Il s'interroge même sur l'utilité d'œuvrer à leur empowerment.

Pour lui, l'important est de montrer les choses en train de se faire. S'il y a une grande offre culturelle, et assez accessible au Luxembourg – il mentionne la gratuité à la Korschthal-, il faut avant tout accepter le statut de l'art et notamment de l'art contemporain. Si les artistes ne veulent pas être instrumentalisés par l'école, en revanche, ils peuvent « instrumentaliser le public ». C'est selon lui, la fonction principale de l'art que de questionner, de déstabiliser, de provoquer pour susciter la réflexion et l'échange.

Christian Mosar s'interroge plus particulièrement sur deux points qui sont étroitement liés : pourquoi est-ce aux acteurs culturels d'endosser le rôle des pouvoirs publics en termes de médiation culturelle ? En l'absence de politique publique en la matière, c'est une grande responsabilité pour les artistes et les institutions culturelles que d'assumer le travail de médiation envers les plus jeunes. De ce point de vue, il trouve la multiplicité des acteurs publics engagés dans ce domaine en Allemagne, en Belgique et en France intéressant et inspirant.

Sa deuxième interrogation porte sur le sens des activités pédagogiques menées par les artistes en milieu scolaire, notamment : est-ce de l'ordre de la nécessité économique ou réellement d'une démarche professionnelle liée à leur propre créativité ?

Les RAMS présentent pour lui l'avantage de confronter les jeunes au travail de l'artiste qui est tout à la fois dans le « faire » de sa discipline et dans une démarche intellectuelle. Il est important de faire connaître ce processus. C'est d'ailleurs ce qu'il envisage à travers le prolongement des résidences d'artistes qui se tiennent à la Bridderhaus vers des interventions en milieu scolaire. Si la place de l'art contemporain est dans la société - les ateliers pédagogiques se déroulent au vu des passants, dans la vitrine de la Korschthal -, alors il peut être à l'école. Toute la question réside dans le « comment ».

Une autre question est revenue à plusieurs reprises chez les intervenants mais aussi des interpellations du public : à qui revient la tâche de faire évoluer ce sujet de l'EAC ? Et la question sous-jacente était : pourquoi est-ce aux **opérateurs** et institutions culturelles d'endosser cette responsabilité ? Plusieurs centres culturels le font via leur programme de médiation.

Évidemment leur démarche ne peut pas recouvrir l'ambition égalitaire que porte l'école puisqu'ils ne touchent que les publics qui viennent à eux. L'alternative envisageable passe par une coopération entre ces structures et les établissements scolaires. Dans ce cas, ils se saisissent d'une offre culturelle autour d'une manifestation. En amont, les enseignants peuvent même bénéficier de formations à la réception d'un travail artistique présenté lors d'une exposition par exemple (CNA, Korschthal, Rotondes...)

Tout ce travail de médiation, de pas de côté, ce cadre d'expérimentation qu'offre l'art au sein de l'école soulève la question de **l'évaluation** qui est bien souvent uniquement du ressort des enseignantes et enseignants. A ce sujet, plusieurs approches persistent. Au LAM, dans le cadre du socle de compétences à acquérir dans le cadre d'une année ou d'un cycle, la RAMS doit donner lieu à des évaluations dans les cours concernées. Ailleurs, et souvent au niveau du fondamental, la RAMS peut venir certifier des compétences comportementales. L'enjeu pour les enseignants est de penser en quoi elle sera un outil, au service de quels objectifs pédagogiques pour concevoir la grille d'évaluation adéquate.

Si on privilégie l'expérimentation, la découverte du processus artistique, l'esprit critique, le jugement esthétique, qu'évalue-t-on et/ou comment est-ce valorisé au sein de l'école ?

Cette question de la valorisation/évaluation est cruciale car elle est relègue de la légitimité de l'art à être dans l'école, du point de vue du corps enseignant mais aussi des parents qui sont constitutifs de la **communauté éducative**. Eux aussi doivent adhérer au projet artistique. Ils sont évidemment informés du projet par l'établissement ; ils sont conviés aux moments de restitution et ils sont concernés également par la mission d'éducation artistique et culturelle.

Il s'agit là d'un vrai défi pour l'école et la société dans ses attentes envers elle, bref un sujet éminent politique. C'est notamment sur ces questions que reviendront les universitaires qui sont intervenus lors de la seconde journée de réflexion.

INTRODUCTION DE LA JOURNÉE DU 28 MARS

Mots de Tonia Raus

Tonia Raus a introduit la journée du 28 mars en la plaçant sous le thème « des liens naturels ou non que l'EAC entretient avec les cours de langues ».

Elle rappelle que « ce deuxième temps de notre rencontre s'inscrit dans la collaboration engagée avec la Fondation Sommer pour accompagner la résidence d'auteur de l'écrivain dramaturge Ian De Toffoli ce printemps à l'Athénée de Luxembourg, essentiellement dans des classes supérieures du secondaire classique et du bac international. Dans la logique des recherches collaboratives en didactique, cet accompagnement consiste en la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de la résidence, en concertation avec une équipe enseignante de l'Athénée et la division du traitement de données du SCRIPT. Ce projet participe de la volonté du Master en enseignement secondaire de nourrir un dialogue régulier et réflexif avec les acteurs et actrices de la discipline français dans l'idée d'entretenir un terrain didactique fructueux. De fait, les observations menées lors de la résidence visent en partie à mieux saisir les rapports que les élèves entretiennent avec la compétence phare de notre discipline, à savoir l'expression écrite, mais sous l'impulsion de la « tentation du littéraire », pour reprendre le beau titre de l'essai que Marie-Claude Penloup a consacré aux pratiques de l'écriture littéraire à l'école. »

Tonia Raus replace aussi les discussions à venir dans le contexte complexe et exigeant de l'enseignement des langues au Luxembourg. Si la loi scolaire articule bien l'apprentissage des langues à l'assimilation des littératures et cultures dont ces langues sont porteuses, on peut s'interroger sur le fait que « les cours de langues ne sont pas explicitement liés à l'EAC ».

« Comment expliquer que la littérature ait été séparée des autres formes d'expression artistique enseignées à l'école ? », s'interroge-t-elle. Et d'y voir une raison dans l'institutionnalisation des disciplines : « De fait, la littérature, plus que les autres arts, a été institutionnalisée par l'école, accentuant certainement son prestige culturel en même temps que la hiérarchisation de son champ, par les processus de canonisation scolaires. »

Les enjeux didactiques qui en découlent sont de taille. « Est-ce la conception encore parfois élitiste de la littérature qui réserve son enseignement aux seuls élèves dont la maîtrise de la langue est suffisante pour se confronter aux manières stylistiques des grandes autrices et grands auteurs ? Serait-ce alors en termes de performances linguistiques scolaires que se conçoit l'articulation entre langue et littérature ? Qu'en est-il de la dimension appropriative de l'apprentissage d'une langue fondée sur la biographie langagière personnelle de chaque élève ? Dans le contexte multilingue qu'est précisément le nôtre, comment penser les socialisations notamment littéraires à travers la lecture scolaire de textes et d'œuvres issues quasiment exclusivement des cultures et littératures des pays voisins ? Enfin, si la littérature est devenue une matière scolaire, celle-ci ne concerne presque pas ses formes oralisées, poétiques ou théâtrales, qui paradoxalement sont plus aisément associées à l'EAC à travers la proposition d'ateliers divers, de slam ou de théâtre. »

Dans ses travaux avec sa collègue Aurore Promonet, dans le cadre du projet Obslit³, Tonia Raus a fait le constat d'un « manque de porosité pour les élèves entre milieu scolaire et milieu littéraire ». **Nous sommes dès lors face à un paradoxe.** Les rencontres avec des auteurs ou des comédiens sont des éléments clés du vécu disciplinaire – comme l'expliquera précisément Nathalie Montoya – mais elles sont plus souvent rangées dans les pratiques d'EAC. Ces rencontres sont donc opératoires car elles sont considérées comme « hors programme » et en rupture avec « le quotidien » de l'école.

Une des pistes pour sortir de ce paradoxe serait peut-être un renforcement des approches d'écritures créatives.

Cette tension ainsi soulevée entre créativité et institutionnalisation a accompagné les réflexions formulées au fil des interventions de la journée.

³ Le projet de l'Observatoire du milieu littéraire franco-luxembourgeois **cherchait** « à étudier les relations, les médiations qui se nouent entre les différents systèmes et aires culturelles, c'est à dire les auteurs, les institutions culturelles et les publics. » (<https://obslit.huma-num.fr/>)

Jean-Charles Chabanne, professeur des universités en sciences de l'éducation et de la formation, **ENS Lyon : Convergences, tensions et complémentarités constitutives des dispositifs artistiques dans l'enseignement des langues.**

En introduction, J-C Chabanne rappelle qu'il est toujours utile de déconstruire un terme que l'on manie régulièrement pour l'utiliser à bon escient. Celui de EAC recouvre à la fois la notion de politique publique et de problématique.

Une fois ceci posé, J-C Chabanne a creusé la relation entre EAC et EDL (enseignement des langues). Pour lui, il y a énormément de place faite à l'EAC dans l'EDL. La question est donc de savoir comment mieux la mettre en œuvre :

- Qu'est-ce qui rapproche l'EAC, enseignements aux arts et par les arts et l'EDL ?
- En quoi l'EDL partage des problématiques fondamentales avec l'EAC ?
- Quelles extensions de cet espace commun peuvent être envisagées, comme cela commence à faire l'objet d'un travail au Luxembourg par les organisatrices de la journée ?

Quand on parle d'enseignement, on parle de savoirs/ de connaissances/ de contenus des savoirs scolaires/académiques et dans cette notion on retrouve la notion d'empowerment, qui relève de quelque chose de plus profond et plus difficile à traduire en savoirs.

Le chercheur s'interroge sur la manière dont les dispositifs ou projets EAC montés en cours de français peuvent inspirer des démarches futures. Si l'objectif de l'EAC est de fournir **3 types d'expériences : 1/ artistique 2/ critiques 3/ esthétiques, tout** intervenant en EAC - enseignant, médiateur culturel, organisateur, responsable d'un centre culturel, chargée de médiation...- est organisateur d'évènements.

Trois types d'événements existent :

- Rencontres
- Actions/ Mise en œuvre pratique
- Échanges / interactions (pas forcément d'activités critiques/analytiques)

Cette troisième partie est, d'après J-C. Chabanne, la plus intéressante pour les gens qui s'intéressent aux langues et aux langages.

Dans ce cadre-là, il y a un fond théorique et pratique commun dans les deux domaines qui est la « **dimension pragmatique** : la langue s'apprend comme un art, c'est-à-dire comme une « pratique tâtonnante ». L'EAC repose en partie sur des expériences tandis que l'EDL est une pédagogie dans un cadre actionnel, c'est-à-dire qu'on apprend une langue en la pratiquant.

J-C. Chabanne s'intéresse beaucoup aux tâtonnements, aux débuts, aux débutants, aux formes qui commencent, car « ce sont celles avec lesquelles travaillent les enseignants et c'est typiquement ce qui nous intéresse dans le processus des résidences d'artistes/d'auteurs en milieu scolaire ».

La pratique d'une langue à travers un dialogue en lien avec le réel des pratiques sociales produit du sens et contribue à la formation d'**un sujet émancipé dans l'action**. De fait, dans cette acceptation, l'EDL rencontre bien la logique de l'EAC qui est « initiation à des pratiques, ici de rencontre ».

La rencontre est au croisement entre ces pratiques qui ont pour visée l'expérimentation.

L'EAC ne cherche pas forcément à former des artistes mais à **donner aux enfants l'expérience de ce qu'est un artiste**, même quand l'enfant n'a que 3 ans. Quand on commence à inventer la poésie orale et même quand il s'agit d'un débutant dans la langue, on peut **faire l'expérience** d'être un écrivain et on peut le faire avec des moyens très économiques. Il s'agit donc de former

des amateurs d'art et de culture, à la fois pour la découverte des arts en soi mais aussi pour l'opération culturelle qui se produit.

Par exemple, par le simple fait qu'un enfant arrive dans un musée avec un carnet de dessin, ou qu'un musicien réagisse en créant de la musique, **il crée un langage, qui est une forme particulière d'interprétation.**

Cette opération culturelle se poursuit ensuite dans la pratique du « bavardage après l'événement », comme à la sortie d'une séance de cinéma entre amis par exemple. Marie-Christine Bordeaux parle à ce sujet du « **concept d'interprétation** ». Il s'agit d'une opération culturelle, une activité de traduction : les échanges, la verbalisation...

Il est donc important dans l'EDL ou via l'EAC d'habituer les enfants au plus tôt à cette pratique - activité fondamentale, même si elle est très maladroite - pour éviter le constat que faisait Céline Schall, en introduction au premier panel, du refus ou de la difficulté des adolescents de partager leurs éventuelles expériences culturelles et artistiques.

La culture au cœur de la langue comme langue

Le plurilinguisme et l'interculturalité produisent une ouverture d'esprit dès lors qu'on considère entrer dans la langue comme culture. Ainsi la langue est plutôt vue dans une perspective esthétique au lieu d'une perspective strictement intellectuelle ou communicationnelle.

Selon le chercheur, **par l'outil de l'EAC les élèves peuvent vivre les textes en EDL** et ainsi se forger une culture, qui n'est autre que l'ensemble des connaissances qu'on construit à partir de beaucoup d'expériences pendant le processus de socialisation, primaire - dans la famille- , secondaire - à l'école et dans les espaces d'éducation non-formelle. On peut aussi donner la possibilité aux jeunes et aux enseignants de circuler dans d'autres mondes, ce qui est l'idée même de traduction. Les jeunes peuvent à travers l'EAC évoluer entre les différents registres de langues, que de soit celles du quotidien, de la poésie ou celles du registre académique.

La question qui subsiste est plutôt quelle place donner aux « cultures jeunes » en classe d'EDL et avec quelles ambitions ? Et ainsi, on tombe sur la problématique de démocratisation culturelle versus démocratie culturelle, sur laquelle reviendra Nathalie Montoya. Ou pour le dire autrement : est-il possible de circuler dans d'autres mondes que ceux dans lesquels nous avons été socialisés ? L'enjeu est aussi de « mettre l'extraordinaire dans l'ordinaire », comme des slams, des textes lus à haute voix sur un fond de musique, ... Mais une question se pose : est-ce que je fais cela dans une intention de sociabilisation culturelle ou bien dans une intention autre ? Quel est l'objectif : rendre les élèves plus à l'aise à l'oral ou bien leur donner des idées et des arguments (politiques, ...). Autant d'enjeux qui doivent être pris en considération collectivement.

Panel 1 : État des lieux – l'EAC dans les programmes de langue au lycée

Participant-e-s :

- **Olivier Gloden**, enseignant de français à l'Athénée
- **Sarah Lippert**, enseignante d'allemand au Lënster Lycée International School
- **Anne-Marie Reuter**, enseignante d'anglais au Lycée Robert Schuman

Modération : Tonia Raus

Pour les trois intervenants, l'apprentissage des langues est étroitement lié à la question culturelle et artistique.

Pour Olivier Gloden, cela passe par l'activité de traduction/interprétation qui consiste pour l'élève à **formuler son vécu par rapport à un texte**. Pour lui, cette approche importante doit continuer d'être pensée. Pour Sarah Lippert, alors qu'en allemand, l'idée même d'interprétation renvoie à une notion de travail – « *Textarbeit* » –, il faudrait s'en détacher et revendiquer la possibilité pour les enseignants de ne pas être constamment mus par la recherche « d'utilité » pour faire avancer les élèves. Elle plaide pour l'importance des « *field trips* » pour « **sortir les jeunes de la bulle de l'école** ». C'est lors d'un voyage de quatre jours à Rome qu'elle a abordé Goethe à travers son œuvre *Voyage en Italie*. Quant à Anne-Marie Reuter, elle déplore la séparation artificielle entre langue et culture au Luxembourg, alors que dans le monde anglosaxon, l'apprentissage des langues autorise plus de créativité, autour des écritures créatives, et s'exprime en termes « d'amour ».

Pour O. Gloden, le point institutionnel et programmatique est évidemment essentiel mais doit être adapté. Il a introduit la création littéraire comme modalité d'évaluation avancée à la fin du cycle inférieur du secondaire. Pour A-M Reuter, le théâtre en classe peut-être considéré même comme une porte d'entrée vers un texte. En jouant un texte, en le discutant, voire en improvisant des passages, on **permet un engagement émotionnel qui stimule la curiosité et établit un lien personnel, même avec un grand classique**.

Cette démarche facilite aussi l'évaluation de l'enseignant quant à la compréhension du texte par l'élève. Sur cette question, O. Gloden souhaite qu'on « sorte de l'obsession des critères communs d'évaluation » tant c'est un processus qui doit être singularisé et qui doit faire sens pour l'enseignant. C'est cette approche qui sera suivie lors de la RAMS de lan de Toffoli à l'Athénée en mai et juin 2024. Si Sarah Lippert reconnaît **l'importance de l'évaluation**, elle va plus loin en disant que les enseignants doivent être formés à utiliser une plus large palette d'outils. Cela devrait être davantage de la responsabilité des enseignants de mener l'évaluation comme ils l'entendent, sous différentes formes et aussi pour enlever aux élèves le stress des examens. Il peut s'agir de la rédaction d'un journal, d'une présentation ou même de discussions entre élèves. Tonia Raus fait le lien avec la notion de « bavardage » à laquelle se référait le matin J-C Chabanne, qui selon lui était constitutive de la formation du jugement esthétique, attendu dans le cadre des activités d'EAC.

Pour faire évoluer les jeunes par rapport aux langues, conserver la dimension du jeu est importante. Par exemple, la pratique du slam peut être intéressante pour l'appropriation d'une langue dès lors qu'on veuille bien abandonner l'idée de concours qui introduit toujours la compétition et la performance.

On doit surtout percevoir la richesse des formes linguistiques, trouver ce qui ouvre vers les cultures. A-M Reuter trouve qu'on sous-estime les cultures présentes dans des classes d'accueil dont les enfants sont souvent plurilingues même s'ils ne maîtrisent pas à leur arrivée les langues officielles du pays. Les exercices de traduction sont de ce point de vue valorisant. De la même façon, Sarah Lippert raconte que le passage par l'anglais lui permet de découvrir sa langue maternelle, le luxembourgeois, sous un autre angle. Pour Anne-Marie Reuter, le plurilinguisme pourrait être au cœur d'un projet de RAMS.

Et Olivier Gloden de conclure que l'allemand et le français sont aussi des moyens d'accéder à la culture luxembourgeoise. Il nous appartient de « **chercher davantage de convergence pour plus de sens dans ce monde** ».

Françoise Masuy - Maître de langues, Présidente du Département de français, Institut des langues vivantes, Université catholique de Louvain – « Comment intégrer les émotions dans l'enseignement- apprentissage d'une langue seconde ? »

L'intervention de Mme Masuy a été intéressante pour mettre en lumière ce qui a été dit depuis deux jours à propos de l'EAC et des RAMS, c'est-à-dire la place des émotions pour le développement de l'enfant et ce que l'art peut apporter au sein de l'école.

On vit avec les émotions chaque jour. Pourtant elle déplore qu'il subsiste un lieu où l'émotion est restreinte : l'école. En cause de cette faille, la prédominance de la raison dans la filiation cartésienne.

Or, l'apparition des neurosciences a permis de faire la passerelle entre émotions et enseignement. Du côté de la psychologie, le concept des émotions se compose de six axes : la tristesse, la surprise, la joie, le dégoût, la colère et la peur.

En classe, les émotions sont réellement présentes. La mission du professeur est de transformer les ressentis négatifs, les appréhensions en émotions positives. Il est donc important d'être à l'écoute des élèves. Pour elle, « un bon enseignement des langues en classe doit être imprévisible, surprenant et stimulant ».

Les bulles émo-arts, technique qu'elle a mise en place, permettent dans des cours de langue de faire sens et d'amorcer des réflexions. Un exemple : les élèves sont dans un musée face à des photographies avec des consignes claires.

- Donnez trois mots clefs.
- Faites un croquis
- Réfléchissez à un geste, au placement du corps
- Rédigez un petit texte avec ces éléments.

Se crée alors une **empathie réelle avec l'œuvre**. Dans le même esprit, il est possible d'organiser des visites interactives et théâtrales dans les lieux culturels, ce qui revient à « allumer les émotions au musée ».

Panel 2 - Écritures créatives adolescentes.

Participant-e-s :

- **Anja Di Bartolomeo** - écrivaine et **Charles Meder** - enseignant et écrivain : « autour du projet Buch macht Schule, Schule macht Buch »
- **Corina Ciocarlie** – journaliste et écrivaine et **Alexandra Fixmer** – enseignante de français et écrivaine : « autour de leurs projets littéraires menés au lycée ».

Modération Nathalie Jacoby – Directrice du Centre national de la littérature.

Anja Di Bartolomeo écrivaine et Charles Meder ont présenté le projet allemand « Buch macht Schule, Schule macht Buch » qu'ils ont mis en œuvre à l'Athénée de Luxembourg. Il s'agit d'un processus créatif sur une période de six mois d'écriture et d'édition collaborative d'un livre. Les élèves doivent gérer tous les aspects de la création, de l'invention à l'écriture d'un roman, de son édition à la gestion de la communication à sa sortie. L'auteur impliqué n'intervient que lors de deux workshops ; le premier pour définir avec les élèves l'intrigue et le second pour préparer la conférence de presse. Un éditeur allemand subventionne le projet et garantit l'édition de l'ouvrage créé.

Un tel projet demande de la patience, du temps, de la compréhension, de l'investissement et de la passion, aussi bien de la part de l'auteur intervenant que de l'enseignant qui encadre le projet. Les textes doivent se travailler, se retravailler par un accompagnement suivi. **Les élèves apprennent à émettre un avis esthétique et travailler ensemble, puisque chaque chapitre est écrit à plusieurs.**

En écho avec la journée précédente, Corina Ciocarlie et Alexandra Fixmer se présentent aussi comme un duo face aux élèves. L'autrice et l'enseignante, venue du monde de l'édition, aiment

intervenir ensemble, que ce soit lors du temps périscolaire ou de plus en plus sur le temps scolaire. Il faut trouver les moments où la présence d'un artiste est la plus pertinente. Cela peut être dans des cours à option par exemple, pour disposer d'une plus grande liberté. Alexandra Fixmer confesse qu'il **faut toujours « beaucoup de patience, de générosité et de bienveillance »** quand on mène des projets d'écriture créative avec les élèves. « Je m'interdisais d'être prof » reprend Corina. Malgré tout, cela peut « dérailler » mais « c'est bien aussi quand cela déraille ».

Les textes des jeunes étaient toujours relus en groupe et c'est ensemble qu'ils trouvaient les bonnes formules, notamment en poésie. L'actualité littéraire du pays est une bonne occasion pour lancer de tels projets, comme autour du *Printemps des poètes*. C'est alors plus facile d'accueillir des auteurs étrangers, mais aussi du Luxembourg.

Les deux reconnaissent l'importance de la trace écrite pour inscrire la démarche des élèves, ne serait-ce que par « une page dans un recueil ». « C'est important qu'ils soient fiers aujourd'hui et dans dix ans de ce petit bout d'âme et de cœur » qu'ils, elles auront écrit.

Récemment dans le cadre d'un projet intitulé « Cap au Sud, cap au Nord », elles ont amené les jeunes à réfléchir à la notion d'alter ego à travers la littérature, le graphisme, le dessin et la photo, au sujet de la perception de la frontière franco-luxembourgeoise dans le temps et de la perception de l'exil – il s'agit de représenter « son exilé familial » pour penser des destins croisés.

Panel 3 - Pratiques théâtrales au lycée

Participant- e- s :

- **Godefroy Gordet**, auteur - comédien et metteur en scène, Compagnie Le Barbanchu
- **Amandine Moutier**- médiatrice culturelle et pédagogue de théâtre aux Rotondes
- **Pascale Noé-Adam** - comédienne et metteuse en scène au sein du collectif Bombyx.
- **Romain Ravenel** – comédien et intervenant artistique, Compagnie Le Barbanchu

Modération : Ian De Toffoli, Université du Luxembourg

Les quatre intervenants ont croisé leurs points de vue en tant qu'auteurs, comédiens, metteurs en scène et professionnels de la médiation culturelle.

Une idée phare a émergé autour de **la confiance qu'il faut faire aux jeunes quand ils rencontrent une création théâtrale.**

Cela se voit dans les réactions qu'ils ont face à une œuvre. Ils sont en capacité de se l'approprier voire de la réinterpréter, ce qui ne nécessite pas toujours un travail pédagogique. Pascale Noé-Adam dit : « je veux raconter des histoires, donner libre cours à l'imaginaire » et faire accepter aux élèves qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre.

Le rapport au corps est très important pour Romain Ravenel qui a été aussi éducateur social au début de sa carrière de comédien : « C'est une approche physique avant d'être psychologique ». Les ateliers de feedback sensible qu'il a proposés avec Godefroy Gordet, autour de la pièce *Juste un homme avec un fusil* ont reposé sur des temps d'observation puis de réinterprétation de certains extraits. Cette démarche, dont ils ont inventé la méthode, a été documentée par un travail photographique qui illustre la transformation des jeunes avant/après le « jeu ».

Le second point important fut la question des **fonctions et des rôles** dans la mise en relation des jeunes avec les œuvres de spectacles vivants.

Les artistes, en dépit des compétences en matière pédagogique ou sociale dont ils disposent, ont rappelé que leur fonction n'est pas de pallier les manquements de l'école. Leur intervention n'a de plus-value que si elle est suffisamment bien pensée et préparée en amont. P-N Adam évoque des ateliers de théâtre qu'elle a menés dans le cadre d'un festival de théâtre de français langue étrangère. Par ce biais, elle a fait prendre confiance à des jeunes filles que si elles ne maîtrisaient pas encore très bien le français, aient toutes assez mal la langue de leur pays d'accueil mais qu'elles pouvaient se lâcher et avoir confiance en elles dans l'apprentissage de cette langue. Ils et elles reconnaissent en revanche, qu'il s'agit **d'un processus « donnant, donnant »**. Les ateliers de « feedback sensible » grâce aux retours des jeunes ont été précieux pour l'auteur, le metteur en scène et le comédien à quelques semaines des représentations puisque les jeunes ont exprimé un grand intérêt pour la thématique de la pièce et se sont dit touchés par la mise en scène et l'interprétation du monologue.

Pour Amandine Moutier, au-delà de la question de temps, l'essentiel réside dans une logique de co-construction entre artistes et enseignants notamment. Elle évoque ses différents métiers dans le cadre de ses fonctions aux Rotondes, au département « jeunes publics ». Elle peut être amenée à coordonner des projets (p.ex le *Hip Hop Marathon*), à intervenir dans la création d'une pièce de théâtre mais surtout à accompagner. Elle fait des interventions dans les classes en amont des spectacles sur le thème concerné ; elle soutient des compagnies dans l'élaboration de leur matériel pédagogique ; elle organise des visites de coulisses et elle informe régulièrement les coordinateurs culturels des classes du régime préparatoire. C'est ainsi qu'elle contribue à une mission spécifique qui consiste à permettre l'accès à la culture au plus grand nombre de jeunes.

Sarah Colasse, directrice de ékla rebondit à cette intervention, en rappelant que les « artistes ne sont pas des éducateurs sociaux » et que, lors des résidences d'artistes, notamment, il est important de garder en tête l'idée de triangulation, entre artistes, enseignants et médiateurs culturels, qui est un métier en soi.

Tout l'enjeu semble résider, comme elle le résume bien, dans « **la construction d'un cadre le plus rigoureux possible pour permettre le maximum de liberté à l'intérieur** ». Néanmoins des « ajustements continus sont nécessaire pour que cela percole et que chacun trouve sa juste place ».

C'est dans cet esprit que **Mylène Carrière, responsable du département médiation du CNA**, souhaiterait qu'il y ait plus de plages horaires au sein de l'école qui permettent la réalisation de projets créatifs. Pour Nils Hollendieck de l'Université de la Sarre, cette créativité peut tout à fait s'exprimer dans le cadre de l'école. Un professeur de langue peut demander à ses élèves de « jouer » un texte au lieu de le lire.

Nathalie Montoya, Maître de conférence en sociologie, Université de Paris-Cité : « L'EAC peut-elle réaliser le projet de démocratisation de la culture ? »

Au-delà de l'enseignement des langues et de la présence même des artistes à l'école, la question que pose Nathalie Montoya dans sa conférence est celle de l'ambitieuse relation entre l'art à l'école et la démocratisation de l'accès à la culture.

Pour tenter de répondre à cette question, elle fait un détour par l'histoire de l'EAC en France, puis s'appuie sur les résultats d'enquêtes qualitatives menées en région parisienne depuis une dizaine d'années.

Mais avant toute chose et en lisant quelques paragraphes du début de *La Peste* de Camus, elle prépare la réflexion en mentionnant l'idée « d'un soupçon d'autre chose qui changerait tout »⁴ pour nous inviter à réfléchir au pouvoir transformant de l'art. Quand il est mis en contact avec un certain public, il ouvre des portes et des perspectives.

En tant que sociologue, et à la suite de Jean-Charles Chabanne, Nathalie Montoya rappelle que la notion de EAC est polysémique en fonction du champ dans lequel on l'utilise.

⁴ « Mais il est des villes ou des pays où les gens ont, de temps en temps, le soupçon d'autre chose. En général, cela ne change pas leur vie. Seulement, il y a eu le soupçon et c'est toujours cela de gagné. » Albert Camus, *La Peste*, 1947

En effet, elle désigne à la fois :

- **un type d'actions** ou de projets menés par des artistes avec un groupe d'enfants ou d'adolescents, généralement en classe et sur du temps scolaire, en partenariat avec des établissements culturels ;
- **un secteur de l'action publique** au croisement des politiques culturelles et des politiques éducatives ;
- **un projet institutionnel**, celui d'œuvrer à la démocratisation de la culture par le développement de projets artistiques et culturels menés à l'école par des artistes ou des établissements culturels.

Dans tous les cas de figure, on peut considérer qu'il s'agit, autour de l'EAC, d'envisager « d'autres manières de faire école, société et donc politique ».

Le détour historique

Trois processus ont conduit à l'institutionnalisation de l'EAC et à la cristallisation même du concept : 1/ un processus institutionnel 2/ un processus politique 3/ un processus idéologique

Le premier processus explique pourquoi la culture et l'art se sont développés en France en dehors du milieu scolaire. Quand le Ministère de la culture a été créé en 1959, c'était en réaction à ce qui relevait de l'éducation populaire et de l'animation. André Malraux à sa tête considérait qu'on devait :

- enseigner à aimer l'art
- mettre le public en présence des œuvres
- éviter toute explication

De ce fait, les politiques culturelles en France se sont institutionnalisées, dans une première période, sans lien avec l'école et sans médiateur.

A partir des années 1960, la sociologie française a mis en exergue les inégalités dans l'accès à la culture. Pour Pierre Bourdieu notamment, le « choc culturel » ne peut pas avoir lieu sans un capital culturel, des ressources sociales qui permettent d'apprécier et de pouvoir réceptionner l'art. Cette approche s'oppose à celle assez essentialiste en termes « d'amour de l'art ». Ressentir le besoin même de produits culturels est le résultat d'une éducation, cette idée donc « d'un soupçon d'autre chose ».

Les politiques culturelles qui vont suivre vont donc être façonnées par cette conception sociale. Or, à la fin des années 1980, on entend plutôt « la petite musique de l'échec de ces politiques publiques ». Les inégalités structurelles seraient toujours présentes et la rhétorique de l'échec s'impose.

C'est dans ce contexte que va se développer et s'affirmer le concept d'EAC notamment par des acteurs qui depuis les années 1960 déplorent l'absence de culture à l'école.

Pour Bourdieu, même si l'école est un lieu de reproduction des inégalités, elle peut néanmoins réduire celles en termes d'accès à la culture. C'est à partir de ce moment qu'est questionné l'enjeu de la démocratisation de la culture et que l'EAC va devenir un « pays de rêve ou légendaire » selon la sociologue de l'éducation, Anne Barrère, avec laquelle travaille étroitement Nathalie Montoya.

C'est aussi dans cette phase de double crise de l'école qu'un nombre important d'assignations sociales vont être adressées à la culture. On va lui demander de :

- d'éviter le décrochage scolaire
- de créer une bonne ambiance dans les classes
- de susciter la créativité des élèves
- de créer de la cohésion sociale
- de permettre l'ouverture de l'école sur la société

La question de la démocratisation de la culture se heurte ainsi à l'enjeu de la démocratisation de l'école.

L'EAC se trouve alors placée dans la tradition de la philosophie des Lumières selon laquelle le projet d'émancipation du citoyen doit se faire à travers l'école et la culture. Si cette fonction de l'école semble assez évidente, cela l'est moins pour la culture qui se doit de fabriquer de la participation au débat public pour fortifier la démocratie et la citoyenneté. Depuis lors, on oscille entre des « discours enchantés » sur l'EAC qui serait une panacée et le constat selon lequel « cela ne peut pas tout résoudre ».

Pour Nathalie Montoya, c'est en passant par le terrain et par la réalisation d'études sociologiques que l'on peut entrevoir un juste milieu. Elle prône dans ce contexte une approche qualitative qui met en avant la parole des jeunes et leurs retours d'expérience.

Les études qualitatives

Elle a réalisé de nombreux entretiens en groupe auprès de collégiens de Seine Saint Denis entre 2012 et 2017, et ce à différentes étapes de projets 1/ des RAMS 2/ des dispositifs plus légers en classe 3/ un projet d'éducation à l'image en Seine Saint-Denis.

Elle avance tout d'abord une idée essentielle selon laquelle une expérience d'EAC doit être « marquante » pour avoir un pouvoir de transformation. Elle pose en effet une hypothèse sur laquelle elle continue de travailler, selon laquelle « en matière de culture, une expérience perçue comme marquante positivement signifie qu'il y a de la transformation à l'œuvre. »

Cela rejoint les interventions que l'on a entendues lors de ces deux journées et qui montraient à quel point le passage par le corps et les émotions rendait l'expérimentation plus impactante.

Et ce caractère marquant tient à plusieurs aspects dans différents contextes :

- la relation avec l'artiste

Les enquêtes montrent que la relation doit être décalée de celle qui est vécue avec les enseignants, que ce soit en termes de discipline, de bienveillance ou de notation. Il faut que les élèves perçoivent autre chose. Ils témoignent à travers ces mentions : « on apprécie que l'artiste ne soit pas à fond ou soit moins strict » ; « l'écrivain, il était toujours positif ».

- la notion de temps

Il faut du temps pour que la relation s'instaure, que la confiance se crée mais aussi le plaisir. C'est notamment à travers la répétition, la série de rencontres que les jeunes finissent par comprendre l'enjeu de la présence de l'artiste. C'est ce temps qui peut venir réduire les inégalités sociales œuvrant à l'accès à la culture.

- la transformation de l'espace

On doit noter aussi un changement dans ce qui s'organise au sein de l'école, les activités et l'occupation des locaux.

- le bouleversement de la forme scolaire

Les modifications peuvent porter sur la nouvelle place qu'occupe l'enseignant du fait de la présence de l'artiste ; sur le fait qu'on sorte de l'école pour des représentations et des manifestations artistiques. Comme le rythme est différent, on peut davantage faire adhérer les jeunes via le « mode projet ».

Contre toute attente, finalement le type d'œuvres avec lesquelles les élèves sont mis en présence importe peu. Il ne serait pas nécessaire d'aller vers des pratiques réputées les plus proches des élèves (slam, hip hop etc...).

Nathalie Montoya montre dans un second temps ce qui se joue chez les jeunes lorsque cette « expérience marquante » a lieu.

La transformation par la culture observée concernerait plusieurs aspects :

- la transformation du regard porté à l'œuvre d'art

Les enquêtes révèlent que les jeunes ont « changé de regard » : désormais ils « regardent plus attentivement », « s'interrogent et se disent qu'il y a peut-être une histoire derrière un tableau ou une image ». Ils parviennent aussi à inscrire l'œuvre dans une temporalité, celle de l'artiste ou de l'histoire de l'art.

- la transformation du regard sur le processus de création et sur le fait d'être un artiste

Cela corrobore les témoignages des artistes qui ont raconté leurs interventions en classe. Grâce aux heures passées à leur contact, les élèves peuvent être « touchés » par l'artiste, une plus grande proximité s'installe. « Ils sont aussi comme nous », à l'opposé d'une image de « bourgeois ». C'est aussi une découverte que le processus créatif est un travail. « Son métier, c'est sa passion ». L'artiste peut aussi avoir un engagement éthique. Dans le rapport aux élèves, l'artiste est perçu aussi à travers un rôle social : « l'écrivain, il est venu nous décoller de notre culture à nous ». Ce qui se joue là c'est aussi la capacité des jeunes à identifier et nommer leur propre culture. Ils comprennent aussi que l'art se définit par un savoir-faire et/ou par une reconnaissance institutionnelle (quand on est exposé dans un musée). Il en découle donc une manière spécifique de vivre sa vie d'artiste.

- Accès à la réflexivité

Et finalement, le plus important serait dans cette capacité à développer un esprit critique en soi-même. Plus on parle d'art et plus on renforce ses capacités de délibération, ce qui renvoie à l'ambition de l'émancipation du citoyen.

Pour conclure, Nathalie Montoya tient à mentionner que l'EAC est un **laboratoire politique**. Comme le disait aussi Sophie Renaudin, elle doit sans cesse être repensée. Nous sommes en fait en face d'une « hétérotopie », selon le terme de Michel Foucault, c'est-à-dire « des sortes de contre-emplacements, sortes d'utopies effectivement réalisées » et « effectivement localisables »⁵. Dans notre contexte, « on invoque l'enthousiasme face à des projets enchantés d'EAC tout en continuant de déplorer qu'il est difficile de faire travailler ensemble la culture et l'éducation ».

La perspective serait dans l'idée de marquer une rupture par rapport à l'ordinaire de l'ordre social. Le contexte demeure inégalitaire et les individus peuvent le vivre comme une injustice. Grâce à l'art à l'école, on reconfigure le processus de démocratisation de la culture dans une forme collective.

Lors de la discussion avec le public, **Mirka Costanzi**, Pédagogue de théâtre aux Rotondes et membre du CA de l'ASSITEJ – Association Internationale du Théâtre pour Enfants et Jeunes – s'est exprimée en faveur **d'un parcours culturel et artistique** qui assurerait à chaque élève d'être en contact un certain nombre de fois dans sa scolarité avec des œuvres d'art.

⁵ Michel Foucault, « Des espaces autres », 1967)

Table ronde : « Les auteur.rices à l'école : lire, écrire, créer au lycée ».Participant-e-s :

- Ian De Toffoli, écrivain et dramaturge
- Tullio Forgiarini, écrivain et enseignant
- Claudine Muno, écrivaine et enseignante

Modération : Jeanne E. Glesener, Université du Luxembourg

Les contributions ont porté sur la place réservée aux auteurs à l'école et sur les enjeux actuels de celle-ci aujourd'hui.

Dans les ateliers d'écriture, on peut faire comprendre aux élèves que le vécu de chacun peut être rendu intéressant aux autres personnes. On peut rappeler aux élèves que les auteurs sont des gens comme tout le monde, qui travaillent et qui ont des méthodes pour écrire. Le fait de montrer les manières de travail, les faisabilités, cela démystifie la profession.

Soudainement, les auteurs deviennent abordables, il y a la découverte du métier, de l'artisanat, des concours, de la possibilité d'écrire. La mécanique d'écriture se questionne. « Cela n'est pas un tour de magie, mais plutôt quelque chose entre le jeu et l'artisanat », précise **Claudine Muno**. Les écrivains donnent alors confiance aux élèves, à travers la confrontation d'idées, l'échange aussi autour de la langue à utiliser, à inventer.

Tullio Forgiarini est assez lucide par rapport aux attentes des enseignants à l'égard des auteurs. Il constate sans amertume qu'il est de plus en plus invité pour parler d'une thématique plutôt que de sa pratique d'écriture. C'est souvent le cas dans les classes d'accueil et vis-à-vis de jeunes qui sont en décrochage scolaire.

La question de la place de la littérature luxembourgeoise dans les écoles a également été abordée. Renforcer celle-ci pourrait participer à réconcilier les élèves avec les cours de langues, en particulier français et allemand, en montrant que ces langues sont aussi des langues culturelles du pays, présentent dans leur environnement immédiat.

Ian de Toffoli voit son rôle à l'école selon différents formats : les lectures en classe ; des ateliers d'écriture et la réalisation de projets transfrontaliers. Il se réjouit à l'idée d'être en résidence d'auteur à l'Athénée en mai et juin pour en particulier travailler la forme de la littérature documentaire avec les élèves. Pour lui, ce sera instructif de voir comment les lycéens vont traiter la question du réel et de sa représentation à travers l'intermédiaire, le filtre du document.

Une fois encore, la collaboration avec les enseignants a été discutée. Si une préparation en amont des textes facilite la rencontre avec l'auteur et son œuvre, la négociation des interventions lors des ateliers d'écriture doit demeurer du côté de l'écriture créative, littéraire, et de fait souvent moins scolaire.

Conclusion

Toute la complexité de chercher à promouvoir l'EAC serait donc de chercher à institutionnaliser des pratiques qui visent précisément à permettre la liberté, l'innovation, l'esprit critique et collaboratif. Ce n'est pas le moindre des paradoxes d'une politique publique qui cherche à renforcer l'école à la fois comme un lieu d'enseignement, c'est-à-dire de transmission de savoirs, mais aussi comme un espace de formation des esprits des citoyens et citoyennes en devenir.

Pour autant, les différents témoignages et approches entendus pendant ces deux journées ont donné des pistes pour s'engager plus avant sur la voie de l'EAC au Luxembourg.

Les innovations souhaitées portent sur une place plus importante accordée aux arts à l'école, que ce soit, d'une manière générale, pour contribuer au développement des élèves par leurs qualités intrinsèques, ou de façon plus spécifique, pour apporter plus de créativité et de participation de la part des élèves dans l'enseignement des langues.

Si les artistes et enseignants que nous avons entendu-e-s ont témoigné de la faisabilité de cette ambition et de la plus-value pour les élèves, ils et elles ont aussi rendu compte des points de vigilance à prendre en considération dans la mise en œuvre des activités d'EAC. Il s'agit de la préparation des interventions d'artistes à l'école, de la formation des enseignants et les modalités d'évaluation lors du déroulement de dispositifs d'EAC.

Les avis des artistes sont essentiels pour saisir la manière dont ils conçoivent leurs rôles quand ils/elles sont dans l'école et qu'ils/elles montrent leurs savoir-faire et expliquent leur démarche intellectuelle et créative.

Ceux des sociologues est aussi très important pour ne pas perdre de vue ce qui est à l'œuvre dans ces projets du point de vue des dynamiques sociales et politiques, que ce soit en termes d'accès à la culture ; d'assignations sociales à l'école mais aussi des tensions entre logiques professionnelles distinctes.

Enfin, les travaux sociologiques, fondés sur des enquêtes de terrain qualitatives permettent de comprendre vraiment comment l'EAC agit sur les jeunes, au-delà des intentions qui animent les personnes qui les mettent en œuvre

Ainsi voir entendu de Nathalie Montoya, le pouvoir transformant des rencontres, sur un temps long, avec des artistes et des œuvres, sur les enfants et les jeunes mais aussi sur les enseignants, est un réel encouragement à poursuivre nos actions dans le domaine de l'EAC au Luxembourg.

Du côté de la Fondation Sommer comme de celui du Master d'enseignement secondaire, les objectifs sont de poursuivre la réflexion, l'expérimentation et la concertation avec les pouvoirs publics et les institutions culturelles pour trouver les dispositifs qui apporteront de la cohérence à ce qui se fait déjà au Luxembourg et qui permettraient d'aller plus loin dans l'innovation pédagogique.

Sandrine Guivarch – Fondation Sommer – Juin 2024