

Petite enfance et théâtre : espace de rencontre(s) ?

Acteurs, enjeux et perspectives d'une éducation « à » et « par » l'art.

Mémoire réalisé par
Clémence Petre

Promoteur(s)
Michel Desmarets

Année académique 2017-2018
Master en Arts du Spectacle à finalité spécialisée

Petite enfance et théâtre : espace de rencontre(s) ?

Acteurs, enjeux et perspectives d'une éducation « à » et « par » l'art.

Mémoire réalisé par

Clémence Petre

Promoteur(s)

Michel Desmarets

Année académique 2017-2018

Master en Arts du Spectacle à finalité spécialisée

J'aime les mots puis j'aime les corps. J'aime quand les mots sont digérés par les corps.

J'aime quand les corps dansent, quand les corps font surgir les mots.

J'aime le silence et la sincérité. J'aime raconter des fictions, des fictions très très sincères.

J'aime être en lien avec mes sensations, mes émotions et que tu sois en lien aussi.

J'aime dessiner et la joie, le jeu, le jeu de la joie et la joie de jouer.

Le théâtre est tout ça pour moi, et d'abord une rencontre, des rencontres.

J'aime les rencontres.

Le théâtre est les corps, les mots et la sincérité, la joie de la fiction

et le jeu de la rencontre.

Tout ça pour ça : avoir et transmettre la chance de le réinventer encore, de se réinventer encore.

Florence Klein

Remerciements

Je remercie chaleureusement Michel Desmarets pour son implication enthousiaste dans la promotion de ce mémoire, garantissant la structure et le cadre de mon travail à l'image du médiateur idéal.

Je remercie les différents acteurs du monde associatif, artistique et éducatif pour leur disponibilité, leur professionnalisme et leur engagement, en particulier Valérie Joyeux de la Cie *Les pieds dans le vent*, et Dogan Ozturk, directeur de l'école fondamentale Saint-Pierre de Cureghem.

Je remercie du fond du cœur Leïlahab de m'avoir témoigné son amitié, sa confiance et sa présence positive indéfectibles tout au long de ce travail.

Merci enfin aux enseignants et aux étudiants du Centre d'Etudes Théâtrales de m'avoir offert un environnement de qualité, accueillant et solidaire pour compléter mes études.

Table des matières

Introduction générale.....	13
I. La médiation théâtrale.....	15
1) La médiation culturelle et théâtrale.....	15
1.1. La médiation culturelle.....	16
1.2. Le rapport théâtre-éducation : une vieille histoire.....	18
▪ Introduction du théâtre dans les collèges aux XVIe et XVIIe siècles.....	18
▪ Un outil pédagogique controversé	18
▪ Question sociale de l'art et nouvelles perspectives éducatives.....	19
▪ Education populaire, décentralisation culturelle et essor du théâtre jeune public dans le contexte de l'après-guerre.....	20
▪ Le public scolaire comme voie de démocratisation culturelle.....	22
▪ Le tournant des années quatre-vingt.....	26
▪ Ecole et théâtre : le temps de la réconciliation ?	28
1.3. Le paradoxe art-école : une relation utopique ?	30
1.4. La médiation : un terme encore flou à l'aube du XXIe siècle.....	34
▪ Le profil de médiateur : en quête d'une définition.....	37
2) La pédagogie et l'espace transitionnel.....	43
2.1. L'espace transitionnel selon le Dr Winnicott.....	43
▪ Le théâtre comme espace transitionnel ?	45
2.2. Le jeu comme espace de rencontre(s)	46
Conclusion du chapitre.....	53

II. Petite enfance et théâtre : vers un parcours du jeune spectateur ? 55

1) L'enjeu de la citoyenneté : un objectif commun à l'art et l'éducation ?.....	58
1.1. La perception de l'apprenant au XXI ^e siècle en Occident	58
▪ De l'élève passif à l'apprenant actif de son développement global.....	59
▪ Le défi de l'éducation citoyenne à l'école : vers un nouveau rapport aux savoirs ?	62
1.2. Analyse des textes légaux.....	63
▪ Présentation générale des textes légaux sélectionnés	64
▪ Le décret « Missions » et le référentiel des Socles de Compétences.....	66
▪ Le Programme Intégré Aux Socles de Compétences (PIASC).....	67
▪ Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et le Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA).....	67
2) Enseignants, artistes, médiateurs, ...quel cadre pour les acteurs de l'éducation artistique et culturelle aujourd'hui?	71
2.1. Structures de médiation théâtrale au service des jeunes spectateurs : les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse.....	73
2.2. Formation des enseignants : quelle place pour l'art et la culture ? ..	79
▪ Formation initiale des futurs instituteurs de préscolaire et de primaire.....	80
▪ Formation continuée des enseignants du fondamental	83
2.3. Le point de vue des créateurs du théâtre jeune public (TJP).....	86
▪ Le « voir » ou les spécificités de la création jeune public.....	87
▪ Le « faire » ou l'approche créative à partir du corps de l'enfant.....	92
▪ Retour critique sur l'évolution des pratiques de médiation avec une artiste du Théâtre Jeune Public.....	94
3) <i>ENVOL</i> : Un exemple de partenariat d'éducation artistique et culturelle citoyenne ancré dans le projet d'établissement de l'école.....	97

3.1. Présentation du projet et des intervenants.....	97
▪ Genèse du projet.....	97
▪ Le projet ENVOL en 2018.....	99
3.2. Evaluation et lecture critique du PECA.....	101
Conclusion du chapitre.....	103
III. Conclusion réflexive.....	105
Le corps comme médiateur : un outil paradoxal ?.....	105
▪ Le paradoxe du corps.....	105
▪ Le corps dans la société occidentale du XXIe siècle.....	106
▪ La place du corps à l'école et dans les apprentissages.....	108
Conclusion.....	111
Bibliographie.....	115
Annexes.....	119

Introduction générale

« Petite enfance » et « théâtre ». Ces deux termes peuvent résumer notre parcours de formation supérieure et universitaire. La petite enfance renvoie aux enfants d'âge maternel et à notre parcours de future institutrice préscolaire en Haute Ecole pédagogique, tandis que le théâtre est le sujet central du master en Arts du Spectacle que nous terminons cette année. Nous avons été frappée par les réactions de nos proches et de toute personne qui prennent connaissance de la double formation que nous suivons : étonnement et perplexité s'inscrivent, aujourd'hui encore, irrémédiablement sur le visage et dans les questionnements de nos interlocuteurs qui nous demandent si ce choix de master met en doute notre formation initiale.

Nous nous sommes alors interrogée : quel est donc ce gouffre qui sépare le domaine de l'éducation et celui des arts scéniques, ou des arts en général, et qui semble si fortement ancré dans les mentalités ?

Nous avons, depuis le départ, la conviction que ces champs perçus comme deux domaines indépendants n'étaient pas si éloignés l'un de l'autre. Les recherches que nous avons menées dans le cadre de ce mémoire nous ont confirmé cette impression, tout en nous exposant la complexité de la relation qu'entretiennent les sphères de l'éducation - qui se rattache à la petite enfance - et des arts vivants. Ces deux mondes ont vu dans le reflet de l'autre les solutions aux crises qu'ils ont traversées, faisant émerger la richesse positive de leur complémentarité dans la formation de l'individu dès son plus jeune âge, mais aussi le côté plus sombre liés aux dérives des tentatives d'instrumentalisations mutuelles.

Dans notre société actuelle, la volonté d'allier ces deux domaines s'est renforcée et s'affirme à un niveau légal qui répond à des enjeux démocratiques. L'art et la culture ont prouvé, à maintes reprises, leur pertinence dans les démarches éducatives et pédagogiques. Pourtant, cette alliance demeure marginale et le risque de briser l'équilibre fragile entre Art et Enseignement, quand il existe, est bien réel.

Il relève donc de la responsabilité de tous les acteurs - politiques, éducatifs, artistiques, de la médiation, ... - de porter un regard réflexif sur les pratiques possibles et de mettre en place les conditions fondamentales qui garantissent un réel accès démocratique à l'art et la culture, sans dénaturer la puissance de ces derniers.

Nous avons choisi d'aborder la question sous les angles étymologique, historique et social de ce qui relie les sphères éducatives et artistiques - et plus particulièrement de l'art du théâtre - depuis des siècles et qui a fait apparaître les tensions, les enjeux mais aussi les acteurs de l'éducation « à » et « par » l'art. Nous tenterons de dégager les enjeux et objectifs communs d'une éducation artistique et culturelle, ainsi que le rôle et la spécificité des différents acteurs qui y participent. A travers les notions de médiation/médiateur artistiques et culturels, de théâtre jeune public, d'espace transitionnel, d'apprenant, de citoyenneté, de parcours du jeune spectateur,... et à la lumière des apports théoriques artistiques, scéniques, pédagogiques, des sciences du développement, et des textes légaux, nous vous proposons de découvrir les facettes de la relation art-école, qui sont autant d'espaces de rencontres, qui tissent la complexité de la question de la conception et de la mise en application d'une éducation artistique et culturelle pour tous.

I. La médiation théâtrale

Depuis plusieurs années se développent des pratiques dans les domaines de l'art et de la culture, à l'intention des publics. Au départ spontanées et non-organisées, ces démarches de médiation qui visent et aménagent un meilleur accès, pour tous, aux œuvres scéniques, plastiques, musicales,...se repensent sans cesse afin de répondre aux enjeux démocratiques et propres à chaque type de public de notre société.

L'intérêt de ces démarches, aujourd'hui portées par des professionnels, se situe dans l'espace qui sépare - ou relie - l'art et la société, le théâtre et l'école, les créateurs et les éducateurs, les artistes et les élèves. Dans cet espace, les rencontres possibles se multiplient, notamment par l'intervention du médiateur et de ses propositions, de la mise en réseaux des intervenants et des participants,...

La prise de conscience de l'importance de l'accueil des publics et de la nécessité de leur procurer des outils d'analyse et d'expression face à une œuvre, afin qu'elle participe à leur développement et à leur épanouissement en tant que citoyens, s'est étendue à l'ensemble de ces derniers, et en particulier aux plus jeunes.

Nous allons donc, à travers cet ouvrage, choisir l'angle du jeune public, et plus particulièrement du public scolaire de maternelle et de primaire, sans pour autant faire l'impasse sur la complexité et la diversité des actions de médiation et des définitions du médiateur artistique et culturel.

1) La médiation culturelle et théâtrale

Pour commencer, nous vous invitons à approcher le terme de « médiation » et de ses spécificités dans le rapport à la culture, ainsi qu'aux arts vivants et plus particulièrement au théâtre.

Le terme de médiation recouvre plusieurs significations et emplois, selon le secteur auquel il se rapporte. La définition du dictionnaire Larousse met en évidence le caractère de gestion de conflit et la place centrale du médiateur pour les résoudre :

Entremise, intervention destinée à amener un accord : Offrir sa médiation pour résoudre un conflit. -
Fait de servir d'intermédiaire, en particulier dans la communication : Sensibiliser le public par la

médiation de la radio. - Procédure de règlement des conflits collectifs du travail dans laquelle intervient un médiateur (...) ¹.

Cependant, dans notre cas, il s'agit davantage d'aménager des espaces de rencontre entre deux milieux dont les modes de fonctionnement et les enjeux diffèrent. La médiation culturelle et théâtrale s'établit entre la culture et la société ; entre le théâtre et un public. La création artistique est élaborée par des artistes professionnels puis donnée à voir, entendre, (res)sentir,... à un public, et existe grâce à cette relation fondamentale. La médiation apparaît dès lors comme un espace intermédiaire entre création et réception et poursuit l'objectif de réduire au maximum l'écart existant entre les professionnels des arts vivants (ainsi que les codes liés à la représentation, l'esthétique proposée, etc..) et le groupe de spectateurs qui assistent à leur création. Comment créer cet espace intermédiaire ? Quel est le rôle de chaque intervenant au sein de cette rencontre ? Quel cadre donner pour la réaliser afin qu'elle soit enrichissante pour chacun, porteuse de sens ?

Nous définirons tout d'abord les termes de culture et de médiation culturelle, avant de nous pencher plus précisément sur la place du théâtre dans la société, et dans son rapport avec l'éducation.

1.1. La médiation culturelle

Dans un premier temps, intéressons-nous à la notion de médiation culturelle. Quels sont les attributs de la culture ? Quels sont les domaines avec lesquels la culture entre en relation dans notre société ? La définition du dictionnaire Larousse nous illustre l'ampleur des caractéristiques de la culture :

- Enrichissement de l'esprit par des exercices intellectuels.
- Connaissances dans un domaine particulier : Elle a une vaste culture médicale.
- Ensemble des phénomènes matériels et idéologiques qui caractérisent un groupe ethnique ou une nation, une civilisation, par opposition à un autre groupe ou à une autre nation : La culture occidentale.
- Dans un groupe social, ensemble de signes caractéristiques du comportement de quelqu'un (langage, gestes, vêtements, etc.) qui le différencient de quelqu'un appartenant à une autre couche sociale que lui : Culture bourgeoise, ouvrière.
- Ensemble de traditions technologiques et artistiques caractérisant tel ou tel stade de la préhistoire ².

¹ En ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/m%C3%A9diation/50103?q=m%C3%A9diation#50001>, consulté le 10/03/2018.

² Dictionnaire Larousse, *Culture*. En ligne, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/culture/21072?q=culture#20950>, consulté le 10/03/18.

Ainsi, la culture comprend une part d'exercice cognitif, de mémoire individuelle et collective, de comportements, de codes et de signes partagés par un groupe dans lequel, et par lequel, un individu se définit. La culture est aussi influencée de manière historique, spatio-temporelle et sociale.

En Europe, la culture est fortement liée à l'institution scolaire, qui durant des siècles a joué un rôle de mise en valeur et de transmission de cette culture, alors considérée comme officielle, unique et universelle. Le siècle dernier a vu naître un basculement du savoir conventionnel et des références culturelles partagées, donnant lieu à un métissage complexe qui reflète la diversité du monde que nous connaissons aujourd'hui. Comment ouvrir et élargir le champ culturel aux différentes origines et influences qui sont une réalité ? Comment faire cohabiter des valeurs, des langages, des visions du monde qui questionnent ce rapport à une culture unique et illusoire aujourd'hui ? Comment laisser une place permettant à chacun de s'exprimer comme il est, à la fois unique et porteur de référents culturels multiples ?

Il est également pertinent de se questionner sur les causes de la nécessité de mettre en place des pratiques de médiation théâtrale et culturelle dans notre société occidentale. En effet, on constate qu'en Orient et sur le continent africain, le concept de médiation est quasiment inexistant et qu'un rapport immédiat existe entre l'œuvre et ses publics. Nous parlons ici consciemment des publics au pluriel car tous les spectateurs s'y retrouvent malgré leurs différences d'âge, de sexe, de statut, ... Le théâtre est alors un puissant fédérateur des citoyens et l'acte de médiation n'est pas nécessaire. Or, dans nos sociétés occidentales, les instances politiques ont longtemps tenu à l'écart l'art et le théâtre de la vie de la cité, leur conférant ponctuellement des missions spécifiques tout en les entraînant dans une logique de légitimation constante. Le début du XXI^e siècle a mis en exergue la responsabilité politique de faire respecter les droits des citoyens à l'éducation et à la culture et de réduire les inégalités combattues par tout régime démocratique. Pourtant, on constate aujourd'hui que cet enjeu est souvent relégué au second plan et manque cruellement de moyens matériels et financiers pour être mis en place de manière qualitative et pérenne. Quels sont les facteurs ou événements sociaux et historiques qui ont alimenté jusqu'à nos jours la tension entre le monde des arts et celui de l'école ? Comment, quand et pourquoi le théâtre a-t-il été introduit à l'acte d'éducation ? Ces questions nous amènent à observer le rapport qui s'est tissé il y a quelques siècles, entre les arts - et particulièrement le théâtre - et l'école, que nous allons présenter dans la partie suivante.

1.2. Le rapport théâtre-éducation : une vieille histoire.

Nous commencerons par dresser un bref aperçu historique des sorties et pratiques théâtrales dans le système éducatif dans l'espace géographique franco-belge depuis le XVI^e siècle, pour s'attarder ensuite sur le phénomène de décentralisation théâtrale et de démocratisation de la culture engagé au siècle dernier. Nous terminerons cette partie en abordant d'une part l'évolution du terme de médiation artistique et culturelle, et d'autre part le paradoxe engendré par la place de l'art au sein de l'école.

■ Introduction du théâtre dans les collèges aux XVI^e et XVII^e siècles

Le professeur à l'Université de Lyon II en Etudes théâtrales, Jean Verdeil, dans son article *Théâtre et pédagogie, une vieille histoire* ³, nous renvoie aux premiers usages européens du théâtre comme outil éducatif avec les initiatives des protestants puis des jésuites aux XVI^e et XVII^e siècles. Le protestant Sturm est à l'origine de l'introduction du théâtre dans le programme des collèges pour l'apprentissage des textes grecs et latins, tandis que Luther défendait déjà l'usage de la représentation au détriment du sermon classique pour transmettre la pensée de la Réforme. Les jésuites reprennent ensuite cette idée de théâtre comme fil rouge dans l'apprentissage et le développent en ajoutant le travail de la voix, de la mise en gestes et du jeu corporel (démarche, ballet,...). Le théâtre devient l'outil de la maîtrise de soi, du geste et de la parole et permet à l'étudiant d'en prendre conscience et de réfléchir sur le sens qu'il peut leur donner. Cette approche est identique à celle des exercices spirituels et assure une meilleure gestion des rapports entre intériorité et extériorité. Il est intéressant de noter qu'à cette époque, et jusqu'au début du XIX^e siècle, peu de villes détiennent leur propre salle de théâtre. Les salles des collèges seront dès lors les lieux principaux pour assister à une représentation et vont permettre l'émergence de créations multiples. Le rôle de l'école est alors de former l'élite étudiante à devenir les grands hommes de demain, à les préparer à la vie politique et sociale qui les attend.

■ Un outil pédagogique controversé

Nous pouvons constater que l'art théâtral fait ses preuves comme outil pédagogique dès ses premières applications dans les collèges. Pourtant, à la fin du XVII^e siècle, c'est le caractère subversif de l'art et du théâtre qui est pointé du doigt à la suite de la représentation de *Tartuffe*. Philippe Meirieu, spécialiste des sciences de l'éducation et de pédagogie, nous

³ J. Verdeil, *Cahiers pédagogiques* n°337 : *Le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ?*, p16-17.

rappelle que depuis la Renaissance française, les partisans de la pensée de Platon, au travers du célèbre mythe de la caverne, récusait déjà le théâtre, le considérant comme une arme d'illusion et de séduction maintenant tout individu à l'écart de la vérité. Au XVIII^e siècle, Rousseau réaffirme le danger du théâtre et même de la littérature dans l'éducation, qui devraient être interdits aux enfants, et fortement limités aux adultes. D'autres artistes et théoriciens du théâtre comme Diderot participeront à calmer l'opposition avec notamment sa thèse du *Paradoxe du comédien*, rédigée à la fin du XVII^e siècle. La situation du théâtre et de l'art, sa place au sein de l'école, sont porteuses, depuis Platon, d'un débat confus et passionné qui nous mènera à préciser le paradoxe qui a été nourri concernant la relation entre l'art et l'éducation, plus loin dans ce chapitre.

- Question sociale de l'art et nouvelles perspectives éducatives

Dans le courant du XIX^e et XX^e siècles, plusieurs hommes de théâtre se penchent sur la question du théâtre dans son rapport à l'éducation, qu'elle soit celle du public adulte, populaire ou des plus jeunes (citons notamment le travail et les réflexions de Brecht, Stanislavski ou Artaud dans leur conception du théâtre). C'est aussi l'avènement de la mise en scène et de la réhabilitation du théâtre comme théâtre d'art (avec en exemple majeur la revendication du Théâtre-Libre d'Antoine en 1890) : on refuse les dérives du théâtre de divertissement ou comme instrument de pouvoir. Ces initiatives isolées entretiennent une réflexion qui sera mise en pratique par les instances politiques lors du mouvement de décentralisation en France, tout au long de la seconde moitié du XX^e siècle.

Au début du XX^e siècle, Jacques Copeau tente de changer les habitudes des spectateurs et de permettre à un public plus large d'accéder aux représentations à la fois du répertoire et des créations inédites de son époque, en démocratisant le prix des places et en supprimant les pourboires obligatoires aux ouvreuses. Il développe un projet pédagogique engagé du théâtre lors de la Première Guerre Mondiale avec son équipe du Théâtre du Vieux Colombier dans un projet d'école qui mènera à la création de l'Ecole du Vieux Colombier en 1920. Tout comme les jésuites quelques siècles plus tôt, des pédagogues marginaux vont également reconnaître l'intérêt éducatif du théâtre comme « champs d'exercices à la fois corporels et intellectuels »⁴, pour des enfants en situation de handicap ou en grande difficulté. Ainsi, on retient les expériences de Maria Montessori, Anton Makarenko, Germaine Tortel, Célestin Freinet ou encore Fernand Deligny, qui mettent en avant la qualité du théâtre comme outil de formation

⁴ Ph. Meirieu. *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir*, p34.

de l'intériorité. Ces recherches et expérimentations naissent de la volonté d'éduquer les enfants dits « difficiles », qui sont mis en échec par le système scolaire classique héritier des pensées platonicienne et rousseauiste. En marge des enseignants de l'institution officielle qui usent des codes théâtraux dans leur pratique tout en affirmant rejeter cet art néfaste du cadre éducatif, on entrevoit une volonté de démocratisation éducative et culturelle dans une vision pédagogique qui s'adresse à l'individu de manière complète:

Derrière l'ambivalence du « maître républicain », grand prêtre qui, tout à la fois, refuse et investit pleinement pour lui-même la théâtralité, s'infiltrer dans les écoles une pédagogie qui affirme la nécessité de faire travailler les élèves sur le corps, sur la voix, pour intégrer dans la formation de la personne cette dimension qui n'a pas été assurée par l'éducation familiale et sociale ⁵.

Observons que les pédagogues des méthodes d'éducation active partagent cet attrait pour l'outil théâtral qui redonne une place au corps et à la voix dans l'acte d'apprendre, alors qu'ils se distinguent sur leur perspective, leur milieu d'origine ou leurs références. Rappelons par exemples que Makarenko avait développé une pédagogie à référence marxiste, alors que Montessori s'inscrivait davantage dans une mouvance chrétienne. Le théâtre se lie à l'éducation de façon plus universelle, en parallèle du mouvement de démocratisation de l'éducation et continue d'interroger ses pratiques aujourd'hui.

La médiation culturelle et artistique est le concept qui va découler des questionnements, recherches et expérimentations dans le champ des méthodes éducatives et de la place de la culture et de l'art dans la société - en particulier à propos de sa démocratisation auprès des classes populaires et des jeunes - qui ont animés les débats en France et en Belgique depuis le siècle dernier.

- Education populaire, décentralisation culturelle et essor du théâtre jeune public dans le contexte de l'après-guerre

En France, on constate que le théâtre qui s'adresse aux jeunes est quasi inexistant, mis à part le travail de Léon Chancerel dans les années trente avec son Théâtre de l'Oncle Sébastien. L'activité des Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (Ceméa), créés à partir de 1937 sur tout le territoire à l'initiative politique de décentralisation culturelle, embraye un mouvement qui prend de l'ampleur. Citons par exemple la création de la Fédération française des Maisons de Jeunes et de la Culture (1948) à l'après-guerre, encouragé par le ministère de l'Education Nationale. Dans les années cinquante, force est de

⁵ *Ibidem*, p. 36.

constater que les jeunes n'ont pas accès à des représentations théâtrales de qualité, malgré l'organisation des « matinées scolaires » par les institutions scolaires dans un souci de démocratisation culturelle pour leurs élèves. Or, ces derniers ne sont généralement pas préparés à assister aux représentations et les professeurs se plaignent des nombreux chahuts pendant celles-ci. Dans certains collèges, des initiatives isolées offrent à certains collégiens une approche amateur du théâtre: il s'agit de professeurs passionnés qui décident bénévolement de monter des pièces du répertoire avec les adolescents volontaires de leur classe, en dehors du temps scolaire.

La volonté de lier théâtre et éducation se met en pratique de manière plutôt désorganisée et repose principalement sur l'engagement et la passion des enseignants. La volonté d'éduquer par le biais du théâtre dépasse le milieu scolaire : le mouvement d'éducation populaire s'adresse en priorité à la classe ouvrière. C'est à cette période qu'apparaît le rôle d'animateur et que la formation des pédagogues à la pratique du théâtre s'ébauche. Formation des animateurs des colonies de vacances et d'enseignants du premier degré, animation et prise en charge d'ateliers d'activités dramatiques,...tels sont les domaines d'activité dans lesquels Miguel Demuyneck va débiter son parcours, avant de fonder son Théâtre de la Clairière en 1949. Le mouvement de décentralisation théâtrale en France, qui va durer une vingtaine d'années, met en place des Centres dramatiques nationaux dans chaque province dont le but est de proposer des spectacles au non-public de l'époque ⁶, alors essentiellement de classe populaire et ouvrière. Les enseignants tiennent une place importante de relais (ou même de direction) entre ces structures et la population, et participent en outre à faire venir le public scolaire des collèges qui se rend en masse aux représentations proposées. Ainsi, en 1965, on compte près de 70% d'étudiants, d'enseignants et d'universitaires dans le public de la Comédie de l'Est. Suite à cette réalité, certains théâtres éditent des cahiers pédagogiques, véritables outils littéraires conçus pour ce public scolaire et envoyés aux enseignants et à la presse.

Du côté belge, on retiendra la fondation des premiers théâtres consacrés entièrement au théâtre jeune public: à Anvers, en 1945, Joost Noydens fonde le Jeugdtheater et ensuite en 1954, José Géral crée le Théâtre pour l'Enfance avant de reprendre la direction du Théâtre Royal de Marionnettes Toone à Bruxelles. Dans les années 1950, les missions assignées au théâtre sont l'éducation, la formation civique et l'élévation culturelle, missions toujours

⁶ Le terme de *non-public* est avancé pour la première fois par le philosophe Francis Jeanson en 1968 et désigne un groupe de la population qui n'est pas « placé dans les conditions objectives d'accès à la culture ».

d'actualité aujourd'hui sous les noms de démocratisation artistique et culturelle et de démocratie culturelle, dans une volonté d'éducation citoyenne, artistique et culturelle.

- Le public scolaire comme voie de démocratisation culturelle

Dans les années soixante, le théâtre a renforcé sa relation avec l'école et voit dans le public scolaire les spectateurs de demain. Pourtant, les artistes sont pris dans l'engrenage de l'urgence de leurs structures et c'est principalement du corps enseignant que va surgir la réflexion du rapport au théâtre et son aménagement. On y retrouve des avis nuancés mais surtout la revendication d'une place légitime pour l'enseignement des disciplines artistiques dans le programme scolaire et la formation des enseignants aux pratiques artistiques. Certains enseignants vont se tourner vers la création théâtrale pour le jeune public, ayant pris conscience de l'échec de faire venir les classes populaires au théâtre et de la nécessité d'un théâtre de qualité qui s'adresse aux plus jeunes. Or, dans le cadre de l'éducation obligatoire, l'enfant peut avoir accès à une représentation à laquelle il n'aurait jamais assisté avec ses parents : telle est la piste qui semble pouvoir mener à une réelle démocratisation de la culture et de l'art. On retient de cette période les noms de pionniers du théâtre jeune public comme Maurice Yendt, Catherine Dasté, Léon Chancerel,...

Les événements de mai 1968 décloisonnent la situation pour les théâtres publics français qui prennent conscience de leurs limites à remplir leur objectif d'adresse au « non-public ». Durant les grèves, un véritable espace de dialogue et de réflexion se met en place au travers de forums (rencontre entre les praticiens du théâtre et les (non-) spectateurs), d'échanges professionnels. Les artistes sont invités dans les écoles, les usines, les entreprises,... Les différents intervenants et en particulier les artistes, prennent conscience de l'écart qui existe entre le spectacle et les spectateurs et qu'il s'agit de le réduire afin de créer un espace de communion lors de la représentation. Pour ce faire, on peut agir sur les difficultés que le public rencontre au niveau de l'accessibilité, de la compréhension, de la lisibilité, de la sensibilité et de la communication de l'œuvre. Après les quelques semaines de grève, la vie reprend son cours, les usines et entreprises ferment leurs portes aux artistes. Cette effusion de mai 1968 n'aura pourtant pas été vaine car les praticiens du théâtre et les enseignants ont renforcé leurs liens existants et le public scolaire est choisi par les théâtres publics comme « non-public » auprès duquel agir en priorité. Un projet de partenariat entre les Centres dramatiques nationaux et les écoles verra le jour et s'organisera sans être tout à fait cadré : le comédien envoyé pour un atelier théâtral dans une classe apparaît comme une aubaine pour

beaucoup d'enseignants qui se sentent dépassés au niveau de leur gestion de classe et des moyens pédagogiques conservateurs. La rencontre entre les artistes et les élèves aura surtout permis un déblocage de la parole au sein de l'institution scolaire de l'époque.

Le théâtre et son esthétique sont remises en question lors des années septante. Chacun se positionne par rapport aux formes traditionnelles du répertoire et aux figures théâtrales de l'époque : le Living Theater et Grotowski ont marqué les esprits par leur pratique collective ; on redécouvre Artaud. La volonté de proposer un théâtre critique qui ferait du spectateur un citoyen actif dans sa vie intime et publique va de pair avec un théâtre au cœur d'activités autonomes. Ces affrontements de point de vue sur le théâtre et sa place dans la société se déroulent au sein des théâtres publics et concernent, au-delà de la question esthétique, la question de l'animation culturelle. La mission de cette dernière est reléguée à la nouvelle structure de Centre d'Action Culturelle (CAC) et oppose deux visions de l'*animation* : d'une part, l'animation comme « médiation entre l'art et le public » ; d'autre part, l'animation comme « activité autonome et créative » qui crée un lien avec une collectivité. En parallèle à ce conflit interne et en dehors des institutions, de nouvelles formes se créent et s'organisent en phase avec leur temps, comme par exemple le Théâtre du Soleil d'Ariane Mnouchkine en 1970.

Au niveau des mentalités, le bien-fondé d'une activité artistique et théâtrale au sein de l'école est désormais intégré et défendu par une grande partie des enseignants et gens de théâtre, qui vont entamer des collaborations diverses dont la plus connue reste sans doute les premières *Journées de théâtre pour les jeunes spectateurs* à Avignon, initiées par Miguel Demuynck et accueillies par Jean Vilar. De nombreuses publications transmettent les résultats des expériences menées dans l'espace scolaire à mesure que l'offre du théâtre jeune public grandit. Un premier budget est dégagé pour soutenir les projets et partenariats théâtre-école, tandis que l'université accueille les premiers travaux consacrés à ce sujet. Nous pouvons retenir trois axes essentiels qui résument les avancées de cette période ⁷ : l'institution d'une école du spectateur (inspirée des écrits de Brecht et Barthes ; TEP, Chéreau) ; l'autogestion de l'art « par » (et non « pour ») le peuple (influencée par le développement de l'expression individuelle de l'enfant prônée par Chancelier et Demuynck ; Dufrenne, Théâtre Paul Eluard, Théâtre du Campagnol) ; l'action culturelle comme action politique et outil pour démonter les mécanismes d'une société capitaliste (Studio-Théâtre dirigé par Lassalle). Bien qu'elle ait

⁷ P.-E. Heymann, *Théâtre et école : les fruits de la passion*, pp. 64-66.

touché aux dérives et aux limites de la relation entre théâtre et institution scolaire (instrumentalisation de l'art, place et cadre de l'animation culturelle,...), cette période se clôture par un bilan positif marqué par la volonté des intervenants et la présence d'outils concrets pour établir un véritable partenariat. A ce moment charnière à l'aube des années 1980, seuls manquent les supports institutionnels et économiques à sa concrétisation.

A l'instar de la situation de ses voisins français, les événements de mai 1968 ont une répercussion importante en Belgique. Le contexte socio-économique, avec entre autres l'émergence d'une classe moyenne et une augmentation des temps de loisir, ainsi qu'un changement de mentalité (on est désormais résolu qu'une transformation de la société est possible par le recours à l'éducation nouvelle et à la culture), encourageant un élan de démocratisation culturelle. Le mouvement de décentralisation théâtrale en France est vécu « par procuration » du côté belge grâce aux chaînes de radio et de télévision françaises avant d'être mis en pratique. Au même moment, on organise des animations artistiques pour rendre le public acteur de son initiation artistique et culturelle. L'écart se creuse entre ces initiatives au niveau national et la conception majoritairement traditionnelle de l'école.

La période est surtout marquée par l'essor officiel du théâtre jeune public. En effet, bien que l'idée de créer un secteur à part entière ait été en gestation depuis des années dans notre pays, la construction de ce secteur spécialisé ne se concrétise qu'en 1970 au Festival de Spa, organisé par le Théâtre National. Lors de cette édition généralement dédiée au public adulte, une sélection de spectacles destinés aux enfants et adolescents est proposée et coordonnée par un duo historique : Franck Lucas, haut fonctionnaire en charge du théâtre, et Jacques Zwick, alors secrétaire général de la Ligue des Familles. Les spectacles programmés par une petite vingtaine de compagnies varient autant par leurs formes que par leur qualité. En parallèle aux représentations ont lieu des rencontres et des débats entre les différents intervenants de la question du théâtre jeune public, de l'éducation, du milieu associatif,... auxquels prendra notamment part le futur cofondateur de la Montagne Magique, Roger Deldime. Cette première expérience sera renouvelée et cadrée par la création de l'Association pour la promotion et la diffusion des spectacles pour enfants et adolescents, en 1969. Cette dernière est composée de partenaires divers concernés par ce domaine : les pouvoirs organisateurs libres et officiels, les Provinces, les ministères de la Culture et de l'Éducation, l'Union des villes et communes, la Ligue des familles, les fédérations de parents d'élèves,... Emile Lansman évoque l'importance de cette association dans l'histoire : « Il faut bien mesurer combien ce regroupement des forces vives autour d'une même préoccupation est relativement

unique dans le domaine de la culture et de l'éducation » ⁸. Chargée de l'organisation et de la sélection des spectacles jeune public pour le Festival de Spa, puis de relayer les Provinces dans la programmation de spectacles, et enfin, de proposer les premières séances de sélections ouvertes aux programmeurs dès 1975 (dont les Rencontres de Huy sont le prolongement), les missions de l'Association prennent de l'ampleur jusqu'à devenir responsable de la sélection des spectacles proposés dans le cadre du programme « Théâtre à l'Ecole » du ministère de l'Education. L'Association va aussi développer un rôle de médiateur au sein de tâches visant à enrichir l'accueil de spectacles, ou encore la proposition de publications de sensibilisation à destination des parents et enseignants. La première partie des années septante voit se développer une série de structures culturelles dont les priorités ne sont pas encore la diffusion ou l'aide à la création, entraînant un mouvement de bénévoles qui prend en charge la programmation, ainsi que l'apport particulier au développement de ce nouveau secteur du théâtre jeune public de certains théâtres comme le Théâtre de la Ville de Bruxelles ou encore le Tournesol, autrement connu sous le nom de Théâtre national de l'Enfance. Il est important de rappeler les conditions de représentation des artistes à cette époque :

Durant les années 70, où le réseau des centres culturels n'existe pas encore, les principaux programmeurs du théâtre jeune public sont les écoles, les associations culturelles et sociales, les mouvements ou organisations d'éducation permanente, les bibliothèques, ateliers créatifs, les Communes et les Provinces. Les compagnies investissent ces différents lieux qu'il s'agit d'aménager, d'occuper... Elles montent et démontent les décors, chargent la camionnette, roulent de ville en ville, jouent deux fois par jour... ⁹

La demande de spectacles jeune public augmente et se l'offre se diversifie. En 1973, un premier Décret est proposé par le ministère de la Culture et définit les conditions d'agrément et d'octroi de subsides aux théâtres de l'enfance et de la jeunesse, mis en application deux ans plus tard.

En 1976, on constate une dynamique de professionnalisation des lieux de programmation qui engage du personnel qualifié pour le théâtre jeune public, allant de pair avec une baisse du nombre de spectacles représentés au sein de l'école. Si on salue l'amélioration des conditions matérielles et d'accueil des spectacles au cœur des lieux spécialisés, on déplore la perte de nombreux bénévoles engagés - véritables médiateurs entre l'école et le théâtre - qui cause un appauvrissement de l'implication, de la motivation et de la qualité des rencontres entamées

⁸ E. Lansman, *Le théâtre jeune public en Belgique francophone : naissance et développement d'un véritable mouvement*, p.23.

⁹ CTEJ et al. *Etat des lieux du Théâtre Jeune Public*, p6.

durant les premières Rencontres-sélection. Le programme « Théâtre à l'école » se mue en un rapport au départ de l'école vers le théâtre. La fin des années septante est marquée par l'apparition des centres dramatiques jeune public, tout d'abord en 1979 avec Pierre de Lune à Bruxelles, ainsi que du CTEJ, Chambre du Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse en 1976. Le premier est un lieu de diffusion, de programmation et d'accueil de spectacles alors que la seconde est un lieu d'échange, de débats et d'action pour les compagnies du secteur jeune public. Les compagnies belges sont invitées à se produire en France suite à une hausse du prix des places aux représentations des créateurs français, ce qui a pour conséquence un déplacement des productions et un appauvrissement de l'offre sur notre territoire. Les conditions de subventionnement sont alors modifiées pour résorber cette crise de l'offre et de la demande, menant à une augmentation de la durée du subventionnement et à la suppression de l'obligation de proposer une nouvelle création par an. Cette ouverture vers la France a aussi comme impact positif la venue de programmeurs étrangers lors des Rencontres-sélection.

- Le tournant des années quatre-vingt

Les années 1980 démarrent sur un refus définitif de l'animation de type pédagogique et un changement de politique culturelle, rapidement contrebalancé par le corps enseignant. Les pouvoirs publics vont alors s'organiser et donner les moyens budgétaires aux animations et pratiques artistiques en milieu scolaire : engagement financier du ministère de la Culture, dégagement de cadres horaires pour les ateliers de pratique artistique dans le programme scolaire par l'Education nationale, possibilité d'une formation pour les enseignants,... Les acteurs du champ artistique et éducatif s'associent dans une structure nouvelle: l'Association Nationale de Recherche et d'Action Théâtrale (ANRAT). Les publications sur le sujet attestent de ce bouleversement général duquel les théâtres publics restent en marge, ayant abandonné leur objectif militant pour une logique libérale. Ce sont donc les compagnies qui vont travailler en partenariat avec les enseignants, et cela sous des formes très variées : création de spectacles, animations et actions de sensibilisation, ateliers d'écriture dramatique, approche du théâtre contemporain, rencontre avec les auteurs,... ce partenariat enrichit et questionne les pratiques artistiques des créateurs en plus d'apporter énormément aux élèves et professeurs. Il s'agit là d'une relation d'apprentissage à double sens, idée neuve pour l'époque. Bien entendu, l'exigence de rentabilité sociale pèse encore pour certaines compagnies, qui, pour bénéficier des conditions de création minimales, doivent effectuer un grand nombre d'heures d'animation scolaire. La situation est pareille pour certains

comédiens, et dans certains cas, c'est la qualité de l'animation scolaire qui se retrouve diminuée.

Deux dangers pour la relation théâtre-école, récurrents et signalés par le passé, demeurent prégnants à la fin de cette décennie. Il s'agit, en premier lieu, de l'absence de projet pour les artistes qui proposent des ateliers ou animations en classe et ensuite, de la dérive de scolariser le théâtre et de le réduire à un objectif purement pédagogique.

Du côté belge, les années quatre-vingt sont marquées par l'émergence de compagnies, aujourd'hui considérées comme pionnières du théâtre belge jeune public, malgré l'arrêt momentané du soutien du ministère de l'Education et la disparition de l'Association. En effet, le jury des Rencontre-sélection, bien que ses membres changent chaque année depuis sa création, a atteint ses limites et les compagnies se retrouvent dans une impasse. Ils sont à la fois confrontés à une pression de l'innovation créative et à une absence de droit à l'erreur et à l'expérimentation. La situation est telle que même lorsque le jury juge le spectacle « digne », il arrive souvent que ce soit les programmeurs qui se défilent, sous prétexte que la création proposée ne convient pas à son public. L'arrivée des programmeurs étrangers apaise cette tension et permet enfin aux compagnies d'assumer leur spécificité. Le rôle des médias autour des Rencontre-sélection aura aussi été essentiel en soutenant la création et la diffusion de spectacles au travers des rubriques « coups de cœur » et « coups de foudre » de la presse.

Au sujet des compagnies pionnières du spectacle jeune public, nous pouvons citer le Théâtre de la Galafronie, aventure collective qui regroupe au départ Bernard Chemin, Jean Debeve, Christine d'Oreye, Didier de Neck et Marianne Hansé, le Tof Théâtre d'Alain Moreau, ou encore la Cie Gare centrale d'Agnès Limbos,.. Ces créateurs proposent des spectacles jeune public qui traitent de sujets « difficiles » dans des formes inédites et qui provoquent un réel engouement dans toute l'Europe. Le ministère de la Culture prend le relais de l'initiative lancée par les ministres de l'Education et met en place un système de subventionnement et de soutien financier et matériel aux artistes et compagnies agréés. Des structures spécialisées comme l'Association Promotion Théâtre (aujourd'hui ITHAC) en 1980, le CDWEJ en 1982 (centre scénique wallon pour l'enfance et la jeunesse, renommé Ekla en 2017) ou La Montagne Magique en 1995 sont créées afin d'organiser les animations entre les spectacles et les écoles. Les animateurs sont aussi actifs dans la formation des futurs enseignants, point que nous développerons au second chapitre de ce mémoire.

Durant les années nonante fleurissent une série de festivals (Les Rencontres de théâtre jeune public de Huy, Noël au Théâtre, Pépites-L'art et les tout-petits,...), ainsi que la fondation du Bronks (lieu spécialisé de diffusion des spectacles pour la Communauté flamande), ou encore la formation de nouvelles compagnies de théâtre jeune public. Un nouveau décret ¹⁰ - inspiré du colloque de Seraing, coordonné par Présence et Action culturelle (PAC) - est présenté en 1994 et cristallise un nouveau départ pour la création jeune public. Ce même décret reconnaît les deux centres dramatiques pour l'enfance et la jeunesse, en région wallonne avec le CDWEJ (Ekla) et en région de Bruxelles-Capitale avec le CDJP (Pierre de Lune) et leur accorde un financement afin de répondre aux missions de diffusion, de formation et de médiation, précisées à l'article 14 du décret :

- Les centres dramatiques pour l'enfance et la jeunesse ont pour missions principales :

- 1° la sensibilisation et la recherche de nouveaux publics en coordination avec les initiatives locales et régionales;
- 2° le travail pédagogique à destination des enseignants en formation initiale ou continuée et des élèves;
- 3° la promotion, à la demande d'organismes locaux ou en collaboration avec eux, de tout type d'opération de diffusion de "Spectacles des compagnies subventionnées en vertu des chapitres II, III, IV du présent décret, sans exclusive, ainsi que de spectacles étrangers ¹¹.

La Montagne Magique - théâtre jeune public le plus important en région bruxelloise - est subsidiée par la Ville de Bruxelles pour satisfaire ces objectifs dans la capitale.

▪ Ecole et théâtre : le temps de la réconciliation ?

Le premier mouvement de décentralisation théâtrale a mis en évidence que « le théâtre s'inscrit délibérément au sein de la mouvance de "l'éducation populaire" comme un moyen pédagogique (...) » ¹². En effet, le théâtre permet à l'élève de se former au sein d'une collectivité par l'ouverture à l'autre mais aussi l'introspection et la conscience de soi et de son corps en utilisant les formes d'expression artistiques les plus abouties. L'objectif premier du théâtre à l'école est d'y avoir recours pour aider l'élève à mieux se centrer face aux apprentissages, à accéder à une certaine maîtrise de soi, du geste et de la parole, à une concentration de qualité. Le détour par l'illusion constitue le meilleur chemin vers la réalité, et l'investissement réel dans une tâche demandée. Cette formidable proposition du théâtre comme outil de formation de la personne va être couplée à un objectif de production de projet

¹⁰ Décret du 13 juillet 1994 relatif au Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse.

¹¹ Ibidem, Art. 14, p4.

¹² Ph. Meirieu. *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir*, p35.

théâtral dans une perspective de motivation extérieure pour l'élève, et entrainer des confusions et dérives dans la pratique durant les années quatre-vingt. Le manque de moyens et de formation professionnelle artistique des enseignants les pousse à reproduire un schéma élitiste dans l'organisation des projets, ayant comme répercussion directe l'exclusion des élèves au détriment de leur progression. Cette tension entre ce qu'appelle Philippe Meirieu le « théâtre-exercice » ou « théâtre-formation » et le « théâtre-production » s'instaure dès les années soixante et reste d'actualité dans les pratiques contemporaines du théâtre et de l'art à l'école. Pourtant, l'auteur affiche une certaine sérénité face à la réconciliation du théâtre et de l'école, et ouvre les pistes du retour aux fondamentaux du théâtre afin de lever toute ambiguïté dans ce rapport millénaire avec l'éducation. Le premier est la création d'un espace symbolique, que nous allons développer dans la seconde partie de ce chapitre avec la notion d'*espace transitionnel* développé par le pédiatre et psychanalyste anglais Donald Winnicott, suivi du travail de la parole et du partage au sein d'une collectivité. Après la mise en évidence de ces trois fondamentaux, l'auteur insiste sur la nécessité du travail en partenariat encadré par des médiateurs qualifiés, entre les professionnels de chaque milieu. Il pointe également les conditions de ce partenariat au sein duquel enseignant et artiste doivent remettre en question l'opposition entre le théâtre de production et celui d'exercice, chacun étant formateur à son niveau et axé vers un objectif de toucher et développer la sensibilité qui fait notre humanité, auprès des élèves.

Cet aperçu historique met en évidence la relation souvent houleuse entre le théâtre et le système éducatif dominant, mais aussi que la place de l'art dans l'éducation constitue un outil pédagogique incontournable.

- Comment, alors, expliquer le fait qu'aujourd'hui, nous ne soyons pas parvenus à créer une relation équilibrée entre l'art et les autres disciplines scolaires ?
- Comment expliquer la place toujours marginale laissée aux activités artistiques dans le parcours des jeunes ?
- Quels sont les enjeux sociaux et politiques qui sont touchés par ce rapport art-école ?

Avant de développer certains de ces aspects au chapitre suivant, nous aimerions clôturer cette partie historique par quelques mots inspirants de Jean-Gabriel Carasso. Héritier de cette génération de jeunes qui a vu naître les initiatives artistiques et culturelles influencées par les méthodes d'éducation active, il témoigne avec espoir de leur importance et des défis actuels

qu'elles mettent en évidence: « L'éducation active, l'éducation populaire, il n'est pas vrai que tout cela a échoué, pas du tout. Ces combats ont permis des progrès formidables. A chacun, aujourd'hui, de les prolonger et d'en dépasser les limites dans des formes nouvelles »¹³.

1.3. Le paradoxe art-école : une relation utopique ?

Les questions soulevées par la conclusion de l'approche historique nous renvoient au paradoxe qui semble subsister entre le domaine de l'art et celui de l'éducation. Nous proposons ici d'analyser la relation entre l'art et l'école selon différentes caractéristiques qui les différencient au niveau de leurs enjeux spécifiques, de leurs méthodes,... afin de dégager les défis auxquels la société tente de répondre aujourd'hui pour réconcilier ces deux domaines.

En préambule, rappelons que la relation art-école s'est articulée autour d'un sentiment de méfiance mutuelle. D'un côté, l'art se méfie depuis longtemps des tentatives de l'école à l'instrumentaliser pour en faire une discipline comme une autre, qui alors perdrait son cadre essentiel à l'expression de chacun et à toute créativité. De l'autre côté, les institutions scolaires se sont souvent senties comme étant les « vaches à lait » du théâtre, ce dernier puisant dans la masse des élèves et étudiants son futur public adulte. Or, les théoriciens et praticiens des domaines artistiques et pédagogiques s'accordent aujourd'hui sur la nécessité de créer des partenariats entre professionnels de chaque milieu qui laissent l'espace et la possibilité d'agir à chacun des intervenants. En effet, dans un cadre réfléchi, sécurisé et ouvert à l'expression de chacun, créé en partenariat, l'école ne peut que saluer les effets bénéfiques des expériences artistiques (aux niveaux relationnel - individuel et collectif - et de développement personnel, pédagogique et institutionnel,...) dans ses pratiques au cœur d'une crise de légitimité et d'identité face à la société actuelle complexe. Sans ces conditions d'accueil et d'expérimentation et une ouverture au changement de la part du monde scolaire, l'art en sera systématiquement tenu à l'écart et considéré comme une effraction à l'ordre établi. En effet, le pédagogue Michel Desmarets nous l'explique clairement dans son article de la revue *Etudes Théâtrales* dédié au théâtre jeune public:

On peut aussi saisir l'abîme qui semble séparer l'école du théâtre lorsqu'on souligne que le théâtre est un lieu de métaphores incarnées, qu'il propose une *dynamique du jeu* qui pourrait à chaque instant

¹³ Carasso, J-G. (2008). *Art, culture et éducation au cœur d'une passion : Entretien avec Emile Lansman*.

entrer en contradiction avec le système habituel de travail voire de passivité dans lequel trop souvent nos jeunes sont enfermés ¹⁴.

L'école doit offrir un espace de liberté d'action et de réflexion à l'artiste qui vient en classe, en sachant que ce dernier ne remplace pas l'enseignant, qui au contraire prend une part active au projet depuis sa posture de pédagogue. Les animateurs et initiatives ponctuelles ont laissé place à des expériences de partenariat qui prennent des formes et des durées variées au sein des établissements scolaires et se multiplient. Les structures qui les organisent agissent en tant que médiateur de cette relation fragile mais pourtant extrêmement riche lorsqu'elle offre une place à chaque individu, et à chaque professionnel dans sa dimension particulière. Nous développerons d'ailleurs une partie de l'offre de partenariat instaurée par les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse et d'autres structures culturelles spécialisées en Fédération Wallonie-Bruxelles au cours du second chapitre de ce mémoire.

A présent que le cadre du paradoxe art-école est donné, intéressons-nous aux caractéristiques plus précises qui opposent de manière fondamentale ces deux domaines. Rappelons que le cadre scolaire dans lequel nous établissons cette analyse comprend les méthodes d'enseignement traditionnelles établies sur un système frontal de transmission des savoirs, majoritairement d'application en ce début de siècle.

Débutons notre analyse par un principe de base, à savoir la question de l'adresse face au jeune. Philippe Meirieu nous évoque cet axe majeur du paradoxe entre l'approche éducative et l'approche artistique, puisque : « (...) la première est dédiée à la formation intellectuelle, l'autre à la formation affective, c'est-à-dire à la sensibilité » ¹⁵. En d'autres termes, l'école serait le lieu de la rationalité alors que l'art s'adresserait à l'affectivité et donc à la part subjective du monde et des hommes. L'écart entre les deux démarches s'inscrit également de manière organique puisque l'école occidentale a été construite dans un certain rapport au corps, considérant la tête comme étant le lieu de la raison et de la pensée, le cerveau contrôlant le reste du corps et le maintenant dans un certain état par sa seule volonté mentale. Gilles Perotto ¹⁶ met en évidence plusieurs aspects - dont la place secondaire donnée au corps et à l'affectif - qui opposent l'école au théâtre et tente de dénouer les stéréotypes qui pèsent sur ce dernier, que l'on relègue souvent au niveau de divertissement extrascolaire. Ainsi, il dénonce la toute puissance de l'activité cérébrale au détriment d'une unité entre tête, corps (et

¹⁴ M. Desmarets. *Du théâtre à l'école : à la croisée de la création et des logiques scolaires*, p. 130

¹⁵ Ph. Meirieu. *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir*, p30.

¹⁶ G. Perotto, *Cahiers pédagogiques n°337. Prologue : une rencontre parfois orageuse*, p14-15.

cœur), soma et psyché ¹⁷, qui limite la relation de l'enseignant et de l'élève à un rapport au savoir. Le morcellement de l'individu a également un impact sur l'expérience créative de ce dernier car on demande à des étudiants au corps absent, d'inventer uniquement au départ de leur pensée. Or, la démarche artistique et théâtrale repose sur l'expérimentation comme première étape de la création, et ce, par l'individu dans son unité, conscient de la présence de son corps, à l'écoute de ses sensations et de ses pensées. L'acteur et metteur en scène britannique Peter Brook insiste sur cette dimension théâtrale qui intègre la dimension globale de l'élève dans le processus d'apprentissage: « Le théâtre donne cette unique possibilité de comprendre dans l'action et dans l'émotion » ¹⁸.

Cette première caractéristique de l'adresse et de la perception de l'individu nous amène à la question relationnelle de l'élève avec lui-même, ses camarades de classe, son enseignant, les apprentissages et le règlement de l'école. L'aspect relationnel est doublement investi dès le départ car l'élève doit suivre la double exigence du corps et du verbe, c'est-à-dire l'unité de l'être à soi et au monde, à commencer par les autres qui l'entourent. A la fois être « en jeu » et être en « je » améliore les relations humaines au sein d'une classe qui se met en projet théâtral. Au-delà du théâtre, on voit donc émerger la notion de jeu, qui est généralement rejetée des pratiques scolaires (à l'exception de l'enseignement maternel actuel), victime de la méfiance des enseignants : à l'école, on travaille, c'est « sérieux ». Or, le jeu ne se limite pas au plaisir : l'espace y est délimité par des règles, les joueurs doivent être à l'écoute des autres participants et de leur propre imaginaire. C'est un travail collectif et individuel qui réconcilie les notions d'apprentissage et de plaisir, et qui entraîne un effet de contamination sur l'ensemble des autres disciplines scolaires, comme nous l'explique Peter Brook : « En ce sens, le théâtre est, pour celui qui le pratique, un exercice permanent. Jouer, accepter le défi du jeu, c'est donc accepter de s'améliorer à travers le plaisir, ce qui fait que le théâtre est un outil fantastique dans l'éducation » ¹⁹. Le jeu naît dans un espace cadré et se déroule sous certaines conditions que nous aborderons dans la seconde partie de ce premier chapitre qui est dédiée au concept d'espace transitionnel.

Lorsqu'on travaille au sein d'un cadre qui implique le jeu, c'est aussi le regard du professeur envers ses élèves qui change face aux mêmes comportements, puisque les règles mises en

¹⁷ Cette distinction philosophique établit un dualisme entre l'âme et le corps, le physique et l'intellect, qui se retrouve dans l'enseignement traditionnel de nos sociétés.

¹⁸ P. Brook, *Cahiers Pédagogiques*, n°337. *Paroles d'artistes* : « le Théâtre, un outil fantastique pour l'éducation », p18.

¹⁹ *Ibidem*, p18.

place transforment la valeur des interventions, perçues de manière plus positive. Un véritable dialogue peut avoir lieu, en commençant par la libération de la parole de l'élève dans un cadre sécuritaire et de partage, encouragé ensuite par l'adulte bienveillant et garant de cet espace de liberté. Le jeu, par son ouverture à la spontanéité, sa capacité à poser un regard neuf sur les choses et à inventer devant l'inconnu, dépasse la relation de question-réponses toutes faites données par l'institution qui fonctionne dans un rapport de pouvoir à la connaissance. Le théâtre et les pratiques artistiques à l'école créent des espaces de rencontre, de confiance possible entre l'adulte et les jeunes, dans un monde scolaire cadré où la parole de l'institution, relayée par l'adulte, est reine. L'art, par son caractère subversif, permet une remise en question des pratiques pédagogiques conservatrices et refermées sur elles-mêmes.

Cette série d'aspects qui constituent l'opposition entre art et éducation peut être rapprochée avec les notions du *dionysiaque* et de l'*apollinien* que Nietzsche présente dans le théâtre d'Artaud²⁰. Le premier correspond à un état d'ivresse et d'exaltation hors de soi, à la vie et mis en place par le chant, la musique et la danse ; le second au monde du rêve et de la lumière solaire, à l'art du sculpteur. Ces termes désignent deux concepts strictement opposés, engagés dans une lutte à mort pour la maîtrise du monde. La société étudiée par Nietzsche, tout comme la société antique, serait dirigée par l'apollinien, divinité de l'individuation. Le philosophe allemand énonce la force de l'art qui constitue une métaphysique de la vie et aurait une plus grande valeur que la « vérité » portée par l'esthétique apollinienne²¹. C'est de la tension entre l'aspect cognitif - qui regroupe au théâtre le verbe, la règle, ce qui est organisé - représenté par Apollon, et l'aspect affectif - qui recouvre en opposition le corps, le jeu et le spontané - porté par Dionysos, que naissent les conditions idéales pour provoquer un effet de *catharsis*²² auprès des spectateurs. Nous avons remarqué au cours de l'historique de la relation entre le théâtre et l'institution scolaire, que l'héritage des pensées platoniciennes et rousseauistes en matière de théâtre et d'éducation avaient atteint leurs limites. Le retour à *La poétique* d'Aristote et à l'opposition développée par Nietzsche illustre davantage le défi majeur concernant l'équilibre à trouver entre l'art et l'éducation, afin d'offrir aux jeunes un espace de réflexion et d'expression propice aux apprentissages et au développement personnel, dans une société complexe démocratique.

²⁰ C. Naugrette. *L'esthétique théâtrale*, p260-262.

²¹ B. Lambert, *Les grandes théories. Nietzsche et le théâtre*, p6.

²² Ce terme de *catharsis*, présenté dans *La Poétique* d'Aristote désigne un effet de purgation des passions du public qui assiste à une représentation théâtrale ou musicale, et en particulier au genre considéré comme noble et supérieur, de la tragédie. Cet effet curatif positif sur le spectateur est provoqué par la mise en œuvre de moyens poétiques durant la représentation. Le philosophe antique défend en outre qu'il s'agit là du but et de « l'effet propre » à l'art.

Pourtant, malgré ces différences qui semblent opposer depuis toujours les pratiques propres aux mondes du théâtre et de l'art à celui de l'enseignement traditionnel, nous pouvons relever des valeurs communes à l'acte d'éduquer, qui confluent et se précisent de plus en plus au fur et à mesure du renouvellement des programmes scolaires officiels. Dans son entretien avec Emile Lansman, Jean-Gabriel Carasso nous en donne sa définition qui met en exergue les valeurs humanistes visées à la fois par l'art et la culture et par l'enseignement et l'Etat:

Eduquer, c'est forcément transmettre un certain nombre de valeurs essentielles parmi lesquelles la liberté, la créativité, l'autonomie, mais aussi l'écoute de l'autre, la solidarité. Eduquer, c'est aider les gens à se construire eux-mêmes, sans prétendre les forger selon des modèles extérieurs. L'important, me semble-t-il, est de donner des points d'appui solides pour que chacun puisse s'élever ²³.

Nous questionnerons en particulier la pertinence de la volonté - présumée partagée - d'éducation citoyenne qui ressort de cette définition au prochain chapitre, après s'être penchés sur le statut du médiateur culturel et théâtral.

1.4. La médiation : un terme encore flou à l'aube du XXI^e siècle

Depuis la fin du XX^e siècle, l'idée de médiation culturelle et artistique, dont le terme est encore flou, est au cœur des débats.

L'analyse de la spécialiste Marie-Christine Bordeaux nous éclaire sur ce concept qui a fait suite au terme d'animation dans les années nonante et qui dès le départ, revêt une définition multiple et une absence de formation professionnelle définie. Jean-Pierre Saez, directeur de l'Observatoire des politiques culturelles, situe l'apparition du terme de médiation dans les années quatre-vingt - dans le cadre du débat général sur la nécessité de faire appel à un tiers garant de la neutralité dans les animations artistiques et culturelles - bien que le terme ne soit utilisé de manière officielle qu'en 2001 par Catherine Tasca (alors ministre de la Culture et de la Communication) et Jack Lang (alors ministre de l'Education) au ministère de la Culture français. La notion de *droits culturels et de participation*, portée par l'article 5 de la Déclaration de Fribourg en 2007, va également bousculer les pratiques à sens unique établies au départ des institutions culturelles et des musées. De plus, les résultats positifs des expériences entre art et éducation menées sur le terrain encouragent à mettre en pratique des projets qui dépassent le champ scolaire, dans une logique inclusive et citoyenne.

²³ J-G. Carasso. *Art, culture et éducation au cœur d'une passion. Entretien avec Emile Lansman*, p.12.

La médiation culturelle est considérée comme étant ce qui relie la démocratie et la culture, puisqu'elle vise un objectif politique de démocratisation et de participation pour tous et répond à des enjeux qui dépassent le cadre artistique et culturel. Elle regroupe, au croisement des disciplines et dans des formes hybrides et multiples, la circulation, la transmission et l'appropriation de contenus et de représentations.

L'ex-ministre de la Culture, chercheuse et spécialiste de la question de la médiation, de la démocratisation et de la démocratie artistiques et culturelles à l'université de Grenoble, Marie-Christine Bordeaux, insiste sur l'importance de parler de *médiations* au pluriel afin de dépasser la vision d'une pratique homogène, mais aussi de la médiation muséale conservatrice qui défend la place d'un médiateur entre les producteurs « savants » de l'œuvre et son public « ignorant ». Cette forme de conflit désuète a laissé place dans les pratiques à plusieurs tensions que l'autrice explicite :

On voit donc que les pratiques sociales couramment désignées par la notion de médiation sont au cœur de fortes tensions, qu'elles traitent sans les résoudre. Tension entre objectifs quantitatifs et objectifs qualitatifs, souvent exprimée par les médiateurs culturels. Tension entre justice sociale (redistribution des biens culturels au plus grand nombre) et justesse de la relation, qui exige le temps long de la co-élaboration. Tension entre modèle éducatif de la transmission culturelle, le plus souvent mis en œuvre par les acteurs de la médiation, et modèle a-scolaire, voire anti-scolaire, souvent revendiqué et mis en œuvre par les artistes. Tension enfin entre partage du sensible (Rancière) et partage du capital culturel (Bourdieu). Rappelons que pour Rancière, la notion de partage est utilisée dans son double sens : ce qui sépare, exclut, et ce qui peut fabriquer du commun. (...) Étudier les médiations de la culture, c'est donc prendre en compte la double nature de la culture : elle est aussi bien ce qui sépare que ce qui relie ²⁴.

Le système scolaire et l'éducation artistique et culturelle subissent une tension majeure entre les exigences qualitatives et quantitatives qui sont la base d'une démarche citoyenne. D'une part, on souhaite faire accéder tous les élèves à un ensemble de savoirs et/ou à une fréquentation des œuvres et une pratique artistique et culturelle, et d'autre part, on défend une qualité de l'enseignement, des cours, sorties et ateliers en rapport avec l'art et la culture, qui implique une démarche personnalisée selon les groupes et les élèves qui en font partie - chacun porteur de capacités et de besoins spécifiques - ainsi que les moyens pour y parvenir. Ces moyens sont principalement d'ordre financier, matériel, temporel, spatial, et professionnel,...or, le domaine de l'enseignement et de la culture ne bénéficient pas de moyens suffisants pour répondre à ces enjeux de qualité des activités et de quantité des

²⁴ M-Ch. Bordeaux, *La médiation culturelle. Des dispositifs et des modèles toujours en tension*, p8.

personnes concernées par celles-ci ²⁵. Dès lors, comment répondre concrètement à l'objectif de citoyenneté poursuivi par l'Etat ? Nous reviendrons sur cette question au second chapitre de ce mémoire par la lecture critique des textes légaux ainsi qu'une approche sur le terrain.

Il est intéressant de noter que la médiation culturelle et artistique actuelle dépasse le champ scolaire pour offrir à chaque citoyen la possibilité de renouer avec l'art sous toutes ses formes par l'expérience d'une pratique artistique ou culturelle singulière, vécue et partagée avec l'équipe artistique et les professionnels accompagnants. Le public-cible scolaire permet notamment au(x) médiateur(s) de tisser des liens avec les familles, les partenaires culturels, les autres écoles, le quartier et la presse, sur base d'un projet réalisé dans une classe ou un projet d'établissement. Le rapport avec l'école et les publics isolés est maintenu et renforcé, tandis que d'autres relations se créent au sein de projets multiples au départ d'une association, d'habitants d'un quartier, d'un artiste,...

L'intervention du médiateur transforme aussi les rapports relationnels des participants et de ce qui est considéré comme « savoirs » au sein du projet artistique et culturel. Le public visé n'est plus le seul bénéficiaire des effets de la rencontre transdisciplinaire ²⁶ et de la pratique artistique : chaque intervenant en bénéficie de manière directe ou indirecte. La production d'une mémoire collective liée à un processus créatif vécu par les élèves d'une classe ou les habitants d'un quartier répond à l'enjeu de démocratisation artistique et culturelle et décroïsonne les idées reçues. Ainsi, chacun prend conscience qu'il est porteur et producteur de culture, acteur de son développement et de celui de la société, porteur de ressources pour la société et l'humanité. Les liens sont établis entre la culture dite légitime et la culture intrinsèque dont chaque individu est porteur. Chaque membre du groupe (re)devient actif, confiant et capable de s'impliquer dans un projet collectif qui comporte des décisions à prendre ensemble. Prendre sa place au sein d'un groupe, c'est aussi prendre sa place dans la société et pouvoir s'intégrer pleinement. Nous reviendrons sur cette notion de construction collective au cours du deuxième chapitre de cet ouvrage qui se penche sur le parcours du jeune spectateur.

²⁵ Nous vous invitons à consulter l'Annexe 1, dans laquelle nous vous proposons un aperçu des dépenses fédérales pour les secteurs d'activités de la culture et de l'enseignement, de manière spécifique et globale.

²⁶ Nous parlons ici de *transdisciplinarité* et non d'*interdisciplinarité* puisque le projet artistique et culturel dépasse la notion de « discipline(s) » ou de « matière(s) d'enseignement » pour fournir des outils et méthodes pédagogiques transférables d'une situation à l'autre et dont le but est la résolution de problème et non l'accumulation de savoirs.

- Le profil de médiateur : en quête d'une définition

Après avoir abordé le champ et les objectifs des médiations artistique et culturelle, les questions de la mise en place de tels projets et surtout du profil du médiateur se posent :

- Comment proposer aux publics de dépasser leur statut d'usager ou de consommateur d'une représentation afin d'en devenir « copropriétaire » ?
- Le médiateur désigne-t-il une fonction additionnelle à un statut existant ou peut-on parler d'un nouveau métier ?
- Quelles en sont les caractéristiques essentielles ?
- Qui porte la responsabilité de la médiation culturelle et artistique ?

Nous allons tenter d'ouvrir des pistes de réponse à ces interrogations, en commençant par les caractéristiques essentielles du médiateur.

Dans son entretien avec Lisa Pignot ²⁷, Paule-Catherine Arnaud, directrice d'association culturelle et signataire de la Charte Culture ²⁸, nous guide vers le principe fondamental du médiateur : sa capacité relationnelle. Celle-ci le mène à connaître les envies, besoins et attentes des publics face à une œuvre et à mettre en place des stratégies de communication entre les deux. En effet, nous avons abordé au début de ce chapitre le rapport spécifique et fondamental entre une œuvre et un public, sans qui l'œuvre ne peut pas advenir. Or, le langage symbolique déployé par l'artiste n'est pas directement accessible par les spectateurs. L'écart créé entre les deux - bien qu'il en ait l'objectif - n'entraîne pas systématiquement un effet de distanciation brechtienne porteur d'une réflexion et d'une quête de sens du public. En outre, la fréquentation des salles de théâtres et lieux culturels reste l'apanage d'un certain type de citoyens, et le terme de « public » désigne en réalité des publics, y compris celui qui est absent de ces espaces. La relation entre le théâtre et l'école a permis à un grand nombre d'élèves et d'enseignants d'accéder aux représentations et de bénéficier d'outils pour mieux appréhender l'œuvre, mais cela reste insuffisant et on constate que malgré les projets et accompagnements mis en place, le public adulte peine à se renouveler. Le médiateur va agir à un niveau local et ouvrir un espace de parole aux spectateurs qui, s'il ne doit pas s'imposer

²⁷ Entretien avec Paule-Catherine Arnaud, propos recueillis par Lisa Pignot. Le médiateur est celui « qui parle toutes les langues », *L'Observatoire* 2018/1 (N° 51), p. 58-60.

²⁸ Charte élaborée en 2016 dans le cadre d'un appel à la mobilisation des acteurs de la vie culturelle, au sens large, pour un projet émancipateur pour l'art, la culture en agglomération grenobloise. Ce document a vu le jour suite aux coupures budgétaires du secteur culturel français. Site web : <http://culture-38.blogspot.be/>.

comme contrainte ou commande aux artistes, pointe les aspects de la création qui rendent l'œuvre moins accessible et reconnaît la place du public, sans quoi la représentation ne pourrait se concrétiser. Les premières animations ont laissé place aujourd'hui à une multitude de projets de collaboration dont les formes, les durées et les enjeux varient et au sein desquels le médiateur va tenir une place centrale. Nous développerons, au chapitre suivant, une série de projets en partenariat avec les centres scéniques, associations et lieux culturels belges francophones, qui se déclinent sous des formes, procédés et durées variés, et qui touchent le jeune public, en particulier via l'établissement scolaire. Les enjeux de ces pratiques peuvent dès à présent être approchés dans cette étude du statut et du rôle du médiateur artistique et culturel.

Le médiateur va dégager les enjeux pour chacun des acteurs du partenariat et bâtir un cadre au service de la mise en œuvre du projet qui fait converger les objectifs individuels et collectifs. Il est garant du respect de la parole et de la place de chaque intervenant, cette dernière étant définie en fonction de sa spécificité dans le projet : dans le cadre d'une résidence d'artiste à l'école, par exemple, un enseignant qui aurait une sensibilité à l'art ne prendra pas en charge le rôle de l'artiste intervenant qui organise les ateliers artistiques tout comme celui-ci laissera l'enseignant diriger les moments d'apprentissages pédagogiques. Le médiateur s'assure donc de la séparation, de la complémentarité et de la reconnaissance mutuelle des compétences des professionnels éducatifs²⁹ et artistiques. Il peut également avoir un rôle de pôle de ressources. Le médiateur est soutenu ou incarné par une instance qui propose des collaborations entre professionnels de différents domaines : en ce qui concerne la petite enfance, nous pouvons citer les centres dramatiques pour l'enfance et la jeunesse, le service pédagogique jeune public des théâtres et lieux culturels, les associations spécialisées,...

Le médiateur agit donc comme un facilitateur et créateur de liens tout en protégeant le projet d'éventuels conflits - inhérents à toute relation humaine - qui peuvent survenir entre les intervenants qui y participent. L'engagement des différentes parties est indispensable à la réussite du projet, et le rôle du médiateur est aussi de s'en assurer.

Le médiateur est un individu qui possède des compétences humaines comme la curiosité, la sociabilité, l'ouverture d'esprit, le sens de l'organisation et de la communication,... Mais le temps des initiatives reposant uniquement sur les capacités et l'enthousiasme d'amateurs passionnés est terminé. La formation des premiers animateurs a enclenché un phénomène de

²⁹ S'il s'agit d'un projet scolaire.

professionnalisation de la fonction de médiateur. Pourtant, la mise sur pied de sa récente formation spécialisée est remise en cause par plusieurs théoriciens et sociologues du théâtre qui dénoncent l'échec dans lequel s'inscrit une telle professionnalisation. Pour commencer, Jean-Gabriel Carasso explique que constituer le médiateur - qui œuvre à la croisée de plusieurs domaines - en tant que métier à part entière consisterait en réalité à l'isoler et donc à l'éloigner dès le départ de son rôle de créateur de liens. Le médiateur conçu de toute pièce comme porteur de la solution miracle pour réguler la crise de la légitimation des arts et de la culture est un leurre. Il défend plutôt une vision plurielle de médiation par le terme de « médiateurs en chaîne », où chaque professionnel occupe un rôle spécifique à jouer en fonction de sa place et de ses compétences au cœur d'un projet, assurant ainsi la qualité de ce dernier. Pour continuer, Roger Deldime nous montre que la médiation revêt une telle diversité de formes et de durées possibles qu'il apparaît rapidement illusoire de former un médiateur unique qui pourrait en assurer l'organisation. Ainsi, les domaines d'intervention de la médiation qu'il relève sont vastes : création, diffusion et programmation des spectacles ; rôle des médias ; animations ; formations ; partenariats ; éducation au rôle de spectateur ; traduction et adaptation. Mais alors, qui détient la responsabilité de cette médiation ? Les artistes ? Les instances politiques ? Les structures culturelles et/ou éducatives ?

Nous avons pu remarquer que le théâtre et l'art dans notre société occidentale ont gardé une place marginale et régulièrement subi des détournements de ses fonctions au profit d'objectifs visés par les institutions éducatives et politiques. S'il reconnaît que le théâtre a souvent été assigné, voire récupéré, pour répondre à des impératifs politiques et pallier à des situations de crise sociale et culturelle, Louis Dieuzayde, directeur de publications (dont la revue *Incertains Regards*) et professeur à l'Université de Provence en Etudes théâtrales et arts du spectacle, appelle à la responsabilité des professionnels artistiques de questionner la dimension politique fondamentale au sein de leurs pratiques. Ses recherches le mènent à penser que le rôle de l'art n'est pas de résoudre les problèmes sociétaux mais de se reconnaître et s'assumer comme outil réflexif sur les mécanismes qui se jouent dans les relations entre les hommes, de déployer sa capacité à « enseigner le spectateur à l'égard de certains nœuds structuraux du commerce des hommes »³⁰. L'auteur analyse la médiation intrinsèque à la création d'une œuvre sous forme d'un effet de distanciation qui déconstruit les idées préconçues du public et lui permet d'accéder à quelque chose dont il ne soupçonnait pas l'existence. Cette dimension

³⁰ L. Dieuzayde. *Pour un dépliage de la problématique de la médiation : mise en lecture des termes compréhension, distance, traitement*, p.54.

n'est possible que si on engage un temps pour comprendre. La qualité de la médiation repose donc sur une certaine durée, un temps investi. Diplômé du Centre d'Etudes Théâtrales (UCL), auteur et chercheur dans le domaine de l'action et de la formation culturelles, Roland De Bodt ³¹ insiste quand à lui sur le rôle du comédien, appuyant l'avis de Louis Dieuzayde sur la responsabilité fondamentale des artistes dans l'acte de médiation. L'acteur serait le médiateur le plus proche du public par sa relation immédiate avec celui-ci. Pour qu'il y ait médiation, il faut cependant que la production artistique et théâtrale repose sur la volonté de jouer des œuvres pour en permettre l'accès à des publics. L'auteur compare le développement de la production artistique à la conception d'un objet industriel jusqu'à sa mise sur le marché et met en évidence deux éléments majeurs. Premièrement, la phase de développement, de recherche et de mise au point d'une œuvre est souvent la seule étape du processus qui existe, la majorité des projets étant incapable de la dépasser pour des raisons multiples et n'atteignant donc pas les publics. Or, c'est toute une production artistique qui se retrouve sans spectateurs. Deuxièmement, les œuvres jouées le sont souvent pour un nombre de représentations limité ce qui étouffe toute tentative de bouche-à-oreille et limite la venue de certains spectateurs qui ont besoin de se faire conseiller pour assister à un spectacle. Roland De Bodt invite donc à repenser la manière dont on produit le théâtre pour retrouver une relation avec ses publics et plus largement, sa place et son rôle dans la société, ainsi qu'à reconsidérer la division actuelle des tâches au sein de la création (production et diffusion) qui atteint ses limites. Jean-Gabriel Carasso ajoute que le milieu artistique professionnel ne peut plus nier l'importance de se soucier de la salle et donc de la nature des gens qui la composent. La responsabilité de la médiation est au départ politique, inscrite dans un projet citoyen, avant d'être relayée dans sa mise en pratique par les artistes, les instances culturelles et les professionnels du monde scolaire. Cela sous-entend que l'état doit déployer des stratégies et un soutien financier et matériel à la réalisation concrète d'une telle politique démocratique de l'art et de la culture. Inscrite au sein du cadre officiel de l'enseignement fondamental et secondaire en Fédération Wallonie Bruxelles depuis près de 25 ans ³², la mise en pratique de cet objectif démocratique artistique et culturel est remise en question et renouvelée par le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, texte légal entré en application en 2017 et issu d'un travail collaboratif. Dans le prochain chapitre, nous aborderons de manière plus détaillée ce cadre légal et proposerons un

³¹ R. De Bodt, *Quelles conditions pour la médiation théâtrale ?* pp.41-43.

³² Nous faisons allusion ici au *Décret « Missions »* du 24 juillet 1994 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

état des lieux de la situation actuelle au niveau de la place de l'art au sein des pratiques éducatives dans l'espace wallon et bruxellois.

Nous avons mis en évidence le caractère pluriel de la médiation et de ceux qui la pratiquent, ainsi que les limites de la tentative de professionnalisation de ce métier particulier. La responsabilité de la médiation est, nous l'avons vue, partagées entre les artistes, les structures culturelles et politiques. D'un point de vue historique, les enseignants ont longtemps incarné ce rôle de médiateur entre le jeune public et les œuvres scéniques. Bien que cette situation ne soit plus d'actualité, l'enseignant qui prépare et emmène ses élèves au théâtre n'est-il pas toujours un médiateur artistique et culturel ? Les synonymes de « médiateur » culturel et artistique illustrent la variété du champ que ce terme recouvre, et nous permettent d'affiner la définition de ce rôle spécifique dans le domaine des arts et de la culture. Nous vous proposons ici d'en placer quelques exemples.

Pour commencer, le centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse - récemment renommé Ekla - présente le médiateur, face à l'enfant, comme étant « un passeur, un guide, un éveilleur, une présence (une disponibilité, une attention, voire un état d'alerte de tout ce qui pourrait advenir) »³³. Jean-Pierre Saez reprend le terme de « facilitateur » lorsqu'il définit le médiateur dans l'idée de réduire l'écart existant entre une œuvre et son public. Ces actes de médiation prennent de nombreuses formes et s'organisent au sein de cadres très divers. L'auteur rappelle qu'il s'agit aussi, lorsque c'est pertinent, de transmettre un bagage culturel qui comprend des données sur l'artiste, son œuvre, sa technique, son histoire,... ce partage est le ferment d'une politique de la relation qui se renouvelle sans cesse. Roger Deldime rejoint cette idée d'un « intermédiaire », un « passeur », un « interface »,...dont le but est de renforcer la démocratie par la réduction de l'écart qui apparaît sous formes d'inégalités d'ordre économique, social, culturel, et éducatif qui existent entre les systèmes symboliques développés par les artistes et les pratiques collectives des publics. Jean-Gabriel Carasso illustre une de ces inégalités que l'école cherche désormais à résoudre lorsqu'il se rappelle de la personne qui lui a fait découvrir le monde du théâtre, et qu'il considère comme le premier médiateur qui agit sans le savoir : cette personne de l'entourage (enseignant, ami, membre de la famille,...) qui fréquente le théâtre et va y emmener pour la première fois l'enfant. Grâce aux programmes de Spectacles à l'école/Arts à l'école c'est l'enseignant qui va jouer ce rôle, et ce pour tous les enfants de sa classe.

³³ Ekla asbl, *Pour un parcours d'éducation culturelle et artistique à l'école : enfants acteurs et passeurs de culture*, p.2.

Pour conclure cette tentative de définition du terme de médiateur, nous pouvons avancer que la multiplicité des projets mène à une multiplicité de médiateurs et de médiations, et que l'exigence de leur qualité est fondamentale, notamment pour éviter les dérives de reproduire ou d'accentuer les inégalités que l'on combattait au départ.

Le défi actuel est donc de permettre à tous les élèves, quels que soient le type, la langue ou la situation géographique d'enseignement, d'accéder à la culture, de se développer en tant qu'individu et citoyen du monde par la pratique artistique et culturelle. Citons les sages paroles de Jean-Gabriel Carasso qui vont dans ce sens : « Le combat qui devrait nous unir, c'est de préserver la relation que chaque individu doit avoir avec les œuvres qui l'entourent - œuvres du passé et du présent - tout en s'ouvrant aux œuvres des autres peuples, à l'intelligence du monde »³⁴.

L'approche du concept de médiation, dont l'objectif est de réduire l'écart entre une œuvre et son public, nous a ouvert à la notion d'*espace* : celui de la rencontre de différents milieux et intervenants centrés sur une volonté d'éducation citoyenne ; celui de la rencontre entre l'art et l'élève, entre le théâtre et le jeune.

³⁴ J-G. Carasso. *Art, culture et éducation au cœur d'une passion : Entretien avec Emile Lansman*, p46.

2) La pédagogie et l'espace transitionnel

L'œuvre théorique de Donald Winnicott nous ouvre aussi à une notion spatiale, celle de l'*espace transitionnel*. Cette espace-temps nous semble essentiel dans les rapports de l'enfant au monde, du jeune au théâtre et du théâtre à la pédagogie. Il est le lieu de médiation, dans lequel celle-ci peut prendre diverses formes.

La notion d'espace dans le développement de l'enfant au cours de ses premières années d'existence a été étudiée par le pédiatre et psychanalyste pour enfants Donald Winnicott à partir des années 1950. Il développe un paradoxe essentiel et constitutif à la formation de tout individu, qui se joue aux premiers mois de la vie, dans sa perception de soi-même et du monde au sein d'un espace symbolique intermédiaire. A travers sa réflexion sur le bébé et le petit enfant, Winnicott nous a ouvert la voie d'un espace transitionnel qui n'est, nous semble-t-il, pas si éloigné de la fonction théâtrale.

2.1. L'espace transitionnel selon le Dr Winnicott

Donald Winnicott apporte le terme d'espace - mais aussi d'objet - transitionnel dans le cours du développement du petit enfant et le définit comme étant : « l'espace intermédiaire entre la réalité intérieure de l'enfant et la réalité extérieure »³⁵. Cet espace serait donc au croisement de l'illusion et du réel, et l'objet transitionnel de ces deux réalités permettrait à l'enfant de les faire se rencontrer pour en atténuer la dissociation et atteindre une forme d'unicité du moi. Cet espace à la frontière du réel et de l'illusion n'est-il pas aussi celui investi par le théâtre ? Le recours au théâtre dans l'acte éducatif des jésuites ou des pédagogues aux méthodes d'éducation active du siècle dernier ne constitue-t-il pas un outil de formation de l'intériorité et d'expression qui a fait ses preuves ? Comment s'articule cette première tentative de symbolisation de l'individu dans sa construction et sa perception du monde par le détour à l'objet ?

La psychanalyste Chrystel Benoît-Marhuend nous explique dans son article³⁶ le rôle du doudou comme objet transitionnel entre le bébé et sa mère. En effet, le nourrisson va connaître une rupture violente et sans transition entre le monde intérieur du ventre de sa mère dans lequel il baignait à l'écart des frustrations et le monde réel. Après sa naissance, le bébé ne ressentira le bien-être total qui le liait au giron maternel qu'aux moments où il prend le

³⁵ Ch. Benoît-Marhuend. *Le doudou...ou objet transitionnel*, p1.

³⁶ *Ibidem*.

sein. L'autrice décrit très clairement le besoin de l'enfant de se créer son propre espace transitionnel, à l'aide d'un objet qui représente le lien avec la mère mais aussi ce qui lui permet de s'en détacher : « Il s'agit de se donner les moyens de passer d'un temps où l'enfant avait et était le tout, à une alternance entre l'avoir et l'être absolus et le sentiment de manque par une voie de transition en évitant la douleur excessive »³⁷.

Cette douleur est liée à l'alternance entre la présence et l'absence de la mère, entraînant chez l'enfant un sentiment d'angoisse dépressive qu'il faut apaiser. Dans le cas où la mère est, selon les termes de Winnicott, « suffisamment bonne », c'est-à-dire qu'elle s'adapte de son mieux aux besoins de l'enfant et ne s'absente pas au-delà de la durée supérieure à la mémoire de ce dernier, le nourrisson va rapidement se tourner vers un objet transitionnel incarnant partiellement la mère. Cet objet va permettre l'aménagement de l'espace de cohabitation entre ce qui est absent et présent, la sensation pour l'enfant de réconcilier les termes qui pourtant s'opposent - amour de la mère présente, haine et angoisse provoquées par son absence - dans un même espace-temps perçu. La mère « suffisamment bonne » tente de répondre aux besoins de son enfant le plus rapidement possible, elle agit de son mieux mais pas de manière parfaitement immédiate. Cela signifie qu'un certain délai avant la satisfaction des besoins de l'enfant existe, et c'est justement cet espace d'attente qui va engendrer la transformation de ces derniers en désirs. Winnicott nous parle d'une « zone d'illusion »³⁸ dans laquelle l'enfant va retrouver une omnipotence imaginaire, laquelle sera explorée via les objets qu'il investit symboliquement, en commençant par le fameux doudou. L'espace va s'ouvrir à la notion d'objet-tiers, incluant la place du père une fois que l'enfant perçoit que sa mère et lui sont deux individus distincts : « s'il (l'objet transitionnel) a toujours été objet de lien fusionnel avec la mère, il est désormais aussi objet de séparation entre les deux (...) dès lors que l'enfant est capable de percevoir les objets comme différents de lui, dès lors que la réalité (il n'est pas le « tout ») le touche »³⁹.

Le recours à un objet transitionnel par l'enfant est essentiel à son développement personnel, mais ne doit lui être nécessaire que durant un certain temps, celui de la construction d'une cohérence narcissique du moi. Généralement, on constate que l'enfant porte peu à peu son intérêt vers une multitude d'objets, s'ouvrant ainsi au monde, à la symbolisation et à

³⁷ *Ibidem*, p2.

³⁸ D. Winnicott, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*.

³⁹ Ch. Benoît-Marhuend. *Le doudou...ou objet transitionnel*, p3.

l'expression multiples de ses affects. Cependant, on constate chez certains adultes des périodes de régression, où le recours à l'objet transitionnel permet de surmonter une angoisse.

- Le théâtre comme espace transitionnel ?

L'autrice nous présente une hypothèse intéressante qui peut nous donner à voir un lien avec le principe de la représentation théâtrale. Elle considère, suivant la pensée de Winnicott, que tout objet de superstition ou de religion et toute activité créatrice qui nous aident à combattre cette angoisse une fois adulte sont des formes d'objet transitionnel : « Cette aire intermédiaire d'expérience (...) constitue la plus grande partie du vécu du petit enfant. Elle subsistera tout au long de la vie, dans le mode d'expérimentation qui caractérise les arts, la religion, la vie imaginaire et le travail scientifique créatif »⁴⁰. Contrairement au nourrisson qui s'y accroche de manière continue pendant un temps donné, l'adulte peut y avoir recours ponctuellement afin de faciliter un processus de deuil par exemple. En effet, la religion ou la pratique artistique, investies de manière passagère et intense, permettent à nouveau de faire cohabiter l'illusion qui combat l'angoisse mortifère avec la perception de la réalité et de l'être ou de l'objet disparu. La représentation théâtrale, par ses propres codes, joue avec les notions de réalité et d'illusion, d'état de conscience et de rêve, et peut aider à l'élaboration d'un espace-temps transitionnel⁴¹.

Au-delà de la relation entre la représentation théâtrale et le spectateur, il semblerait que l'acteur lui-même puisse accéder à cet espace transitionnel dans le jeu, et le dépasser. Diderot évoquait déjà les possibilités de l'acteur à trouver la juste mesure pour jouer son rôle dans sa thèse du *Paradoxe du comédien* que nous avons cité plus haut. Nietzsche avance que lors de la représentation scénique, l'acteur de la tragédie incarne à la fois l'aspect cognitif (*apollinien*) et affectif (*dionysiaque*) pour accéder à une unité de soi avec le principe du monde⁴².

⁴⁰ D. Winnicott. *Jeu et réalité, espace potentiel*, p25.

⁴¹ Certaines pratiques artistiques ou théâtrales ont inspiré ou enrichi des méthodes thérapeutiques comme par exemples l'art thérapie, la théâtre-thérapie,...

⁴² Notons que cette tension fait écho à la relation paradoxale entre l'enseignement traditionnel et la place de l'art et du théâtre au sein de celui-ci, que nous avons développée autour de plusieurs oppositions à la première partie de ce chapitre. Pour rappel, cette opposition fondamentale se situe dans la nature et le contenu de l'acte éducatif, l'école étant le lieu d'éducation intellectuelle et donc de la rationalité en référence à Apollon, tandis que l'art et le théâtre permettent l'éducation à la sensibilité et à l'affectif, représentés ici par Dionysos.

Cet attrait pour le jeu, à la base du théâtre, est aussi, selon Winnicott, un principe essentiel dans le développement et l'expression de l'enfant, et nous vous proposons dès à présent d'examiner cet aspect.

2.2. Le jeu comme espace de rencontre(s)

L'approche du Dr Winnicott sur le concept d'espace et d'objet transitionnel nous a apporté le cadre, qui se différencie de la réalité, dans lequel le jeu peut advenir - qu'il soit spontané ou théâtral : l'espace symbolique. Rappelons que la symbolisation est une fonction de l'esprit humain qui permet à un individu de construire ses univers de perceptions et son discours : le symbole est un signe qui signifie autre chose que lui-même et participe à toute représentation en donnant du sens au réel. L'objet transitionnel dont nous avons parlé est le premier objet extérieur à l'enfant que ce dernier va investir de sens pour calmer l'angoisse mais aussi manipuler et explorer pour le plaisir de découvrir son environnement, le monde. Le doudou va donc être le premier jouet de l'enfant et en même temps son premier usage du symbole.

Le jeu est une notion essentielle dans la théorie de Winnicott qui considère qu'un enfant qui joue exprime de manière spontanée et inconsciente que la vie vaut la peine d'être vécue, le jeu étant l'expression d'une forme fondamentale de la vie. Le jeu s'inscrit dans l'aire transitionnelle - ou *espace potentiel* pour reprendre les termes de l'auteur - dont nous avons parlé en ce qui concerne la séparation entre l'enfant et sa mère aux premiers mois de sa vie : un jeu se crée entre eux dont l'enjeu est l'adaptation de la mère aux besoins de son nourrisson. Une fois l'étape de sevrage dépassée, le jeu en tant qu'acte créateur qui implique plusieurs enfants « se joue à la limite entre ce qui est subjectif et ce qui est objectivement perçu »⁴³.

Le jeu ne se limite pas à l'activité innée de l'enfant dans son développement, c'est une caractéristique fondamentale de l'activité théâtrale. Ce point commun à la pratique artistique théâtrale, à l'éducation et au développement de l'enfant nous semble tout à fait pertinent à considérer comme espace de rencontre(s). Nous allons développer la notion de jeu selon les différents domaines dans lesquels il agit, en commençant par une approche étymologique du terme et sa considération actuelle dans le monde de l'enseignement.

Auteur, professeur de Lettres et psychanalyste, Frédéric Teillard nous apporte, dans son article consacré au jeu⁴⁴, le premier emploi du verbe « jouer » qui remonte à la langue

⁴³ R. Bailli. *Le jeu dans l'œuvre de D.W. Winnicott*, p44.

⁴⁴ F. Teillard, *Quels jeux joue-t-on à l'école? Variations sérieuses sur une plaisanterie*.

populaire du XI^e siècle et signifie « jouer une pièce de théâtre ». Le mot « jeu » est alors l'appellation de la pièce de théâtre. L'œuvre de Molière, et en particulier la construction des personnages de ses pièces, illustre tout à fait ce qui nous paraît porteur de sens dans notre approche du rapport entre théâtre et éducation. Persuadé que la vie s'apprend et se récite par cœur, le pédant est l'archétype du professeur tourné en dérision, à l'opposé de personnages qui jouent, inventent et improvisent la réalité de la vie comme Scapin. La prise en compte de l'enfant en tant qu'individu et la notion d'élève actif sont assez récentes dans notre société. Le jeu a longtemps été banni de la conception du programme scolaire, et bien qu'il ait repris sa place légitime dans l'enseignement maternel, il reste marginal dans la suite de l'enseignement fondamental et secondaire, à l'exception des écoles à pédagogie active. L'enseignant est souvent la première victime du système éducatif, nous confie l'auteur qui en a fait l'expérience : « J'enseigne depuis 20 ans. Pendant dix ans, d'abord, je n'ai fais que rejouer. Passé de l'autre côté du bureau, j'ai reproduit, très exactement, l'enseignement que j'avais reçu » ⁴⁵. La question de la transmission et de la formation des enseignants est soulevée par ce témoignage.

Revenons à présent au concept de jeu et ses caractéristiques. De nombreuses études ⁴⁶ ont démontré que le jeu est une activité commune à tous les enfants, que l'on pourrait élever au rang d'universelle dans le processus de développement de l'individu durant ses premières années d'existence. Ainsi, on observe des phases où l'enfant va jouer davantage selon tel ou tel mode de jeu. A l'âge d'un an, le nourrisson porte les objets à sa bouche, les déplace et les manipule (jeux *sensori-moteurs*) pour en saisir leurs propriétés et ce qu'il peut en faire ; vers douze mois, il commence à mettre les objets explorés en relation pour construire une tour, par exemple (jeux de construction). Au même âge, l'enfant joue à « faire semblant » en commençant par l'imitation d'actions quotidiennes avec des objets d'abord tournée vers lui-même, ensuite transférée vers ses jouets, peluches ou une autre personne (par exemple, il simule l'action de boire, ou faire boire, dans une tasse de dinette), puis à partir de sa deuxième année, il détourne la fonction des objets, pour manier de mieux en mieux les codes du symbolique pour arriver, vers ses quatre ans, au jeu *sociothéâtral* ⁴⁷ (jeu de scènes et rôles où l'on fait semblant avec d'autres enfants, où l'on se déguise, qui se complexifie et s'accompagne de règles créées par les joueurs). Ces différents types de jeu cohabitent durant

⁴⁵ *Ibidem*, p59.

⁴⁶ Etudes citées et rassemblées dans H. Bee & D. Boyd, *Les âges de la vie 4e édition : Psychologie du développement humain*.

⁴⁷ H. Bee & D. Boyd, *Les âges de la vie 4e édition : Psychologie du développement humain*, pp. 146-148.

un certain temps selon chaque enfant, mais suivent généralement les stades de développement définis par le psychologue suisse Jean Piaget. Ainsi, vers cinq ou six ans, les enfants préfèrent les jeux structurés ou à règles qu'ils comprennent de mieux en mieux et qui les amusent plus longtemps, ce qui est le signe, selon ce psychologue du développement, du début de l'entrée dans la période des opérations concrètes.

Winnicott poursuit la réflexion de la psychanalyste Mélanie Klein sur la possibilité d'user du jeu comme médiation thérapeutique auprès d'enfants en difficulté, pour accéder à leurs représentations internes symboliques, mais ne se contente pas de cette conception du jeu comme pur reflet du psychisme du jeune patient. Le spécialiste anglais va ajouter la piste de l'impact de l'environnement dans le développement psychique du nourrisson et définir plusieurs concepts qui se rapportent au jeu.

Tout d'abord, Winnicott définit deux types de jeu possibles : la notion de *playing* recoupe les jeux spontanés dans un espace de liberté de création pure par son ou ses adhérents, tandis que les *games* renvoient aux jeux comprenant des règles et davantage normalisés suite au principe de réalité (l'enfant s'accommode du réel et ses exigences), comme les jeux de société par exemple. Le chercheur et professeur en sciences de l'éducation Gilles Brougère propose en outre cinq principes qui cadrent le jeu. Tout d'abord, le principe de fiction « réelle » est le constat que tout jeu prend sa source dans la réalité vécue par le joueur. Le deuxième principe est celui de l'adhésion du joueur : pour jouer, il faut en éprouver l'envie et se mobiliser de manière personnelle. Le troisième principe est celui de la règle, qui structure le jeu, suivi de la frivolité, qui assure que ce qui se passe dans le jeu n'aura pas de conséquences sur le réel. L'incertitude est le cinquième et dernier principe et implique qu'on ne sait jamais prévoir comment le jeu va se dérouler. La fonction symbolique est sous-divisée en sept systèmes par le psychologue du développement Howard Gardner, que nous connaissons pour son travail sur les intelligences multiples dont nous parlerons plus en détail au second chapitre et dans la conclusion finale de cet ouvrage. Selon lui, les systèmes de la fonction symbolique sont : le langage, la simulation, la représentation bidimensionnelle (le dessin), la représentation tridimensionnelle (le modelage, etc...), l'expression corporelle, la musique et le nombre.

Les principes qui cadrent le jeu présentés par Gilles Brougère se retrouvent à la base de la conception d'activités d'apprentissage en classe maternelle. Notre formation initiale d'institutrice préscolaire à l'Institut de Pédagogie Galilée nous permet d'en effectuer un rapprochement concret. En effet, nous avons appris à aborder tout nouvel apprentissage à

partir des préconceptions de l'enfant, en tenant compte des prérequis, de ses capacités, questionnements et intérêts, souvent en lien avec son âge. L'apprentissage, comme le jeu, prend sa source dans la réalité vécue par l'enfant. Ensuite, le second principe renvoie à la motivation de l'élève, indispensable à l'acte d'apprendre, et qui soit se trouve dans la nature de l'activité proposée, soit dans l'approche ludique qui est construite en lien avec la (ou les) discipline(s) travaillée(s). Les activités doivent proposer à l'enfant de se placer comme acteur de son apprentissage, de se mettre en recherche le plus souvent possible, tout en donnant des consignes et des règles pour en cadrer le déroulement. On favorise dès que possible les processus d'expérimentation - personnelle ou collective - ayant lieu au sein d'un cadre sécurisé et bienveillant dans lequel l'élève peut se tromper. Bien que l'objectif en terme de compétence soit défini avant la concrétisation en classe de l'activité d'apprentissage, il existe toujours une part d'inconnu quant au déroulement, voire du résultat, de celle-ci.

Poursuivons avec l'idée, développée par Klein et Winnicott et désormais pratiquée par de nombreux professionnels en psychologie, que le jeu est aussi un outil précieux dans le cadre thérapeutique. Cet angle d'étude nous permettra d'affiner les caractéristiques du jeu, partagées ou non par le théâtre et le système éducatif actuel, qui s'inscrit dans cette notion d'espace transitionnel.

Aujourd'hui, les psychologues observent beaucoup l'enfant qui joue (selon le terme *playing* de Winnicott) car comme le présentait G. Brougère, le premier principe du jeu est son ancrage dans la réalité, souvent inconscient, et met donc en lumière des particularités de la vie de l'enfant en rapport avec son corps, ses émotions, son cadre familial,... Le jeu - selon le terme de *games* de Winnicott - est quant à lui un excellent outil qui met en relation un psychothérapeute et son patient plus âgé. Ainsi, la psychologue clinicienne Françoise Coutou-Coumes nous expose différents cas de figure de l'utilisation qu'elle fait des jeux de société avec des adolescents en situation d'échec scolaire, leur mise en place, conditions et limites, ainsi que le rapport particulier qui s'instaure avec ses patients grâce à ce jeu-médiateur ⁴⁸. L'autrice nous explicite quelques avantages du jeu dans son implication clinique en commençant par la notion de gratuité, entraînant la possibilité du jeu comme plaisir partagé, expérience que tout jeune n'a pas l'occasion de vivre dans son cadre familial ou scolaire. Elle poursuit avec l'égalité des partenaires de jeu, qui atténue l'influence du sexe, de l'âge,... en contrepoint des relations adulte-enfant hiérarchisées dans notre société. On ajoute aux aspects

⁴⁸ F. Coutou-Coumes, *Du Rami au Mistigri. Jouer pour soigner*. *Enfances & psy* 2001/3, n°15, p.114-120.

de plaisir et de nouvelle relation possible entre les joueurs un cadre précis, codifié, dont les règles sont connues et respectées et qui les mettent à l'abri de la violence du combat qui s'opère au sein du jeu. En effet, les joueurs vont développer une stratégie, activité mentale d'anticipation, représentation et d'évaluation des risques, afin de remporter un véritable combat : « Gagner, c'est tuer. Perdre, c'est mourir » ⁴⁹. La violence ne trouve son lieu d'expression que dans ce rapport au fantasme, à la mort et au meurtre, dans un contexte d'émotions vives et changeantes.

Le rôle du thérapeute qui utilise le jeu est fragile et demande beaucoup d'exigence, ce dernier devant tenir une double implication : à la fois participer en tant que joueur - ce qui implique une stratégie compétitive et suscite des émotions diverses en fonction de l'objectif personnel poursuivi (part subjective) - et à la fois maintenir cette distance objective propre au praticien qui assure un cadre sécurisé et répond aux besoins du patient lors de la séance. En outre, il ne s'agit pas simplement de passer un bon moment ensemble, mais de décoder les schémas psychologiques et les causes possibles du problème traité, en utilisant le jeu comme détour pour accéder à la réalité. La médiation s'inscrit donc dans cette dimension thérapeutique dans le sens où le jeu - qu'il soit théâtral ou non - permet la création d'un espace symbolique cadré qui se détourne de la réalité pour mieux l'appréhender. Cet espace réduit l'écart qui s'est créé entre le jeune et le savoir dans le cadre de l'échec scolaire, mais pas seulement : il offre la possibilité de réparer le lien défectueux ou absent dans tous ses rapports aux mondes (familial, affectif, ...) afin que le jeune poursuive son développement de la manière la plus saine et globale possible.

Dans le domaine théâtral, le jeu est un principe fondamental qui se déploie au-delà de sa fonction de « système pour fonctionner ». Le jeu théâtral est double : entre intérieur et extérieur, dedans et dehors. C'est un art hybride qui trouve sa place entre la littérature et la langue orale, le savoir et l'expérience, et c'est ce qui lui confère une spécificité ludique. Le jeu se situe aussi en rapport avec l'institution dans un enjeu de reconnaissance. Enfin, rejoignant le cinquième principe du jeu développé par G. Brougère, le théâtre porte en lui les incertitudes et les doutes qui en font partie. Au départ illustratif, le théâtre dans son rapport aux savoirs et à l'institution scolaire acquiert une dimension pratique et active dont le point d'appui est le désir de jeu et d'expression des élèves. ⁵⁰ Tout comme le jeu le permet dans une

⁴⁹ *Ibidem*, p117.

⁵⁰ J-C. Lallias, *Cahiers pédagogiques*, n°337 : *Aperçus institutionnels*.

approche thérapeutique, le théâtre offre à la violence un lieu d'expression dans un rapport au fantasme, à la mort et au meurtre, dans un contexte d'émotions vives et changeantes.

Conclusion du chapitre

Ce premier chapitre a mis en évidence, après avoir introduit une série de questions et de termes spécifiques à la notion de médiation, le contexte historique de la relation entre le théâtre et l'école dans notre société occidentale, et ce depuis la fin du Moyen Age. Cette relation a animé un débat sur les territoires francophones belges et français durant plusieurs siècles à propos de la place de l'art et du théâtre dans les processus d'éducation au sein des institutions scolaires, que nous avons mis à la lumière des analyses du jeu et de la notion d'espace transitionnel développée par Winnicott. Si la légitimité des pratiques artistiques et culturelles dans les écoles, et plus largement dans le processus d'éducation à volonté citoyenne et démocratique, est aujourd'hui reconnue et revendiquée, sa mise en forme(s) est encore en voie d'expérimentation et ne touche qu'une part limitée de la population. Cette situation soulève en nous plusieurs interrogations :

- Quels sont les textes légaux instaurés par les pouvoirs politiques en vue d'une démocratisation de l'art et de la culture et les moyens mis en place par ces derniers pour les appliquer ?
- Quelle place l'école offre-t-elle aujourd'hui aux pratiques artistiques et culturelles ?
- Autour de quels objectifs communs l'école et les instances culturelles et théâtrales, et leur(s) médiateur(s), bâtissent-ils leur partenariat ?
- Quels sont les enjeux et les conditions considérés par ces différents intervenants artistiques et éducatifs pour permettre à l'enfant de se développer de manière globale ?

Nous vous invitons à poursuivre cette réflexion au second chapitre de ce mémoire pour tenter de répondre à cette série de questions, à la lumière des textes légaux et de la politique de projets des centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse dans l'espace belge francophone, ainsi qu'à une approche des acteurs concernés.

II. Petite enfance et théâtre : vers un parcours du jeune spectateur ?

Nous vous proposons, pour ouvrir ce second chapitre, de découvrir les significations que recèlent les mots « parcours » et « spectateur » du titre *Petite enfance et théâtre : vers un parcours du jeune spectateur ?* afin d'en dégager la pluralité.

Pour commencer, le mot « parcours » est utilisé dans de nombreux domaines pour désigner un itinéraire composé de plusieurs étapes à suivre, sans pour autant se limiter à ce sens. Par exemples, on peut suivre le parcours géographique d'un individu ou d'un animal, compris comme un chemin ou un itinéraire ; le parcours d'un objet désigne aussi ses étapes de production ; au niveau professionnel, le parcours renvoie aux différents stades d'une carrière ; dans le domaine sportif, on évoque le parcours de golf comme étant le « terrain de jeu »⁵¹ alors qu'en équitation le parcours est plutôt un chemin parsemé d'obstacles ; enfin, la définition chorégraphique du terme ajoute « l'aptitude à se propulser en avant »⁵². Retenons, pour ce parcours du jeune spectateur, cette notion d'étapes concernant le spectateur en devenir qui s'inscrit dans un cheminement - induisant une certaine durée - et qui nous renvoie aux notions de formation et d'éducation artistique et culturelle.

- Quelles sont les étapes à instaurer pour permettre à tout individu, depuis son plus jeune âge, de devenir spectateur ?
- Quels sont les obstacles à surmonter pour pouvoir prendre ce rôle lors d'une représentation scénique ?
- Que recouvre le terme de spectateur ?
- Quelles sont les spécificités du jeune spectateur ?

Pour tenter d'ouvrir des pistes de réponse à ces questions, nous devons à présent éclaircir ce terme de « spectateur ». La définition du dictionnaire Larousse nous donne une vision d'un individu qui assiste à un événement sans y participer, à l'image d'un témoin inactif. Or, nous voudrions dépasser l'aspect passif de cette définition. En effet, un témoin peut agir et détenir un rôle crucial durant un procès ou une tentative de reconstituer un événement tel qu'il a eu lieu, une part de la réalité qui échappe à ceux qui ne partageaient pas le même point de vue ou

⁵¹ Dictionnaire Larousse, En ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/parcours/58092?q=parcours#57750>.
⁵² *Ibidem*

qui étaient absents. En ce qui concerne les arts scéniques ⁵³, l'étymologie du mot « théâtre » atteste déjà de l'importance des spectateurs, puisqu'il est *theatron* ⁵⁴, c'est-à-dire « le lieu d'où l'on voit » et non *skènè*, « la scène ».

Rappelons d'ailleurs qu'une œuvre scénique ne peut réellement advenir qu'avec la présence d'un public qui va au-delà de l'observation, interprétant les signes donnés par l'œuvre pour construire un réseau de significations. Le public, autrefois considéré comme une masse homogène et passive a recouvert sa dimension plurielle. Le spectateur est un individu à part entière inscrit dans une collectivité : ces deux termes sont autant liés que l'œuvre l'est à son public. Lieven Baeyens, responsable artistique et musicien de la Compagnie jeune public Iota (1989-2012), va dans ce sens : « Le théâtre naît, croît et se produit dans la tête du jeune spectateur, dans son cœur et aussi dans son corps, dans sa mémoire, sa conscience et son inconscient. Le théâtre n'existe que dans cette rencontre » ⁵⁵. La tendance actuelle affirme un désir de prendre en compte le public comme un ensemble d'individus uniques, dont la présence est essentielle à la vie de l'œuvre présentée, et qui agissent véritablement au niveau de la représentation scénique.

Dans le secteur du théâtre jeune public, les artistes s'interrogent sur la réception et les possibles répercussions sur les jeunes spectateurs, répartis selon une tranche d'âge ou un âge minimal pour assister au spectacle. La prise de considération du public prend aussi racine en amont du spectacle, durant la création, et se poursuit souvent après, au travers de diverses démarches de médiation : animations, rencontres, ateliers, cahiers d'accompagnement,... que nous allons découvrir dans la seconde partie de ce chapitre. Le temps des matinées scolaires qui défendait l'impact éducatif sur les élèves qu'aurait le simple fait d'assister à une pièce, sans préparation et dans le chahut, est dépassé. Le parcours du jeune spectateur sous-entend un chemin à suivre avec plusieurs étapes de médiation entre le jeune et l'œuvre avant de parvenir à l'objectif visé, dans une dimension active d'autonomie car c'est le jeune qui se met en marche dans son propre parcours.

Nous avons choisi d'explorer l'enjeu de la citoyenneté, qui réconcilie selon nous l'art et l'éducation et les implique dans un objectif commun de formation des individus, dès leur plus

⁵³ La notion d'arts scéniques - ou d'arts vivants - renvoie au partage d'œuvres qui prennent forme(s) en direct, par l'intervention d'un ou de plusieurs artiste(s), devant un public et ce dans un espace-temps ritualisé. Cette notion englobe de nombreuses catégories telles que le théâtre, le cirque, la danse,... ainsi que toutes les techniques et hybridations possibles qui les concernent. Nous développerons cet aspect, dans la partie de ce second chapitre dédiée aux créateurs du Théâtre Jeune Public.

⁵⁴ V. Lemaire, *Approche théorique de la scénographie*, Notes de cours.

⁵⁵ L. Baeyens, *Questions sur le monde. Les arts vivants de la scène et la petite enfance*, p.4.

jeune âge, à développer leurs qualités et leur personnalité afin de pouvoir agir à la construction collective du projet de la société dans laquelle ils évoluent. En effet, la citoyenneté comporte la reconnaissance des individus au niveau de leurs droits - que nous allons développer de manière spécifique pour l'enfant dans le point suivant - qui touchent notamment aux domaines éducatifs, culturels et artistiques. De plus, le terme de « citoyen » provient originellement du concept de démocratie, projet politique national pour lequel la formation des jeunes est essentielle et concept sur lequel se base la volonté de permettre à chacun d'avoir accès aux œuvres et à la pratique artistique et culturelle. La définition grecque antique d'Aristote met en avant trois aspects du citoyen :

(...) la **liberté du citoyen**, qui lui permet de se déterminer par lui-même ; la **référence à un « bien commun »** de la cité, supérieur aux intérêts des particuliers ; enfin, **l'égalité**, qui permet à tous les citoyens de concourir à la formation de la loi et les soumet aussi à ses obligations ⁵⁶.

L'enseignement basé sur un rapport hiérarchisé et à sens unique au savoir fait écho à la structure féodale de notre société occidentale de laquelle les individus qui en font partie souhaitent s'éloigner définitivement au profit d'un nouveau rapport démocratique. Le réaménagement de la vision politique globale entraîne directement une remise en question du système scolaire, puisque c'est ce dernier qui va transmettre des valeurs et des outils à l'image de la société de demain. Aristote met en avant la liberté du citoyen et la nécessité pour ce dernier de se construire, de développer son jugement critique, puis d'agir en référence à un bien partagé par la société que nous pouvons décliner selon diverses valeurs. L'égalité explicitée par Aristote nous permet d'accéder à la dimension active de l'individu, qui dépasse le caractère légal et judiciaire en ce qui nous concerne, pour parvenir à un champ d'action élargi à tous les domaines de la société en évolution constante. Ainsi, chaque citoyen est unique et créatif : il s'agit de lui permettre de développer ses talents pour que la société entière puisse en bénéficier.

Dans un monde complexe aux identités plurielles, il nous semble urgent de définir des valeurs communes. L'école se présente comme étant le lieu de transmission le plus démocratique de celles-ci et l'éducation artistique et culturelle propose des pistes concrètes pour y parvenir.

⁵⁶ Encyclopédie Larousse, Citoyenneté. En ligne, <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/citoyennet%C3%A9/34196>.

1) L'enjeu de la citoyenneté : un objectif commun à l'art et l'éducation ?

La démarche d'autonomisation active du spectateur - et plus largement du citoyen - que nous avons développée dans l'introduction de ce chapitre se retrouve aussi dans la conception pédagogique actuelle de l'élève face aux apprentissages. Nous allons débiter le chapitre par un retour historico-légal concernant la perception de l'apprenant, qui remet le jeune au centre des préoccupations éducatives et artistiques dans un objectif de formation citoyenne.

1.1. La perception de l'apprenant au XXI^e siècle en Occident

La perception de l'enfant et de l'élève a beaucoup évolué et continue d'être étudiée et adaptée notamment grâce aux avancées de la recherche dans les domaines des sciences de l'éducation et du développement. Par ailleurs, les textes légaux ont, depuis la fin du siècle dernier, inscrit l'enfant comme être de droit. La *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* des Nations Unies en est l'exemple majeur puisqu'elle a fixé une série de droits élémentaires en 1989, comprenant d'une part les droits généraux à l'image des droits de tout individu et donc des parents de l'enfant, et d'autre part les droits spécifiques essentiels à son développement et sa protection. Est considéré comme enfant : « tout être humain âgé de moins de dix-huit ans, sauf si la majorité est atteinte plus tôt en vertu de la législation qui lui est applicable »⁵⁷. Si on établit un parallèle avec l'enseignement, il s'agit majoritairement des élèves concernés par l'école obligatoire en Belgique. Parmi ses nombreux articles, il ressort que le droit culturel est reconnu par l'Etat et doit être favorisé par celui-ci, comme cela est stipulé dans l'article 31 de la Convention : « 2. Les Etats parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité »⁵⁸. L'article 22bis de la Constitution belge confirme cette responsabilité étatique au niveau de la mise en place des conditions optimales au développement et aux intérêts de l'enfant :

Chaque enfant a le droit de s'exprimer sur toute question qui le concerne; son opinion est prise en considération, eu égard à son âge et à son discernement.

Chaque enfant a le droit de bénéficier des mesures et services qui concourent à son développement.

⁵⁷ Nations Unies. *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*, art. 1er.

⁵⁸ *Ibidem*, art. 31.

Dans toute décision qui le concerne, l'intérêt de l'enfant est pris en considération de manière primordiale⁵⁹.

A ces textes légaux fondamentaux se greffent des décrets spécifiques au domaine de l'enseignement - qui porte en lui des missions d'éducation culturelle et artistique - que nous examinerons en détails à la lumière des décrets et programmes officiels de l'enseignement subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous analyserons particulièrement les articles du décret « Missions » du 24 juillet 1997, modifié en 2016 et dont certaines mises en application nous sont contemporaines, les référentiels officiels des Socles de Compétences et le Programme Intégré Adapté aux Socles de Compétences (PIASC) dans le domaine artistique, ainsi que le projet du Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA) proposé par le récent projet du Pacte pour un Enseignement d'Excellence.

Bien que le terme « enfant » catégorise l'ensemble des jeunes, du nourrisson à l'adolescent, nous nous intéresserons plus particulièrement au monde de la petite enfance, comprise entre 2 et 8 ans. Cette tranche d'âge correspond globalement à l'âge maternel et au cycle 5-8 ans qui veut établir une transition entre les niveaux d'enseignement maternel et primaire. Notre formation initiale d'institutrice maternelle nous a conduit à réfléchir sur ce public spécifique et enrichira cette réflexion des connaissances et expériences dans l'enseignement préscolaire.

- De l'élève passif à l'apprenant actif de son développement global

A l'instar des textes légaux qui instaurent aux enfants des droits élémentaires et spécifiques, les recherches en sciences de l'éducation et les résultats positifs des expériences développées par les méthodes d'éducation actives⁶⁰ durant le XXème siècle ont mis en évidence une nouvelle conception de l'apprenant qui se détache de l'enseignement frontal⁶¹ traditionnel. Ainsi, alors que l'Etat reconnaît l'enfant comme un citoyen de droits et individu à part entière aux besoins spécifiques, les pédagogues et les artistes du secteur jeune public s'accordent pour le définir comme suit :

⁵⁹ *Constitution belge, Titre II Des Belges et de leurs droits, Art. 22bis (seconde modification).*

⁶⁰ Nous faisons référence ici à la fois au travail des Cemea et aux initiatives au départ isolées de pédagogues et d'éducateurs (Montessori, Makarenko, Freinet,...) qui ont inscrit l'élève comme acteur de son développement en réponse à un échec du système d'enseignement frontal transmettant un certain type de savoir. Aujourd'hui, la notion de compétences a dépassé l'impératif du savoir intellectuel figé dans l'ensemble scolaire, bien qu'il reste présent dans les pratiques actuelles.

⁶¹ Ce courant pédagogique ancien repose sur la transmission, la répétition et la mémorisation, se limitant à une acquisition purement intellectuelle de savoirs et de connaissances. La transmission du savoir est frontal, l'enseignant le transmettant à ses élèves dans un rapport à sens unique hiérarchisé.

L'enfant-élève est unique (et ce, même si son temps est morcelé, même s'il assume déjà différents statuts sociaux). C'est un être sensible (il entre en relation, avec lui-même, les autres et le monde, par son corps, ses sens, ses émotions et sa cognition) et intelligent (riche de multiples intelligences). C'est un individu à part entière (même si en constante évolution), égalitaire et autonome (ou en voie d'autonomisation) ⁶².

La notion d'éducation et la prise en considération de l'apprenant actuelles dépassent l'acquisition de savoirs intellectuels pour considérer une approche globale qui touche aux différents niveaux d'intelligence à travers les concepts que l'on retrouve dans les programmes officiels de « savoir-être » et de « savoir-faire », qui s'ajoutent aux « savoirs » traditionnels. L'école ne peut plus nier que le groupe-classe n'est pas un ensemble homogène : il regroupe des apprenants uniques dont il faut prendre en compte les besoins spécifiques, comme par exemple le rythme ou le niveau de difficulté des apprentissages, et ce, dans les différentes disciplines ou aptitudes du programme. La démarche inclusive est par ailleurs remise au centre des préoccupations actuelles dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence que nous approcherons plus loin dans ce chapitre.

La différence d'adresse à l'élève développée par Philippe Meirieu dans la partie dédiée au paradoxe art-école de ce mémoire a considérablement changé, en tout cas au niveau de la conception théorique des apprentissages. Ainsi, l'école ne se limite plus aux savoirs intellectuels purs et s'ouvre au concept d'intelligences multiples, théorisé par Howard Gardner, dont fait partie la sensibilité du jeune et à laquelle s'adresse le théâtre. Assister à une représentation ou un enseignement implique une écoute active, qui, dans le domaine artistique, comprend une part sensorielle et sensible avant d'être intellectuelle. La richesse de l'œuvre théâtrale est qu'elle tisse un réseau de signes aux formes multiples, qu'il faut décrypter selon différents canaux : visuel, auditif, sensible, poétique, humoristique,... Elle redonne la place au spectateur dans sa globalité, puisque le propos dépasse la volonté de lui « faire passer » un texte, tout comme l'enseignant amène ses élèves à découvrir des notions par lui-même, selon ses capacités, à partir de « situations-problème » à résoudre. Le public observe ce qui se présente à lui et comment cela entre en résonnance avec son vécu, ses émotions, ses sens, ses références,... et ce, par la présence au corps et non plus la seule attention du cerveau. Notons à ce sujet que dans l'enseignement maternel, on tente de plus en

⁶² Ekla. *Pour un parcours d'éducation culturelle et artistique à l'école. Enfants acteurs et passeurs de culture*, p2.

plus de travailler à partir du corps ⁶³ et du sensible de l'enfant. La théorie développée par Howard Gardner sur les intelligences multiples en 1983 a révolutionné cette prise de position que l'on retrouve dans la pratique de nombreux éducateurs. Ce chercheur et professeur en cognition et en éducation à la Harvard Graduate School of Education et professeur de psychologie à l'université d'Harvard s'est intéressé à la question de l'intelligence définie par le monde du travail mais aussi scolaire. Il explique les raisons de son choix de reprendre le terme « intelligence » dans ses recherches et sa théorie :

J'ai utilisé le mot intelligence délibérément, comme une façon stimulante de poser la question suivante : pourquoi appeler intelligent quelqu'un qui est doué pour les chiffres, et utiliser un autre terme pour quelqu'un qui serait meilleur dans le traitement d'informations spatiales ou plus efficace dans les relations avec les autres ? ⁶⁴

Il a relevé que cette dernière était restreinte aux capacités d'abstraction et concernait principalement les disciplines logico-mathématiques et langagières. Or, l'être humain possède de nombreuses capacités que l'on peut qualifier d'intelligences qui, grâce aux recherches de l'auteur, trouvent une place légitime dans les pratiques éducatives actuelles. Howard Gardner définit ainsi huit types d'intelligence, qui sont des facettes générales de chaque individu, et qui elles-mêmes se déclinent en plusieurs aptitudes. La dimension schématique de cette théorie a permis aux éducateurs et aux pédagogues d'en faire un véritable outil pour leurs pratiques et leurs réflexions. Les huit types d'intelligence sont nommés ainsi par l'auteur : il s'agit des intelligences naturaliste, logico-mathématique, linguistique, kinesthésique, visuo-spatiale, musicale, intrapersonnelle et interpersonnelle. Nous en développerons certaines dans le cadre du troisième point de ce chapitre, en lien avec la création pour le jeune public.

De plus, les formes et dispositifs didactiques se multiplient dans un nouveau rapport, plus global, à l'enfant: pédagogie du projet, psychomotricité en lien avec les apprentissages (*calculomotricité, lecturomotricité*, niveaux corporels d'appropriation d'une matière avant de passer à l'exercice « sur la feuille »,...), ateliers philosophiques, mises en place ludiques qui suscitent la motivation et l'engagement de l'élève,... l'expression et la pratique artistiques instaurent également, nous l'avons vu, un espace de liberté et de créativité dans lequel la

⁶³ Nous faisons référence aux trois niveaux d'apprentissage à partir du corps entier en mouvement (psychomotricité globale), puis en ateliers faisant appel à la psychomotricité fine (mouvement limité des doigts à l'épaule) pour enfin parvenir à un certain niveau d'abstraction ou « corps représenté » qui correspond par exemple à des exercices sur feuilles désignés dans la pratique sous le terme d'exercices « papier-crayon ».

⁶⁴ S. Abdelgaber. (2005). *Les intelligences multiples. Interview de Howard Garner*.

parole de chacun et du groupe trouve une place. L'enfant - dans le sens défini par la Convention relative aux droits de l'enfant - est un sujet de droit qui agit pour son développement, mais qui tient un statut spécifique en raison du fait qu'il est toujours en voie d'autonomisation et de développement. Même si le jeune évolue et apprend vite, il doit acquérir des outils pour devenir tout à fait autonome face au monde : il a besoin de l'intervention bienveillante de professionnels lui conférant un cadre sécuritaire, un espace dans lequel il va pouvoir expérimenter, prendre des risques, observer, apprendre,... en fonction de son groupe d'âge, de sa maturité, de ses capacités physiques, intellectuelles et sensibles propres à son développement continu.

- Le défi de l'éducation citoyenne à l'école : vers un nouveau rapport aux savoirs ?

Toutes ces pratiques inspirées des pédagogies actives et artistiques enrichissent la conception de l'enseignement traditionnel qui évolue de plus en plus dans la volonté de replacer l'élève au centre de ses apprentissages et de le libérer de sa passivité. A plus grande échelle, il s'agit du projet formateur du citoyen de demain, qui est donc éminemment politique et, selon Philippe Meirieu, dont la responsabilité de sa mise en place revient au domaine de l'éducation:

L'éducation doit, en réalité, se centrer sur la relation du sujet au monde des hommes qui l'accueille. Sa fonction est de lui permettre de se construire lui-même en tant que « sujet dans le monde », héritier d'une histoire dont il perçoit les enjeux, capable de comprendre le présent et d'inventer l'avenir.⁶⁵

La notion de collectivité et d'une mémoire partagée, de développement de la personne, de rapport au monde, de compréhension des enjeux et de possibilité d'action dans la société sont autant de facteurs essentiels à développer dans le domaine éducatif actuel. Or, nous verrons que ces aspects sont intrinsèques au théâtre et à l'art et mettent en évidence tout l'intérêt d'une éducation artistique et culturelle.

Avant de s'y intéresser plus en détails, rappelons que la crise qui touche le monde scolaire ne se limite pas aux questions des méthodes d'apprentissages : l'école ne s'adressant plus uniquement à l'élève dans un rapport hiérarchique de transmission de savoirs intellectuels figés, elle se retrouve face aux défis de construire de nouveaux rapports au savoirs, et plus

⁶⁵ Ph. Meirieu, cité par J-G. Carasso, *Nos enfants ont-ils droit à la culture ?* p. 31.

fondamentalement, à remettre en question ce que recouvre le terme de savoir qu'elle enseigne. En effet, la pratique de l'enseignement frontal, basé sur la répétition et la mémorisation de savoirs apparaît, à quelques exceptions près, complètement désuète. Les élèves d'aujourd'hui ont de plus en plus de difficultés à rester assis sur leur chaise, à se concentrer ou même à trouver du sens dans la matière qu'on leur dispense dans certaines disciplines. L'évolution technologique et numérique et l'accélération générale du monde ne sont que certains facteurs qui rendent caduques cette forme d'éducation : à l'heure où les logiciels calculent, estiment et mémorisent à notre place, comment motiver les élèves à en faire l'effort intellectuel ? Il en va de même au niveau de la polyvalence des tâches, très prisée dans le monde des entreprises et qui se développe de plus en plus tôt chez les jeunes, mais qui se heurte au cloisonnement strict encore trop largement d'application des disciplines scolaires.

Dans ce contexte, la question de la transmission à l'école est centrale :

- Comment et que va-t-elle transmettre ?
- Quelles sont les notions, les expériences, les connaissances indispensables au développement global de l'élève de notre société occidentale contemporaine ?
- Comment l'école prépare-t-elle les jeunes à devenir les citoyens actifs, intégrés à la société de demain ?

Nous allons tenter d'ouvrir des pistes de réponse à ces questions par le biais des textes légaux qui régissent l'enseignement sur le territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

1.2. Analyse des textes légaux

Bien qu'il existe beaucoup d'autres textes légaux, nous avons choisi ceux que nous jugeons capitaux en ce qui concerne l'enseignement francophone en Fédération Wallonie-Bruxelles, d'une part dans un souci de compréhension et de traduction (textes en français), et d'autre part en raison de notre formation initiale d'institutrice maternelle dans le cadre de cet enseignement subventionné. Le programme de compétences analysé, par exemple, est celui de l'enseignement libre catholique auquel nous avons été formée initialement et qui sera notre référent officiel dans notre pratique professionnelle future.

- Présentation générale des textes légaux sélectionnés

Le décret « Missions » du 24 juillet 1997, modifié en 2012 et 2016, mis à jour en avril 2018, définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental (c'est-à-dire maternel et primaire) et secondaire. Il organise en outre les structures propres à les atteindre pour l'enseignement organisé et/ou subventionné par la Communauté française ⁶⁶. Le deuxième chapitre du décret « Missions » présente les objectifs généraux de l'enseignement fondamental et secondaire, qui se doivent d'être simultanés et sans hiérarchie. Nous nous pencherons principalement sur les articles 6 à 11 du deuxième chapitre du décret.

Avant de débiter l'analyse critique de ce texte, il s'avère crucial de préciser quelques termes fondamentaux afin de garantir la compréhension générale de cette partie.

Le premier terme est celui des *compétences*, définies par le décret « Missions » comme suit : « 1^o compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches; » ⁶⁷. Il en existe deux types : les compétences disciplinaires, qui sont regroupées dans un référentiel et spécifiques à chaque matière enseignée, comme les mathématiques par exemple; et les compétences transversales, qui sont un ensemble d' « attitudes, démarches mentales et démarches méthodologiques communes aux différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoirs et savoir-faire; leur maîtrise vise à une autonomie croissante d'apprentissage des élèves » ⁶⁸. Le PIASC déclinent ces dernières selon trois ordres : les compétences transversales relationnelles, instrumentales ou relatives à la prise de conscience de son fonctionnement.

Ces différentes compétences présentées dans le décret ont été rassemblées dans le Programme Intégré Adapté aux Socles de Compétences (PIASC) en 2001, outil indispensable à chaque enseignant du réseau libre pour élaborer ses activités d'apprentissage et second terme qu'il nous faut préciser.

Le PIASC est le programme de référence de l'enseignement catholique fondamental, basé sur le référentiel des Socles de Compétences - définis par le décret « Missions » - publié par la FédEFoc (Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique). Il a comme spécificité

⁶⁶ Notons que cette dernière, renommée Fédération Wallonie-Bruxelles en 2011, apparaît encore sous ce terme dans le décret qui nous intéresse, et au niveau de l'ensemble des textes légaux en général.

⁶⁷ *Ibidem*, Art. 5, 1^o.

⁶⁸ *Ibidem*, Art. 5, 16^o.

d'intégrer à son programme d'enseignement les valeurs chrétiennes ainsi qu'une discipline religieuse catholique comme matière d'enseignement, tout en respectant les Socles de Compétences officiels et la diversité des croyances. Les Socles de Compétences constituent le contrat de base entre l'école - de tous types et de tous réseaux - et la société.

Le contenu et la mise en forme de ce programme sont constamment remis en question dans une démarche d'affiner et d'améliorer cet outil. Ainsi, de nouveaux volets concernant les disciplines mathématiques et langagières ont récemment été publiés et le terme de « compétence disciplinaire » rebaptisé « attendu ». Le PIASC propose aussi trois axes d'apprentissage qui permettent de construire des activités dans le but d'acquérir des compétences en variant le type d'enseignement. Ces axes sont au service de l'acquisition par l'élève des différentes compétences - disciplinaires et transversales - dans un cadre respectueux de ses besoins.

A côté du décret « Missions » et du Programme intégré remis en question et à jour ponctuellement depuis leur création, le Pacte pour un Enseignement d'Excellence, issu d'un travail collaboratif (entre directions, enseignants, parents d'élèves,...) de 2015 à 2017 et encouragé par le Gouvernement vient d'être mis en application pour la rentrée académique 2017-2018. Nous aborderons ce troisième document, dans sa version la plus récente ⁶⁹, dans notre analyse.

A présent que les différents textes officiels et leurs termes spécifiques ont été présentés, il convient de débiter l'analyse de ces derniers.

La première question à laquelle nous allons tenter de répondre est celle de la présence effective d'un objectif commun de citoyenneté poursuivi par l'enseignement et les arts scéniques.

- Comment se décline cet objectif dans les articles du décret « Missions », puis dans les Socles de Compétences et le PIASC ?
- Quelles sont les compétences spécifiques, transversales et disciplinaires visées pour répondre à cet enjeu ?
- Dans le cas des compétences disciplinaires, ces dernières concernent-elles uniquement le domaine artistique ?

⁶⁹ Plusieurs avis ont été publiés depuis le début du projet en 2015, disponibles sur le site officiel du Pacte. La version la plus récente et définitive est l'Avis n°3.

- Le décret « Missions » et le référentiel des Socles de Compétences

Tout d'abord, la volonté d'œuvrer pour répondre à un enjeu citoyen est affirmée tout au long du deuxième chapitre du décret « Missions », à commencer par le troisième point de l'article 6, qui précise les objectifs généraux de l'enseignement subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, dont celui de: « préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures; »⁷⁰. Ensuite, l'article 8, qui a pour vocation la mise en application de ces objectifs généraux par l'acquisition de compétences, soulève plusieurs points qui visent explicitement ce but d'éducation à la citoyenneté :

4° équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but; (...)

9° éduque au respect de la personnalité et des convictions de chacun, au devoir de proscrire la violence tant morale que physique, à la vie relationnelle, affective et sexuelle et mette en place des pratiques démocratiques de citoyenneté responsable au sein de l'école; [modifié part D. 04-02-2016]

10° participe à la vie de son quartier ou de son village et, partant, de sa commune, et s'y intègre de manière harmonieuse notamment en ouvrant ses portes au débat démocratique⁷¹.

Un socle de compétences est d'ailleurs dédié à la formation citoyenne et philosophique, alors que d'autres disciplines y participent comme l'attestent les Socles de Compétences⁷² pour l'éducation artistique, et l'éducation physique dans la partie « coopération socio-motrice ». En effet, le Socle de Compétences pour l'éducation artistique introduit aux spécificités de l'art, ce dernier s'intégrant à la fois comme une discipline d'enseignement et à la fois comme une compétence transversale puisqu'il est « éveil dans son essence : éveil à soi, aux autres, au monde »⁷³. Le document défend une initiation aux différents arts pour développer des comportements, des valeurs et aptitudes « tels que l'élève puisse acquérir une qualité de vie en devenant citoyen du monde, responsable donc libre »⁷⁴. L'introduction précède un cadre d'intégration de compétences transversales et disciplinaires pour le domaine artistique qui mettent en évidence les attendus pour le premier cycle d'enseignement qui nous intéresse, à savoir de l'entrée en maternelle à la fin de la deuxième année primaire.

⁷⁰ Décret « Missions » du 24/07/1997. Art. 6, 3°. En ligne, http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_031.pdf.

⁷¹ *Ibidem*, Art. 8.

⁷² Documents officiels disponibles en ligne, <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>.

⁷³ *Socle de Compétences pour l'éducation artistique*, p. 67.

⁷⁴ *Ibidem*, p.67.

- Le Programme Intégré Aux Socles de Compétences (PIASC)

En comparant ce document avec la partie dédiée au développement artistique du PIASC, nous pouvons constater que les compétences présentées dans le premier se précisent et se déclinent selon trois domaines dans le programme intégré : les arts plastiques, la musique et le corps et la parole (entendre l'expression dramatique et théâtrale au sens large). De plus, le programme propose une échelle aux compétences, graduée comme suit : percevoir, exprimer/s'exprimer et réagir. Cette distinction nous paraît fondamentale puisqu'elle permet de concevoir plusieurs temps et approches possibles d'une œuvre que l'on pourrait résumer par les verbes « voir », « faire » et « réfléchir/questionner ». Nous verrons dans la seconde partie de ce chapitre comment cette conception est mise en pratique notamment à travers l'offre artistique et culturelle des centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse dans l'espace francophone belge.

- Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et le Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA)

Les objectifs poursuivis en matière d'éducation artistique et culturelle se retrouvent dans le premier axe stratégique du Pacte pour un Enseignement d'Excellence qui s'intitule « OS.1.7. : Intégrer la culture au parcours scolaire »⁷⁵. Dans cette partie, le « Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA) » nous est présenté à la suite d'un court état des lieux des pratiques artistiques et culturelles dans les écoles. Ensuite, le document liste une série de propositions concrètes - voire d'impératifs - pour appliquer de manière démocratique les objectifs du décret « Missions ».

Le Groupe Central (GC), groupe de travail multidisciplinaire co-présidé par la représentante de la ministre de l'Education et le Secrétaire général de la Fédération Wallonie-Bruxelles, assistés par le « Bureau du Pacte » coordonné par le représentant de la ministre et composé de membres du cabinet et de l'administration, est chargé d'assurer le suivi et l'élaboration concrète du Pacte.

Dans la partie qui concerne la culture, il commence par faire état de la place marginale de l'art dans le système scolaire et le déséquilibre de cette place d'un établissement à l'autre, et au sein de ceux-ci, d'une classe à l'autre. Ainsi, l'activité artistique et culturelle dépend encore majoritairement de l'intérêt et de l'enthousiasme de certains professeurs ou directeurs d'école

⁷⁵ *Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3* du 7 mars 2017. En ligne, http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf.

et nous rappelle que malgré les avancées qui ont marqué la relation art-école et l'essor du théâtre jeune public depuis le milieu du siècle dernier, la situation marginale de l'art dans le processus d'éducation et des apprentissages se maintient.

Le Groupe Central déplore particulièrement l'absence de mesures structurelles garantissant une place à l'art et la culture dans l'enseignement, qui n'existent aujourd'hui que pour les premières années du secondaire, et introduit des impératifs concrets qui constituent le « Parcours d'Education Culturelle et Artistique » assurant l'application des objectifs du décret « Missions » à tous les réseaux et types d'enseignement, du maternel à la fin du secondaire. Le PECA inclut les dimensions propres aux compétences (savoirs, savoir-faire et savoir-être ; disciplinaires et transversales) pour le domaine artistique :

Le GC considère que les différentes formes d'expression artistique doivent faire partie intégrante des domaines d'apprentissage qui composent le tronc commun redéfini. Les aptitudes à acquérir relèvent tant de l'appréciation d'œuvres d'art que de l'expression personnelle qui est essentielle au développement d'aptitudes créatives, lesquelles peuvent être transférées dans diverses situations de vie, y compris professionnelles. (...) Le PECA est fondé sur les trois champs suivants: les connaissances (savoirs formels, éducation culturelle et artistique, histoire de l'art, etc.) qui développent l'esprit critique et l'expression personnelle, le développement de pratiques individuelles et collectives dans différents champs artistiques (enseignants spécialistes, résidences, partenariats culturels de toutes disciplines artistiques,...), la rencontre avec des artistes et des œuvres (fréquentation d'institutions, résidences d'artistes,...) ⁷⁶.

Au-delà de cette diversité d'approches de la création artistique et de la dimension culturelle, nous pouvons retrouver leur particularité dans l'enseignement qui définit à présent l'éducation artistique et culturelle comme une éducation « à » et « par » l'art et la culture. Le Pacte spécifie que « par le biais des arts et de la culture, tant la créativité que la pensée complexe et l'interdisciplinarité à finalité citoyenne peuvent en particulier se développer » ⁷⁷. La prise en compte du caractère transversal des arts et de la culture au niveau du développement personnel de l'élève et des impacts positifs sur son apprentissage des autres disciplines doit être reconnue et valorisée comme telle au cœur des établissements scolaires. Il nous semble que cette piste est tout à fait pertinente pour espérer dépasser le paradoxe entre les mondes de l'art et de l'école que nous avons présenté dans le premier chapitre de cet ouvrage, et répondre à l'enjeu de citoyenneté qui nous préoccupe.

⁷⁶ *Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3* du 7 mars 2017, p.101.

⁷⁷ *Ibidem*, p.102.

Afin de mettre en place une véritable mise en œuvre de cette éducation culturelle et artistique dans les écoles, le Pacte demande : aux directions d'intégrer un volet dédié à ce sujet dans leur projet d'établissement ; aux enseignants et instituteurs de prendre en charge des heures de cours d'arts plastique, de musique,...comme matière spécifique dans le tronc commun, et de compléter ces heures par des temps de pratique interdisciplinaires, de rencontres « d'œuvres, d'artistes et de créateurs, d'institutions culturelles et/ou artistiques, de lieux de création au sens large en relation étroite avec les contenus du cours ou les objectifs des projets envisagés. (...) dans l'espace scolaire ou en déplacement »⁷⁸. Ces rencontres peuvent être organisées sous forme de nombreux partenariats et collaborations, que nous listerons au début de la deuxième partie de ce chapitre.

Le Pacte défend en outre un quota d'heures - à définir au sein des grilles horaires officielles - dédiées à l'éducation culturelle et artistique, temps durant lequel l'enseignant peut organiser ses activités d'apprentissage, de découverte et d'expérimentation de manière souple. Cette liberté nous semble essentielle afin de rester ouvert sur la diversité des pratiques et le choix de celles-ci en fonction des besoins ou projets du groupe-classe et de l'enseignant. Cette liberté est aussi la reconnaissance d'une part d'inconnu : toutes les recherches ne mènent pas à une production, ou bien celle-ci et les enseignements qu'on en tire diffèrent de l'objectif de départ. Cette « prise de risque » est fondamentale à toute pratique artistique et permet d'englober l'erreur comme une étape faisant partie intégrante du processus d'apprentissage.

Le projet du Pacte nécessite aussi la mise en place de plusieurs bases comme : un nouveau référentiel global de compétences à acquérir durant le « Parcours d'Education Culturelle et Artistique » ; une revalorisation des directions et du corps enseignant à partir de leurs objectifs pédagogiques inscrits dans la continuité du décret « Missions » ; un dialogue permanent entre les professionnels de l'enseignement et ceux du milieu artistique et culturel ; la mise en place de référents de chacun des milieux, véritables médiateurs et créateurs de lien pour faire connaître et cadrer les possibilités de partenariats et de collaborations existantes ou en développement ; la révision de la formation initiale et continuée des enseignants et du personnel éducatif ; le réaménagement du système d'évaluation en deux niveaux et sur le long terme : l'évaluation formative de l'élève tout au long de son parcours à l'aide d'outils personnels (portfolio, carnet de bord,..) et l'évaluation certificative finale par une production à

⁷⁸ *Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis n°3 du 7 mars 2017, p.102.*

la fin des années de primaire et de secondaire à prendre en compte à la lumière de son parcours.

Il apparaît, au terme de cette analyse, que les objectifs en terme d'éducation culturelle et artistique du décret « Missions », définis dans le référentiel des Socles de Compétences et développés dans le Programme intégré sont toujours d'actualité en théorie, mais se heurtent dans la pratique aux mêmes difficultés que celles énoncées depuis la moitié du XXe siècle en France et en Belgique francophone. Les difficultés relèvent de la place de l'art et sa dimension subversive face à une certaine rigidité du monde scolaire, qui de son côté doit résister à la tentation d'instrumentaliser l'art à son profit ; du déséquilibre, voire de l'existence, des pratiques artistiques des élèves qui dépendent majoritairement de l'implication des professeurs passionnés ; du juste milieu à maintenir entre les exigences de qualité et de rentabilité des compagnies, entre le rôle de l'enseignant et celui de l'artiste en classe,...

Les pistes proposées par le PECA semblent pouvoir nous permettre d'enfin dépasser ces obstacles propres au paradoxe art-école que nous avons abordé au début de cet ouvrage, tout en assurant la continuité des objectifs énoncés dans le décret « Missions » du 24 juillet 1997. Ce « Parcours d'Education Culturelle et Artistique » est possible en joignant les forces des enseignants et directions d'école avec celles des acteurs artistiques et culturels, ainsi qu'en créant des postes dédiés à la médiation et à la mise en réseau de ces professionnels. L'école s'ouvre à une grande variété de collaborations et de partenariats qui sont mis en place et coordonnés par des structures spécialisées, voire missionnées, en commençant par les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse dont nous allons lister l'offre dans la partie suivante de ce chapitre.

La lecture de ces textes et le constat du déséquilibre existant entre les écoles et certaines classes d'un même établissement nous rappellent l'impératif de revoir la formation initiale et continuée des enseignants et professionnels de l'éducation aux niveaux culturel et artistique afin qu'ils puissent devenir de véritables acteurs dans ce parcours d'éducation culturelle et artistique des jeunes qu'ils encadrent. Nous développerons ce sujet au deuxième point de la partie suivante de ce chapitre.

Enfin, il est urgent que l'Etat débloque les moyens financiers nécessaires à un tel projet, non seulement éducatif, mais aussi citoyen et éminemment politique.

2) Enseignants, artistes, médiateurs,...quel cadre pour les acteurs de l'éducation artistique et culturelle aujourd'hui?

Nous avons pu distinguer les objectifs en terme d'éducation artistique et culturelle qui s'appliquent à l'enseignement subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le PECA liste une série de collaborations possibles dont certaines sont développées par les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse francophones (Ekla et Pierre de Lune), d'autres par des associations ou des lieux culturels variés :

Le cours sera complété à la fois par des « rencontres », sous forme de visites, et par des heures de « pratique », éventuellement menées en interdisciplinarité. **Un nombre d'heures alloué aux rencontres et aux heures de pratique serait prédéterminé, et utilisable dans des modalités souples, en fonction des besoins des classes/établissements. En concertation avec l'équipe pédagogique et le référent culturel (infra), l'enseignant organise des rencontres d'œuvres, d'artistes et de créateurs, d'institutions culturelles et/ou artistiques, de lieux de création au sens large en relation étroite avec les contenus du cours ou les objectifs des projets envisagés. Ces rencontres se font dans l'espace scolaire ou en déplacement. titre indicatif, les équipes pédagogiques peuvent recourir aux formules de collaboration suivantes :**

- La résidence d'artistes
- Des projets de création en partenariat privilégié avec des opérateurs culturels et artistiques en fonction des opportunités géographiques et/ou humaines autour d'un thème ou d'une discipline privilégiés
- Le partage de ressources et de compétences avec des associations locales, des artistes, des opérateurs culturels, des chercheurs, des parents, etc.
- Des classes artistiques ou classes-patrimoine
- L'organisation de semaines culturelles ou interculturelles
- Des ateliers variés dont des ateliers artistiques
- Des activités de découverte de la diversité culturelle
- Des classes en immersion artistique (telles qu'organisées par la Marlagne par exemple)
- La participation à des concours, projets, invitations, expositions, spectacles, productions, enregistrements
- Des collaborations inter-classes, inter-écoles ou intergénérationnels pour des projets culturels
- Des rencontres ponctuelles : un écrivain en classe, invitation d'un parent, d'un expert, d'un témoin...
- L'appel à d'autres ressources internes pertinentes et cohérentes avec l'axe développé dans le projet d'établissement
- Les partenariats et articulations que l'on trouve dans les dispositifs culture-école existants en FWB
- Toute autre initiative répondant aux objectifs poursuivis par le PECA en regard des socles de compétences rappelés plus haut.⁷⁹

⁷⁹ *Pacte pour un Enseignement d'Excellence, OS1.7., 6, pp.102-103.*

Nous allons, dans le point suivant de ce chapitre, nous intéresser aux activités et partenariats proposés par les structures de médiation théâtrale au service de l'école, et qui concernent les élèves de l'entrée en maternelle à la fin de la deuxième année primaire.

Ensuite, nous compléterons l'offre d'activités de ce domaine par une analyse de la formation des enseignants, qui, nous l'avons vu à la lumière des textes légaux, détiennent une responsabilité majeure dans la prise en charge des heures de cours dédiées à l'éducation artistique et culturelle. Comment sont-ils formés pour répondre à ces impératifs légaux en matière d'éducation culturelle et artistique ? Quelle est la place donnée à l'art et à la culture dans les formations initiale et continuée des (futurs) enseignants ? Sont autant de questions auxquelles nous allons essayer de répondre dans le second point de cette partie.

Enfin, dans un troisième temps, nous accorderons notre attention aux créateurs du théâtre jeune public, qui participent activement à l'élaboration d'une offre culturelle et scénique de qualité, adaptée aux publics et ouverte sur le monde, dont celui de l'école. Elle s'inscrit dans une double démarche puisqu'il s'agit de donner des spectacles à « voir » et de mettre sur pied des partenariats où le « faire » est à l'honneur.

Nous avons décidé d'axer prioritairement notre analyse théorique et sur le terrain en lien avec les pratiques artistiques et culturelles au sein et en partenariat avec les écoles du fondamental, tout d'abord parce que, comme nous l'avons mis en évidence, l'école constitue le vecteur le plus démocratique dans ce domaine puisqu'il touche la majorité du jeune public. Rappelons que l'enseignement en Belgique est obligatoire à partir de six ans (ce qui correspond à l'entrée en première année primaire) et bien que l'école maternelle ne rentre pas dans cette obligation, on constate que plus de 90% des enfants à partir de trois ans sont scolarisés⁸⁰. D'autre part, la fréquentation des lieux culturels par les familles, par exemple, est un phénomène peu documenté et sur lequel nous manquons de données fiables et complètes pour pouvoir l'aborder, qui plus est dans le cadre de notre public-cible.

La troisième et dernière partie de ce chapitre nous mènera à analyser un projet à la fois citoyen, artistique et culturel, ancré dans le projet d'établissement de l'école depuis plus de dix ans. Ce projet, nommé ENVOL, nous intéresse particulièrement dans le sens où il met en évidence l'importance des apports positifs de la découverte et de la pratique artistique et culturelle pour les élèves à partir de deux ans et demi, tout en revendiquant une autonomie par rapport aux textes légaux qui prônent ce type de projet.

⁸⁰ Données de 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2.1. Structures de médiation théâtrale au service de l'école : les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse.

En Belgique, les structures de médiation théâtrale spécialisées au service de l'école sont les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse. L'espace francophone belge en compte deux : le premier, que nous avons déjà cité à plusieurs reprises dans cet ouvrage, est le centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse : Ekla. Le second, Pierre de Lune, est basé en région bruxelloise. Chaque année, ces structures spécialisées proposent des projets artistiques et culturels aux écoles francophones en Wallonie et à Bruxelles, qui se déclinent en une variété de formes et d'objectifs selon la demande des enseignants et l'âge des élèves concernés.

Nous allons présenter les possibilités d'activités et de partenariats qui s'appliquent au groupe d'âge qui nous intéresse, c'est-à-dire les enfants de 2 à 8 ans, en commençant par un tableau récapitulatif de celles-ci.

Partenariats et activités artistiques et culturelles pour l'année académique 2017-2018 au service des élèves de 2 à 8 ans organisés par les centres scéniques en Fédération Wallonie-Bruxelles :

Type de partenariat	Lieu	Durée*	Intervenants
Résidence d'artiste(s) (projet de danse, de théâtre ou d'écriture au choix)	Une classe	- Ateliers en classe ; - Formations et réunions adultes - Rencontre finale inter-écoles participantes	- Duo artiste-enseignant ; - Elèves - Médiateurs du centre scénique
Accueil en création/ Bancs d'essai	Centres scéniques	Plusieurs semaines à plusieurs mois	- Artistes en création - Visite des «classes partenaires » ou « complices» - Professionnels des centres scéniques
Sorties et ateliers artistiques et culturels	Cinq lieux culturels bruxellois définis	Cinq moments durant l'année scolaire	- Duo de classes primaires avec leur enseignant - Professionnels des lieux culturels et du centre scénique Pierre de Lune, artistes.
Diffusion de spectacles	- Centres scéniques et culturels associés	- Permanent	- Séances scolaires : enseignants et leurs élèves (plusieurs classes)

Accompagnement des publics : Pratiques de médiation : - Ateliers philo (CRP) - Ateliers/ Rencontres/ Bords de scène - Visites culturelles ou historiques	- Centres scéniques et culturels associés	- Permanent : avant et/ou après la représentation.	Selon l'activité : les élèves avec leurs parents et/ou leur enseignant. - Animateurs professionnels des ateliers (artistes, philosophes, guides de musée,...) et médiateurs des centres scéniques.
Outils spécifiques : - Valise « Lire du théâtre et en parler »	- Une classe	- Prêt sur demande depuis le centre Ekla	- Enseignant et ses élèves de primaire ; Plusieurs classes d'une école.
Avantages : - « Billet d'or » - Visite du musée Bota en complément d'un spectacle	- Spectacles programmés au et par Pierre de Lune	- A chaque séance scolaire - Sur demande	- Les élèves - Les classes qui le souhaitent

*(sur une année scolaire/saison culturelle).

Après cet aperçu de la diversité de l'offre des centres scéniques pour l'enfant et la jeunesse, nous vous invitons à compléter chaque proposition plus en détails et à comparer ce qui est proposé dans chacun des centres.

➤ **La résidence d'artiste(s) :**

Dans le cadre de l'opération « Art à l'Ecole », chaque centre scénique propose à un enseignant d'accueillir un artiste en résidence dans sa classe au cours d'une année scolaire.

Celui-ci, issu du milieu de la danse, du théâtre, du cirque, des arts plastiques,... va apporter à la classe un regard particulier sur le monde avec son univers esthétique et sa démarche artistique personnelle pour mettre en place un processus de création collective (qui implique son développement et son expression, ainsi que la parole de chaque participant au fur et à mesure de l'avancement du projet) avec les élèves et l'enseignant. Le partenariat entre l'artiste et l'enseignant est construit sur une relation égalitaire et respectueuse de la place et de la spécialisation de chacun et encadrée par un médiateur culturel, chargé de soutenir la relation de partenariat pour le bon déroulement du projet. Le médiateur culturel va également faire rayonner l'expérience créative auprès des classes partenaires et dans la région de l'école.

Un calendrier est établi et précise des temps particuliers : le temps de rencontre entre tous les partenaires de ces projets ; le temps de formation initiale pour les artistes et les enseignants ; le temps de l'atelier en classe, qui se distingue du cours habituel, devient un espace de recherche et d'expérimentation dirigé par l'artiste (on compte une dizaine de séances réparties

sur l'année scolaire); le temps de cours entre les moments en atelier, comme prolongement des pistes découvertes lors de ces derniers et mise en lien avec les apprentissages scolaires ; le temps d'échange entre l'artiste et l'enseignant pour ajuster leurs objectifs et méthodologies et l'évaluation à mi-parcours ; l'ensemble des temps en ateliers qui suit le fil de la construction d'une petite forme; les temps collectifs de formation, rencontres et réunions avec des enseignants et artistes d'autres classes et écoles et le temps final du partage de la petite forme devant un public, la découverte et la valorisation des créations des autres écoles participant au projet (lors des Rencontres « Art à l'Ecole » - Journées Danse, Théâtre et Ecriture pour Ekla et « De la Lune à la Scène » pour le centre scénique bruxellois).

Bien que le projet d'artiste en résidence soit globalement similaire entre les deux centres scéniques, nous pouvons néanmoins noter quelques différences entre ces derniers. Par exemple, nous pouvons remarquer que le projet de résidence « Ateliers - Exploration » de Pierre de Lune est plus compact dans le sens où il comprend, en plus des séances d'atelier de pratique artistique avec l'artiste en classe, une séance d'atelier complémentaire à cette pratique (atelier philosophique, par exemple) ainsi que deux demi-journées dédiées à des sorties au spectacle. Le nombre d'ateliers varie aussi sensiblement : on compte deux séances d'atelier supplémentaires dans l'offre de Pierre de Lune.

Au niveau de l'accessibilité selon l'âge des enfants et les lieux, Ekla a élargi son offre de projets d'artiste en résidence. Ainsi, il s'applique à tous les espaces qui accueillent les enfants de moins de 4 ans, en particulier les crèches et les classes d'accueil et de première maternelle en tenant compte de leur jeune âge : il s'agit pour l'artiste auprès des tout-petits de mettre en place un processus « d'éveil » culturel et artistique.

➤ **Accueil en création/ Bancs d'essai :**

L'accueil des publics scolaires peut aussi advenir en amont des représentations dans le cadre de nouvelles créations. Les artistes, soutenus par l'équipe d'Ekla (salle à disposition, regard et discussions professionnels,...) sont aussi mis en lien avec le public et dès le début de leur production. Au contraire de la résidence d'artiste, où se dernier se rend dans l'établissement scolaire et dégage un espace d'atelier pratique avec les élèves, ceux-ci sont invités à assister à une ou plusieurs répétitions ouvertes et/ou de bancs d'essai. Alors que les classes « partenaires » établissent une relation plus longue avec les artistes en les suivant à différentes étapes de leur travail artistique et scénique, les classes « complices » n'assistent qu'à une phase précise de la création.

Durant ces séances, les enfants découvrent les processus théâtraux, l'espace de répétition, des décors, l'ébauche des personnages et de l'intrigue,...puis sont invités à partager leur avis, leurs impressions et ressentis sur ce qu'ils ont vu, entendu et retenu du spectacle en construction. L'enseignant est également invité à partager sa vision au niveau adulte de la production, tandis qu'un médiateur du centre assure un climat d'écoute respectueuse et bienveillante pour tous. Le temps de parole des élèves et de l'enseignant permet aux artistes de poursuivre leur travail en tenant compte des retours concrets exprimés par le groupe partenaire invité.

➤ **Sorties et ateliers artistiques et culturels :**

Un autre projet culturel et artistique, le « parcours constellation » est proposé par Pierre de Lune, cette fois uniquement aux élèves de primaire. Ces derniers peuvent bénéficier, par duo de classes, de cinq sorties dans des lieux culturels à Bruxelles qui prennent la forme d'ateliers découverte en théâtre, danse, philosophie, de spectacles, d'expositions, de rencontres avec les artistes. Un journal est créé pour relater les différentes expériences vécues et une formation et un suivi balisé sont donnés aux enseignants des classes participantes. Ce projet s'inscrit entre la pratique artistique et le parcours du spectateur qui est, lui aussi, structuré par les deux centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse.

➤ **La diffusion de spectacles :**

Les deux centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse sont avant tout des lieux de diffusion puisqu'ils programment chacun des spectacles Jeune Public variés et de qualité dans leurs bâtiments (à Strépy-Bracquegnies pour Ekla, au Botanique bruxellois pour Pierre de Lune).

Ils ont également mis en place plusieurs approches concernant l'accompagnement des publics et la diffusion des spectacles jeune public dans d'autres lieux culturels de leur région.

Les spectacles Jeune Public sont programmés en séances scolaires et tout public dans les deux centres scéniques francophones, ou les lieux culturels et théâtres qu'ils investissent pour leur diffusion.

Chaque centre scénique est aussi impliqué dans l'organisation d'un ou plusieurs festival(s) dédié(s) aux productions Jeune Public : citons pour Ekla le festival triennal *Turbulences* ; pour Pierre de Lune, en association avec d'autres compagnies, il s'agit des festivals *Météorites*, *Urbanika*, *Noël au Théâtre* et *Mini-D Festival*.

➤ **L'accompagnement des publics:**

L'accueil des publics venant assister aux spectacles au sein des centres scéniques est soigné. Les équipes de ces derniers ont développé différentes approches pour poursuivre leur découverte du spectacle vu.

Les artistes de certains spectacles accueillis au centre scénique de Wallonie proposent des activités autour de leur thématique par des ateliers parents-enfants, des rencontres en classe et/ou des discussions philosophiques encadrés pour ce temps par des partenaires professionnels, mais aussi la visite d'un lieu naturel, culturel ou historique qui fait écho aux questions soulevées par le spectacle, la créations de journées scolaires et familiales « Cultivons-nous » sur le thème de l'alimentation durable,... Les propositions de Pierre de Lune se rapprochent davantage de celles des théâtres pour adultes puisque lors de certaines séances matinales, il est possible d'ajouter à la représentation un « bord de scène », espace-temps de rencontre et de débat avec les artistes et son public scolaire uniquement. Un dossier pédagogique destiné à l'enseignant et ses élèves est créé et disponible en ligne pour chacun des spectacles programmés par les centres scéniques wallon et bruxellois.

L'offre d'Ekla en matière d'accompagnement des publics, surtout scolaires, est extrêmement riche et variée et comporte même un *Cycle Jeune Spectateur* pour répondre spécifiquement aux demandes des écoles. Il a été conçu pour accompagner les classes de 3e maternelle et de primaire à découvrir au minimum trois spectacles de la saison et dépasser la simple sortie au théâtre. Ainsi, l'enseignant et ses élèves ont l'occasion d'explorer les codes, d'ouvrir et de participer à des débats sur la thématique du spectacle, d'utiliser le carnet du jeune spectateur, de rencontrer les artistes,...

➤ **Outils pédagogiques et avantages spécifiques offerts :**

Développés par chaque centre, nous retrouvons dans cette partie une offre assez disparate d'outils et d'avantages pour prolonger l'expérience théâtrale ou les ateliers de pratique artistique :

- Ekla a créé une valise pour inciter les enseignants à lire des textes de théâtre dans les classes et ouvrir la discussion sur les lectures avec leurs élèves. Cet outil, issu d'un partenariat avec les Editions Lansman/Emilie&Cie et la bibliothèque La ribambelle des mots, est prêté aux enseignants qui le souhaitent et circule d'une classe à l'autre.
- Pierre de Lune offre un « billet d'or » à chaque élève qui se rend à une représentation scolaire qui lui donne accès gratuitement à la représentation tout public du même spectacle.

Cet avantage veut notamment resserrer le lien entre les familles et les mondes scolaires et culturels, et encourage le jeune à revenir au théâtre accompagné de ses proches.

- Pierre de Lune propose aux classes assistant à une représentation au Botanique, de poursuivre leur sortie scolaire par une visite guidée interactive des expositions du Musée Bota. Cette visite est organisée en partenariat avec le service pédagogique du musée et adaptée à chaque public, pour les classes qui en font la demande au préalable.

Enfin, au niveau logistique et organisationnel des sorties scolaires au théâtre, dans les lieux culturels ou les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse, Pierre de Lune facilite par exemple le transport des classes en fonction des demandes et des spécificités de chaque établissement scolaire.

Nous pouvons clôturer cette partie en confrontant l'offre des centres scéniques aux types d'activités listées des exigences du Pacte. Il s'avère qu'Ekla et Pierre de Lune remplissent, pour les élèves du fondamental, plus de la moitié des propositions inscrites au point 6 du PECA, à savoir :

- La résidence d'artistes
- Des projets de création en partenariat privilégié avec des opérateurs culturels et artistiques en fonction des opportunités géographiques et/ou humaines autour d'un thème ou d'une discipline privilégiés
- Le partage de ressources et de compétences avec des associations locales, des artistes, des opérateurs culturels, des chercheurs, des parents, etc.
- Des ateliers variés dont des ateliers artistiques
- Des activités de découverte de la diversité culturelle
- La participation à des concours, projets, invitations, expositions, spectacles, productions, enregistrements
- Des collaborations inter-classes, inter-écoles ou intergénérationnels pour des projets culturels
- Les partenariats et articulations que l'on trouve dans les dispositifs culture-école existants en FWB ⁸¹.

Les classes d'immersion artistique ou classes-patrimoine sont quant à elles organisées par d'autres structures, comme au centre de La Marlagne ⁸², et s'adressent à un public plus âgé (élèves de 5e et 6e primaire uniquement). Les rencontres ponctuelles ne relèvent pas non plus de l'organisation des activités des centres scéniques, bien qu'elles constituent un pôle de ressources et de contacts précieux à tout enseignant désireux d'inviter un artiste ou un expert dans sa classe.

⁸¹ Liste non exhaustive du *Pacte pour un Enseignement d'Excellence*, OS1.7., 6, pp.102-103.

⁸² Organisation des Classes Résidentielles d'Immersion Artistique (CRIA) autour de 4 thèmes au choix : Arts de la Scène, Musique, Arts visuels et Récup'Art. En ligne, <http://www.lamarlagne.cfwb.be/index.php?id=16362>.

Si l'éventail des activités et partenariats organisés par les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse répondent à l'impératif du PECA de la mise en place de projets culturels et artistiques pour l'enseignant et ses élèves, de découverte des lieux culturels spécialisés et d'ateliers de pratique encadrés par un professionnel du monde artistique, l'enseignant ne peut reposer uniquement sur ceux-ci ⁸³. De plus, ces projets s'organisent à partir de la demande de candidature des écoles ou de l'enseignant, et les réalités budgétaires ou liées au nombre de demandes reçues par les centres n'assurent pas une réponse positive pour chaque dossier.

Nous allons donc poursuivre l'étude de tout ce qui est mis en place pour organiser de manière concrète cette volonté d'éducation culturelle et artistique au cœur de l'enseignement, en abordant la question de la place de l'art et de la culture dans la formation des enseignants de préscolaire et de primaire ⁸⁴:

De manière générale, **la conception et la mise en œuvre du Parcours s'ancre prioritairement sur l'expérience, les projets et les intérêts des enseignants**. La mise en œuvre du PECA doit dès lors être prise en compte dans la réforme de la formation initiale des enseignants et dans leur formation continuée ⁸⁵.

En effet, la prise en charge des heures de « cours » dans ce domaine revient exclusivement aux enseignants, et le Pacte prévoit des dispositions au cœur de la formation de ceux-ci pour y parvenir. Nous allons passer en revue le contenu des formations initiales et continuées des instituteurs du fondamental d'application actuelle et les comparer aux exigences du texte légal, afin de déterminer la place donnée dans celles-ci à la dimension artistique et culturelle au niveau adulte.

2.2. Formation des enseignants : quelle place pour l'art et la culture ?

Précisons, avant toute chose, que la formation des enseignants s'articule en deux temps : la première formation est initiale et suivie au cours d'un bachelier dispensé dans les Hautes Ecoles pédagogiques (ISPG, De Fré, Fransisco Ferrer, ENCBW, Hautes Ecoles pédagogiques en Hainaut,...) ; la seconde est continuée, concerne tous les enseignants en fonction et s'étend

⁸³ Rappelons que « l'éducation à et par des disciplines artistiques (arts plastiques, musique...) qui requiert des moments d'apprentissage et de pratique spécifiques », s'incarne dans un cours spécifique, pris en charge par l'instituteur. (PECA, OS1.7., art.5, p. 102).

⁸⁴ Bien que la formation initiale en Haute Ecole s'étende jusqu'au régentat, nous avons choisi de procéder selon la tranche d'âge qui nous intéresse spécifiquement et qui couvre l'ensemble de l'enseignement préscolaire et les deux premières années de primaire.

⁸⁵ Pacte pour un Enseignement d'Excellence, OS1.7, Orientation n°10, p104.

en cours de carrière et par année scolaire (Journées Pédagogiques, formations obligatoires et volontaires,...).

Nous vous proposons dans cette partie une lecture critique du programme d'étude officiel en Haute Ecole pédagogique, avec l'exemple de l'Institut Supérieur Pédagogique Galilée (ISPG) dont nous sommes issue, pour établir la place de l'éducation artistique et culturelle au cours du cursus des futurs enseignants du fondamental. Dans un second temps, nous approcherons le cadre légal ainsi que quelques offres de formations continuées validées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

- Formation initiale des futurs instituteurs de préscolaire et de primaire

La formation initiale des futurs instituteurs pour l'enseignement préscolaire et primaire est assurée par les Hautes Ecoles dans le cadre d'un bachelier de type universitaire au sein duquel on retrouve un volet pratique via des stages. Une année complémentaire est accessible aux enseignants diplômés de préscolaire et de primaire qui souhaitent donner cours pour l'ensemble du fondamental. Les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse peuvent également être impliqués dans cette formation à la demande des Hautes Ecoles.

Les méthodes et les contenus d'enseignement diffèrent fortement entre les classes maternelles et primaires, ce qui explique que deux bacheliers distincts existent pour former les futurs instituteurs. Nous allons tenir compte de cette réalité et approcher chacun des programmes d'étude afin d'établir les points communs et une éventuelle continuité de ces formations pour la transition concernant les élèves de 5 à 8 ans. En ce qui concerne le bachelier d'instituteur du fondamental, dont le programme a été revu en 2017, nous pouvons en outre offrir un aperçu de ce qui existait au niveau préscolaire lorsque nous avons entamé notre cursus pédagogique en 2013.

Nous remarquons de prime abord que les programmes d'étude ⁸⁶, publiés en 2017 ont été restructurés principalement sous forme de modules interdisciplinaires, dans lesquels sont définis le nombre d'heures dédiées à chaque matière travaillée (en référence aux crédits d'enseignement pour lesquels il est établi qu'un crédit ECTS vaut environ 15 heures de cours). En 2013, pour la formation préscolaire, les disciplines étaient strictement séparées (éducation plastique, éducation musicale, éducation à la culture et la citoyenneté, éducation corporelle et psychomotricité, français, mathématiques,..), à l'exception de certains cours ou

⁸⁶ *Programmes de cours 2017-2018* disponibles sur le site de la Haute Ecole Pédagogique Galilée. En ligne, <https://www.ispg.be/>.

ateliers ponctuels dont le contenu était aménagé en interdisciplinarité. Par exemple, le cours sur le thème des émotions rassemblait plusieurs professeurs (religion, arts plastiques, Français,...) pour quelques heures. Le réaménagement du programme de cours affirme davantage cette volonté interdisciplinaire et la pédagogie de projet au sein de la formation des futurs instituteurs du fondamental, en concordance avec le décret « Missions » et le Pacte.

Bien que la structure actuelle diverge de ce qui existait encore il y a peu, nous constatons que le nombre de crédits accordés aux arts plastiques et à l'éducation musicale est resté sensiblement similaire. En préscolaire, les disciplines artistiques et culturelles constituent environ 13% du cursus en Haute Ecole, alors qu'en primaire, elles atteignent 10% de l'ensemble de la formation. Le programme de cours pour les instituteurs du fondamental s'est vu doté, pour la 3^e et dernière année du bachelier, d'un cours spécifique intitulé « Arts et Culture », cours dédié à la sensibilisation de la place de l'art au cœur des pratiques pédagogiques. Ensuite, nous avons ouvert la dimension artistique pure à d'autres disciplines qui l'englobent partiellement, à savoir la psychomotricité et l'éducation corporelle : alors qu'en préscolaire celles-ci atteignent 6% du total de la formation, elles ne sont que d'environ 2,5% pour les futurs instituteurs primaires. Si cette différence s'explique en partie par la double formation des instituteurs préscolaires qui sont aussi diplômés comme « maîtres de psychomotricité », elle pose néanmoins question au niveau de la place du corps qui sera donnée aux élèves face aux autres matières et dans les méthodes d'enseignement, une fois arrivés en primaire. Enfin, l'apprentissage de la citoyenneté est aussi une matière de cours dispensée chaque année aux instituteurs préscolaires (3% de l'ensemble de la formation) et primaires (5%).

Dans le cadre de leur formation artistique, une grande partie des cours d'éducation plastique est dispensée sous forme d'ateliers d'exploration technique et esthétique, souvent en lien avec un projet à réaliser qui englobe plusieurs séances. Les programmes d'études spécifient également que les futurs enseignants du primaire bénéficient d'un module « Théâtre - Développer l'expression », alors que ceux du préscolaire suivent un module « Outils d'expression ». On retrouve à travers ces modules de nombreuses mises en pratique artistiques durant des semaines modulaires, comme le projet relatif à la « semaine audiovisuelle » durant laquelle les étudiants créent, encadrés par des professionnels et leurs professeurs, une petite forme de théâtre, de théâtre d'ombres ou de marionnettes, un film d'animation,... à l'intention d'un public d'enfants d'âge maternel ou primaire invités à découvrir les créations lors d'une représentation qui clôture le projet. C'est l'occasion pour les

étudiants de s'essayer à la création pour le jeune public et d'explorer une forme esthétique et artistique particulière. C'est aussi dans le cadre de ces modules spécifiques que les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse et d'autres lieux culturels comme le Théâtre de La Montagne Magique, interviennent dans la formation initiale par un partenariat avec les Hautes Ecoles en proposant, dans le cadre du cursus de leurs étudiants, des formations qui allient des temps de pratique artistique et de questionnement méthodologique. Ainsi, la Montagne Magique accueille dans ses locaux les étudiants en deuxième année de bachelier d'instituteur du fondamental de l'ISPG, répartis en plusieurs groupes encadrés par des professionnels de la scène. Au terme des quelques jours d'atelier, chacun des groupes présente sur scène sa production devant le public étudiant et professoral. Au-delà du vécu au niveau adulte à transposer auprès des élèves, Ekla a récemment développé deux modules de sensibilisation à l'éducation artistique et culturelle aux Hautes Ecoles pédagogiques qui en font la demande. Le premier, intitulé Spectacles Jeune Public, a pour objectif de faire découvrir la richesse de l'offre de spectacles pour le jeune public et de les questionner sur leur rôle de « passeurs de culture ». Le second, Art à l'Ecole, s'articule dans un atelier de pratique artistique auquel les étudiants sont conviés en tant que participants actifs puis réflexifs puisqu'il s'agit d'explorer les relations entre le processus artistique de création et les démarches pédagogiques. Ces deux modules s'accordent spécifiquement aux enjeux du PECA et permettent aux futurs enseignants d'embrayer une réflexion sur leur rôle et leurs responsabilités en matière d'éducation artistique et culturelle en amont de leur début de carrière.

Pour revenir au programme du bachelier, nous remarquons que les cours d'éducation musicale englobent aussi une dimension théorique (solfège, étude des instruments de musique) accompagnée de pratique (cours de chant, des rythmes corporels, de guitare et de piano, construction d'instruments de musique) et qui se concrétisent dans divers projets qui sont plus nombreux et diversifiés en préscolaire : récit sonorisé, accompagnement musical et apprentissage de chants, développement d'activités musicales en stage, maîtrise de la voix parlée et chantée,...

Pour conclure cet aperçu de la formation initiale des enseignants du fondamental, nous remarquons que chaque bachelier comporte des cours dédiés à l'éducation artistique et culturelle qui se déclinent dans les heures de cours sous forme d'apports théoriques et de moments de pratique, dont font partie les projets de création autour d'une thématique que nous avons découvert avec l'exemple des « semaines modulaires ». Cette dimension pratique

combine des projets et explorations à la fois au niveau personnel et collectif, qui permettent aux étudiants de construire des outils à transposer dans leurs classes (de stage et futures), et donc à assurer les heures de cours d'éducation artistique et culturelle pour leurs élèves comme le prévoit le Pacte. Néanmoins, l'aspect réflexif propre au rôle et la responsabilité de l'enseignant comme « passeur de culture », nous semble encore trop peu présent au cœur de la formation en Haute Ecole. Nous encourageons cette dernière à s'inspirer des projets du centre scénique wallon pour l'enfance et la jeunesse afin d'améliorer la prise de conscience du rôle de médiateur artistique et culturel intrinsèque au statut de l'enseignant actuel.

De plus, en comparant le programme de cours des bacheliers de préscolaire et de primaire, nous avons remarqué que le nombre d'heures de cours et d'atelier en éducation artistique et musicale est légèrement supérieur dans la formation des futurs instituteurs préscolaire. Ce qui nous préoccupe, c'est que cette différence au niveau adulte semble se répercuter auprès des élèves, dont le temps de pratique artistique - et en particulier pour le domaine musical - diminue fortement lors du passage en première primaire et jusqu'à la rentrée en secondaire où elle s'organise différemment ⁸⁷.

- Formation continuée des enseignants du fondamental

Le décret du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire applique les exigences du décret « Missions » en terme de formations obligatoire et volontaire en cours de carrière des instituteurs préscolaires et primaires.

Cette formation est dite « continuée » lorsqu'elle a lieu dans le cadre de la fonction d'enseignant, et « complémentaire » lorsque l'enseignant l'effectue dans un objectif de sélection ou de promotion au cours de sa carrière. Le décret du 11 juillet 2002 organise la mise en place des modules de formations continuées sur trois niveaux : *macro* (au niveau de la pédagogie par compétences en lien avec les Socles de Compétences, pour l'ensemble des réseaux subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles), *meso* (au niveau du projet éducatif et des programmes, par réseau) et *micro* (au niveau du projet d'établissement, organisé par les directions d'écoles ou les pouvoirs organisateurs). La formation est également répartie sur deux bases : la première est volontaire et compte jusqu'à dix demi-

⁸⁷ Il serait intéressant de se pencher sur ce changement afin de le confirmer, de le préciser et au besoin, de proposer des pistes de remédiation à cette situation d'appauvrissement. Bien que cette question nous touche personnellement, elle n'est pas l'objet de cet ouvrage et nous laissons aux chercheurs et praticiens compétents l'opportunité d'étudier cette situation.

journées de formation au choix durant le temps scolaire ; la seconde est obligatoire et compte de six à dix demi-journées de formation pour les enseignants nommés ou engagés à durée illimitée et dans le cas des enseignants sous contrat partiel ou limité, selon les formations qui ont lieu durant leur horaire de cours. L'article 5 du même décret précise en outre que les modules de la formation volontaire reviennent au libre choix de l'instituteur qui la suit, tandis que ceux de la formation obligatoire doivent respecter un quota en rapport avec les différents niveaux de formation. Ainsi, pour six demi-jours de formation obligatoire, l'enseignant devra en suivre deux au niveau *macro*, et quatre au choix entre *meso* et *micro* ; pour dix demi-journées obligatoires, cinq devront être dédiées au niveau *macro*, et l'autre moitié répartie entre les niveaux *meso* et *micro*.

Des catalogues de modules de formation sont publiés annuellement par les différents réseaux d'enseignement qui les organisent au cours de l'année scolaire ou en académie d'été. Les modules sont présentés selon leur thématique globale, la discipline spécifique concernée ou encore l'âge des élèves de l'enseignant. Les formations sont aussi divisées selon le lieu géographique où elles se dérouleront. Le décret ne spécifie pas d'autres critères de choix que ceux relatifs aux niveaux de formation continuée obligatoire (pour rappel, les niveaux *macro*, *meso* et *micro*).

Nous avons relevé, dans le catalogue 2017-2018 de Wallonie-Bruxelles Enseignement⁸⁸ qui compte près de quarante formations au niveau *meso*, plusieurs données intéressantes. Tout d'abord, la partie des « didactiques spécifiques » reprend presque la moitié de l'offre totale des formations, dans laquelle on retrouve seulement trois modules artistiques : deux musicaux (dont le premier est réservé aux enseignants capables de lire une partition au préalable) et le troisième en arts plastiques (réservé aux « maîtres de travaux manuels »). L'offre artistique se voit donc fortement limitée. Ensuite, on retrouve quelques modules en lien avec l'art, la culture et/ou la citoyenneté en réponse à des difficultés pédagogiques et éducatives : évaluation formative des compétences en maternelle à l'aide d'outils provenant des arts vivants (théâtre d'ombre, de marionnettes,...) ; travail de la place et du maintien du corps pour améliorer la relation d'écoute en classe dans une continuité du cycle 5-8 ans ; organisation de l'espace-classe grâce à l'apport des intelligences multiples développées par Howard Gardner ; formation citoyenne pour combattre les stéréotypes de genre dans son

⁸⁸ Wallonie-Bruxelles Enseignement. *Formation en cours de carrière. Programme de formation 2017-2018 au niveau meso. Brochure n°21.* En ligne, http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/formation_catalogue-ordinaire-2017-2018.pdf.

enseignement. La question de la citoyenneté se rapproche du sujet du module d'université d'été du SeGEC ⁸⁹, qui organise en août 2018 une journée sur le thème de la démocratie comme enjeu d'école autour de trois pôles : la diversité, la culture et l'engagement des établissements scolaires en lien avec le principe de démocratie, question centrale actuelle et qui nous préoccupe dans ce travail.

Nous avons examiné ensuite la brochure de la FoCEF ⁹⁰ qui s'articule autour d'un thème qui dirige le choix des formations pour le fondamental ordinaire et spécialisé proposées lors de la « Quinzaine de la réussite ». Les thèmes de l'apprentissage de la lecture et de l'inclusion sont au programme de la rentrée 2018 et on retrouve parmi celui-ci quelques modules qui touchent au domaine artistique et culturel : formation musicale et rythmique, créativité en psychomotricité, contes et savoir-être.

Le catalogue des modules de formations pour l'année 2017-2018 concernant tous les réseaux de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles et publié par l'asbl Institut Supérieur de Pédagogie de la Région de Bruxelles-Capitale nous montre quant à lui une série de formations au niveau *micro*. Dans la partie consacrée à l'éducation artistique, sont regroupées treize formations au total dont près de la moitié dans le domaine des arts plastiques, trois en éducation musicale, deux en danse et théâtre, et une en poésie collective. On compte également des formations qui sont centrées sur des outils particuliers comme le Journal créatif© ou la mise en pratique des ateliers d'activités manuelles et d'expression organisée par le Cémea. En outre, le catalogue propose deux formations philosophiques, celles-ci réservées aux enseignants du primaire, la première en lien avec la littérature, la seconde en lien avec l'art et en application directe du PECA.

Pour conclure cette analyse de cet échantillon de formations pour les enseignants en cours de carrière, nous pouvons avancer que nos observations reflètent certains de nos constats en matière de formation initiale. Si nous nous réjouissons de la présence affirmée des modules de formations artistiques et culturelles dans les catalogues de niveaux *meso* et *micro*, nous déplorons plusieurs éléments qui s'y rapportent.

⁸⁹ Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique.

⁹⁰ Formation continuée des enseignants du fondamental pour l'enseignement libre subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

En premier lieu, l'absence de mesure officielle délimitant un quota de formations à suivre en cours de carrière selon le domaine auquel elles se rapportent. Nous craignons que, sans une telle mesure, le choix des formations soit établi librement en fonction, entre autres, des centres d'intérêts des enseignants, et que cela renforce le déséquilibre de la place donnée à l'éducation artistique et culturelle, entre les enseignants qui y sont sensibilisés et enthousiastes et d'autre part, ceux qui entretiennent une vision plus traditionnelle de l'institution scolaire, qui cloisonne les disciplines et les matières d'enseignement.

En deuxième lieu, nous encourageons les organisateurs de la formation continuée à varier le contenu des modules artistiques et culturels afin que les arts scéniques et la dimension réflexive des projets artistiques reprennent une plus grande place au sein de celles-ci.

Enfin, nous saluons l'apparition de modules favorisant la mise en place du PECA et des outils conçus spécifiquement pour l'éducation artistique et culturelle revendiquée actuellement, et espérons que leur nombre augmente dans les catalogues des formations des années à venir.

2.3. Le point de vue des créateurs du théâtre jeune public (TJP)

Les exigences du Pacte sont principalement portées vers les établissements scolaires, dont nous avons vu les déclinaisons dans la partie consacrée au Parcours d'Education Culturelle et Artistique⁹¹ qui incombent à la responsabilité et à la prise en charge des enseignants. Or, ce projet ne pourrait se mettre en place sans la présence des artistes et des créateurs qui interviennent dans ce projet à deux niveaux - qui forment la base du travail d'Ekla - le « voir » et le « faire ». Il y a donc, d'un côté, le volet de la production de spectacles, créés et destinés aux enfants qui les découvrent via l'école lors des séances scolaires. D'un autre côté, le volet de pratique et de découvertes artistiques et culturelles qui s'exerce à travers les ateliers et les moments d'échange en partenariat avec un ou plusieurs artistes. Les ateliers peuvent être organisés au sein de l'école ou dans des lieux culturels spécialisés, en fonction du type de projet mis en place.

C'est cette double approche du « voir » et du « faire » - qui fait partie intégrante du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'enfant - que nous allons à présent développer. Cette partie dédiée aux créateurs se soldera par un retour sur l'évolution des pratiques de médiation

⁹¹ Pour rappel, ils s'agit des heures de cours et d'ateliers inscrits dans l'horaire pour les disciplines artistiques et culturelles; de l'organisation de rencontres, sorties et activités en partenariat aux formes multiples pour le même domaine.

pour le Théâtre Jeune Public, illustré par le témoignage de la comédienne et metteuse en scène Valérie Joyeux (Cie Les pieds dans le vent).

Les questions auxquelles nous allons nous intéresser ici, de manière non-exhaustive, sont les suivantes :

- Quelles sont les spécificités et/ou les limites propres au processus de la création jeune public, en particulier pour les enfants de 2 à 8 ans ?
- Quelles sont les particularités de la démarche artistique et culturelle proposée aux enfants (et à l'enseignant) par l'artiste au cours des partenariats engagés avec l'école ?
- Quelles sont les améliorations notables dues à l'intervention des médiateurs artistiques et culturels aujourd'hui ? Quelles en sont les limites ?

- Le « voir » ou les spécificités de la création jeune public

Le volet du « voir » renvoie aux spectacles auxquels l'enfant va assister lors d'une sortie scolaire ⁹², ou encore à la découverte de lieux culturels avec sa classe. C'est le contexte de la création pour ce public spécifique qui va porter notre réflexion sur les modalités du spectacle pour le jeune public, et plus précisément celui d'âge maternel et des premières années de primaire.

Nous souhaitons dans un premier temps rappeler brièvement le cadre des créations scéniques du secteur jeune public, qui s'adresse aujourd'hui aux enfants (dans l'acceptation large du terme qui comprend les adolescents) et ce, dès leur plus jeune âge puisqu'une offre spécifique de spectacles se développe depuis quelques années pour les bébés âgés de six mois ou plus, accompagnés de leurs parents. Chaque public est considéré selon une tranche d'âge donnée (ou un âge minimal pour assister à la représentation) qui conditionne les artistes en création dans le choix du rythme, de la durée, de l'intensité émotionnelle ou encore de la manière d'aborder un propos dans leur spectacle. On retrouve ainsi les spectacles pour la « petite enfance » qui regroupent les productions pour les tout-petits (à partir de six mois, un an, deux ans) ; les spectacles « maternels » qui s'adressent aux enfants d'âge préscolaire (à partir de la classe d'accueil, c'est-à-dire deux ans et demi) et parfois jusqu'à la première primaire ; les

⁹² Comme nous l'avons explicité précédemment, nous avons choisi le domaine scolaire comme voie d'analyse, ce dernier étant la voie la plus démocratique puisque la scolarité est obligatoire dès 6 ans, et que la fréquentation en maternelle atteint 90% des enfants. Bien entendu, il existe des séances tout-public pour tout spectacle du TJP.

spectacles destinés au cycle « 5-8 ans » (les élèves de 3e maternelle et des deux premières années de primaire) ; les créations « 6-12 ans », pour adolescents,... Le public-cible qui nous intéresse spécifiquement est déjà un ensemble de publics, en tout cas en terme de « tranches d'âge » définies.

Les artistes réfléchissent aussi à l'implication qu'ils veulent donner, ou non, aux jeunes au long de leur projet créatif. Les bancs d'essai et le retour des jeunes spectateurs offrent notamment aux créateurs une plus grande justesse au niveau de leur propos et de la prise de décision concernant l'âge idéal de leur public. Toutes les démarches de médiation autour d'un spectacle, en amont et en aval de sa représentation publique, ont pour but de munir le jeune public d'outils d'analyse et d'expression pour mieux s'approprier le sujet dont il est question ou d'alimenter sa réflexion à propos du processus de création de l'œuvre.

Au niveau stylistique et esthétique, les productions théâtrales jeune public actuelles sont souvent hybrides, et l'opéra, la danse ou encore les arts du cirque, de la marionnette, du conte,... se sont intégrés à l'offre des arts de la scène et aux partenariats avec les écoles. Rappelons également que bien que les arts scéniques se distinguent des œuvres musicales, littéraires, audiovisuelles, des arts plastiques et numériques,... cette distinction repose sur des frontières poreuses, ce qui enrichit les productions tout en multipliant les démarches d'hybridation des genres.

La question de l'esthétique fait suite au choix de la thématique traitée par le spectacle. Au niveau de ce choix, les artistes déplorent la tendance de nombreux adultes - dont ils font parfois partie malgré eux - à la censure, sous prétexte que le sujet ne convient pas aux enfants. Pourtant, nombreux sont les créateurs qui défendent non seulement une liberté dans le choix du sujet de leur spectacle, mais aussi la confiance que l'on peut accorder aux jeunes spectateurs. La comédienne Martine Godard (Cie Arts et Couleurs) insiste sur ce point : « Nous considérons l'enfant comme un être responsable, intelligent, avec un point de vue, capable de recevoir des images dures, difficiles, poétiques ou drôles »⁹³. La comédienne et metteuse en scène, Valérie Joyeux (Cie Les pieds dans le vent), que nous avons interrogée au sujet de la création pour un public d'âge maternel, nous exprime que selon elle, ce n'est pas tant le sujet mais la manière de l'aborder qui importe :

Ce qui n'est pas abordable, c'est de faire « un débat sur ». Faire des tableaux qui rappellent que, oui, mais faire un débat de quarante minutes sur la peur, ça ne va pas intéresser. Mais montrer des situations

⁹³ Témoignage de Martine Godard : Ekla asbl, *Pour un parcours d'éducation culturelle et artistique à l'école : enfants acteurs et passeurs de culture*, p.9.

qui se résolvent ou pas, ça, ça va l'intéresser. Donc je pense que tous les actes de la vie adulte existent quand on est petit, mais il faut trouver la porte d'entrée ⁹⁴.

De plus, elle nous explique que les choix esthétiques vont permettre de « traduire » le propos choisi au niveau adulte en créant des liens avec la réalité de l'enfant. Autant pour un public maternel qui ne maîtrise pas encore la langue que pour des enfants de primaire qui s'en servent de plus en plus, l'humour semble être une excellente porte d'entrée pour aborder la plupart des thématiques. Dès leur naissance, les bébés rient. Bien entendu, on ne rit pas des mêmes choses à tout âge, et c'est aux créateurs de trouver les mécanismes humoristiques qui conviennent selon chaque type de public. Le sociologue du théâtre Roger Deldime va également dans le sens de la liberté du choix des thématiques en considérant qu'« une pédagogie pour le théâtre vise l'exploration de territoires inconnus ou peu abordés par l'école ou la famille » afin de « cultiver l'enchantement tout en maintenant l'intelligence critique en alerte » ⁹⁵. Cette notion d'intelligence critique nous renvoie à plusieurs aspects : tout d'abord, à l'exigence d'une production de qualité et adaptée à l'âge de l'enfant (ni infantilisant, ni trop hors de sa portée), et ensuite, au rôle actif de l'apprenant et du jeune spectateur, que nous avons développé précédemment, et nous amène à nous demander comment l'enfant est rendu actif face à l'œuvre qu'il découvre.

Le rôle actif du spectateur semble se situer à son niveau, c'est-à-dire celui de la réception d'un spectacle. En effet, la représentation d'une œuvre scénique est une expérience qui permet aux artistes, d'une part, de proposer une vision du monde qui leur est propre, et d'autre part, au public d'interpréter de manière personnelle cette proposition vécue au sein d'une collectivité pour en dégager du sens. La vision du spectacle, et donc du monde, est unique pour chaque spectateur puisqu'elle se construit en résonance avec son vécu personnel, unique lui aussi. La réception - qui passe par une écoute active - de ce qui est montré sur scène par chaque spectateur est donc la première étape de la sortie de sa passivité :

Trouver le « fil rouge » de l'histoire fait partie de la dynamique mentale du spectateur. Etre attentif, accepter certaines lenteurs : l'art du théâtre se développe dans la durée, non dans la précipitation, il s'adresse à la pensée en train de s'élaborer, pendant et après la représentation. (...) Au théâtre, pas de sidération de l'image qui s'approprierait notre cerveau, nous fascinerait, nous capturerait complètement.

⁹⁴ Transcription intégrale de l'interview disponible dans l'Annexe 2 de ce mémoire.

⁹⁵ R. Deldime, *Manifeste pour une éducation au théâtre*, pp. 15-16.

Le théâtre nécessite le regard actif et l'écoute attentive qui incitent les jeunes spectateurs à s'approprier les codes de l'image et du son .⁹⁶

Tout cela nous ramène à l'enjeu de la citoyenneté puisque d'une part, ce rôle actif repose sur la conviction que chacun est porteur et créateur de culture - les réseaux de signes constituant, au fil des représentations, des références communes qui bâtissent une culture personnelle et partagée - et d'autre part, sur la confiance des créateurs envers les capacités des jeunes à user de leurs intelligences. Le but étant pour les jeunes spectateurs de dégager les éléments qui ont du sens pour eux et qui participent à leur construction personnelle ; à renforcer leur analyse du monde complexe dans lequel ils vivent. L'éducation aux images s'ajoute par le décryptage des réseaux de signes et de symboles de l'œuvre. En effet, le théâtre est l'art qui « pose et repose sans cesse la question de la place de l'humain dans l'individu et dans la société »⁹⁷. L'enfant peut alors trouver des échos à ses interrogations personnelles, des éléments de réponse aux difficultés qu'il vit, puis, s'il le souhaite, s'exprimer à ce sujet de façon personnelle ou collective. Il apprend à réfléchir sur ce qu'il voit et perçoit, à travers les images qu'on lui offre durant la représentation. L'acquisition d'un sens critique face aux images est un enjeu crucial dans notre société dominée par les écrans et les projections utopiques qui conditionnent nos rapports, notamment au corps. La réhabilitation du corps et des intelligences multiples à travers les arts vivants ouvre aux notions de plaisir et de beauté, qui, dans ce contexte, sont intimement liés.

Ainsi, dans la conception actuelle du théâtre que nous avons développée, le concept de la beauté s'apparente au plaisir qui est généré durant l'activité artistique des artistes sur scène, et du public attentif dans la salle. L'imaginaire et stimulé par les arts. Chercher à comprendre devient source de plaisir, dans une conscience positive à soi et à son environnement. Les arts de la scène agissent comme des fenêtres sur le monde, élargissant notre point de vue par le détour esthétique dans un espace transitionnel qui donne une place à l'imaginaire.

La qualité d'une œuvre est une donnée essentielle dans le cadre de la fréquentation des élèves aux productions des arts vivants, comme le défend la comédienne Martine Godard: « Nous avons toujours abordé le travail dans le domaine jeune public exactement comme si nous avions dû créer pour le théâtre adulte. Le jeune spectateur a droit à la même qualité, à la

⁹⁶ R. Deldime, *Apprendre aux jeunes à aimer le théâtre*, p.6.

⁹⁷ R. Deldime, *Manifeste pour une éducation au théâtre*, p. 9.

même exigence ni plus ni moins »⁹⁸. Cette qualité repose sur la démarche et l'engagement des créateurs, mais aussi des enseignants qui organisent les sorties au spectacle, et les professionnels qui les sélectionnent, les programment et les diffusent :

La responsabilité des artistes pour le jeune public est de tenir compte des spécificités liées à leur tranche d'âge pour guider une prise de décision optimale aux niveaux esthétiques, thématiques, temporels, rythmiques,... en évitant les pièges de la censure ou de l'infantilisation, afin de proposer des œuvres qui participent pleinement au développement de l'enfant. Par exemple, pour les enfants d'âge maternel, le créateur ne peut pas nier la durée légale du spectacle ni le temps d'attention maximal que l'enfant peut accorder à ce qu'on lui présente :

Leur temps d'écoute est court : c'est trente-cinq à quarante minutes, coupées en séances de cinq minutes. C'est quand même chouette qu'il y ait une surprise toutes les cinq minutes, mais le temps d'écoute est court donc s'ils ne sont pas avec du début...ils perdent la moitié du spectacle. ils peuvent s'emballer aussi dans leur angoisse ou chagrin⁹⁹.

Les artistes proposent en outre des formes théâtrales ou scéniques qui mettent à distance la réalité qu'ils abordent et puisent dans le langage symbolique complexe pour traiter de sujets dits « difficiles », voire tabous.

La responsabilité des enseignants qui emmènent leur classe au spectacle, est, comme nous l'avons développé au niveau de leur formation, d'incarner un rôle de « passeur de culture », enthousiaste et avisé. En effet, il s'agit entre autres de résister à la tentation des productions de qualité médiocre ou de pur divertissement dans le choix du programme des sorties scolaires. Le droit pour chaque spectateur d'apprécier ou non un spectacle doit être intégré et permettre une réflexion plus pertinente sur les raisons qui les ont poussé à aimer, ou non, un spectacle. Le but de cette découverte du monde des arts scéniques est avant tout de « mettre en condition » et non de conditionner les enfants à être touché par la beauté d'un geste, d'une mélodie, d'une parole, d'une image, qui les touchent dans leur sensibilité. La liberté octroyée à l'enfant et l'écoute sans jugement de l'adulte est indispensable pour cet éveil esthétique.

⁹⁸ Témoignage de Martine Godard : Ekla asbl, *Pour un parcours d'éducation culturelle et artistique à l'école : enfants acteurs et passeurs de culture*, p.9.

⁹⁹ Interview de V. Joyeux. Transcription intégrale de l'interview disponible dans l'Annexe 2.

La responsabilité des professionnels qui sélectionnent, programment et diffusent les spectacles jeune public, est de s'assurer de la qualité, de la diversité et de la pertinence des œuvres en faisant preuve d'une grande ouverture d'esprit et en laissant la chance aux nouvelles compagnies d'émerger.

De plus, lors de ces représentations, c'est l'individu à part entière qui est appelé à vivre cette expérience. Assister à un spectacle, c'est être assis dans un lieu qu'on ne connaît pas, partagé avec d'autres personnes, le regard en direction de la scène, repère symbolique éminemment théâtral. Lorsqu'on va au théâtre, on y vient d'abord avec son corps, ses références, son histoire. Les signes de la représentation s'adressent à la fois à la sensibilité ¹⁰⁰ et au cognitif, faisant du théâtre une expérience collective et personnelle complète. Cette reconnaissance et valorisation des aspects organique et sensible par les arts met en exergue la place secondaire, voire inexistante, que notre société occidentale leur attribue encore aujourd'hui, notamment dans l'enseignement. Cette problématique sociétale et éducative fondée sur la toute-puissance de la dimension cognitive et intellectuelle peut être dépassée, entre autres grâce à la pratique artistique et aux approches éducatives à partir du corps de l'enfant.

- Le « faire » ou l'approche créative à partir du corps de l'enfant

Le second volet défendu par Ekla dans le cadre du *Parcours pour le jeune spectateur*, se situe justement au niveau organique et sensible en proposant aux jeunes des activités d'exploration à partir de leur corps, et ce, toujours dans une dimension éducative citoyenne :

Des artistes en création, pourquoi ? Pour amener à une véritable recherche certes, mais aussi pour partager une approche unique, un univers particulier, un regard singulier,... afin d'inviter nos enfants et nos jeunes à leur tour à affirmer et à respecter ce qu'ils ont d'unique, de particulier, de singulier et, forts de leurs différences, valoriser ce qu'ils sont et ce qu'ils ont à construire ensemble ¹⁰¹.

C'est particulièrement à travers les projets « Danse à l'école » que l'exploration du corps, habituellement relégué au second plan, peut se déployer, bien que le travail de tous les artistes du spectacle repose sur la conscience corporelle. La spécificité de la démarche de l'artiste en résidence, par exemple, est la mise en place d'un véritable laboratoire de recherche en lien

¹⁰⁰ Celle-ci est comprise selon ses deux définitions : dans le sens neurophysiologique, c'est-à-dire « relative à ce qui est perceptible par les sens ; dans le domaine éducatif, il s'agit de la dimension affective, émotionnelle et intuitive.

¹⁰¹ S. Colasse, Les jeunes, l'art et le bruit du monde, In *Etudes Théâtrales*, n°63-64, p. 142.

avec les techniques, les esthétiques, l'univers,... qui lui sont personnels et auxquels s'ajoutent des éléments et des codes propres au langage théâtral ou de la danse, qu'il partage avec le groupe d'élèves dans un objectif commun. Durant ces ateliers, l'enfant est invité à explorer, inventer, tester des propositions, guidé par l'artiste et les outils que ce dernier met à sa disposition, afin de laisser émerger un geste artistique ou une parole singulière. Cette recherche s'inscrit dans une démarche relationnelle puisque ces matières singulières qui émergent sont enrichies au fil des échanges avec les autres participants, s'inscrivant dans une véritable création collective.

Mettre en place un atelier ne s'improvise pas : l'artiste est invité à suivre une méthodologie pour le mener à bien et préparer les enfants à le vivre au mieux. On distingue des rituels collectifs (moments de partage, d'accueil, de clôture, en cercle) ; un temps d'échauffement pour se recentrer, s'ancrer dans son corps et dans l'espace partagé avec les autres ; une phase d'exploration à partir des consignes de l'artiste, dans le but de faire émerger une matière ; et enfin, des moments dédiés à la composition, la construction et la mémorisation en vue d'une présentation devant un public. Cette dernière est indissociable des autres étapes du cheminement d'exploration artistique et valorise l'engagement de chacun. Comme le rappelle Roger Deldime : « l'important ici est de reconnaître non pas un résultat en soi, mais d'acter et de légitimer un processus expressif et créatif à un moment de son évolution » ¹⁰². Dans le cadre des résidences d'artistes organisées par les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse, nous avons vu que cette dernière étape a lieu lors des rencontres de fin de projet, et rassemble des élèves d'âges, d'origines et d'établissements scolaires divers. Cette valorisation passe donc par une représentation devant des pairs, qui suscite des réactions qui peuvent être ensuite partagées dans un climat d'écoute, de respect et de bienveillance, sans oublier l'accès à une salle et à un matériel de qualité.

L'activité des ateliers peut également rayonner à plusieurs niveaux et impliquer les familles des élèves, les acteurs et lieux culturels proches de l'école, les habitants du quartier, les autres écoles qui participent ou non à un projet similaire, la presse et les médias,... Ce tissage de liens et cette création de réseau est un des objectifs des médiateurs artistiques et culturels et permettent d'ancrer, de multiplier et de pérenniser ce genre de projets, par le biais d'une communication efficace et d'un appel au partage des ressources existantes pouvant être mobilisées.

¹⁰² R. Deldime, *Manifeste pour une éducation au théâtre*, p.17.

- Retour critique sur l'évolution des pratiques de médiation avec une artiste du théâtre jeune public

Ces démarches de médiation - qui nous l'avons vu, ont évolué en une myriade d'actions, de partenariats et de mises en réseau ¹⁰³ - interviennent aussi dans la vie professionnelle des artistes et ont modifié, entre autres, les conditions de représentation pour les publics scolaires. Quels sont les avantages et les limites de la situation actuelle pour les créateurs du secteur jeune public en matière de médiation ?

Valérie Joyeux nous partage son expérience dans le cadre d'un partenariat avec Ekla pour le seul en scène qu'elle interprète et que l'on retrouvera lors des Rencontres Jeune Public à Huy cet été : *Deux valises pour le Canada*. Elle souligne le professionnalisme de l'équipe du service de médiation dans l'organisation des bancs d'essai et au niveau de la communication :

Donc normalement, souvent les bancs d'essai, c'est juste avoir un public-test pour se réajuster. Mais alors chez Ekla, y a un service de médiation, comme tu dis, avec médiation culturelle, qui est fantastique, ces filles sont formées à donner la parole aux enfants de manière très respectueuse. Donc souvent après la représentation et avant leur présentation, ils sont préparés pendant l'accueil, donc en parlant avant, en répétant les petites règles dans le théâtre. Déjà, on écoute. Il y a la séance et puis on se met en « carré » pour partager avec eux, avec les comédiens, avec la médiatrice et l'institutrice. Et chacun prend la parole, de manière très respectueuse ¹⁰⁴.

Ces pratiques de médiation se sont développées et offrent l'occasion aux artistes de rencontrer les publics lorsqu'un temps de partage est compris dans la durée du spectacle, avant l'arrivée des bus qui raccompagnent les classes dans leur école. Si les méthodes de communication et de prise de parole auxquelles sont formés les membres de l'équipe de médiation du centre wallon pour l'enfance et la jeunesse ont aménagé et amélioré un temps d'expression et de partage pour les jeunes spectateurs, la comédienne et metteuse en scène se montre plus réticente à propos de l'automatisation de ces pratiques, surtout chez les plus jeunes :

En maternelle, les enfants n'ont pas le langage pour aller voir tout de suite c'est quoi qu'ils viennent de sentir, et le dire. Déjà en tant qu'adulte, je trouve ça intrusif. Que ce soit à la sortie de film ou d'un spectacle, de tout de suite devoir expliquer ce qu'on vient de vivre. Attends, je viens de le vivre, c'est à moi quoi. On le reçoit. Les maternelles n'ont pas le langage, et heureusement. Et je crois, avec

¹⁰³ entre les lieux culturels, les artistes, les professionnels de l'enseignement et de l'éducation, les élèves, les médias, les habitants d'un quartier ou d'une ville,...

¹⁰⁴ Interview de V. Joyeux. Transcription intégrale de l'interview disponible dans l'Annexe 2.

l'esthétique des maternelles, ça rejoint l'autre question, il y a une force des images et des symboles choisis à laquelle moi je crois très, très, fort. Qui pique dans l'inconscient et il faut laisser tourner cet inconscient ¹⁰⁵.

Il semble donc impératif de varier les approches et de laisser la liberté, et/ou le temps, à l'enfant de s'exprimer sur ce qu'il a vu, entendu et vécu pendant le spectacle. Il s'agit de trouver le juste milieu, entre l'analyse complète du spectacle et l'expression de ce qu'il a provoqué en chacun des spectateurs. En effet, « c'est intéressant de reparler du spectacle. Ça réveille et ça conscientise : tout à coup l'enfant se souvient qu'il a aimé ceci ou cela. Ça consolide. L'analyse totale de chaque spectacle, je trouve que c'est enlever la qualité de l'art, qui ouvre des champs non-réalistes » ¹⁰⁶.

Les artistes proposent des cahiers d'accompagnement (aussi appelés « cahiers pédagogiques ») pour leurs spectacles avec des pistes d'activités à réaliser en classe selon le souhait de l'enseignant et les besoins des élèves. Plusieurs outils ont été développés, nous l'avons vu à travers l'offre des centres scéniques, pour favoriser la multiplicité des retours individuel et collectif suite à un spectacle. Valérie Joyeux encourage aussi à mélanger davantage les publics lors des représentations, la diversité d'âge des spectateurs enrichissant l'échange qui suit la représentation.

La mise en réseau et le partenariat avec les centres et lieux culturels qui se placent comme médiateurs entre le domaine des artistes et celui des écoles est une avancée qui atteint ses propres limites dans sa volonté de démocratisation de l'art et de la culture. Il y a vingt ou trente ans, les comédiens se déplaçaient directement dans les écoles, installant leur décor dans un gymnase ou un réfectoire. Cette organisation était exigeante pour les artistes, qui devaient se lever à l'aube pour se rendre dans ces lieux, y monter le plateau, colmater les fenêtres, installer les bancs et les chaises pour le public scolaire ; mais aussi accepter de travailler dans une pauvreté de moyens pour des raisons organisationnelles et techniques. Par exemple, les projecteurs étaient limités en nombre et en puissance afin de ne pas saturer le réseau électrique du bâtiment. Si ces conditions précaires ont aujourd'hui presque disparu et permettent une plus grande variété de moyens et d'effets techniques ainsi qu'un plus grand confort pour les compagnies et leurs membres, la situation marginale de certaines écoles s'est détériorée. En effet, certaines établissements scolaires en Wallonie sont géographiquement et/ou financièrement défavorisés et ne peuvent se déplacer jusqu'aux lieux culturels les plus

¹⁰⁵ *Ibidem*, p.6.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

proches pour accéder à l'offre culturelle et artistique. Il serait intéressant d'effectuer une enquête concernant ces écoles et de mettre en place des mesures permettant un réel accès pour tous à l'art et la culture.

La responsabilité des artistes, médiateurs et accompagnants des jeunes spectateurs est, selon nous, de faire respecter les droits les plus fondamentaux de ces derniers, qui s'appliquent aussi au cadre de l'éducation artistique et culturelle. C'est aussi défendre l'accès pour tous et garantir la liberté de l'art et de son expression qui doivent demeurer autonomes face au contrôle intellectualisant, qui en limite la force et l'impact auprès de ceux qui assistent à une œuvre ou participent à une création.

3) *ENVOL* : Un exemple de partenariat d'éducation artistique et culturelle citoyenne ancré dans le projet d'établissement de l'école

Après avoir parcouru les exigences des textes légaux ainsi que les offres de partenariats des centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse concernant l'enseignement fondamental en Fédération Wallonie-Bruxelles, nous avons voulu axer notre analyse davantage sur le terrain. C'est en apprenant l'existence des pratiques artistiques et culturelles, mais aussi citoyennes, développées depuis plus de dix ans et ancrées dans le projet d'établissement d'une école fondamentale bruxelloise, que nous avons voulu en savoir davantage sur cette initiative particulière antérieure au Pacte pour un Enseignement d'Excellence. En effet, le projet de l'école Saint-Pierre de Cureghem semble s'inscrire exactement dans notre domaine de recherche et a donc attiré notre attention, et soulevé de nombreuses interrogations :

- Quels sont les facteurs qui ont motivé cette école à faire appel au domaine artistique et culturel ? Et à l'instauration de pratiques citoyennes démocratiques au sein de son établissement ?
- Comment ce projet se décline-t-il dans la pratique et comment a-t-il évolué depuis sa création ?
- Qu'est-ce qui distingue ce projet d'un partenariat proposé par exemple dans le cadre d'une résidence d'artiste ? Quels sont les points forts et les limites de l'un et de l'autre ?

Nous vous invitons à découvrir ce projet avant d'apporter des éléments de réponse à ces questions.

3.1. Présentation du projet et des intervenants

▪ Genèse du projet

Le projet ENVOL est né en 2006 de la collaboration entre l'ancien directeur de l'école fondamentale Saint-Pierre de Cureghem, Marc Brisson, et l'administratrice de l'Asbl Musique-Espérance Belgique, Waldia Alegria-Justet. Ce mouvement humanitaire, présent dans différents pays du monde et soutenu par l'UNESCO depuis 1992, a développé plusieurs programmes axés sur la découverte et la pratique musicale comme outil non-violent de défense des Droits de l'Homme, de la Paix et de la Jeunesse. C'est dans ce cadre du programme de pratique artistique dans les milieux défavorisés, qui s'organise en ateliers musicaux avec des professionnels, que l'association et l'école Saint-Pierre ont trouvé leurs

objectifs communs : réduire les inégalités et la violence ; favoriser une meilleure intégration des élèves, en particulier des enfants primo-arrivants. En effet, il s'agissait avant tout de répondre à un besoin propre à la situation socioculturelle des élèves qui fréquentent cette école d'un des quartiers les plus pauvres de Bruxelles. Le directeur actuel, Dogan Ozturk, définit le projet ENVOL comme étant « un projet qui n'a pas une volonté pédagogique pure et dure mais qui est un projet plus universel et qui répond à des besoins socioculturels, pour que l'enfant puisse démarrer dans les apprentissages. Et ce, à travers des objectifs pédagogiques et artistiques » ¹⁰⁷. L'approche artistique à travers la musique, puis le conte, ont été un choix conscient et en accord avec les besoins des enfants. La dimension créative en arts plastique est davantage relayée par le travail des instituteurs dans les classes.

Avant 2006, il s'agissait d'introduire des ateliers musicaux à l'horaire de cours. Peu à peu, le projet s'est développé et les différents intervenants ont trouvé leur place dans ce projet commun au service des élèves. Ainsi, l'équipe artistique professionnelle s'est étoffée, avec la présence d'une conteuse et d'une comédienne en plus de l'engagement de deux musiciennes/cheffes de chorale, pour les 140 élèves de deux ans et demi à douze ans de l'établissement. L'équipe éducative a été impliquée dans un véritable partenariat avec les animatrices professionnelles, réinvestissant le travail en ateliers au niveau des apprentissages, dont l'éducation plastique. Plus récemment, un enseignant prend le rôle annuel de coordinateur afin de faciliter la communication des enseignants et de leur garantir une prise en compte de leur avis. Le directeur actuel, que nous avons pu interroger, a exercé ce rôle lorsqu'il était enseignant de primaire à Saint-Pierre :

En 2006-2007 après la création du projet ENVOL, j'ai pris un rôle au sein de l'équipe donc j'accompagnais les animatrices dans leurs animations dans les classes, en plus de l'enseignante. L'objectif c'était vraiment d'encadrer les enfants en plus pour que les enfants soient cent pour cent concentrés, que leur attention soit à cent pour cent dirigées vers l'animation et qu'ils en profitent. Après j'ai eu le poste de coordinateur du projet créé suite à un besoin de l'équipe, c'est-à-dire qu'il fallait un peu de médiation entre la direction, les personnes qui sont dans la gestion du projet ENVOL (Asbl Musique-Espérance, etc,...) et donc pour que les enseignants soient mieux entendus ¹⁰⁸.

Les responsables du projet, Marc Brisson et Waldia Alegria-Justet, interviennent davantage dans la recherche de subsides, l'engagement des artistes et le suivi général du programme d'ateliers répartis sur l'année scolaire (on compte une heure par semaine d'atelier autour du

¹⁰⁷ Interview de Dogan Ozturk, p. 1. Retranscription intégrale de l'interview disponible dans l'Annexe n°3.

¹⁰⁸ Ibidem, Retranscription intégrale de l'interview disponible dans l'Annexe n°3.

conte, et une heure par semaine d'atelier musical/d'expression corporelle pour chaque classe). La direction soutient le projet inscrit au sein du projet d'établissement.

Le soutien de la Fondation reine Paola a permis de financer le projet durant ses cinq premières années consécutives, et a dès lors participé à son ancrage dans les pratiques scolaires de l'école. Aujourd'hui, le projet est subsidié grâce au financement provenant de plusieurs fonds pour lesquels il faut postuler et dont les montants alloués ainsi que leur durée varient. Le budget de l'école intervient aussi en cas de besoin mais ne suffit pas à maintenir seul le financement total du projet.

- Le projet ENVOL en 2018

Aujourd'hui, le projet ENVOL est tout à fait ancré dans le projet pédagogique de l'implantation 1 de l'école Saint-Pierre, et à la rentrée 2018, il sera introduit dans la seconde implantation. Bien qu'il ait fait - et continue de faire - ses preuves au niveau des apports auprès des élèves de maternelle et de primaire, la mise en place d'un tel projet ne s'improvise pas et demande du temps pour déployer son plein potentiel. De plus, la direction actuelle souhaite intégrer encore davantage la philosophie de ce projet à une pratique globale d'école citoyenne. Les objectifs d'ENVOL sont d'abord socioculturels, puis artistiques et pédagogiques et se déclinent en trois modules différenciés pour chaque âge : de la classe d'accueil à la fin de la deuxième maternelle, on vise la découverte de la langue française par l'apprentissage ludique de comptines, la manipulation de percussions et les séances de conte ; le cycle 5-8 ans et dédié à l'exploration de la lecture et de l'écriture par les propriétés structurales de la musique, à la pratique musicale et instrumentale et contée s'ajoute la découverte du livre et les jeux corporels et scéniques ; les quatre années de primaire restantes visent la production au travers d'activités créatives et musicales qui comprennent toutes les phases de production scénique, de l'écriture au plateau et à la mise en forme(s) des créations. Les séances d'atelier et de cours dédiées à ces pratiques sont complétées par des sorties et visites de lieux culturels de la capitale (MIM, Bozar, La Monnaie,...).

Les ateliers hebdomadaires de musique, d'expression corporelle et de conte sont relayés au niveau des apprentissages en classe tout au long de l'année, dans des démarches interdisciplinaires liées à une thématique annuelle. Cette année, par exemple, le thème de la métamorphose a engendré plusieurs activités : élevage de chenilles à papillons, recettes de

cuisine et transformation des aliments, travail photographique et plastique sur la transformation visuelle des identités, des visages, création de deux albums d'adaptation de contes,... et bien sur, des chants et des danses, présentés durant la fête de l'école qui se déroulait au mois de mai. Nous y avons assisté et le directeur nous a confié son émotion :

Aujourd'hui, j'ai pu voir des élèves, et je disais à une de nos collègues : « C'est une des premières fois où j'ai vraiment eu des frissons. » J'étais impressionné parce que je connais l'histoire de tous les enfants, de près en plus. Je me dis : « Aucune personne extérieure, tu étais une des personnes et il y en avait quelques unes, ne pourrait me dire ou presque pas nous dire, le nombre d'enfants qui ne parlent pas français ». (...). Et je me dis ces enfants là aujourd'hui n'ont rien laissé transparaître, comme quoi ça marche. Et c'est pas dans le sens de dire, on a tout maquillé, tout camouflé, non pas du tout parce que le travail il était là : l'enfant quand il venait devant, on voyait qu'il avait confiance en lui, qu'il était ancré, qu'il savait ce qu'il disait et pourquoi il le disait. C'est construit, et ce thème-ci est construit depuis le mois d'octobre ¹⁰⁹.

Hausse de l'estime et de la confiance en soi, tolérance et baisse de la violence dans les rapports entre élèves et envers les professeurs, meilleur taux de réussite scolaire au CEB, implication accrue des parents à la vie scolaire, tous ces résultats visibles encouragent à pérenniser ce type de projet au sein de l'école. Le fondement de la pratique reste une base à partir de laquelle tout est envisageable : ainsi, ces dernières années, le projet s'est ouvert par la création de portes ouvertes et des ateliers impliquant les parents, l'invitation et l'accueil du pianiste nomade Marc Vella, la collaboration avec la chorale des femmes de la Maison de quartier « La Rosée »,...la forme présentée en fin d'année par les élèves et les enseignants varie également d'une année à l'autre, qu'il s'agisse d'une exposition, d'un spectacle,... La base d'ENVOL rejoint également un autre projet de l'école Saint-Pierre, celui de l'Ecole citoyenne, qui a mené notamment à la création d'une Charte citoyenne.

Le projet de l'école fondamentale Saint-Pierre de Cureghem s'inscrit tout à fait dans les exigences du PECA, et les met en œuvre depuis plusieurs années en réponse à des besoins spécifiques de leur public scolaire. Comment expliquer cette prise d'autonomie face aux textes légaux ? Quel est l'avis du directeur concernant le PECA ? Nous vous invitons à creuser cet aspect dans le prochain point de cette troisième partie, avec entre autres la comparaison des projets ancrés dans l'école (ENVOL et Ecole citoyenne) et les résidences d'artistes organisées plus récemment par Pierre de Lune dans les classes de l'école Saint-Pierre.

¹⁰⁹ Interview de Dogan Ozturk, p. 4. Retranscription intégrale de l'interview disponible dans l'Annexe n°3.

3.2. Evaluation et lecture critique du PECA

Le parcours singulier, que nous pourrions qualifier d'avant-gardiste, concernant l'éducation artistique et culturelle pour les élèves, qui comprend les projets ancrés dans la pédagogie de l'école Saint-Pierre et la collaboration plus récente avec le centre scénique bruxellois pour l'enfance et la jeunesse, nous ouvre à un point de vue en lien avec les réalités du terrain et les idéaux pédagogiques et citoyens, par le biais précieux d'une personne de référence qui a vécu ces projets aux niveaux enseignant (accompagnant puis coordinateur pédagogique) puis de la direction : le directeur actuel, Dogan Ozturk. En nous partageant son expérience et ses observations de chaque projet, depuis sa création, il nous permet de mettre en évidence certains aspects plus sensibles liés au PECA et de bâtir une lecture critique de ses exigences.

Tout d'abord, il exprime les difficultés liées à l'engagement récurrent de professionnels et à la spécificité de chaque profession (même au sein de l'équipe éducative, un enseignant de primaire n'a pas, nous l'avons vu, la même formation ni les mêmes méthodes d'enseignement qu'un instituteur maternel) :

Et ça c'est triste parce que j'entends souvent, et à la Communauté française aussi et au niveau du PECA aussi, je sais que ce sont des freins, en tout cas les conteuses sont souvent freinées parce qu'on estime que les conteurs doivent pouvoir passer le relais aux enseignants. Mais on est instituteurs : c'est pas parce qu'on court le cent mètres qu'on sait faire un triathlon ! Et je me dis que c'est dommage, la professionnalisation des métiers n'est pas reconnue dans l'enseignement. (...) Ce n'est pas venir raconter une histoire devant la classe, conter. C'est bien plus, c'est des sphères au-dessus, parce qu'il y a ce qu'on veut faire passer, ce qu'il faut faire ressortir de l'enfant pour bien toucher au bon endroit, pour voir si les réactions des enfants, et de l'attention des enseignants. Et c'est là aussi la richesse d'être deux dans la classe : l'enseignant peut aussi être attentif et voir que : « tiens, celui-là a quand même fort réagi à certaines choses, un autre qui parle tout le temps est soudain renfermé sur lui-même quand on parle de cette histoire, ... »¹¹⁰.

Nous avons insisté sur ce point en parlant du rôle du médiateur, garant de la place de chacun lors des partenariats liant un artiste à un enseignant, par exemple. La complémentarité des approches ne peut se faire que lorsque les professionnels des milieux de l'art et de l'éducation se rencontrent et avancent ensemble vers la réalisation d'un objectif commun. Cette difficulté à laquelle les écoles sont confrontées s'explique également par le manque de moyens financiers, matériels et des personnes : le manque d'argent limite l'obtention, même limitée dans le cadre d'une location, de matériel, de la création de postes spécifiques au sein de l'établissement ou de l'engagement de professionnels extérieurs à l'école. Pourtant, le

¹¹⁰ *Ibidem*, p.6.

directeur salue, d'une part, l'engagement sans faille et la débrouillardise des responsables du projet ENVOL qui garantissent depuis des années le partenariat avec des artistes professionnels et la recherche de subsides pour les réaliser, et d'autre part, les limites liées aux résidences d'artistes qu'il a accueillies dans son établissement, mais qui sont limitées après un ou deux ans.

Une des pistes qui dégagerait du temps et de l'argent à plusieurs niveaux, avancée par Dogan Ozturk, serait une centralisation et une pérennisation des subsides liés aux appels à projets. Il déplore la perte de temps et d'énergie qui pourrait être évitée avec la mise en place d'une structure centralisée de ces budgets alloués à l'art et la culture. Finalement, ce sont les enfants qui sont les premiers touchés par ces restrictions, et le directeur de l'école Saint-Pierre appelle les responsables politiques et pédagogiques à accorder la liberté et la confiance essentielles des écoles au niveau de leurs choix, qui tentent avant tout de répondre, notamment par l'éducation artistique, culturelle et citoyenne, aux besoins fondamentaux de leurs élèves, en tenant compte de leurs spécificités.

Ce témoignage confirme une fois de plus nos observations précédentes : si le PECA donne un nouveau souffle à l'éducation « à » et « par » l'art via le monde scolaire, l'Etat doit pouvoir garantir les moyens matériels et financiers à son application, et en assurer la pérennisation. Celle-ci n'est pas un ancrage figé, mais bien une intégration véritable de pratiques démocratiques et citoyennes de l'art et de la culture au sein d'un établissement scolaire, qui adapte perpétuellement sa démarche avec l'aide de ses partenaires et du retour des enfants qui constituent, selon les milieux géographiques, socioculturels ou économiques, des publics spécifiques constitués d'individus uniques en devenir et dont les besoins prioritaires varient.

Conclusion du chapitre

Le premier chapitre nous avait menée à une série d'interrogations, notamment sur la question de l'objectif partagé entre les sphères de l'éducation, de l'art et de la culture.

En replaçant l'enfant au cœur de notre analyse et de l'enjeu de citoyenneté, les perceptions de celui-ci nous sont apparues pour chacun de ces domaines concernés. Ainsi, l'enfant, reconnu légalement comme être de droit et citoyen en devenir, peut être à la fois considéré comme un apprenant et comme un jeune spectateur, avec la dimension active comme point commun à ces définitions. Le statut particulier de l'enfant comme « être en devenir », suppose une démarche collective d'éducation qui lui permette de développer son plein potentiel et, une fois adulte, d'être capable de s'intégrer et d'agir au projet de la société dans laquelle il vit. Cette volonté d'accompagner l'enfant vers l'autonomie, l'épanouissement personnel et collectif s'affirme au niveau légal et se décline en différents textes officiels qui visent une mise en application concrète, notamment, d'une éducation artistique et culturelle. Des conventions internationales aux Socles de Compétences, en passant par les décrets relatifs aux missions de l'enseignement et à la formation des enseignants ou encore le Pacte pour un Enseignement d'Excellence et le PECA, les enjeux et les pistes de mise en pratique se définissent et se précisent vers un nouveau rapport aux savoirs. La méfiance de l'école envers l'art et le théâtre s'est mué en une conviction que ces derniers agissent de manière complémentaire aux méthodes d'enseignement traditionnelles majoritairement d'application qui, face aux besoins sociétaux actuels et aux impératifs légaux, doivent se réinventer.

L'évolution des mentalités est bien présente au niveau des textes et des objectifs énoncés, et se reflète à travers l'offre des partenariats concrets, encadrés par des médiateurs professionnels, et proposés aujourd'hui aux écoles, mais aussi aux familles ou aux habitants d'un quartier. La pratique artistique et culturelle trouve également une place dans le cadre de la formation des instituteurs de l'enseignement fondamental, bien que la réflexion sur leur rôle futur de « passeurs de culture » soit encore trop peu développée, y compris en ce qui concerne la formation continuée de ceux-ci. Le parcours d'éducation artistique et culturelle regroupe deux volets complémentaires, le « voir » et le « faire », tout au long de la scolarité de l'enfant à partir de son entrée en classe d'accueil ou en première maternelle. Le « voir », renvoie aux spécificités de la création jeune public que les jeunes spectateurs sont amenés à découvrir plusieurs fois par an, ainsi qu'à la découverte et la fréquentation des lieux culturels.

Le « faire » concerne la pratique artistique et culturelle de l'élève, de manière personnelle et collective, encadrée par son enseignant et guidé par l'artiste participant au projet, lors d'ateliers spécifiques de recherche et de création. C'est également à ce volet que l'on peut rattacher les heures de cours prises en charge par l'instituteur pour le même domaine. Les centres scéniques pour l'enfance et la jeunesse demeurent des partenaires de qualité pour les écoles et les compagnies, mais il en existe bien d'autres avec lesquels organiser des sorties, rencontres et projets à plus ou moins long terme : centres et lieux culturels, théâtres, associations, artistes indépendants,...

Nous avons également noté l'impact positif au niveau des conditions de représentation et de création pour les artistes qu'a permis le développement de la médiation artistique et culturelle, notamment au sein du centre scénique wallon Ekla (accueil, bancs d'essai, accueil en création,...).

D'une manière générale, la situation en matière d'éducation artistique et culturelle évolue de manière positive, portée par les textes légaux dont le récent PECA, inscrit dans le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. Nous encourageons la multiplication et le développement des démarches entamées, en accordant liberté et confiance aux écoles, et leurs partenaires, qui les mettent en place. Nous appelons aussi au maintien d'une attention vigilante quant aux moyens concrets mis à disposition des acteurs de cette éducation « à » et « par » l'art pour y parvenir et la pérenniser.

III. Conclusion réflexive

Au terme de ce travail, nous pouvons avancer que le statut de médiateur et les actions de médiation nous sont apparues aussi complexes que le lien qui noue les sphères de l'éducation, de l'art et de la culture, depuis l'introduction du théâtre comme outil pédagogique dans les collèges jésuites. Pourtant, les apports positifs fondamentaux d'une éducation « à » et « par » l'art ont été maintes fois démontrés et ce parcours est aujourd'hui au cœur des enjeux sociétaux.

L'éducation artistique et culturelle - tout comme la création destinée au jeune public - est sujette à une réflexion constante afin d'éviter les pièges de l'instrumentalisation et de garantir un accès pour tous à des œuvres de qualité. Cet objectif qui s'inscrit dans une démarche d'éducation citoyenne requiert la reconnaissance et le respect de la professionnalisation de tous les acteurs qui la construisent : enseignants, éducateurs, médiateurs, artistes, diffuseurs,...

La force de la démarche artistique et culturelle se situe dans son essence, qui fait appel à toutes les dimensions de l'individu, en commençant par son corps et sa sensibilité. Les progrès en sciences de l'éducation et du développement, ainsi que des neurosciences, ont démontré à quel point le corps, qui comprend les dimensions du sensible, était un formidable outil d'apprentissage. C'est sous l'angle du corps comme médiateur que nous allons axer cette réflexion finale, qui, si elle est présentée dans ce mémoire en guise de conclusion, constitue dans la réalité que nous avons exposée durant tout ce travail, un ensemble de pistes majeures au service de la mise en place - présente et à venir - de cette éducation « à » et « par » l'art.

Le corps comme médiateur: un outil paradoxal ?

- Le paradoxe du corps

Nous avons ouvert le théâtre et l'enseignement à la notion d'espace transitionnel, issue des recherches de Donald Winnicott, embrayant sur les aspects essentiels du jeu, de la relation, de la symbolisation et de la recherche de sens. Le corps n'est-il pas également un espace ? Certes, un espace paradoxal, qui tantôt nous protège et tantôt nous entrave, et, selon le philosophe Gilles Abel, que nous habitons « en tant que sujet, mais en faisons l'usage comme d'un objet » ¹¹¹. Durant toute notre vie, nous gardons cette même enveloppe charnelle et

¹¹¹ G. Abel. Préambule, In Colasse, S. & Limbort-Legendries, I. (CDWEJ). *Le corps dans la société, le corps à l'école*. p.4.

tentons de l'apprivoiser, de la maîtriser ou de la connaître mais le corps nous échappe toujours bien qu'il ne nous quitte jamais et soit à la base de notre existence, comme l'atteste la psychomotricienne et docteure en sciences de l'éducation Eve Berger :

Dès la naissance, le corps est un acteur essentiel de la construction de notre identité et reste, tout au long de notre vie, partie prenante de la moindre de nos pensées, actions ou émotions ; c'est à travers lui que nous existons, pensons, agissons et que nous sommes en lien avec notre environnement à chaque instant ; c'est à travers lui aussi qu'émergent nos modes de relation, d'action et même de création ¹¹².

C'est dans ce corps que cohabitent diverses intelligences - théorisées par Howard Gardner - qui sont autant de canaux par lesquels nous percevons et construisons la vision du monde dans lequel nous vivons. Le corps nous permet d'entrer en mouvement, en socialisation, en exploration, en quête de sens. Dans cette optique, il apparaît essentiel de prendre soin de cet outil aux multiples facettes, qui nous guide durant toute notre vie. Comment la société actuelle occidentale perçoit-elle le corps des individus qui la composent ? Quelle place lui donne-t-elle ?

- Le corps dans la société occidentale du XXI^e siècle

« Si l'entretien du corps est une préoccupation récurrente des sociétés à toutes les époques, le 20^e siècle est habituellement considéré comme celui porté par le souci du corps » ¹¹³, nous rapporte Carine Guérandel, maître de conférence en sociologie à l'Université de Lille 3 et chercheuse au CeRIES. Le souci du corps - développé à partir des années soixante - se traduit par une apparente normalisation de la libération des corps, qui sont au contraire façonnés selon des normes implicites et des codes profondément incorporés. Cette démarche qui existe dans tout groupe social est celle de la socialisation, et fait partie de l'éducation de tout individu dont le corps va mémoriser les rapports sociaux et adopter un comportement, une attitude, une posture, qui correspondent aux normes de la société. L'idéal d'un corps libre de toutes contraintes demeure un concept utopique dans le cadre de n'importe quelle organisation sociale, y compris celle de l'école. Ces enjeux sociaux liés au façonnage - conscient ou inconscient - du corps s'étoffent en différentes catégories mises en évidence par les travaux en anthropologie et en sociologie ¹¹⁴ : ainsi, on peut citer les enjeux politiques et

¹¹² E., Berger. Le sensible de l'enfant : un corps pour grandir en conscience tout au long de la vie. *In Ibidem*, p.28.

¹¹³ C. Guérandel. Le corps dans la société, le corps des élèves à l'école. *In Ibidem*, p.9.

¹¹⁴ Citons notamment les recherches de Pierre Bourdieu et Michel Foucault, ou plus récemment de Christine Detrez.

de contrôle (c'est par le corps que s'exerce le pouvoir) ; sanitaires (aux niveaux de la santé, de l'hygiène, de l'alimentation, de la sexualité) ; identitaires (apparence corporelle personnelle et normes esthétiques sociétales) ; sociaux (dominance sociale et sexuée) ; économiques et de performance (au travail, dans le sport,...) ; relationnels et de communication (créer ou défaire le lien entre des personnes par le corps, qui peut révéler des situations d'exclusion).

Cet aperçu des domaines touchés par la question du corps en révèle la complexité. En conséquence, on observe un renforcement des exigences sociétales sur le corps, qui doit répondre au quotidien à des rythmes et des impératifs qui valorisent sa fonctionnalité et son esthétique, laissant de côté sa sensibilité pourtant si précieuse à la construction et au développement de tout individu. Cette rigueur corporelle s'accroît à mesure que notre société est touchée par l'évolution des technologies et des écrans qui ont menés à l'avènement d'une dimension sociale virtuelle basée sur l'image, et qui produit de nouveaux rapports aux autres (au niveau de la perception de l'intimité, par exemple) et alimente les débats de santé publique (la limite est floue entre les enjeux sociétaux sanitaires et la perception du corps comme « propriété privée »).

Les jeunes d'aujourd'hui sont donc façonnés dans un monde qui prône l'apparence au détriment de l'existence, dans un monde qui se veut connecté mais au sein duquel ses habitants sont d'autant plus déconnectés d'une partie d'eux-mêmes. L'idéal porté sur le corps, qui doit répondre aux canons esthétiques de la mode et de la publicité, entraîne un contrôle rigoureux de ce dernier pour accéder à la notion corporelle utopique validée par la société.

La violence déployée dans cette quête d'un idéal construit de toutes pièces et à l'opposé d'un corps véritablement sain, est profondément ancrée dans notre culture et projetée sur les plus jeunes, notamment à l'école.

Avant de développer cette problématique dans le cadre des établissements scolaires, il est intéressant de constater que la définition du mot « corps », est multiple et désigne « tout autant l'organisme vivant que le corps inanimé, le corps humain après la mort, l'objet de l'anatomie et toute substance matérielle » ¹¹⁵. L'art, en particulier le théâtre et la danse, permettent d'aborder la partie rejetée par la société dont la définition du corps est exempte de la mort, de la déficience ou de la laideur, qui font partie intégrante de la vie mais qui sont la source d'un malaise profond en Occident. Assister à des œuvres qui abordent ces sujets fondamentaux et mettent en scène des personnes dans toute leur dimension organique (corps

¹¹⁵ Liebman, S. Analyse socio-pédagogique sur la place du corps à l'école, In Colasse, S. & Limbort-Legendries, I. (CDWEJ). *Le corps dans la société, le corps à l'école*. p.42.

fatigués, en sueur,...) ou pratiquer les arts scéniques invitent à réhabiliter le corps dans sa complexité et sa richesse. C'est aussi se relier à la vie et à ce qui fonde notre humanité.

- La place du corps à l'école et dans les apprentissages

Le corps est un lieu où, nous l'avons vu, la rencontre est possible. Rencontre avec soi-même, les autres et son environnement. Le corps est un trésor naturel qui recèle des potentialités que l'on peut développer tout au long de notre vie, à condition qu'on nous en donne les moyens. Nous avons mis en évidence précédemment l'intérêt de la fréquentation, de la recherche et de la création d'œuvres, avec le projet d'éducation artistique et culturelle démocratique. L'école s'engage au travers de rencontres et de partenariats avec les différents acteurs culturels et artistiques dans ce sens, mais est-ce pour autant suffisant pour répondre aux besoins des élèves qu'elle accueille ?

Nous avons découvert que le corps était porteur d'un paradoxe et de nombreux enjeux sociétaux, et qu'il avait toujours été - comme l'art par l'enseignement - sujet à des tentatives d'instrumentalisation. Certes, le corps est un outil formidable d'apprentissage, comme nous l'ont démontrées les recherches et expérimentations des pédagogies actives, de psychomotricité, des sciences du développement, des intelligences multiples et des neurosciences,... et bien sur des pratiques artistiques et culturelles. L'école est en pleine révision de ses pratiques, replaçant l'enfant au cœur des apprentissages et lui conférant une place active d'apprenant. Nous avons salué l'évolution des méthodes pédagogiques qui tendent à instaurer un nouveau rapport aux savoirs dans une approche globale respectueuse de chacun. L'éducation artistique et culturelle repose elle-même sur l'éducation au corps puisqu'ils ont comme objectif de transmettre des valeurs, une éthique, un patrimoine intellectuel et culturel, dans un but citoyen. Le changement de mentalité et d'approche est donc la première étape vers cet objectif, et, ancrée dans les textes légaux, il ne reste plus qu'à donner le temps aux écoles de se l'approprier. La seconde étape réside, selon nous, dans la structure concrète des établissements scolaires, qui reflète un certain rapport au corps qu'il convient de dépasser.

A l'exception des premières années de scolarisation en maternelle, l'enseignement est structuré selon un cloisonnement strict des disciplines, des enfants, des rôles hiérarchisés de chacun. A partir de la première primaire, on demande aux enfants de rester assis la majorité du temps scolaire, à la même place, de se tenir calmes et attentifs. A part durant les deux heures par semaine du cours d'éducation physique - qui lui-même vise en premier lieu une

maitrise et un contrôle des corps - le corps des élèves est relégué au second plan et se doit d'être maintenu dans une certaine posture, même s'il est stressé ou agité. Comment l'enfant peut-il être impliqué à cent pour cent dans ses apprentissages s'il consacre une grande partie de son attention et de son énergie à l'autodiscipline corporelle ? Comment l'enfant peut-il répondre à des situation-problèmes complexes s'il ne peut avoir recours qu'à un ou deux types d'intelligences, lui qui en possède huit selon Howard Gardner ? Comment l'élève va-t-il trouver sa motivation face aux apprentissages qu'on lui propose ?

Une fois de plus, le théâtre a apporté une réponse qui avait été évincée du monde scolaire : la dimension ludique et le plaisir comme déclencheurs d'une mise en recherche, d'une quête de sens. Or, le plaisir se vit avec et par le biais du corps. La dimension organique pulsionnelle a longtemps suscité, et provoque encore dans notre société actuelle, la peur, qui ne pouvait être surmontée et domptée qu'en maîtrisant cette part d'animalité sauvage, entraînant une tendance violente et généralisée de la domination de l'esprit sur le corps, étouffant dans le même temps tout désir. Pourtant, lorsque l'enfant naît, il arrive au monde avec un bagage d'outils (curiosité, intelligences multiples, sensibilité,...) qu'il s'agit d'aider à déployer pour entretenir son désir de découvrir et de s'ouvrir aux rencontres avec lui-même, les autres et son environnement.

La mise en mouvement du corps, le réaménagement de l'espace, des temps et des méthodes d'apprentissage doivent être les préoccupations centrales des enseignants et éducateurs pour enfin libérer une place digne de ce nom au corps des élèves et des professionnels du monde scolaire. De nombreuses pistes s'expérimentent dans les écoles aujourd'hui : yoga, braingym, ateliers de pleine conscience,... et complètent l'intervention des artistes en résidence, en particulier pour les projets de danse.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, le corps nous confirme son rôle et sa force de médiateur : entre la matière de son enveloppe charnelle et l'abstrait des pensées qui l'habitent ; entre intériorité et extériorité : entre la connaissance de soi et des autres, de l'Autre, du monde. Son langage est d'abord mouvement, avant d'être langage. Ce retour au corps constitue à notre sens, la dernière étape à considérer afin d'instaurer réellement une politique citoyenne d'éducation « à » et « par » l'art et la culture.

Au niveau de la société occidentale du XXI^e siècle, l'enjeu principal se situe au niveau de l'éducation aux images. Nous avons mis en évidence que la valorisation actuelle du corps occulte le contraire de ce qu'elle affirme en apparence. Il est donc crucial d'éduquer les jeunes à la force des images véhiculées par les médias en leur fournissant des outils renforçant leur analyse critique de ce qu'on leur montre. Un individu qui a confiance en lui et qui se sent bien avec son corps - et toutes les intelligences qu'il contient - ne s'oubliera pas dans une quête insensée et superficielle d'une vision utopique et malsaine du corps. Les valeurs de tolérance, de respect à la différence, d'ouverture d'esprit, de sociabilité,... sont autant de valeurs qui pourront dès lors se déployer et participer à sa formation de citoyen. Cette éducation peut s'organiser dans le parcours scolaire de l'enfant, et plus particulièrement à travers les deux volets du projet d'éducation artistique et culturelle.

Au niveau scolaire, la réhabilitation du corps est également fondamentale. Il est essentiel de poursuivre la remise en question entamée au sujet de l'enseignement traditionnel pour que la pensée cognitive reconnaisse et s'intègre à une dimension globale de la personne. Réintégrer son corps et sa sensibilité par la pratique artistique et culturelle, c'est développer des valeurs, des qualités personnelles et relationnelles, c'est s'ouvrir à tout son potentiel. La plupart des adultes aujourd'hui ont grandi avec un corps fantôme, pesant, absent, fantasmé, torturé, instrumentalisé. L'école actuelle ne laisse pas assez de place pour ce corps qui porte la vie en lui, et l'éducation artistique et culturelle offre enfin une porte de sortie à cette hiérarchisation intellectuelle, qui est, rappelons-le, une construction propre à nos sociétés occidentales.

L'éducation artistique et culturelle telle que développée par le PECA envisage un nouveau rapports aux savoirs, aux apprenants, aux enseignants, aux spectateurs, aux artistes, qui remet l'individu au centre de son développement et de son épanouissement, dans le respect et l'idéal de valeurs partagées. Ce changement de mentalité ne peut se faire efficacement que si

l'espace scolaire lui-même est transformé et adapté aux besoins que l'on considère aujourd'hui comme prioritaires.

Dans ce contexte, la question au cœur des enjeux est la suivante :

- Tout comme la musique - ou les arts en général - peut être perçue comme un langage universel, pourquoi ne pas envisager le corps et la sensibilité de chacun comme bases communes de notre humanité en tant que citoyens du monde ?
- Et pourquoi ne pas ouvrir officiellement cette voie dans l'éducation des jeunes, qui découvrent leur environnement, bien avant le langage, par leur corps ?

Bibliographie

1. Ouvrages généraux dans le domaine des arts du spectacle et de l'éducation

1.1. Monographies :

- Carasso, J-G. (2008). *Art, culture et éducation au cœur d'une passion : Entretien avec Emile Lansman*. Belgique, Carnières-Morlanwez, Lansman Editeur.
- Carasso, J-G. (2011). *Nos enfants ont-ils droit à la culture ? Manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse, Editions de l'Attribut, coll. « La culture en questions ».
- Deldime, R. (1994). *La culture commence à l'école*. Bruxelles, Commission communautaire française de Bruxelles-capitale.
- De Ville, S. (2014). *Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Bruxelles, Culture & Démocratie.
- Naugrette, C. (2016). *L'esthétique théâtrale : 3e édition*. Ed. Armand Colin, Coll. « Cursus » .
- Planson, C. (2016). *Le spectacle jeune public : histoire et esthétiques*. Paris, Scène Millénaire Presse.

1.2. Articles/Ouvrages collectifs :

- Alégria-Justet, W., Brisson, M. (2006). *ENVOL. L'expression artistique comme un atout de la réussite scolaire et de l'intégration sociale dans les milieux défavorisés*. Musique-Espérance Belgique Asbl, Ecole fondamentale libre Saint-Pierre, Bruxelles.
- Baeyens, L. (2005). *Un regard sur le monde : les arts vivants de la scène et la petite enfance*. Bruxelles, La Montagne Magique, coll. « Questions de théâtre », n°11.
- Carasso, J-G. (1995). Dossier : le théâtre à l'école, qu'est-ce que ça fait ? in *Cahiers pédagogiques*, n°337, pp.9-70.
- Colasse, S. & Limbort-Legendries, I. (CDWEJ), Bolze, Ch. & Gronier, M. (EAL). (2013). *CARTable d'Europe : approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école*. Belgique, CDWEJ et Caisse des Ecoles de la Ville de Lyon.
- Colasse, S. & Limbort-Legendries, I. (CDWEJ). (2013). *Le corps dans la société, le corps à l'école*. Belgique, CDWEJ et Caisse des Ecoles de la Ville de Lyon.
- Colasse, S., Desmarests, M. & E. Lansman. (2016). Théâtre (et) jeune public en Belgique francophone : Mémoires, analyses, enjeux. *Etudes Théâtrales*, n°63-64, Louvain-la-Neuve.

- CTEJ et al. (2016). *Etat des lieux du TJP*. Belgique, Fédération Wallonie-Bruxelles, CTEJ, MOMA, CDWEJ & Ateliers de la Colline.
- Deldime, R. (2005). *Manifeste pour une éducation au théâtre*. Belgique, Carnières-Morlanwez, Lansman Editeur.
- Grosfils, S. (2015) L'école sera-t-elle obligatoire dès 5 ans ? In *Le Ligueur*, publié le 28 avril 2015 et mis à jour le 7 mai 2015. En ligne : <https://www.laligue.be/leligueur/articles/l-ecole-sera-t-elle-obligatoire-des-5-ans>.
- Lallias, J-C. ; Lassalle, J., Lorient, J-P., ANRAT. (2002). *Le théâtre et l'école : histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Arles, Ed. Actes Sud, coll. « Actes Sud-Papiers Cahiers théâtre/éducation », n° 11.
- Lambert, B. Les grandes théories. Nietzsche et le théâtre. In *Littérature*, n°9, février 1973. DOI : <https://doi.org/10.3406/litt.1973.1968>.
- Observatoire des politiques culturelles (2018). *L'Observatoire. La médiation culturelle : ferment d'une politique de la relation*. Grenoble, OPC, n°51.

1.3. Sites web :

- Site officiel du centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse : En ligne, <http://www.eklapourtous.be/>.
- Site officiel du centre scénique de Bruxelles-Capitale pour l'enfance et la jeunesse : En ligne, <http://www.pierredelune.be/>.
- Lien officiel des Classes Résidentielles d'Immersion Artistiques (CRIA) au centre de La Marlagne : <http://www.lamarlagne.cfwb.be/index.php?id=16320>.
- Site officiel de l'Asbl Musique-Espérance Belgique : En ligne, www.federation-musique-esperance.org.

2. Ouvrages généraux du domaine de la psychologie

2.1. Monographies :

Bee, H. & Boyd, D. (2011). *Les âges de la vie : 4e édition. Psychologie du développement humain*. Canada, Saint-Laurent, Ed. du Renouveau Pédagogique Inc.

2.2. Articles/Ouvrages collectifs :

- Abdelgaber, S. (2005). Les intelligences multiples : interview de Howard Garner. In *Cahiers pédagogiques*, n°437. En ligne, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-intelligences-multiples>, consulté le 02/02/2018.

- Benoît-Marhuend, Ch. (s.d.). *Le doudou...ou objet transitionnel*. En ligne, https://www.psychanalyse.fr/fr/dossiers/le-doudou-ou-objet-transitionnel_428.htm, consulté le 03/03/2018.
- Coutou-Coumes, F. (s.d.). Du Rami au Mistigri. Jouer pour soigner. In *Enfances & psy* 2001/3, n°15, p.114-120.
- Quenehen, M. (2014). *Une vie, une œuvre : D.W. Winnicott*. France Culture. En ligne, <https://www.franceculture.fr/emissions/une-vie-une-oeuvre/donald-w-winnicott>, consulté le 23/02/2018. (Emission audio en version podcast et article associé).

3. Textes légaux

3.1. Au niveau international/européen :

- Nations Unies (1990). *Convention internationale relative aux droits de l'enfant*. En ligne, <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- Institut interdisciplinaire d'éthique et des droits de l'homme. (2007). *Les droits culturels. Déclaration de Fribourg*.

3.2. Au niveau national belge francophone :

- Constitution belge coordonnée du Pouvoir Fédéral du 17 février 1994, *M.B.*, 17 février 1994, p. 4054. En ligne, http://senate.be/doc/const_fr.html.
- Décret du 13 juillet 1994 relatif au théâtre pour l'enfance et la jeunesse, *M.B.*, 28 juin 1994, p.21256. En ligne, http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/20327_001.pdf.
- Décret « Missions » de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *M.B.*, 23 septembre 1997, p.24653. En ligne, http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01.
- Décret de la Communauté française du 11 juillet 2002 relatif à la formation en cours de carrière des membres du personnel des établissements d'enseignement fondamental ordinaire, *M.B.*, 31 août 2002, p.38861. En ligne, http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pubdate=02-08-31&numac=2002029419.
- En ligne, http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=26948&referant=l02. Les Socles de Compétences - Référentiels des compétences en Fédération Wallonie-Bruxelles. En ligne, <http://www.enseignement.be/index.php?page=24737>.

3.3. Sites web et programmes des formations initiales et continuées pour l'enseignement fondamental :

- Institut Supérieur de Pédagogie Galilée :
- Informations sur les crédits ECTS par matière de cours : En ligne, <http://www.ispgnet.be/index.php?ects=choix>

- Programmes de cours pour les enseignants de préscolaire et de primaire : En ligne, <https://www.ispg.be/etudes-et-formations/instituteur-prescolaire>. En ligne, <https://www.ispg.be/etudes-et-formations/instituteur-primaire>.
- Liste de organismes de formation en cours de carrière des enseignants reconnus par la Fédération Wallonie-Bruxelles :
En ligne, http://www.enseignement.be/index.php?page=25544parametres_page.
- Wallonie-Bruxelles Enseignement. *Formation en cours de carrière. Programme de formation 2017-2018 au niveau meso. Brochure n°21*. En ligne, http://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/docs/formation_catalogue-ordinaire-2017-2018.pdf.
- FoCEF (2018). *Formations 2018-2019. Formation continuée des enseignants du fondamental ordinaire et spécialisé*. Enseignement Catholique Fondamental Formation. En ligne, <http://enseignement.catholique.be/segec/fileadmin/DocsFede/FoCEF/Catalogue/2018/Brochure%2018-19.pdf>.
- Institut Supérieur de Pédagogie de la Région de Bruxelles-Capitale asbl, (2017). *Modules de formation continue volontaire. Enseignement fondamental et secondaire ordinaire, spécialisé Personnel des CPMS - Tous réseaux*. En ligne, <http://ispb-bruxelles.org/wp-content/uploads/2017/07/Brochure-17-18-micro.pdf>.

4. Ouvrages de référence :

- Dictionnaire et Encyclopédie Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/>.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition). Paris/Montréal, Eska.

5. Ouvrages non-publiés :

5.1. Mémoires :

- Harvengt, B. (2011). *Le théâtre jeune public en Belgique francophone, un jeu d'enfant ?* Mémoire en Arts du Spectacle non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Dubois, V. (2012). *Une pédagogie théâtrale en milieu scolaire au service d'une intégration sociale ? L'enfant acteur et spectateur de son développement*. Mémoire en Arts du Spectacle non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Launois, S. (2013). *Théâtre jeune public et monde scolaire en Belgique francophone : la philosophie pour enfant comme médiateur ?* Mémoire en Arts du Spectacle non publié, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

5.2. Syllabi et notes de cours

- Desmarets, M. (s.d.). *Enjeux fondateurs de la pratique théâtrale en adolescence* (LTHEA2310-A2A). Syllabus, CET-UCL, Louvain-la-Neuve.
- Lemaire, V., Petre C, (2016). *Approche théorique de la scénographie* (LTHEA2151). Notes de cours non publiées, CET-UCL, Louvain-la-Neuve.

Annexes