

Prospective Jeunesse

Drogues
Santé
Prévention

63

Périodique trimestriel
Automne 2012

Art et prévention vont à l'école

Une rencontre libre et fructueuse,
qui touche au cœur l'enseignement

Culture et prévention...
ou plutôt créativité et santé?

Alain Cherbonnier

Les arts et la culture, une alternative?

Jean-Michel Zakhartchouk

L'artiste: *l'employé de l'année* de l'entreprise néolibérale?

Baptiste De Reymaeker

ÉDITORIAL

Promotion de l'art

D'expérience, faire rentrer la prévention des assuétudes dans les écoles n'est pas chose aisée. Une fois la porte franchie, la litanie est connue : « le temps scolaire ne se confond pas avec celui de la promotion de la santé », « les enseignants ne sont pas des bonnes à tout faire », « la prévention est une affaire de spécialistes », etc. De surcroît, n'en déplaise aux rédacteurs du Décret Mission, avant d'être synonyme d'émancipation citoyenne, l'école est d'abord et essentiellement le lieu où s'inculque la norme. Et comme en témoigne notre dossier précédent, à de rares exceptions près, ce processus de socialisation ne fait que très peu de cas de la participation active des jeunes auquel il est pourtant destiné. Or, inscrire la prévention des assuétudes dans une logique de promotion de la santé suppose au contraire de miser sur cette dimension participative, de substituer l'horizontalité de l'échange à la verticalité du discours *ex cathedra*. Autant dire que les acteurs scolaires sont parfois interloqués, voire, pour certains, méfiants ou opposés à l'idée de se frotter à une pratique dont, a priori, ils n'imaginent pas pouvoir maîtriser les tenants et aboutissants.

Confrontés à ces résistances et soucieux de trouver des formes d'intervention qui à la fois « accrochent » l'univers du jeune et satisfassent les attentes des équipes scolaires, les membres de Prospective Jeunesse se sont intéressés à la façon dont ils pourraient faciliter la rencontre entre l'école et la dynamique participative propre à la promotion de la santé, et ce au travers de pratiques complémentaires à celles investies jusqu'alors (formation, accompagnement d'équipe, intervention en classe). Tenter de travailler la prévention via la pratique artistique nous est très vite apparu comme l'une des stratégies répondant au mieux à cet objectif. Cela sonnait d'autant plus comme une évidence que les deux entités communautaires francophones (Cocof et CWB) sont chacune dotées de dispositifs d'appels à projet permettant de financer l'intervention d'opérateurs culturels au sein des écoles. À première vue, la mise en pratique de notre stratégie devait relever du jeu d'enfant.

Nous nous sommes toutefois très vite rendu compte que ce qui fondait notre approche, à savoir notre conviction que les compétences psychosociales visées par la promotion de la santé sont du même ordre que celles mises en jeu par la pratique artistique, était difficilement audible par des acteurs scolaires qui le plus souvent nous contactent dans l'urgence avec, en tête, l'idée de faire quelque chose contre la drogue. Que ce quelque chose puisse prendre la forme d'une pièce de théâtre, d'un roman-photo ou d'un spectacle de marionnettes et, sous cette forme, contribuer à la prévention des assuétudes, voilà un discours qui passe plutôt difficilement.

L'entêtement comptant parmi les principales qualités de l'équipe de Prospective Jeunesse, nous avons donc décidé de consacrer un numéro de la revue aux nombreux bénéfices émanant de la rencontre entre art et prévention. Têtus mais pas complètement naïfs, nous avons également invité certains de nos contributeurs à pointer les ambiguïtés, pour ne pas dire les dangers, contenues dans les discours et les pratiques faisant de l'art et de la culture en général la solution de tous les maux. Il est vrai qu'à l'instar du terrain de foot, la bibliothèque, la médiathèque ou la salle de spectacle n'ont que peu d'incidence sur la misère sociale. Et quand celle-ci gronde, seuls les bouffons s'étonnent de voir incendiés ces symboles d'une politique de prévention axée exclusivement sur l'occupationnel.

Julien Nève, Prospective Jeunesse

Art et prévention vont à l'école

Une rencontre libre et fructueuse, qui touche au cœur l'enseignement

Éditorial 1

Art et prévention : un couple libre et fécond 2

Alain Lemaitre et Julien Nève

La Culture a de la classe 6

Loubna Ben Yaacoub

La culture dans la classe, une plus value de sens 10

Entretien avec Mirko Popovitch

La culture et la création au cœur de l'enseignement 14

Entretien avec Sabine de Ville

Culture et prévention... ou plutôt créativité et santé? 20

Alain Cherbonnier

Quand l'expression artistique interpelle la promotion de la santé 24

Patricia Thiébaud

Les arts et la culture, une alternative? 28

Jean-Michel Zakhartchouk

L'artiste : l'employé de l'année de l'entreprise néolibérale? 34

Baptiste De Reymaeker

Art et prévention : un couple libre et fécond

> Julien Nève et Alain Lemaitre, Prospective Jeunesse

La Cocof et la Fédération Wallonie-Bruxelles ont créé des dispositifs¹ qui encouragent et financent les partenariats entre écoles et intervenants culturels. Dans ce cadre, Prospective Jeunesse propose de soutenir les projets existants dont les promoteurs souhaiteraient investir un thème lié à la prévention des assuétudes, ou de mettre en relation acteurs scolaires et opérateurs culturels prêts à associer la thématique des assuétudes à leur projet artistique afin de co-construire un projet d'atelier. En pratique, outre les enjeux propres à l'intervention culturelle au sein de l'école, les projets (ateliers de théâtre-action, danse, roman-photo, vidéo, radio, arts plastiques, etc.) en question bénéficieraient d'un accompagnement méthodologique de façon à outiller les intervenants adultes et les soutenir face aux questions que cette thématique peut susciter.

Acquis à l'idée que les chemins de l'activité artistique et de la prévention des assuétudes gagnent à se croiser, notre objectif est de créer une occasion de rencontre au sein du monde scolaire. À l'école, le terreau thématique des dépendances a rarement l'occasion d'être pris en mains par les jeunes et est en conséquence porteur de désirs d'une parole qui cherche ses outils d'expression. En retour, l'activité artistique telle que pensée par les promoteurs de projets culturels doit, pour pleinement exister, être soutenue par une implication profonde des élèves, partant de leurs représentations et questionnements ancrés sur le monde. De surcroît, la question des dépendances – souvent taboue – est un sujet porteur à l'adolescence. Art et prévention peuvent s'unir, dans ces conditions, en un couple libre et fertile.

1. Respectivement « La culture a de la classe » et « Culture-Enseignement », voir leur présentation par ailleurs.

Art et prévention font bon ménage

Au regard des principes qui animent le secteur de la promotion de la santé, l'élaboration d'un programme de prévention des assuétudes à l'adresse des jeunes ne se résume pas à tenter d'empêcher que ces jeunes consomment, mais consiste avant tout à réduire les risques qu'ils ne développent des consommations dites problématiques. Le fait qu'un jeune consomme tel ou tel produit, ait un usage soutenu de l'ordinateur ou de jeux vidéo, n'est effectivement pas, en soi, un problème dès lors que cette consommation ou cet usage ne constitue pas son unique source de plaisir ou de valorisation sociale. Chaque individu possède ses propres compétences, plus ou moins développées, pour modifier son comportement face aux dépendances. Alors que la majorité des jeunes dispose d'aptitudes leur permettant de pouvoir varier les situations et activités dans lesquelles ils prennent du plaisir, pour des raisons tenant aussi bien à leur parcours individuel qu'à leurs conditions d'existence, certains sont plus fragiles ou moins outillés pour faire face aux dépendances et ne peuvent trouver du plaisir ou échapper à la souffrance autrement que par une consommation excessive.

Guidée par un objectif de promotion de la santé, la prévention des assuétudes revient donc à donner aux jeunes les aptitudes nécessaires au renforcement de leur autonomie pour qu'*in fine* ils deviennent les acteurs de leur santé et posent des choix de consommation favorables à leur bien-être. Ainsi compris, ce travail de prévention est très éloigné d'un discours axé sur la mise en garde ou la toxicité des produits. En pratique, plutôt que de faire peur aux jeunes, on privilégiera la mise en place d'actions éducatives portant sur les attentes des jeunes quant à leur milieu de vie, sur la façon dont ils gèrent leurs difficultés, sur ce qui les aide à vivre et à prendre du plaisir, sur le développement de leur estime de soi ou de leur sens critique. De la même manière, plutôt que de les interroger directement sur leur consommation, on préférera solliciter l'expression de leurs représentations et de leurs attentes en matière de bien-être et les questionner sur la façon dont ils prennent en charge leur santé.

Mutations virtuelles

Prospective Jeunesse l'avait promis : ses différentes revues de presse passent aujourd'hui de la version papier à la version électronique. Les anciens abonnés, et le nouveau public, retrouveront les trois thèmes : Toxicomanie, Sida et Pratiques sociales, ainsi que les sous-rubriques habituelles. N'hésitez pas à les consulter sur notre site, rubrique Centre de Documentation et à nous communiquer vos réactions : danielle.dombret@prospective-jeunesse.be. Dans le même élan, notre revue bibliographique trimestrielle CDPJbiblio s'est, elle, transformée en une jolie fleur, Volubilis, dont les effets les plus évidents, je vous le souhaite, modifieront votre perception, changeront votre manière de penser et, surtout, vous berceront d'une douce euphorie lorsque vous découvrirez toutes les nouveautés du Centre de documentation. Et, jamais deux sans trois, la base de données de Prospective Jeunesse est désormais à nouveau accessible sur notre site.

Fondée sur le dialogue avec les jeunes, cette approche est fondamentalement interactive puisqu'elle se centre sur l'expression de leurs attentes, de leurs motivations et de leurs représentations. En conséquence, elle a toutes les chances d'accrocher à l'univers du jeune en biaisant le décalage entre sa culture et celle de l'adulte. En partant du vécu des jeunes, en les faisant échanger sur les stratégies qu'ils mettent en place pour rendre leur vie plaisante et cultiver leur bien-être, on évite les écueils inhérents à tout discours moralisateur venu « d'en haut », au profit d'une dynamique volontaire d'apprentissage, avec en ligne de mire la construction par les jeunes eux-mêmes des outils et des ressources susceptibles de les protéger efficacement des méfaits liés aux consommations.

Dans sa réflexion sur le type de prévention à mettre en place dans les écoles, l'équipe de Prospective Jeunesse s'est intéressée aux liens entre actions de prévention et activités artistiques. En quoi la pratique artistique peut-elle participer d'une démarche de prévention ? À première vue, il s'agit de deux domaines distincts, surtout si l'on continue à entendre la prévention comme signifiant l'action « d'empêcher de ». Il en va tout autrement si l'on considère que la prévention est un outil de promotion de la santé visant à soutenir et développer l'autonomie du jeune via le renforcement ou l'acquisition d'aptitudes telles que l'estime de soi, la faculté d'empathie, l'habilité à gérer le stress ou

encore l'esprit critique². En effet, ces compétences recouvrent pour une bonne part celles mises en jeu par les différentes formes d'expression artistique. Et l'on pourrait même aller jusqu'à affirmer que, forte de sa dynamique participative et axée sur le renforcement des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) des jeunes à qui elle s'adresse, la prévention ne vise ni plus ni moins qu'à stimuler la créativité et l'inventivité.

L'expression artistique est un vecteur privilégié pour initier une démarche de prévention au sein du monde scolaire. Prospective Jeunesse estime par exemple que la création par un groupe d'élèves d'une pièce de théâtre, d'un court-métrage, d'un jeu vidéo ou d'un roman-photo autour de la thématique des assuétudes aura à coup sûr plus d'impact que l'intervention « one shot » d'experts dont le discours sera oublié aussi vite qu'il a été entendu. Premièrement parce que ce type de création ne peut se faire sans la participation active des jeunes qui seront amenés à confronter leurs représentations, à en débattre pour au final construire un discours commun dans lequel ils se reconnaîtront. Ensuite parce que pour monter une pièce ou réaliser une vidéo les jeunes devront mettre en jeu ou acquérir toute une série de compétences et d'habiletés qui sont au cœur de la promotion de la santé. Enfin, parce que, contrairement à une intervention d'experts nécessairement limitée dans le temps, le processus de création artistique s'inscrit dans la durée et que seule cette inscription dans le long terme rend possible la réussite d'un projet de promotion de la santé en ce qu'elle permet une réelle appropriation des messages préventifs.

Une intervention au cœur du monde scolaire

Des témoignages concrets d'interventions artistiques menées au sein du contexte scolaire montrent comment des interstices féconds peuvent être investis. Par exemple, le schéma triangulaire *opérateur culturel — enseignant — élève* et la mise en œuvre d'une autre dynamique corporelle et spatiale peuvent redistribuer les cartes et changer certains rôles institués. Les

élèves et enseignants s'installent trop souvent dans des positionnements stratégiques limités à des attitudes d'opposition. Par réflexe disciplinaire, le prof et l'élève font souvent semblant, s'évitent, se mentent. Nous constatons que la pratique artistique, dans un compromis avec le cadre de l'école, peut aider à reconquérir des pans de sincérité.

« Sur scène tu ne mens pas³ »

On pourrait néanmoins considérer que les vécus scolaires sont en quelque sorte « sincères » dans la mesure où ils sont l'expression vraie d'un contexte, d'un schéma institutionnel, d'un monde social partagé. Mais la pratique artistique renvoie à un surplus : l'expression d'un indompté, d'une puissance de soi, de nouvelles perspectives sur le monde, d'une plus-value émancipatrice : L'apprentissage d'un regard propre et autonome. Se libérer ce n'est pas qu'être soi-même, c'est aussi s'inventer comme autre que soi.

« Les élèves n'ont pas l'habitude d'être autonomes »

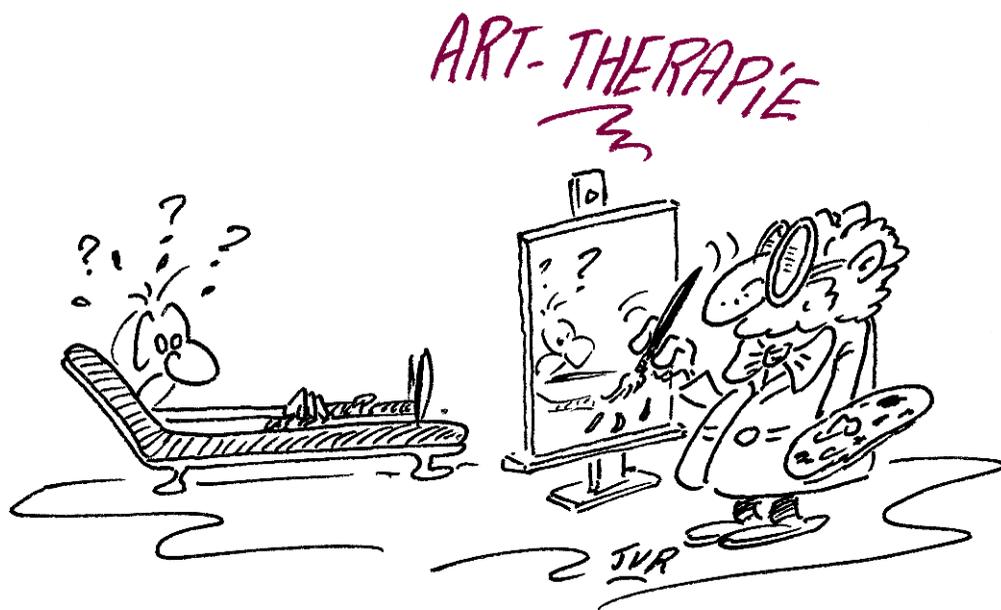
Il est remarquable que les ateliers artistiques dont nous avons reçu l'écho mettent tous l'accent sur la nécessité d'assurer une réelle participation des élèves pour éviter que ces derniers soient pris au piège d'un processus qu'ils ne maîtrisent pas. « Que, pour une fois, ils soient acteurs ». Nous pensons fondamental de tenter de transformer ce « pour une fois » en habitude : l'activité artistique envisagée ne doit pas se restreindre à une intervention de récréation distrayante ou occupationnelle. Il faut bien mesurer cet enjeu porté par ailleurs au cœur de la promotion de la santé — il nous renvoie à une perspective plus large, qui d'emblée politise le contexte que nous évoquons — sous peine de risquer d'être des agents au service du contrôle des comportements.

« Nous bousculons les règles du fonctionnement quotidien »

Être utile à l'émancipation, aider à rendre confiance en soi, c'est aussi s'affranchir des modèles de domination. La pratique artistique,

2. La liste des dix compétences psychosociales (ou aptitudes essentielles) ayant valeur transculturelle a été établie par l'OMS. Elles sont présentées par couples : Savoir résoudre les problèmes — savoir prendre des décisions. Avoir une pensée créatrice — avoir une pensée critique. Savoir communiquer efficacement — être habile dans les relations interpersonnelles. Avoir conscience de soi — avoir de l'empathie pour les autres. Savoir gérer son stress — savoir gérer ses émotions.

3. Les trois citations suivantes mises en exergue sont tirées d'un entretien avec des animatrices-comédiennes du collectif de théâtre-action « Libertalia », à la suite d'un atelier théâtre tenu l'année dernière dans une école schaerbeekoise grâce au soutien du dispositif Culture-Enseignement.



tout comme le travail social, subit les logiques de marchandisation et de contrôle social. L'inventivité et la créativité sont des compétences reconnues dans un CV qui n'empêchent pas la docilité du travailleur aux régimes de travail de plus en plus durs. L'école n'est pas une tour d'ivoire, son dispositif pédagogique reproduit une série de mécanismes d'aliénation. Sans une critique en acte et quotidienne, elle peut s'apparenter à un dispositif de normalisation sociale. L'art en soi ne peut pas changer le monde, mais, comme le note Herbert Marcuse, « il peut contribuer à changer la conscience et les pulsions des hommes et des femmes qui pourraient changer le monde⁴ ». En effet, « "l'art", dès lors qu'il s'inscrit dans le travail social, notamment à travers des conduites artistiques, crée du mouvement au sein des établissements et structures dans

lesquels il se réalise. Il sert, entre autres, de support éducatif, d'accompagnement social. Il engendre par ailleurs des bouleversements institutionnels du point de vue de l'organisation du travail et des schèmes d'intervention⁵. »

Notre travail de prévention des assuétudes dans une perspective d'émancipation nous amène, de facto, à chercher à interroger et modeler le contexte social. Une piste peut apparaître ici, comme une ligne de conduite, voire une revendication : L'intervention artistique à l'école ne devrait pas dépendre d'un appel à projet ou d'un projet particulier porté par une association. Un processus de démocratisation voudrait, pour tous, l'inscription des pratiques culturelles au sein même d'un dispositif scolaire guidé par la participation réelle et l'autonomie des élèves.

4. Marcuse Herbert, *La dimension esthétique: pour une critique de l'esthétique marxiste*, Paris, Éditions Seuil, 1979, p. 45.

5. DE REYMAEKER Baptiste, « Affilier, rendre, émanciper. Ce que l'art peut faire au social », *L'art peut-il être utile au social?* in *Revue de l'Observatoire*, n° 70, octobre 2011, p. 15.

La Culture a de la classe

> Loubna Ben Yaacoub¹

Depuis 2000, la Cocof s'est dotée d'un dispositif d'appel à projets – La Culture a de la classe – avec l'objectif d'encourager les partenariats entre écoles et associations (artistiques, culturelles et socioculturelles), autour de projets culturels visant à développer la participation active d'élèves, d'enseignants et d'animateurs. Ces projets sont soit initiés par les écoles qui font appel aux associations, soit par les associations qui cherchent à intéresser le milieu scolaire à un de leur projet. La dimension participative est essentielle. De fait, plus qu'une succession d'ateliers, qu'un cours d'histoire de l'art ou qu'une conférence de culture générale, le travail en projet c'est avant tout un ensemble cohérent d'activités, limitées dans l'espace et le temps (celui de l'école), organisées autour d'un processus de travail collectif dont la finalité est de faire de chaque élève non pas simplement un spectateur de la culture mais un réel « producteur de culture ».

Les projets sont choisis par des jurys indépendants composés de personnalités issues du monde de l'enseignement et du monde culturel. Dans leurs démarches et au cours du processus, les écoles et les associations sont accompagnées et parfois aidées par un accompagnateur issu d'une des deux associations culturelles mandatées par la Cocof dans ce programme (l'asbl Éducation Populaire et la Fondation Marcel Hicter)².

Toutes ces activités sont développées sur le site: www.cocof.irisnet.be

1. Attachée, Cocof, Direction des affaires culturelles et du tourisme Affaires socioculturelles - Education à la culture.

2. Asbl Éducation populaire

Marianne Delcroix, T 02 216 85 43
delcroixmarianne@hotmail.com

Benoît Van der Straeten T 0472 289 011
arcusom@yahoo.fr

Association Marcel Hicter

Brigitte Spineux, T 02 641 89 80
brigitte.spineux@fondation-hicter.org

Le 9 mars dernier, la Commission communautaire française, à l'initiative du ministre Emir Kir, organisait une journée d'étude à l'occasion du lancement de l'appel à projet « La Culture a de la classe » pour l'année scolaire 2012-2013. Artistes, enseignants, conseillers pédagogiques, représentants d'institutions culturelles étaient invités à réfléchir et à débattre des enjeux de la culture en milieu scolaire, de la philosophie du partenariat entre écoles et organismes culturels, des dynamiques à l'œuvre dans les projets et des apports d'une démarche créative sur les apprentissages.

Depuis l'année scolaire 2000-2001, les écoles et les associations bruxelloises sont conviées à répondre à l'appel à projets portant encore l'ancienne dénomination « Anim'action et projets d'écoles ». Au cours de ces dernières années, le programme a permis de soutenir financièrement, pendant les heures de cours, des projets favorisant chez les élèves le plaisir de lire (axe 1), l'expression artistique (axe 2) et la citoyenneté active (axe 3). Ces projets concrétisent des partenariats entre écoles francophones et structures socioculturelles en Région de Bruxelles-Capitale.

Pour l'édition 2012-2013, le programme a été revisité et rebaptisé **La Culture a de la classe**. L'autre changement notable annoncé durant cette journée a concerné l'augmentation de l'enveloppe budgétaire, qui a permis de subsidier plus d'une quinzaine de partenariats supplémentaires pour la rentrée 2012, soit 94 projets au total — 249 classes et 104 écoles participantes — certains projets mobilisent plusieurs écoles.

Enfin, la dernière innovation dans le programme est la création d'un nouvel axe intitulé *Art & Science*, dont l'objectif est *le développement chez les élèves d'une pratique alliant démarche scientifique et expression artistique* (axe 4).

La rencontre du 9 mars se voulait une journée d'inspiration où les acteurs de terrain ont eu l'occasion de mieux saisir les enjeux de la culture à l'école, d'échanger des expériences et de rencontrer des partenaires éventuels pour de nouveaux projets.

Animé par David Lallemand, le programme de la journée était riche et se déroulait en deux

temps. La matinée a fait place à des communications orales de spécialistes pédagogiques (un enseignant militant, des inspecteurs de l'enseignement, ainsi que les accompagnateurs de projets) sur l'impact des projets culturels à l'école. L'après-midi a été l'occasion pour l'assemblée de participer à quatre ateliers où les participants ont pu « goûter » à différentes techniques culturelles et artistiques telles que mises en œuvre dans les projets en classe: un premier groupe a pu s'initier à la danse contemporaine, une autre à la littérature de jeunesse, un troisième atelier mettait en pratique des expérimentations croisées entre art et science et le dernier groupe s'est familiarisé à l'éducation critique aux médias. Le programme de la journée a ainsi permis d'associer une dimension théorique et intellectuelle à des mises en situation concrètes et ainsi de *passer de la deuxième à la troisième dimension*.

Chaque intervention de la journée mériterait un article en soi. Dans les paragraphes suivants, nous mettrons l'accent sur quelques pistes lancées par les orateurs ou les animateurs des ateliers.

Donner goût à la culture ou transmettre la passion d'apprendre

La première communication s'intitulait *Comment être des passeurs culturels? Les rôles de chacun, institution scolaire et partenaires* et était présentée par Jean-Michel Zakhartchouk, dont l'expérience de militant pédagogique et les réflexions ont alimenté tout le reste de la journée d'étude. Dans sa présentation fort inspirante, il a rappelé l'importance de « *donner soi-même l'image d'un passionné de la culture et encore plus d'un passionné de la transmission culturelle* ». Il faut donc veiller quand on travaille la culture à l'école de ne pas trop « scolariser » la culture au risque d'en décourager des élèves. En effet, il faut éviter de dénaturer l'apport des projets artistiques et culturels qui ont notamment pour ambition de nourrir l'imagination, l'inventivité, l'éveil à la curiosité et l'enthousiasme des élèves et aussi celui des enseignants.

En même temps, Jean-Michel Zakhartchouk et d'autres intervenants avec lui ont souligné



la culture a de la classe

l'enjeu d'insérer la culture au cœur des pratiques pédagogiques. En effet, il s'agit de s'inspirer de la pédagogie du projet qui s'inscrit dans une logique d'apprentissage et non de production. Parmi les exemples cités, un projet de théâtre dans une école a avant tout comme objectif de « faire parler le bègue » et non pas de répartir les tâches en fonction des élèves qui sont capables de les exécuter sans difficultés dans le but de « produire » un beau spectacle plutôt que de permettre aux autres — ceux qui auront besoin de plus de temps — de s'y essayer. Il importe de privilégier la qualité du processus d'apprentissage sur la finalisation du projet.

J.-M. Zakhartchouk a aussi encouragé à faire appel à l'effort et à la rigueur tout en introduisant la dimension du plaisir et du jeu. Ces deux approches ne sont pas antinomiques, car « rien n'est plus sérieux qu'un enfant qui joue ».

Malheureusement, les initiatives artistiques et culturelles ne disposent pas de la légitimité ni du prestige d'autres disciplines scolaires. Une participante a ainsi résumé le problème : « à l'école, on ne fait pas de mathématiques sur appel à projets ». Il importe de restaurer la culture et les arts à la fois dans le champ des savoirs, des compétences et de la pratique. Aujourd'hui, il s'agit de sensibiliser et revaloriser les pratiques culturelles aux yeux des enseignants et des direc-

tions d'école, des inspecteurs et surtout des parents d'élèves qui souvent associent les activités culturelles à une perte de temps au détriment des « matières sérieuses » et des savoirs de base (lire, écrire, compter), d'où « la tentation régulière de siffler la fin de la récréation ».

Un partenariat au service des élèves

L'intervention commune de Michel Derache, Dominique Vilain et Hélène Martiat, tous trois inspecteurs de la Fédération Wallonie Bruxelles pour l'enseignement fondamental, secondaire et artistique, portait sur l'insertion d'un projet culturel dans la vie de la classe au regard des exigences du Décret-Mission³ et du programme scolaire.

Les textes évoquent à plusieurs endroits l'importance de l'éducation artistique et de la transmission culturelle dans les programmes d'études.

Le Décret-Mission prévoit un certain nombre de dispositions pour encourager les projets et les partenariats culturels à l'école et permet de faire entrer dans l'enceinte scolaire des professionnels de la culture. Il faut se référer, entre autres, à l'article 8 « [...] À cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement

3. Décret 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.

subventionné, veillent à ce que chaque établissement : [...] 2° privilégie les activités de découverte, de production et de création; [...] 8° suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés ».

Même s'il est encouragé, le travail en partenariat ne va pas forcément de soi : le monde scolaire et le monde culturel utilisent des langages et des modes de fonctionnement fort différents. C'est sur cette question qu'a porté la troisième communication présentée par les accompagnateurs de projets qui collaborent au programme « *La Culture a de la classe* ».

Pour ces derniers, il importe de soigner la communication et de prendre le temps dès la conception du projet et tout au long de sa mise en œuvre d'expliquer les objectifs et les rôles de chacun. L'accompagnateur est également là pour servir de médiateur et traducteur quand se posent des problèmes ou des incompréhensions entre enseignants et animateurs-artistes.

Une piste intéressante est de prévoir une séance d'initiation/formation spécifiques aux enseignants pour les aider à se familiariser avec les techniques utilisées pour le projet avant de démarrer les ateliers avec les élèves. C'est aussi l'occasion pour les enseignants et les animateurs de mieux faire connaissance et de s'approprier. Encore faut-il que l'école prévienne d'organiser des moments (conférences pédagogiques) et de libérer les enseignants impliqués dans les projets pour cette formation.

Une autre question concernait le travail sur la transversalité, ou comment aider les enseignants à faire des liens, des ponts entre les activités propres au projet et le reste de la vie de classe. Quelques opérateurs culturels préparent des dossiers ou des outils pédagogiques pour les enseignants.

La culture pour repenser l'école

Au cours de la matinée et lors des ateliers, il a été dit à plusieurs reprises que les partenariats culturels donnent un nouveau souffle à l'école et aux enseignants. Ce genre d'initiatives introduisent d'autres approches, d'autres savoir-faire et techniques grâce à l'appui de spécialistes (animateurs, artistes...) et offrent une place centrale à l'expression créative des élèves. Ces manières de travailler viennent bousculer l'école et ses acteurs; elles font rentrer des interrogations, des questionnements dans l'enceinte scolaire sur le fonctionnement de l'école comme institution et système, mais aussi sur la question du sens des apprentissages. Les ateliers culturels dans les écoles sont des moments de participation active et intense pour les élèves où ils mettent en pratique leurs savoirs et compétences. Les projets peuvent aussi donner l'occasion aux élèves et aux enseignants de « se montrer autrement », de « se regarder sous un nouveau jour » et de sortir parfois des rôles caricaturaux attribués aux uns et aux autres.

L'école en tant que système a tendance à ne considérer, à ne regarder l'enfant ou l'adolescent que sous un angle cognitif. Les projets culturels permettent de se réapproprier les dimensions sensorielles et sensibles et pas uniquement rationnelles : le corps et les cinq sens peuvent retrouver leur place dans le cadre des projets.

Par exemple, au cours d'un des ateliers de l'après-midi, il a été démontré que les projets de danse à l'école font appel non seulement au « corps dansant », mais aussi au « corps pensant » et au « corps apprenant ». Il s'agit dans une visée émancipatrice d'envisager l'élève en tant qu'être humain dans toute sa globalité.

Notre aspiration serait de pouvoir demander à chaque élève le meilleur de lui-même quelques soient ses compétences; même celles qui sont généralement peu valorisées par le système scolaire, alors qu'elles peuvent être essentielles pour « apprendre » la vie.

La culture dans la classe, une plus value de sens

> Entretien avec **Mirko Popovitch**, président des jurys *La Culture a de la classe*

Vouloir faire entrer la culture dans la classe est un projet louable, mais pour que ce processus ne soit pas qu'une démarche pavée de bonnes intentions au service de l'utilitaire et de l'occupationnel, il doit comporter une certaine « plus-value de sens ». Mirko Popovitch, l'hyperactif président des jurys chargés de sélectionner les projets qui seront financés par la Cocof, nous fournit quelques clés pour qu'un projet fasse réellement la différence.

Comment définiriez-vous le dispositif *La Culture a de la classe* ?

Le programme *La Culture a de la classe* est un programme initié par la Cocof. À l'origine, les initiateurs du projet voulaient lutter contre une certaine désolation scolaire en impulsant l'idée du culturel au sein de l'enseignement. Il ne s'agissait pas de doubler ou de contribuer à ce qui existait déjà après le temps scolaire (ateliers, académies, etc.) mais véritablement d'inscrire la culture dans les heures de cours, là où précisément elle fait défaut. À mon sens, le dispositif comporte trois éléments essentiels. Premièrement, sa mise en œuvre suppose l'apport d'un professionnel de la culture ou d'un artiste extérieur à l'école. Ensuite, l'école et *a fortiori* la classe doivent être volontaires. Enfin, le projet doit miser sur la participation des élèves du primaire comme du secondaire. Cette tripartite constitue l'axe directeur du projet et, pour faire bref, signifie que l'enseignant ne doit pas prendre son café pendant que l'animateur s'occupe des jeunes. Il s'agit véritablement de créer une os-

mose, ce qui n'est pas toujours évident. C'est d'ailleurs l'une de nos principales préoccupations dans l'analyse des dossiers que l'on reçoit. Nous nous posons toujours la question de la complémentarité entre d'une part, l'action de l'artiste sur le groupe et sur l'enseignant et d'autre part, l'approche de l'enseignant avec les élèves.

Quel est, selon vous, le critère déterminant dans la sélection d'un projet ?

Outre qu'ils doivent être guidés par une certaine exigence artistique, les dossiers que nous soutenons doivent être porteurs de sens. Qu'importe la discipline choisie, nous cherchons toujours à identifier la plus value de sens du projet. Elle transparait parfois de façon évidente, parfois elle n'est pas exprimée et parfois le projet est simplement utilitaire. Si par exemple l'Opéra souhaite qu'il y ait plus de passionnés de musique lyrique dans les écoles, nous tenterons de déterminer en quoi cet objectif peut être porteur

* Propos recueillis par Julien Nève et Guilhem de Crombrughe

de sens pour les jeunes. Notre décision dépendra de l'approche choisie et du public visé. Pour caricaturer, si c'est à destination des jeunes d'Uccle ou de Boitsfort et donc pour simplement embourgeoiser un peu plus des enfants bourgeois, ça risque de coincer. En revanche, si le projet se veut une initiation à une autre écoute de la musique et vise un public non averti, il a plus de chance d'être sélectionné dans la mesure où il fait montre d'un certain activisme.

Cette part d'activisme est donc essentielle pour la réussite d'un projet

C'est effectivement cette dimension que l'on essaie de percevoir ou de lire dans l'intention du trio. Un trio dans lequel il y a toujours un initiateur qui est le porteur du projet et qui, d'une certaine manière, définit sa tonalité. Lorsque c'est un enseignant ou une école, elle sera davantage éducative et pédagogique. Si l'artiste est l'initiateur, ça risque de partir dans tous les sens et cette sorte de folie peut également être intéressante. Par ailleurs, dans le cas d'un projet d'école, nous savons que l'école va se bouger et l'enseignant se mouiller. Lorsque c'est un projet artistique, il faut faire attention à ce que l'artiste en question ne soit pas dans une forme de systématisme consistant à proposer chaque année le même projet culturel. Notre travail consiste donc à vérifier s'il y a une véritable intention artistique et à juger de la qualité de la combinaison entre l'artiste, l'enseignant et les enfants. D'où l'attention particulière que nous portons aux dispositifs de participation qui parfois influent sur le contenu artistique ou sur l'approche méthodologique. Il est fondamental que le jeune participe. En aucune manière, il ne doit être l'objet d'une prise d'otage. Le jeune a-t-il un droit de regard sur le déroulement du projet? Quel rôle va-t-il jouer dans le processus créatif? Ce sont là des questions essentielles.

Quels sont précisément les rôles que l'enseignant et l'artiste doivent endosser face aux jeunes?

Je suis vraiment convaincu que tout enfant, qu'il s'agisse d'un petit marocain de Molenbeek ou



d'un petit bourgeois boitsfortois, est traversé par de multiples envies, est sensible à tout ce qui se passe, parce que, maladroitement ou spontanément, il entend parler de l'environnement, il entend parler des guerres ou de la misère et même s'il te dit qu'il ne sait pas ce que c'est ou qu'il s'en tape, ça l'interpelle continuellement. Tous les jours, il est nourri par une question, deux questions, trois questions. Autant dire que dès son plus jeune âge, il compose déjà avec une multitude d'avis sur les choses qui l'entourent. Le rôle de l'artiste ou de l'enseignant consiste dès lors à essayer de développer chez l'enfant l'épanouissement de ce à quoi il est prédisposé. Est-il prédisposé à porter un regard critique ou plutôt artistique et esthétique, voire social? C'est ce genre de questions que *La Culture a de la classe* investit. En contribuant à renforcer l'enfant dans sa fierté, peut être que pendant les deux ou trois projets que le jeune va vivre et non pas subir vu que ces projets ne sont pas directifs, il épanouira certaines capacités, qui sans pour autant constituer son futur, contribueront à l'éveiller au monde qui l'entoure. Les porteurs

de projet doivent également contribuer à une meilleure cohésion sociale car il ne s'agit pas de travailler avec seulement un enfant mais avec un groupe d'enfants dont les regards, inévitablement, se croisent. Il y a des enfants plus conservateurs, d'autres plus modernistes et, au final, le travail dépendra de leurs interactions.

Le projet culturel ou artistique doit-il avoir une direction bien définie ?

Bien que fondamentale, l'intention qui porte le projet ne doit pas être trop appuyée. On a parfois refusé des projets non pas du fait de leur engagement ou de leur caractère trop militant mais parce qu'ils étaient trop directifs. Et c'est vraiment ce que l'on ne veut pas faire car c'est le contraire du développement critique ou de ce que j'appellerais l'enfance citoyenne ou la citoyenneté enfant. Par exemple, j'ai moi-même beaucoup travaillé sur l'art et sur la perception de l'art. Or, à l'évidence, un enfant qui, dès l'âge de six ou sept ans, a été initié à l'art contemporain, est un enfant qui sera généralement doté d'une grande ouverture d'esprit. C'est manifeste dans les jeux de type créatif. Il va percevoir beaucoup plus facilement les symboliques d'une œuvre qu'un enfant qui n'a pas été un minimum initié à l'imaginaire créatif. Et c'est précisément le rôle de l'artiste que d'amener une technique qui porte sur les imaginaires créatifs, alors que l'enseignant évolue dans le français ou les maths. Le développement de l'imaginaire est pour ainsi dire complémentaire au travail d'enseignement.

Une fois le projet sélectionné, en quoi consiste votre intervention ?

Nos observateurs rentrent en jeu lorsqu'on décide qu'un projet doit être suivi. Un projet est à suivre dès lors que nous avons un doute sur la relation entre l'enseignant et l'artiste, un doute sur la participation des enfants, un doute sur la directivité du projet. Un projet est intéressant mais laisse transparaître certaines questions qui peuvent nous poser problème. Le rôle de l'observateur va donc consister à en parler avec

l'artiste. Évidemment, on ne peut pas changer ou annuler un projet dont la décision de financement est déjà tombée, mais on essaie d'influer sur son processus et si rien ne change, l'année suivante, ses initiateurs ont peu de chance d'être reconduits. Le plus intéressant dans le travail d'observation concerne les relations enseignant-artiste qui sont parfois à la limite du conflictuel. Rien d'anormal à cela. L'enseignant est en général tracassé car la séance culture est un moment où les règles sont profondément transformées. Ainsi, certains animateurs vont vouloir bouger les bancs, que tout le monde s'assoit par terre ou carrément sortir du lieu parce qu'ils l'estiment répressif. Dans le budget on prévoit plusieurs rencontres de coordination. C'est fondamental que l'artiste et le prof se rencontrent, qu'ils aillent boire un verre, manger un bout, afin de s'entendre et de définir des limites d'action. Où l'artiste peut-il rentrer ? Où peut-il sortir ?

Quels sont les principaux obstacles à la mise en place de projets ?

On est parfois confronté à un problème de concurrence. Dans l'environnement d'une école, tu peux par exemple te retrouver avec des sportifs ou des parents qui vont proposer des animations pouvant faire obstacle à l'entrée d'un projet *La Culture a de la classe*. Pour introduire ce genre de projet, il faut trouver une école et un prof motivé pour aller le défendre auprès de son directeur, le convaincre que oui c'est intéressant même si cela va mordre sur les heures de cours traditionnel, que oui le programme le permet. Le *turnover* des enseignants pose également problème. Il n'est pas rare que sur une année, trois profs se succèdent alors que seul le premier était l'initiateur du projet et que les deux autres n'ont rien demandé et donc subissent.

Le programme scolaire que l'enseignant est tenu de suivre ne constitue-t-il pas lui aussi un frein à la mise en place des projets ?

Le programme doit se faire. Au sein du dispositif, plusieurs inspecteurs issus des différents

réseaux sont là pour vérifier si le projet proposé peut se combiner avec le programme. Cela étant dit, il n'y a pas que le programme. Dans les écoles à discrimination positive qui comptent de nombreux primo-arrivants parlant à peine le français, nos projets apportent aussi une certaine détente et aident les enseignants à créer ou insuffler une vraie dynamique de groupe dans leur classe. Cela dit, tu te rends vite compte que tu ne peux pas faire n'importe quoi. Si tu fais un atelier photo dans une classe composée pour moitié de filles musulmanes refusant d'être photographiées, tu cherches une solution qui les respecte, par exemple en travaillant avec des silhouettes ou des jeux d'ombres. L'essentiel est que tout le monde puisse participer. Pour en revenir à la question du programme, l'animation culturelle peut avoir pour conséquence de le retarder, mais aussi de le faciliter si le prof a bien joué le jeu. Le prof peut alors lui aussi devenir un héros.

Qu'est-ce qui pourrait rassurer le professeur pour se lancer dans ce genre d'aventure ?

S'il joue le jeu, autrement dit s'il est motivé à travailler avec l'artiste ou l'animateur de telle sorte qu'ensemble ils forment un véritable duo, l'enseignant double sa capacité à devenir le héros du moment. Aux yeux des jeunes, c'est effectivement lui qui a introduit l'idée du projet. Il faut de la complicité, que ce soit pleinement accepté. Si le projet est imposé au prof ou si celui-ci se taille chaque fois que l'animateur intervient, on court à la catastrophe. En outre, mené à bien, un projet a des conséquences positives au-delà de la classe, notamment parce qu'il va valoriser le prof aux yeux des autres des acteurs scolaires, mais également des parents, surtout s'il débouche sur une production concrète. Il ne faut toutefois pas se leurrer. Dans les écoles où il y a beaucoup de tensions, ce type de projet peut exacerber les frustrations et renforcer dans le chef de certains profs le sentiment qu'il existe des classes privilégiées. Pour l'enseignant, la gestion du projet ne se limite dès lors plus à sa classe mais s'étend à l'école dans son ensemble.

Ce genre de projet joue également sur la dynamique du groupe classe

Bien sûr et dans certains groupes, la dynamique qui s'installe est incroyable. Au départ, c'est la foire totale, le prof semble complètement dépassé. Trois mois après, tu retrouves le même groupe passionné par le travail avec un prof et un animateur courant d'un sous-groupe à un autre, totalement au service des jeunes qui savent parfaitement où ils vont et qu'il s'agit seulement d'aiguiller. L'enseignant s'est alors transformé en conseiller technique. D'ailleurs, qu'importe l'apprentissage d'une technique ou d'une discipline, au final seul compte l'estime de soi. C'est surtout vrai pour les classes où coexistent de multiples cultures et où fleurissent les préjugés. À l'égard de ce public, la plus-value d'un projet *La Culture a de la classe* réside essentiellement dans le travail sur l'estime de soi qui très vite devient l'estime de nous. Les cours traditionnels où priment l'évaluation et les notes, n'ont que très peu à voir avec l'estime de soi. En règle générale, l'école ne valorise que le bon comportement ou la bonne étude mais ne valorise pas qui tu es. *A contrario*, dans nos projets qui font fi de toute démarche évaluatrice, les jeunes sont à égalité et trouvent à se valoriser autrement.

S'agissant de la relation aux parents, quel rôle le dispositif *La Culture a de la classe* peut-il jouer ?

Il faut d'abord bien se rendre compte que Bruxelles est une ville fortement interculturelle. C'est évidemment positif, mais cela peut devenir très négatif notamment lorsque, du fait de la ghettoïsation, l'intégration se transforme en désintégration. À cet égard, je pense que les projets de *La Culture a de la classe* peuvent être bénéfiques dans la mesure où ils développent vis-à-vis des parents une ouverture singulière sur le monde occidental. J'entends par là une ouverture où ces gens se sentent respectés, dans laquelle leur culture n'est pas niée. Par exemple, contrairement à ce qui peut se passer en classe, dans un spectacle de danse, le port du foulard ne posera aucun problème. La mise en scène permet tous les possibles.

La culture et la création au cœur de l'enseignement

> Entretien avec Sabine de Ville

Sabine de Ville, présidente de l'asbl Culture et Démocratie, est historienne. Elle a enseigné pendant 20 ans dans le secondaire supérieur et a été responsable du service éducatif de la Monnaie de 1998 à 2008. Elle est aujourd'hui consultante en médiation culturelle et experte externe auprès du Conseil de concertation de la Cellule Culture-Enseignement. Son parcours lui confère un regard éclairé sur la question de la présence de la culture à l'école. Convaincue que la culture et l'éducation sont les fondements essentiels de la démocratie, elle prône un dépassement des dispositifs d'intervention extérieurs à l'école, pour défendre cette « indispensable révolution » qui verra culture et création exister au cœur même de l'enseignement.

Pouvez-vous nous situer le cheminement de l'asbl Culture et Démocratie sur la question du rapport entre culture et enseignement* ?

Dans son premier manifeste, en 1993, le tout premier texte écrit au nom de Culture et Démocratie, il est déjà question de la culture dans l'enseignement et de la nécessité de l'y introduire de façon très déterminée. Cette réflexion est un des socles de Culture et Démocratie. Notre association a d'ailleurs en son temps, soutenu la mise en œuvre du décret Culture-Enseignement de 2006. Nous avons en outre investi ce terrain en organisant un colloque en 2008 qui posait la question de la culture et de la formation artistique et culturelle dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur, avec une

attention très particulière pour l'enseignement supérieur pédagogique. Nous avons ensuite poursuivi cette réflexion avec six tables rondes qui ont eu lieu en 2010 et 2011. Le colloque et les tables rondes ont donné lieu à deux cahiers¹ de Culture et Démocratie qui résument d'une certaine manière, notre position.

Et donc, cette position, quelle est-elle ?

Elle pourrait se résumer par une question que je pose souvent, et que je trouve assez drôle : Est-ce qu'on fait des mathématiques sur appel à projet dans l'enseignement de la Communauté française ? Je ne crois pas, non. Le décret Culture-Enseignement existe certes, et c'est bien. Mais il ne permet qu'un accès limité à des

* Propos recueillis par Alain Lemaître.

1. Disponibles en ligne ou sur commande. Cf. www.cultureetdemocratie.be

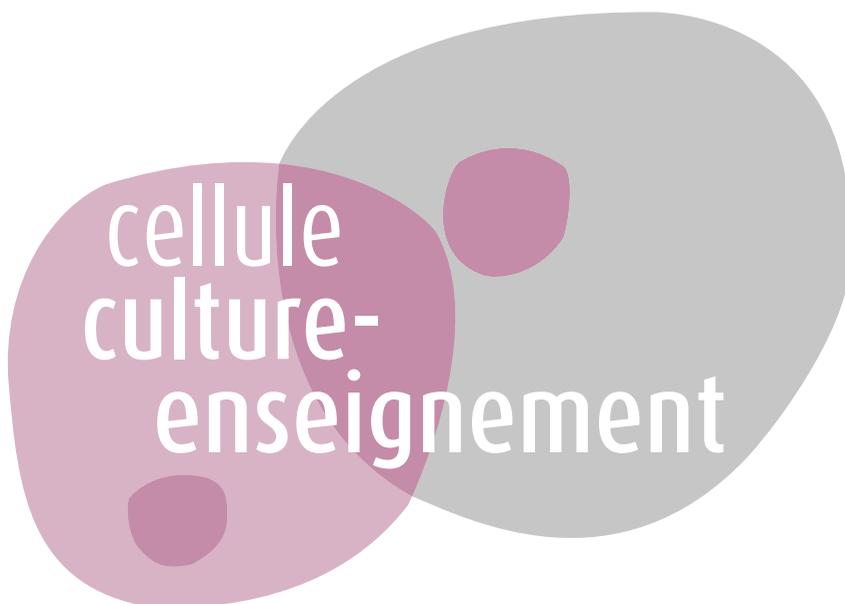
expériences artistiques et culturelles — c'est peu démocratique — qui viennent se poser dans un terrain scolaire qui a peu de background en la matière. Idéalement, il faudrait donc généraliser le dispositif initié par ce décret, parce que tel qu'il est, il n'est pas réellement démocratique. Il faut aussi mettre en œuvre son évaluation approfondie, qualitative et quantitative afin de valoriser ce qui est véritablement efficace et innovant. Et réaménager ce qui serait moins judicieux.

Sans faire de l'art et de la culture le *deus ex machina* qui va sauver l'école de tous ses maux, nous pensons que construire un jeune, c'est aussi le construire dans ce champ disciplinaire-là. C'est lui donner des savoirs et des compétences spécifiques, c'est lui donner l'accès cognitif et matériel à la culture, au patrimoine et à la création. C'est aussi lui donner l'occasion d'éprouver ce que c'est que créer, dans une pratique artistique. Ce pan de formation doit se penser de manière structurelle, et se placer dans l'expérience scolaire au même rang que la littérature, le français, la mathématique, les sciences sociales ou les sciences exactes.

Pour favoriser l'ouverture culturelle des savoirs scolaires, il faut affirmer leur dimension culturelle : les recontextualiser, expliquer à quelles questions ils ont tenté de répondre, pourquoi on apprend tel contenu, pourquoi on s'intéresse à telle chose et pas à telle autre. Il faut aussi, c'est urgent, introduire largement des contenus qui viennent d'autres univers culturels. Permettre à chacun de connaître sa propre culture pour mieux s'intéresser à la culture de l'autre : cette question est centrale aujourd'hui.

Un des défauts du dispositif Culture-Enseignement est donc que son financement est limité et qu'il ne touche qu'une petite partie du monde scolaire ?

Ce dispositif fonctionne par appel à projet. Les candidatures sont soumises à un jury qui arbitre et sélectionne. Le financement limité limite donc l'accès de tous à ce type d'expérience. C'est un défaut, assurément. Et le constat général est que ce sont souvent les mêmes qui tentent



l'aventure, l'initiative étant d'ailleurs plus souvent portée par les acteurs culturels que par les établissements scolaires. Ce sont aussi les formes culturelles ou artistiques les plus familières qui sont les plus représentées. Le théâtre est légitime à l'école, donc il y a beaucoup de projets s'apparentant à cette forme. Des formes artistiques moins familières donc moins faciles à légitimer, s'y retrouvent peu, notamment les arts plastiques.

Nous estimons également que ces projets devraient pouvoir s'appuyer sur un terrain déjà construit culturellement, ce qui est peu le cas. Cette revendication globale d'une école plus culturelle, sous-tend l'idée qu'une école qui empoigne la question culturelle, de l'art et de la création de manière plus volontaire, est aussi une école qui s'autorise à questionner les logiques qui la gouvernent, s'autorisant éventuellement à y mettre un peu de désordre et à déplacer les lignes pour arrêter de faire de l'école une usine à travailleurs dociles. Une école construisant des esprits inventifs, créatifs, habitués à une pratique collective au contraire d'une concurrence exacerbée peut aider à changer la société. Il y a donc en filigrane une dimension politique, voire éthique ou philosophique, qui est importante.

Le Décret Culture-Enseignement

« Toute culture naît du mélange, de la rencontre, des chocs.
À l'inverse, c'est de l'isolement que meurent les civilisations. »
Octavio Paz

Plus que jamais, cette citation d'Octavio Paz est d'actualité ; elle qui semble illustrer les temps que nous vivons.

Toute culture résulte en effet de l'enchevêtrement d'une identité et de l'universel, du partage du patrimoine et des leçons du passé.

Mais c'est évidemment dans les domaines de compétence de la Communauté française que cette analyse prend tout son sens et plus spécialement par le fait qu'elle valorise la Culture à l'École.

L'enfant est un acteur culturel potentiel ; il faut l'aider à s'épanouir et à s'affirmer à travers la musique, le théâtre, le 7^e et le 9^e art ou encore les arts plastiques .

Promouvoir la culture, c'est apprendre à rester critique et maintenir le dialogue avec l'autre.

Dans les faits, le Décret du 24 mars 2006 a pour mission d'initier et de faciliter les synergies entre les mondes de l'Éducation et de la Culture via différentes initiatives et offre la possibilité de réaliser et de soutenir des activités culturelles dans les établissements d'enseignement organisés ou subventionnés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Il a institué le Service Culture-Enseignement comme guichet unique.

Ce décret prévoit quatre axes d'intervention

Les collaborations durables

Il s'agit de collaborations répondant à un appel à projets, menées sur une année scolaire, essentiellement réalisées durant le temps scolaire sur base d'une convention de partenariat conclue entre une école, un opérateur culturel et/ou un établissement partenaire.

Les collaborations ponctuelles

Il s'agit de collaborations entre une école et un opérateur culturel menées pendant un semestre mais qui peuvent se réaliser pendant ou en dehors du temps scolaire.

Les partenariats privilégiés

Comme les collaborations durables, les partenariats privilégiés sont des conventions conclues avec certains opérateurs culturels justifiant d'une expérience et d'une notoriété pédagogiques et dont l'action, s'étend à l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Leur travail s'accompagne de productions pédagogiques.

Les activités menées en régie directe par la Cellule Culture-Enseignement

Le Service Cellule Culture-Enseignement a développé sept activités relatives au théâtre, à la lecture, à la littérature, au cinéma et à l'éducation aux médias, à la musique : la Bataille des Livres, Journalistes en herbe, Lis-nous une histoire, le Prix des lycéens du Cinéma belge francophone, le Prix des lycéens de Littérature et le tournoi « Sur les planches », les Quartz de la chanson.

Toutes ces activités sont développées sur le site www.culture-enseignement.cfwb.be

De grands établissements d'enseignement supérieur, en Europe, intègrent aujourd'hui des programmes culturels dans des diplômes extrêmement recherchés, en faisant valoir que les étudiants qui se sont frottés à ces champs-là sont des professionnels plus inventifs et plus performants. On peut donc aussi utiliser l'art et la culture pour faire de bons soldats, de meilleurs soldats encore. Mais il en est de ça comme du reste : si le bon usage tout comme le mauvais sont possibles, autant travailler à en faire un bon usage. Ne pas en faire d'usage du tout nous paraît catastrophique en termes de formation. On jugerait catastrophique — et à juste titre — une formation sans mathématiques. Nous, nous trouvons profondément anormal qu'au terme de sa formation obligatoire, un jeune peut ne s'être jamais frotté ni aux arts plastiques, ni à la musique, ni à l'architecture, ni à la photographie, ni au cinéma, ni à rien d'artistique et de culturel, de manière structurelle, pensée, voulue, programmée.

On pourrait considérer que des compétences qui sont mises en œuvre dans une démarche artistique, qui sont des compétences de l'ordre de la recherche de soi-même, de l'expression de soi, sont difficiles à mettre en place dans le schéma pédagogique actuel en secondaire ?

On n'est jamais très loin de se voir opposer une conception de l'art qui est celle de l'inclination personnelle, du champ individuel, du champ hors public, quelque chose qui n'a rien à faire dans un territoire d'école parce qu'effectivement il échapperait à l'évaluation possible, aux constructions de la pédagogie ou de la didactique. Pour nous, cette vision est profondément erronée. Créer du savoir, ou créer une œuvre, sont deux processus relativement proches, il s'agit de créer, donc d'élaborer, d'échafauder. Avec essais et erreurs. Il y a dans la pratique artistique la mise en jeu de toute une série de compétences qui sont extrêmement rigoureuses et exigeantes. La création suppose concentration, attention, précision. Il ne s'agit pas d'un simple défoulement. Et dans ce sens, nous regrettons que le décret

> Lauranne Winant, asbl Indications¹

Dans son souci de travailler en partenariat avec les écoles des environs, le centre culturel de Braine-l'Alleud a fait appel la saison dernière à Indications asbl pour mener un atelier d'initiation au théâtre dans une classe de l'école primaire

Saint-Jean Baptiste à Ophain. Le projet *Disparus* s'est présenté sous la forme d'une initiation à la création théâtrale collective et s'est inscrit dans le prolongement d'un spectacle programmé au Centre Culturel. Il a pu avoir lieu grâce au soutien de la Cellule Culture-Enseignement.

Culture-Enseignement se préoccupe davantage de l'épanouissement par la pratique artistique — même si c'est important — que de la construction de savoirs, de compétences et d'une pratique qui construise véritablement une expertise. On a toujours un peu tendance à mettre l'art et la culture dans un champ à part, comme s'ils étaient d'un ailleurs. Je pense qu'il faut au contraire voir ce champ comme très transversal — il traverse évidemment tous les savoirs scolaires. En outre, à l'intérieur même du domaine artistique et culturel se construisent des savoirs et des compétences qui peuvent être utiles dans d'autres champs disciplinaires — bien que je répugne à justifier l'art et la culture au regard des compétences qu'ils développent par ailleurs. « Faites leur faire de la musique parce que cela fera des bons petits mathématiciens ». On peut renverser la chose, on ne la renverse jamais : « faites leur faire des mathématiques, ils feront plus aisément de la musique ». L'utilisation du champ artistique à d'autres fins oui, mais pas plus et pas moins que pour les autres champs disciplinaires.

On confie aussi à l'intervention artistique extérieure le rôle d'améliorer un climat de confiance et de travailler la qualité des relations, souvent problématiques, qui sont nouées au sein de l'école...

Oui, c'est un constat qui est souvent fait, judiciairement ou non. Dans la majorité des cas, ces interventions se passent très bien mais il y a autant de situations que de relations nouées. Dans l'enseignement fondamental, la fragilité en termes de formation culturelle et artistique des enseignants les met dans une position plus délicate, peu assurée vis-à-vis de l'intervenant extérieur. Ce constat est peut-être moins vrai en secondaire, parce que les enseignants qui s'engagent dans des aventures artistiques le font d'une manière plus individualisée et dans un champ disciplinaire précis. Par conséquent la rencontre est souvent plus symétrique. Quand nous disons que nous souhaitons une formation culturelle et artistique beaucoup plus solide pour les enseignants de tous les degrés, et prioritairement pour les enseignants du fondamental,

Dans un premier temps les élèves, le professeur et l'artiste-animatrice sont allés voir ensemble le spectacle *Disparus* de la compagnie des Mutants, adaptation scénique du roman de William Golding *Sa Majesté des Mouches*. Ce spectacle, fruit d'un travail choral, a été le point de départ de l'atelier.

Après le visionnement du spectacle les élèves ont bénéficié à l'école d'un atelier théâtral de trois heures par semaine pendant deux mois. Au cours de ces ateliers les participants ont eu l'occasion de s'initier au théâtre et d'explorer en particulier la notion de chœur, s'inspirant de la manière de travailler de la compagnie des Mutants. Au fil des séances, ils ont travaillé avec l'artiste-animatrice à l'élaboration collective d'une forme théâtrale : à partir d'exercices sur le chœur, de lectures d'extraits du texte de William Golding, de discussions collectives et d'improvisations, ils ont créé leur propre histoire et l'ont mise en scène.

Chaque improvisation a été l'occasion de questionner la notion de démocratie : Quel personnage a pris le pouvoir dans cette scène, pourquoi, et comment ? À partir de là, nous avons mené une réflexion sur l'environnement immédiat des enfants : Et dans une situation quotidienne parallèle, comment le pouvoir s'organise-t-il ? Les plus forts sont-ils systématiquement ceux qui décident ? Ces questions sont très clairement posées et mises en images dans les chapitres choisis pour la lecture, chapitres qui ont servi de terreau à la pratique théâtrale d'une part et à la réflexion sur l'environnement quotidien des élèves d'autre part.

Dans un troisième temps les participants ont présenté la forme théâtrale issue de l'atelier sur la scène du centre culturel de Braine-l'Alleud, bénéficiant d'une création son et lumière *ad hoc*. Le spectacle se présentait sous la forme d'une succession de quatre tableaux composés collectivement, qui racontaient l'échouage d'un groupe d'enfants sur une île déserte et ses conséquences. Chaque élève avait créé un personnage au fil de l'atelier, auquel il a eu l'occasion de donner corps et vie au sein du chœur sur scène.

Dans l'ensemble, cet atelier a été riche en découvertes pour les uns et les autres. Les élèves, dissipés lors des premières séances, sont progressivement entrés dans la démarche et ont intégré pas à pas la méthode de création participative proposée par l'animatrice. Petit à petit, chacun a apporté sa pierre à l'édifice, créé et affiné son personnage, appris à écouter l'ensemble du groupe et à composer avec les envies de chacun, ce qui n'était pas acquis au départ.

1. Indications est une organisation de jeunesse reconnue par la Communauté française dont l'objectif est d'éveiller l'esprit critique des jeunes et de les sensibiliser par la pratique aux différents langages artistiques. Indications édite une série de publications (Indications, Représentations, Parenthèse) et organise des animations en milieu scolaire et associatif.

c'est parce que nous avons le sentiment que cela permettrait de développer, dans ces projets artistiques et culturels, des collaborations plus solides et plus fécondes. Cela en garantirait mieux l'intégration et la durabilité.

Ces projets supposent quelque chose de beaucoup plus ouvert, de plus problématique, de plus aventureux ; le rapport au temps est bouleversé, presque inévitablement, car ça ne tient pas nécessairement en 50 minutes. Il y a une pratique collective partagée, où les équilibres peuvent bouger. Un basculement de hiérarchies entre les pairs, parce que des « solides » sur le plan intellectuel peuvent se retrouver très démunis dans un processus de création dans quelque registre que ça soit, et inversement. Il y a donc là toute une série de remue-ménages qui nous paraissent extrêmement intéressants et féconds. Il ne s'agit pas de mettre l'école en pétard, mais simplement d'ouvrir un espace où effectivement des logiques peuvent être un peu différentes et complémentaires, et s'exporter avec bonheur dans tous les autres champs disciplinaires parce que partout, apprendre, c'est aussi de l'invention et de la créativité. Il me semble qu'il y aurait là quelque chose qui viendrait consolider un projet de formation qui nous semble incomplet.

Il faudrait donc une intégration structurelle de tous ces enjeux culturels au sein même de l'école et du dispositif pédagogique scolaire. Pensez-vous qu'aujourd'hui on aille vraiment dans ce sens ?

Il y a une forme de ruée — et c'est formidable — sur des dispositifs comme Culture-Enseignement ou comme Anim'action², mais de la part de ceux qui sont convaincus, raison pour laquelle ce sont toujours un peu les mêmes. Il n'y a pas de ruée généralisée parce que il y a aujourd'hui, dans la structure et dans l'organisation de l'école trop de freins, trop d'obstacles à franchir, à surmonter, trop d'énergie à dépenser pour que ces expériences-là soient voulues par le plus grand nombre. Ceux qui font ces expériences-là savent quel est le prix à payer pour les mener et pour les conduire à leur terme. Ça demande énormément d'énergie et d'inventivité. Ce qu'on repère

aussi, sans même l'avoir étudié de façon très approfondie, c'est que ces expériences sont conduites aux deux extrêmes du paysage scolaire. D'une part là où les enseignants sont les plus engagés, convaincus, et souvent passionnés personnellement par des formes de création et d'art, et à l'autre bout du spectre, dans des écoles sensibles, difficiles, où la pratique et l'inventivité artistiques sont le dernier outil au fond de la poche. On sait que bien souvent cela fonctionne ; cela permet effectivement de maintenir les jeunes, tout à coup mobilisés par quelque chose de vraiment différent et qui fait sens pour eux dans le cadre de l'école. Il y a donc des ressources, là, qui nous paraissent d'une grande richesse et qui peuvent constituer une réponse à la crise, profonde, que traverse l'école.

Votre regard n'est d'ailleurs pas à proprement parler un regard jeté du haut du balcon.

En effet, j'ai été une enseignante passionnée par la culture et j'ai délibérément ouvert mes cours aux arts plastiques, à la musique, à l'architecture, au cinéma d'ici et d'ailleurs. J'ai aussi travaillé dans une institution culturelle passionnante, supposée peu atteignable — la Monnaie — où nous avons noué une collaboration étroite avec le monde de l'enseignement, tous degrés et tous types confondus. Le monde culturel est d'ailleurs, me semble-t-il, très attentif à l'enseignement à l'adresse duquel il multiplie les initiatives. Elles sont souvent très passionnantes. Le changement doit donc, selon moi, venir surtout du système éducatif et il doit intervenir en toute priorité dans la formation initiale et continuée des enseignants.

Une intégration réelle de la culture à l'école représenterait alors une sorte de révolution nécessaire pour qu'elle atteigne ses objectifs émancipateurs et démocratiques ?

Ici, quand nous parlons de la culture, nous le faisons au sens de la déclaration de Mexico³ ou de la déclaration de Fribourg⁴, dans une appréhension anthropologique ; nous ne parlons pas

2. Le programme Anim'action s'intitule depuis cette année « La culture a de la classe ».

3. Unesco, 1982.

4. 2007.



que des Beaux-arts. Une école en culture est une école qui organise la rencontre entre les cultures, celles de la cité, celle de l'école, celle des familles, celle des jeunes. Par ailleurs, si nous parlons volontiers de « justice pédagogique » à propos de culture et de création, c'est qu'en effet dans ce champ-là, les compétences mises en jeu ne sont pas tout à fait les mêmes que celles qui sont mises en jeu dans les mathématiques, dans le français ou dans les sciences. Il y a des jeunes qui peuvent exceller dans ce ter-

ritoire-là quand par ailleurs ils ont beaucoup de difficultés là où on fait essentiellement appel à des compétences intellectuelles et à l'écrit. Il y aurait donc un rééquilibrage des compétences et des exigences. Cela me semble profondément important à l'heure où l'école doit d'évidence restaurer son rôle « d'accomplisseur social ». Permettre à chaque jeune de construire la destinée — et pas seulement le métier — qu'il mérite de vivre en lui donnant les outils — savoirs et compétences — pour la vivre.

Culture et prévention... ou plutôt créativité et santé ?

> Alain Cherbonnier, philologue, licencié en éducation pour la santé

Dans le champ de la promotion de la santé, la majorité des professionnels s'accorde sur le fait qu'une stratégie de prévention des assuetudes a très peu de chance de susciter l'adhésion du public si ses promoteurs font de l'abstinence, voire même de la diminution de la consommation, l'objectif à atteindre. Le développement des conditions de possibilités d'un devenir autonome des individus, tel est l'horizon à partir duquel doivent se composer les stratégies de prévention. Faire rimer la prévention avec l'expression artistique suppose dès lors que celle-ci ne soit pas l'esclave de celle-là. Pour susciter l'envie, un projet artistique doit être libre de toute assignation et c'est à cette seule condition qu'il pourra, selon Alain Cherbonnier, provoquer quelques bénéfices secondaires et pourquoi pas « un plus en santé ». C'est que la création se suffit à elle-même, elle est en soi « *une promotion de la santé au quotidien* ».

Si le champ du travail social croise fréquemment celui de la santé, il n'en va pas de même du champ culturel (au sens de création culturelle ou artistique, non au sens socio-anthropologique du terme). Et quand la culture ainsi comprise croise la santé, la création tend à être utilisée voire instrumentalisée à des fins de prévention qui ne sont pas les siennes. Avec des résultats qui, trop souvent, ne sont pas vraiment convaincants, ni sur le plan esthétique ni sur celui de la santé publique. Petit plaidoyer pour un renversement de perspective.

Mais d'abord, « d'où je parle ? », comme disent les psys. Je me suis mis à écrire vers 1974-1975, pour moi et quelques amis, puis surtout profes-

sionnellement. Dans ce cadre-là, on peut sans doute dire que je suis « journaliste santé », pourquoi pas ?... Quoi qu'il en soit, j'ai assez tôt constaté que de nombreuses personnes, passionnantes quand elles *parlaient* de leur boulot, de leur métier, de leur public, se raidissaient — ou même s'enfuyaient en courant — dès qu'il s'agissait de mettre cela *par écrit*.

Quand elles s'y essayaient, prendre la plume revenait trop souvent à prendre la pose, comme dans ces vieilles photos sépia : il fallait rester immobile de nombreuses secondes, tout le monde mettait ses meilleurs habits et revêtait son masque le plus grave.

J'ai commencé à animer des ateliers d'écriture en 2006, après deux années de réflexion et un été de préparation : sur mon temps libre, vous vous rendez compte ! Sous l'appellation de formations/ateliers — notez la nuance —, je les ai intitulés « Et si on s'écrivait ? » — notez les italiques. Ils étaient proposés dans le cadre des missions de l'asbl Question Santé en tant que Service communautaire de promotion de la santé chargé de la communication. Le but était, à l'aide de jeux d'écriture et de techniques d'expression, d'aider les participants à (re)trouver le plaisir d'écrire, à laisser place à leur créativité, à sortir des moules tout faits et, par là, à rendre plus vivants, plus parlants, les textes qu'ils écriraient.

Cela n'a pas toujours été aisé, notamment parce que certains participants ou groupes entraient volontiers dans le jeu alors que d'autres étaient demandeurs de quelque chose de beaucoup plus didactique. J'ai essayé de m'adapter. Aujourd'hui je distingue nettement les choses. Soit il s'agit clairement d'une demande de formation et, quelles que soient les techniques utilisées, l'accent est mis sur l'apprentissage organisé dans une visée de communication professionnelle et/ou institutionnelle. Soit on est clairement dans le champ de l'expression-créativité, et l'accent est mis sur la découverte, le plaisir, les échanges libres, une progression non planifiée, à la fois individuelle et de groupe (encadré 1).

La suite de cet article s'inspire de l'expérience des ateliers les moins axés sur les enjeux professionnels et sur celle du dernier en date, qui se déroule dans une maison de quartier, hors de tout enjeu sinon personnel. Le point commun est que ces diverses activités reposent sur des techniques de créativité — que j'aime appeler jeux d'écriture plutôt qu'exercices.

Car je pense que *le jeu* est une notion fondamentale : enfant, on apprend certes par le dressage (être propre...) et l'imitation, mais aussi par le jeu. On apprend qu'il y a des règles et qu'il faut les maîtriser, on apprend dans quelle mesure on peut les transgresser. On apprend à regarder l'autre, à le deviner, à se confronter à lui, à faire alliance. On se dispute, on négocie... On essaie : essais et erreurs (encadré 2).

Le premier jour, nous avons été mis en situation de participer. J'avais choisi la photographie et je me suis retrouvée dans l'atelier d'écriture : j'étais assez hésitante. Eh bien, à ma surprise, j'ai beaucoup aimé ! Je me suis rendu compte du pouvoir de l'écrit, j'ai été étonnée de ce que j'écrivais et de ce que cela pouvait faire ressentir à d'autres. J'ai d'ailleurs envie de m'inscrire à un atelier d'écriture. Ceci dit, je ne me suis pas sentie en danger, mais on doit se dévoiler, on doit un peu se mettre à nu, accepter de perdre un peu le contrôle. C'est difficile mais positif. D'autres personnes ont eu le même sentiment (Séverine)¹.

Pour réaliser la fresque, on a travaillé en groupe : chacun est donc une personne au milieu d'un groupe, on doit concevoir quelque chose de commun avec des personnes qui viennent d'horizons très différents, les uns déjà familiers de la technique, les autres moins. J'avais une idée par rapport à cette fresque et j'ai passé tout un temps là-dessus dans une autre pièce. Quand je suis revenue, tout avait déjà changé, parce que certains allaient plus vite que d'autres. J'ai dû me demander : où est-ce que je me place ? Je me suis dit : attends, t'es pas toute seule ! Il a fallu que je me repositionne, que je prenne une distance critique par rapport à moi au milieu d'une action collective (Dominique).

Mais surtout on prend *du plaisir* à jouer ! C'est une autre notion fondamentale pour moi : un atelier n'est pas créatif, sur le plan personnel comme sur celui de la réalisation, si l'on n'y prend pas plaisir — ce qui n'exclut pas le travail, bien au contraire —, si l'on cherche avant tout la performance, l'excellence, si l'on n'est pas ensemble, si l'on n'est pas joyeux de se retrouver.

Et c'est la troisième base : *le groupe*. Même si la création n'est pas collective, les autres sont un soutien et, plus encore, un ressort : non seulement ce qui vous empêche d'aller en arrière mais ce qui vous pousse en avant.

Ces trois points-là dépendent en grande partie de l'animateur. C'est à lui d'installer un climat ludique : les premiers jeux proposés auront un caractère suffisamment « gratuit » pour que chacun commence à se déprendre du modèle scolaire de l'écriture. Les propositions suivantes fonctionneront moins sous la forme d'une consigne qu'à partir de ce que j'ai appelé spontanément un « starter » et que d'autres nomment une induction. On pourra ensuite passer à des suggestions plus

1. Les témoignages de Dominique, Séverine, Rosina et Olivier ont été recueillis à la suite de deux journées consacrées à la créativité, organisées par le CLPS de Bruxelles en décembre 2005 (voir www.clps-bxl.org/pdf/conferences_locales_light.pdf). Celui d'Yvette a été recueilli par Sandrine Pequet en vue de la réalisation de la brochure « Expression artistique et santé » pour le Service Education permanente de l'asbl Question Santé (voir www.questionsante.be).

L'atelier danse, en nous permettant de nous exprimer par le mouvement, en nous faisant vivre ensemble cette expérience, nous a ramenés à nous-mêmes. Nous avons été interpellés, bousculés, stimulés, ce qui nous a permis de communiquer avec les autres d'une manière différente, originale, d'une manière qui surprend. En fait, ça change tout de commencer par une expérience commune plutôt que par des mots. J'ai la conviction qu'être dans l'action, le faire plutôt que le verbal, de s'exprimer autrement que par les mots, amène un autre type d'échange. C'est une bonne porte d'entrée, un bon moyen pour s'ouvrir à soi et aux autres et adopter une approche plus globale (Rosina).

À l'école, on met en rouge tout ce qui ne va pas mais on ne met pas en valeur ce qui va bien. La confiance en soi, c'est la clé de tout ça. Et du coup, j'ose davantage. L'animateur le dit aussi : « Ton texte doit laisser de la place au lecteur. Tu ne dois pas tout exposer dans le détail. Quelques mots, ça évoque et ça suffit. » Je commence à faire plus comme ça et, dans la vie aussi, je suis moins perfectionniste (Yvette).

formelles, quand les participants ne risqueront plus d'en être effrayés mais trouveront du plaisir à jouer avec les formes (encadré 3).

C'est encore à l'animateur qu'incombe le soin de ne pas se positionner en tant que seule référence ou expert : il donne la parole aux autres participants et exprime son propre point de vue. Il veille à ce que ces retours soient toujours des suggestions, des avis, des critiques positives, et non des jugements : « dans ce que j'ai entendu, voilà ce que j'ai aimé, voilà ce qui me plairait, voici mes propositions ou mes interrogations ». Il s'appuie sur les points de vue des autres ou les soutient sans renoncer au sien — qu'il peut par ailleurs nuancer : il est certes l'animateur de l'atelier mais, comme lecteur, il est un parmi les autres, avec sa subjectivité, ses goûts, ses préférences voire ses manies.

Le choix du lieu est également très important, il faut que les participants puissent se l'approprier, ils ne doivent pas être soumis à l'impression qu'ils sont « tolérés » dans un endroit qui ne les accueille pas vraiment. Le confort (sièges,

tables, espace, température, bruit, aménagement et décoration, boissons...) joue un rôle souvent sous-estimé. Écrire, c'est physique, hein !

Ce qui nous amène — en douce — à la santé. Qu'est-ce que tout ça a à voir avec la santé, mille sabords ? ! Eh bien, *a priori*, rien. J'ai bien écrit *a priori*. Parce qu'*a posteriori*, ça peut. À une condition : que le but, l'objectif, la visée, ce que vous voulez, ne soit pas de l'ordre de la prévention. Le but est de créer, de s'exprimer. Créer a du sens en soi ! Si —bénéfice secondaire mais bien réel — ça donne un coup de neuf à l'image de soi, ça (re) donne confiance en soi, si ça crée du lien, de la curiosité voire de l'amitié pour l'autre, si ça donne *envie*... on prend, évidemment ! (encadré 4)

Par contre, si la création, l'expression ne sont que prétextes, si le but principal est de faire décroître des courbes épidémiologiques, non seulement c'est illusoire mais on est dans l'instrumentalisation et, peut-être pire, dans la manipulation. S'agissant de la créativité artistique, paradoxalement, la prévention — qui se

Quand on crée quelque chose, on grandit — mais créer peut aussi engendrer de la peur, des remises en question, et ce que l'on arrive à créer n'est pas nécessairement ce que l'on espérait. On peut aussi rencontrer des difficultés par rapport à soi-même, avoir peur de la proximité. Car créer c'est être. Être quelqu'un. Se découvrir. Être acteur. S'exposer au regard de l'autre (Dominique).



situé indiscutablement dans une logique de maîtrise — ne peut espérer un « plus » en santé que si elle se distancie de cette logique, si elle laisse un tant soit peu « aller les choses ». Bien entendu, on ne se situe pas, alors, en termes de santé *publique* avec des indicateurs mesurables, fiables, valides, etc. Il s'agit d'une promotion de la santé au quotidien, dont le travailleur de terrain, l'animateur peut voir et entendre les effets dans ce qu'expriment *les gens*. Ben oui, je sais, ça ne risque pas de beaucoup plaire à notre époque d'obsession gestionnaire et sécuritaire...

Je n'adhère donc pas à la création artistique prise comme une stratégie parmi d'autres d'éducation pour la santé. Je crois que c'est un choix éthique, social, culturel et peut-être même politique², dont une éventuelle mais vraisemblable amélioration de la santé — mentale, sociale voire physique — est un bénéfice souhaitable mais non programmable. Non seulement créer a du sens en soi mais, en assujettissant l'expression-créativité à des objectifs utilitaristes, on la dépouille de toutes ses chances d'avoir un effet positif sur la santé (encadré 5).

2. Cf. Olivier Hofman : « Que ce soit sur le plan de l'expression ou sur le plan politique, il est intéressant de se confronter à la question de base : est-il bon de créer et de retrouver des espaces communs ? Pour moi, la réponse est clairement oui. Il y a un parallélisme entre "la bonne santé" et la "bonne santé démocratique". [...] Il est triste de se dire qu'on ose si rarement prendre le risque de s'exprimer, de créer — alors que ce risque est inhérent à toute vie, à tout rapport à l'autre, à tout rapport à soi. On a peur : est-ce que je vais "bien faire", que vais-je donner, montrer de moi ? ... Tout cela ne fait que confirmer ce que je pense, tant sur le plan citoyen qu'associatif ou politique : prendre ce risque est positif pour soi et pour la communauté. » Extrait d'une interview (23 mars 2006).

Quand l'expression artistique interpelle la promotion de la santé

> Patricia Thiébaud, CLPS de Bruxelles

Depuis 2004, le CLPS, Centre local de promotion de la santé de Bruxelles s'attache à creuser le lien entre la promotion de la santé et l'expression artistique. Forte de son expérience sur le terrain Patricia Thiébaud nous explique en quoi l'expression artistique peut contribuer à un certain bien-être.

Notre hypothèse de travail: l'expression artistique lorsqu'elle est source de participation et dynamique d'action peut contribuer à l'amélioration du bien-être et à la réduction des inégalités sociales.

Artistes, différents acteurs intégrant des pratiques artistiques dans leur travail se joignent à nous pour plancher cette question. Deux journées se mettent en place pour continuer ces échanges. Parallèlement, nous participons à une création collective au Théâtre des Tanneurs.

Réflexions, expérimentation... Traces et résonances de cette aventure qui questionne aussi la santé de notre démocratie.

Oui, il est urgent d'ouvrir et de rendre plus accessible des espaces, de créer des moyens pour que la parole de certains puisse se faire entendre. Autrement, différemment.

Le lien entre expression artistique et promotion de la santé interroge la place de chacun, la place

donnée à l'expression que celle-ci soit de la parole ou non. Elle pose aussi la question de la prise de risque de la rencontre avec le différent. Et si notre démocratie laisse se créer ces espaces d'expression, il est dès lors cohérent que tous puissent entendre et faire écho de ces voix et traces.

L'expression artistique représente aussi une des expressions les plus intimes de notre liberté et par l'émotion qu'elle suscite est force fédératrice reconstructive des liens humains.

Participer à un processus créatif, c'est bien sûr un moyen de se remobiliser, plus confiant à entrer en relation et à communiquer.

Créer, c'est bon bon pour la santé? Participez

Nous sommes 15 à nous rencontrer tous les mois au CLPS pendant deux ans. Nous serons plus d'une centaine d'acteurs bruxellois à nous retrou-

ver, à la Maison de la Participation à Ixelles durant deux jours d'affilée. En effet, les échanges construits au sein du groupe « des 15 » s'ouvrirent à d'autres pour donner lieu à cette rencontre. Un premier temps pour expérimenter l'expression artistique et un deuxième pour y mettre des mots et partager.

Parallèlement à ce processus, un membre de l'équipe du CLPS rejoint une vingtaine d'habitants des Marolles pour participer à une création collective, au sein du Théâtre des Tanneurs, qui aboutira à une pièce de théâtre « Tout le monde s'appelle Martine »¹.

Il est intéressant de dégager des constantes, relever les convergences de ces rencontres et expériences réalisées.

Créer c'est bon bon pour la santé... participez!?

Ce fil conducteur, celui de la participation, nous le défendons. Son impact, ses dérives, ses limites ne sont pas des sujets bateaux.

Au CLPS, le groupe de travail souligne combien la participation fait lien entre le mal-être et le bien-être. Des réserves sont évoquées : si tout le monde participe, on est dans la cacophonie. On parle de l'importance de se créer un cadre commun pour que l'écoute et le respect puissent prendre place. On relève que le processus de participation n'est pas inné. Que les gens ont envie de participer en se racontant, en étant écoutés. Somme toute, c'est un travail de dynamique de groupe, on se rencontre, on se mélange, on joue, on expérimente. Et puis, il y a ce difficile équilibre dans la participation entre le « faire » (une vidéo, une chanson, qui mobilise, pousse à aller de l'avant) et le « dire » qui emmène dans des introspections plus lentes et sinueuses. Un double mouvement à pouvoir gérer pour les professionnels qui encadrent des ateliers d'expressions artistiques.

Au Théâtre des Tanneurs, une équipe artistique, la « Compagnie Théâtre... à suivre », nous encadre. Le groupe est large et hétérogène. Pendant un an, nous nous retrouvons tous les samedis matins. Nous travaillons l'improvisation, la voix, le mouvement, nous apprivoisons l'espace mais



aussi chacune des personnes. D'un groupe de 35 au départ nous restons finalement 18 arrivés au projet.

Il faut le reconnaître, le processus est décourageant plus d'un. Il prend du temps et demande à chacun de s'investir et de se mettre en recherche. Nous explorons d'une part l'espace de la scène mais aussi ce qui peut faire lien entre nous. Que voulons-nous dire? Que faire de toutes ces disparités et ces désirs d'exprimer sa singularité? Comment arriver à une parole collective et fédératrice? Tout est jeté : rêves, faits divers, angoisses, révoltes et puis cette petite phrase surgit d'un silence « quand j'étais petite, je m'identifiais à Martine dans le livre Martine petit rat de l'Opéra. De ce souvenir, naissent des échanges entre les participants. Tous nous avons un avis sur Martine. Nous avons trouvé un point rassembleur. Ateliers d'écriture, ateliers d'improvisation, des histoires singulières réinven-

1. Pour le récit du processus « Tout le monde s'appelle Martine », nous avons repris des extraits de l'article que nous avons rédigé dans *Éducation Santé* n° 202.

tées prennent forme. Tous et chacun nous nous approprions l'univers de Martine et le transformons en douce plaisanterie, raillerie ou durs sarcasmes.

À l'asbl Viaduc, l'ébullition règne. Plus de 100 participants se dirigent vers la discipline qu'ils ont choisi d'expérimenter.

On va jouer le collectif dans l'atelier chant, musique, fresque, danse, carnet de route, photo, écriture. Ces ateliers sont animés par des artistes rôdés dans l'animation et soucieux de susciter la participation. L'accent est mis davantage sur le processus et sur ce qui se joue dans ce type d'espace. Un chroniqueur, Frédéric Dumont, déambule dans les ateliers et nous en ramène des fragments. Sur l'atelier chant, par exemple: « On frappe dans les mains, on murmure des sons... On se laisse à crier. On tente de crier. Les premiers sons libres de la journée retentissent soudainement dans la salle. J'ai l'impression que toutes les valises qui enferment nos vies sont restées au vestiaire. Juste à l'entrée. Très vite, ils ne sont plus que des hommes et des femmes. Debout. Assis. Simples. Nus. Plus de barrières (ou si peu). Plus de préjugés, plus de cache. Juste un désir de vivre un moment. Une ouverture. Expérience. Disponibilité. C'est bon de chanter. C'est bon, bon »

Travailler les inégalités sociales

Quand l'expression artistique s'inscrit auprès d'un public fragilisé, elle ne se décline pas sans tension et extrême vigilance de la part des professionnels qui encadrent ces initiatives. Dans le cas du projet du théâtre des Tanneurs situé au cœur des Marolles, Muriel Clairembour, comédienne accompagnant le processus témoigne de cette attention permanente « Nous sommes

là pour les aider à franchir des limites mais aussi pour les aider à admettre leur aptitude, ce qui est souvent plus difficile à gérer. Comment calibrer sans trop mettre sur les épaules des participants? Trouver l'endroit où l'entraide et la collaboration ne deviennent pas la prise en charge des autres et du spectacle... »

Il y a aussi ces cas de figures où le public ne vient pas et ne peut être touché qu'en allant vers eux.

Lors de la deuxième journée à la Maison de la Participation, dans les ateliers d'échange beaucoup ont relevé cette difficulté. Un projet initié par la Maison des Savoirs, à Molenbeek, qui s'adresse à des publics de grande pauvreté retient notre attention. « Le premier objectif, c'est de se rencontrer, on crée un espace libre, les familles qui vivent dans l'exclusion de manière récurrente... qui accumulent les manques et les besoins essentiels, le pire ce n'est pas les conditions matérielles pourtant déplorables... c'est plutôt d'être nié, de ne pas exister... je vois une personne qui a mis une année et demie pour venir à un atelier et maintenant elle est active et va à la rencontre des autres, il y a un effet boule de neige... »

Ou encore « Je travaille avec des personnes sans logis qui sont aussi sans papiers... Je suis convaincue que la santé d'un être humain passe par l'expression de sa créativité... En fait, je propose un renversement de perspective: ils trouveront bien un endroit pour dormir, mais où ont-ils la possibilité de s'exprimer? »

Autant de paroles, de témoignages qui invitent les travailleurs psycho-médico-sociaux, enseignants à penser et croire que l'expression artistique est aussi, au-delà d'une urgence, un geste qui redynamise...

La prévention par le théâtre

Implantée en région parisienne, l'association Ressources compte un centre de soins en addictologie, une consultation familiale et une équipe de prévention investie dans des actions de promotion de la santé auprès d'adolescents. Dans ce cadre, elle développe un travail éducatif étayé par une pratique théâtrale.

Nous inspirant librement du théâtre-forum d'Augusto Boal, nous rencontrons régulièrement des groupes d'une douzaine d'adolescents, pour des séances de 2 heures, animées par une éducatrice et un comédien. Elles ont lieu le plus souvent dans les structures qu'ils fréquentent au quotidien : des établissements scolaires, des structures d'insertion, des foyers d'accueil, la prison.

Entre méthodes et principes d'action, ces quelques points guident notre démarche :

Ouvrir les séances par un thème large : aborder frontalement l'usage de drogues génère systématiquement de fortes résistances et limite les possibilités d'aborder le sujet en profondeur. Nous préférons ouvrir le débat par une courte formule — « La santé, c'est quoi pour vous ? » par exemple — qui permet aux adolescents de prendre l'initiative et d'évoquer spontanément les addictions avec leurs mots. Ils le font généralement dans les premières minutes de l'échange.

S'appuyer sur le plaisir de la rencontre : la première demi-heure est réservée à une série de jeux animée par le comédien. On rit, on court, on crie parfois. Il s'agit de rompre avec le quotidien, de lâcher prise,

de créer un climat de confiance basée sur le plaisir d'être ensemble et de partager. Nous croyons que les adolescents aiment parler de choses sérieuses, mais sans trop se prendre au sérieux, un peu à la manière de Jean Epstein pour qui « il y a du sérieux dans le jeu, et peut être du jeu dans le sérieux ».

Déplacer la question du risque : faire du théâtre c'est prendre le risque de s'exposer au regard des autres. C'est une autre façon de montrer de quoi on est capable qui réserve souvent bien des surprises. Les équilibres de groupe sont redistribués et permettent aux participants de changer leur regard sur les autres.

Faire avec les représentations des participants : la formule d'accroche est illustrée à travers de courtes saynètes, produites par trois ou quatre sous-groupes qui s'inspirent de la vie quotidienne. Les professionnels aident à la mise en forme mais n'interviennent jamais sur le fond. Ces productions sont ensuite présentées à tous, ouvrant ainsi la phase de débat.

Mettre en relation le discours et les actes : les participants réagissent aux tableaux présentés, sur leur réalisme ou sur la possibilité de trouver d'autres issues

à des situations problématiques. L'adolescent qui le souhaite, explique d'abord ses intentions, puis entre dans la scène, remplace un personnage, change l'histoire, montre sa vision des choses. Généralement à ce stade, les décalages entre le « pensé » et le « montré », frappent et questionnent.

Restaurer l'adulte dans son rôle de passeur : l'éducatrice interroge ce qui émerge à l'abri des personnages, met en évidence toute la complexité des situations vécues. Mais souvent, les adolescents s'interpellent eux mêmes et le travail consiste alors à reformuler les propos et à gérer les interactions. La dynamique préventive s'inscrit ainsi dans la possibilité d'agir sur les processus de maturation et l'étayage personnel de chaque adolescent à l'appui d'une approche de groupe. Le plaisir de l'échange permet aussi de comprendre que l'adulte peut être une ressource, une aide potentielle.

Gilles Renault,
chef de service à
l'association Ressources

www.associationressources.org

Les arts et la culture, une alternative ?

> Jean-Michel Zakhartchouk, enseignant dans un milieu populaire, formateur et rédacteur aux *Cahiers pédagogiques*

Les pratiques culturelles peuvent-elles quelque chose contre les addictions¹ « problématiques », peut-on leur faire jouer un rôle préventif à ce qui conduirait à détruire la santé physique ou morale des jeunes ? Vraiment, peut-on demander cela, au risque peut-être d'instrumentalisation ? Ou est-on dans la plus complète illusion, condamné à un discours élégant et séduisant, mais auquel on ne croit pas tellement en fin de compte ? Et est-ce bien la vocation des arts, de la création que de remplir cette fonction ?

Le travail que je mène depuis plusieurs années pour diffuser l'idée qu'un enseignant peut, voire doit être un « passeur culturel », qu'il est possible de rapprocher des cultures que tout oppose, les expériences que j'ai pu mener avec des collégiens en difficulté, dans une zone de la grande banlieue parisienne particulièrement défavorisée, mais aussi celles que j'ai pu recueillir à travers notamment le réseau des professionnels de l'éducation, à travers la revue *Les Cahiers pédagogiques*, tout cela me permet d'affirmer que oui, cela est possible, à certaines conditions et dans certaines limites. Même si les contextes et conditions socio-économiques restent déterminants et qu'il faut rester modeste dans nos ambitions.

J'ai essayé d'établir quelques grands principes dans la nécessaire confrontation des jeunes avec des œuvres culturelles, principes qui renvoient à des activités multiples, mais surtout permettent d'échapper à la pensée binaire simpliste : c'est cela **ou** cela, alors que souvent, c'est cela **et** cela...

Ces principes ont été élaborés en pensant à une logique d'enseignement et de travail scolaire. Mais cela peut s'étendre à d'autres domaines, en adaptant certains d'eux. L'idée est de savoir ce qui peut présider à une confrontation de jeunes à priori éloignés des pratiques culturelles « légitimes », plus « nobles » avec les arts et « la » Culture (par opposition aux cultures, dans un sens souvent plus ethnologique ou social).

La question posée à chaque fois serait : *que peut-on faire si on doit jouer un rôle de « passeur culturel », de médiateur ?*

Dix principes

1. Il faut **savoir relier le présent au passé**. Derrière cette église, ce château, il y a des siècles d'histoire, le travail de nombreux artisans, des transformations, un environnement qui a changé. Non, il ne s'agit nullement de renoncer à l'idée d'héritage, de patrimoine à

1. Terme qu'on utilise en France davantage qu'« assuétude ».

transmettre. Tout est dans la manière de la faire. Si les émissions historiques à base de reconstitutions diverses, y compris en utilisant les ressources numériques les plus modernes ont tant de succès, c'est bien que le passé intéresse. Jamais celui-ci n'a été mis autant en valeur dans le moindre village. Il n'y a aucune raison que cela ne touche pas les jeunes.

... Mais en même temps, **le présent s'ouvre sur le futur**, la culture se conjuguant ainsi à tous les temps et à tous les modes. La réflexion sur le développement de la culture numérique permet justement de s'inscrire dans une histoire longue. Internet nous met en contact avec des textes introuvables de l'Antiquité et nous permet de voir de près en virtuel les merveilles de la Chapelle Sixtine comme on ne les a jamais vues. En même temps, le langage du futur emprunte au passé, qu'on songe seulement à l'usage du mot « cheval de Troie » en informatique...

2. Il faut montrer à la fois les **aspects universalistes** de la culture et mettre en avant les **spécificités culturelles** ou se les réapproprier. En fait, l'universalisme s'appuie sur le local ou le particulier. Chaque conte a sa personnalité et un conte africain obéit souvent à une logique très éloignée d'un conte populaire européen. Et en même temps, que d'invariants dans les récits fondateurs de civilisations diverses, que de points communs entre récits des deux côtés de la Méditerranée! Il est très important de faire découvrir, par exemple aussi à travers la musique, les circulations de formes culturelles à travers les époques et les lieux. Les grands thèmes éternels se retrouvent ici et ailleurs, tout en prenant des formes très différentes. Lorsque telle page de *Sindbad le marin* semble reprendre un passage de *L'Odyssée*, quand telle musique moderne rejoint une tradition très ancienne (les filiations peu connues des jeunes entre musique africaine la plus traditionnelle, jazz, puis rock...), on met un peu de côté les incompréhensions entre civilisations et on va du côté du « commun » entre

les hommes de tous pays... La mondialisation est loin de n'être qu'uniformisation.

3. Une des questions souvent posées, et finalement insoluble: **existe-t-il une hiérarchie culturelle**? Pourquoi Mozart est-il supérieur à la musique de variétés? Pourquoi un poème rap même inspiré ne vaut-il pas Rimbaud? Certains s'offusquent de ce qu'on oserait poser la question. D'autres au contraire l'évacuent et finalement prônent un relativisme quelque peu démagogique. Un travail culturel approfondi vise en fait à faire découvrir la complexité plus grande des œuvres majeures, et donc leur supériorité (qu'elle soit ou non reconnue par les jeunes, peu importe!) sans pour autant oublier que les hiérarchies culturelles peuvent être provisoires et remises en cause. Après tout, le jazz, genre culturel « supérieur » aujourd'hui, était au début du XX^e siècle considéré comme de la (sous) musique de « sauvages ». Après tout, au XVIII^e siècle, on mettait au plus haut les tragédies injouables aujourd'hui de Voltaire et on n'envisageait pas de prendre au sérieux les récits que lui ou Diderot écrivaient.

Là encore, restons ouverts, sans cacher nos convictions: toutes les œuvres ne se valent pas, mais leur légitimité ne doit pas être imposée, elle passe par la découverte de leur richesse, en montrant en quoi elles apportent un plus, permettent des réponses à des grandes questions ou amplifient le champ de notre perception du monde qui nous entoure.

4. L'approche culturelle doit-elle être accompagnée par un mode d'emploi, la fourniture de **codes d'accès**, échappant ainsi à l'idéologie « charismatique » dénoncée en son temps par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron qui prônaient l'explicitation (dans leur ouvrage *L'amour de l'art*)? Mais alors ne risque-t-on pas d'oublier une **approche sensible** si importante? La première réaction devant tel tableau, l'émotion devant ces images, ce morceau musical? Le musicien Didier Lockwood, très engagé dans la diffu-

Les Cahiers pédagogiques sont une revue mensuelle de pédagogie éditée par le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP). Le CRAP et « Les Cahiers pédagogiques » s'inscrivent dans la mouvance des mouvements d'éducation nouvelle. Le CRAP se veut engagé, parce qu'il ne croit pas à une pédagogie pure (changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société, peut-on lire sur chaque publication), mais il sauvegarde jalousement son indépendance vis-à-vis de tout syndicat, de tout parti, de tout ministère. C'est en toute indépendance que le CRAP et les Cahiers prennent position sur les réformes qui sont mises en œuvre et réclament celles qui leur semblent indispensables. Les membres de l'équipe de rédaction des Cahiers pédagogiques sont des praticiens qui exercent dans tous les secteurs de l'école (primaire, secondaire, supérieur, formation ; enseignement, vie scolaire, documentation, orientation, direction...).

Une partie des articles publiés dans Les Cahiers pédagogiques sont en accès libre sur le site : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>



sion d'une culture pour tous en France, écrivait : « La sensibilité est un accès essentiel au savoir, un élément déclencheur de la curiosité pour le savoir² »

En fait là encore, il faut alterner les deux approches, choisir celle qui est la plus appropriée à tel moment, pour tel ou tel public. On peut réconcilier l'approche plus savante de l'approche plus spontanée, surtout quand la seconde précède la première, créant des appétits d'en savoir plus. Les codes ne doivent pas trop obstruer la démarche sensible. Et ces codes évoluent avec le temps, on ne voit plus de la même façon telle ou telle œuvre. On ne peut regarder de nos jours Bosch ou certains Breughel sans avoir à l'esprit dessins animés ou films fantastiques qui laissent peut-être penser certains que ces peintures anciennes sont d'aujourd'hui.

5. La culture permet-elle de **s'évader du quotidien** ou au contraire gagne-t-elle à **s'insérer dans les pratiques quotidiennes**? Les deux sans doute, qu'il faut concilier. Les

jeunes peuvent aimer les jeux vidéos qui nous entraînent dans un monde de trolls ou de créatures irréelles. Mais ils apprécient aussi les feuilletons ancrés dans un certain univers familial (quoique souvent assez éloigné du réel lui aussi, mais d'une autre façon!) La culture fait rêver, nous entraîne ailleurs, mais elle nous ramène aussi au réel, peut ennoblir le quotidien. En savoir plus sur l'histoire des pratiques alimentaires ou sportives, par exemple, est souvent passionnant. Cela n'empêche pas de nous plonger dans la fantaisie (ou la *Fantasy*). Il y a bien de la place dans la Maison Culture...

6. La culture c'est aussi un mélange **de rigueur, d'exigence**, de travail d'un côté, **de plaisir** de l'autre. Certes, il y a, comme le disait Valéry « 10 % d'inspiration et 90 % de transpiration », ce que reconnaissent d'ailleurs volontiers les jeunes (qu'on entende par exemple les déclarations de groupes musicaux qui évoquent souvent le « travail » qu'ils effectuent pour améliorer leurs prestations). Mais l'exigence n'exclut pas le plaisir, la passion est essentielle. Et il faut conjuguer les deux et ne pas attendre la maîtrise du solfège pour commencer à se faire plaisir en jouant un morceau.

7. Faut-il opposer **réception et production**? Là encore, non! Bien entendu, les pratiques artistiques et culturelles (et on peut faire des réserves sur l'abus du mot « artistiques ») s'appuient sur des modèles de référence, sur une forte « consommation » d'œuvres en tous genres, sur l'appropriation d'outils, empruntés à des artistes. Il faut développer les sorties théâtrales, les visites de musée, etc. Mais souvent c'est la pratique créative qui donne du sens à ces activités de réception. Je citerai un exemple vécu de jeunes appréciant un spectacle pas évident autour de Jean-Jacques Rousseau ou qui ont trouvé de la jubilation à voir un Molière, parce que, à travers un projet annuel, ils ont eu de nombreux moments de pratique d'expression dramatique, ont monté eux-mêmes un spectacle avec des

2. Postface au livre Pour enseigner l'histoire des arts, de Bénédicte Duvin-Parmentier, CRDP Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques

comédiens. « On n'est pas des écrivains » disent parfois des élèves que l'on lance dans un atelier d'écriture, un peu perplexes au départ. Certes, non, mais on les met cependant dans la posture de l'écrivain et alors le rapport à l'écrit change, ou peut changer... On entre alors dans une vraie démarche culturelle, où l'écrit abandonne son statut sévère et austère et n'est plus une « corvée ».

8. En France, on aime parler de la « **culture humaniste** », mais du coup, on semble en exclure les **sciences et techniques**. Or, développer les aspects culturels de la science est une véritable nécessité dans nos sociétés. Trop souvent on oppose sciences et humanités, en oubliant les relations réciproques entre ces deux composantes de l'activité humaine à travers les époques. Une enseignante de sciences physiques travaille avec de jeunes enfants sur des images en leur demandant s'il s'agit d'images scientifiques ou d'œuvres artistiques contemporaines (et parfois il est bien difficile de trancher). Une autre enseignante, en SVT, reconstitue avec des élèves le procès de Darwin, en montrant tous les enjeux, très actuels en cette période de renouveau du « créationnisme ».

Ajoutons l'importance de mettre en avant les aspects techniques de la culture. Pas de peinture impressionniste sans procédés permettant de peindre en plein air (tubes de peinture, etc.). L'histoire du cinéma est bien entendu influencée par les évolutions techniques. Et on peut s'interroger sur ce qu'apporte aujourd'hui la révolution numérique.

Le mépris de la technique, la vision éthérée de la culture, éloignent les jeunes, et en particulier nombre de garçons. À nous de montrer que si les évolutions techniques n'expliquent pas tout, elles ont une importance parfois décisive, aussi bien dans la production d'œuvres que dans leur réception (l'existence de l'électricité, les possibilités de déplacement faciles d'un continent à l'autre, etc.)

9. On construit trop souvent des murailles de Chine entre **Culture et cultures**. En réalité,

les passerelles existent dans la réalité, et là encore on peut montrer combien un Mondrian influence le design d'aujourd'hui ou Magritte nombre d'affiches publicitaires.

D'autre part, si certains déplorent la commercialisation de biens culturels, pourquoi ne pas, au contraire, retourner en notre faveur la « récupération » pour récupérer à notre tour, comme le fait la collection de DVD « je n'aime pas le classique, mais ça j'aime » qui sait utiliser des musiques de grands compositeurs qu'on peut entendre dans tel spot télévisé ou sonnerie de portable. Et après tout, si telle marque de yaourt reprend le célèbre « Laitière » de Vermeer, n'est-ce pas une forme d'hommage, qui montre bien l'importance de certaines œuvres dans notre société ? Soyons pragmatiques et ne gâchons pas au nom de je ne sais quelle religion de la grande Culture, des opportunités de l'appropriation et d'utiliser les formes les plus familières aux jeunes pour l'approcher.

Cela pose d'ailleurs la question de la définition de ce qu'on appelle « culturel ». Pour certains, il faut restreindre au maximum, quand d'autres incluent le design, la vidéo, le manga, etc. Les frontières sont inévitablement floues, et peut-être encore davantage quand il est question d'« art » ou de « littérature », catégories à proprement parler indéfinissables.

10. Quand on veut jouer le rôle d'un passeur culturel, il faut sans doute montrer l'image d'un passionné, mais surtout **d'un passionné de la transmission culturelle**, car on peut aussi éloigner en étant trop dans un monde qui apparaîtra alors comme étranger. Nous ne devons pas être les gourous d'un culte, mais d'humbles passeurs qui proposent des parcours, invitent à partager des goûts et des approches sans rien imposer... Et bien des jeunes peuvent alors accepter l'autorité du professionnel, sa compétence mise au service de la création par exemple, pas besoin de monter sur les tables et déchirer les pages du manuel comme le fait le personnage central du *Cercle des poètes disparus*!

J'ajoute un point qui me tient à cœur. Non, la Culture ne protège pas du « Mal ». Hitler était bouleversé par Beethoven, Staline connaissait des passages de Shakespeare par cœur (contrairement à la légende qui en faisait un inculte) et tel général français tortionnaire en Algérie était un latiniste distingué. Victor Hugo n'était-il pas un peu naïf dans sa fameuse phrase sur l'ouverture d'une école qui équivalait à la fermeture d'une prison ? Et en même temps, la Culture peut être une voie de sauvetage et des associations qui travaillent en milieu pénitentiaire en savent quelque chose. Gardons-nous d'assimiler le « Beau » au « Bien » et n'oublions pas les dimensions éthique et civique qui peuvent être ou non présentes dans des œuvres qui peuvent aller dans le sens de la coopération et l'entente entre les hommes, mais aussi en sens contraire.

Des entrées diversifiées

Ces principes peuvent nous guider pour des approches diverses et nous indiquent qu'il y a bien plusieurs entrées possibles, prenant en compte le contexte, les compétences des acteurs, les ressources disponibles, etc.

Je voudrais en énumérer quelques-unes :

- Les « grandes questions » et la force d'émotion d'une œuvre : le bonheur et le malheur, l'amour, grandir, la justice, la religion, la société.... Cela peut se faire à partir d'un « classique » comme à propos d'une œuvre à priori plus populaire. Des philosophes ou sociologues ont récemment écrit sur des films de science-fiction comme *Matrix* ou *Minority Report*, en montrant combien ils soulevaient des problèmes essentiels et des questions métaphysiques.
- Des pratiques sociales dont les élèves peuvent connaître diverses formes : la satire sociale, la poésie lyrique, le feuilleton populaire à rebondissements, le journal intime... Nous l'avons dit plus haut : il y a plus de ponts qu'on ne l'imagine. Et les satires politiques actuelles de marionnettes ou de sketches ont à voir avec la satire du siècle des Lumières, etc.
- La découverte de l'écrivain, parfois à contre-courant des idées toutes faites des élèves

sur « les écrivains ». N'hésitons pas à nous plonger à petite dose dans le *people*, pour mieux nous en éloigner (Léonard de Vinci a-t-il peint son jeune amant dans la Joconde ? etc.). Tout est dans l'objectif final. Prenons l'exemple sur certains animateurs médiatiques (comme J.-F. Zygel, admirable « vulgarisateur » de musique classique) ou certains magazines jeunesse qui savent utiliser des titres accrocheurs et des dessins animés vigoureux.

- Les « traces » durables de l'œuvre dans la culture commune d'un pays, dans son langage (fables, personnages devenus noms communs, expressions tirées d'œuvres, timbres, noms de rues...) Cela peut passer par la recherche sur internet autour d'un mot-clé. Combien de « cafés Voltaire », de « rues Victor Hugo », etc.

La liste n'est pas exhaustive. Ce qui est tout à fait passionnant, c'est que lorsqu'on entre dans ce genre de démarche, on trouve constamment des idées nouvelles, on opère des rapprochements entre des objets ou phénomènes à priori éloignés, on fait feu de tous bois.

Évidemment, il faut abandonner dans un premier temps une logique hyperationnelle et adopter une pensée « divergente » (par opposition à « convergente »).

La culture : une bonne addiction ?

On connaît des jeunes passionnés de sport ou de danse ou de musique, et capables de passer des heures à s'entraîner, à s'exercer. Ils ont trouvé leur « addiction » qui ne les coupe pas du monde, mais à la limite au contraire les socialise et donne du sens à leur vie. À l'heure où l'hyperconsommation d'internet qui a remplacé celle de la télévision, ou le refuge dans toutes sortes de drogues menacent bien des jeunes, il s'agit bien non de tenir des discours moralisateurs, mais de construire des alternatives. Les pratiques culturelles peuvent en être. Très légitimement, les acteurs du secteur culturel craignent l'instrumentalisation. Le théâtre n'est pas fait pour servir d'exutoire aux énergies et la pratique d'arts

plastiques ne doit pas être un simple moyen de s'occuper autrement qu'en traînant dans la rue... Mais sans rien céder aux exigences culturelles, nombre d'acteurs, du monde scolaire comme du monde artistique, cherchent à utiliser les œuvres comme une réponse, à côté d'autres à des menaces que court la société. Il faut bien accepter ce défi, sans quoi l'art se contente de s'adresser aux initiés et aux élites.

Revenons pour conclure à ce que la pratique artistique et culturelle (rappelons que nous incluons la réception des œuvres dans cette expression) peut apporter aux jeunes, en partant des « compétences psychosociales » définies par l'OMS :

- Savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions ;
- Avoir une pensée créative, avoir une pensée critique ;
- Savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles ;
- Avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres ;
- Savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions.

Ces compétences permettent d'échapper sans doute à l'emprise de drogues en tous genres, ce qui donne toute son importance à leur construction chez les jeunes. D'après ce que nous avons dit plus haut, les pratiques culturelles actives contribuent bien à cette construction.

- Une œuvre artistique part souvent d'un *problème à résoudre* et la pratique d'un art confronte à de multiples problèmes, qui imposent de *prendre des décisions* (le tournage d'un film, l'écriture d'un récit, la composition d'un morceau de musique)
- *La pensée créative* est largement développée dans la pratique artistique, mais celle-ci doit accepter le *regard critique* et notre conception peu révérencieuse des œuvres exerce la prise de distance et le recul.
- Si la pratique artistique peut éloigner des autres, les pratiques culturelles des jeunes permettent la plupart du temps des rapprochements. Chanter en chœur, compter sur les autres dans la mise en œuvre d'un spectacle,

collaborer à une œuvre commune, autant de moyens pour développer des *habiletés relationnelles*.

- Les pratiques artistiques et culturelles développent *l'estime de soi* qui peut dériver vers le narcissisme si cela n'était pas tempéré par l'empathie souvent nécessaire pour les autres, *empathie* qui peut s'étendre aux figures du passé qui sont modèles ou références. Sans oublier la vraie humilité qui s'apprend aussi dans la construction d'une activité de type artistique, devant la résistance de la matière par exemple dans un travail de sculpture, etc.
- Enfin, quel plus beau *stress* que le trac avant un spectacle, que l'inquiétude avant le jugement des autres, l'excitation devant l'œuvre en train de se réaliser ? Les *émotions artistiques* nous élèvent aussi vers l'universel. En voyant Cosette seule dans la forêt portant un seau trop lourd, on peut penser à tous les malheurs d'enfants exploités dans le monde. En écoutant une cantatrice chantant les malheurs de la Traviata, on peut éprouver les peines d'amour que l'on connaît ici ou là dans sa vie. Il y a une telle diversité d'œuvres, surtout si on inclut des genres plus faciles d'accès que l'opéra par exemple, que chacun pourra y trouver son compte.

Certes, il y a loin encore à trouver fades les joies répétitives du jeu vidéo ou pire encore des divers paradis artificiels (non négligés par maints artistes d'ailleurs!), mais n'a-t-on pas fait un pas permettant de trouver plus de sens dans le monde, plus de lisibilité dans la complexité du réel, plus de bonheur à partager des sentiments ou émotions parfois uniques, et dont on se souviendra toute sa vie...³

Références

Jean-Michel Zakhartchouk, *L'enseignant, un passeur culturel* (ESF, 1999) et *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves* (CRDP Amiens et CRAP, 2002)

3. Je ne redirai jamais assez tout ce que m'a apporté la pratique théâtrale dans mon ennui d'un petit lycée bien terne. Je n'oublierai pas l'émotion que j'ai eu à visiter la première fois à 18 ans un musée (et directement le Louvre !)...

L'artiste : l'employé de l'année de l'entreprise néolibérale ?

L'art est-il utile au social? (II*)

> Baptiste De Reymaeker, coordinateur de l'asbl Culture & Démocratie

Pour se reproduire, le capitalisme n'a qu'une solution : capter encore et toujours plus d'individus sous son régime. Pour ce faire, la seule coercition ne suffit plus, il doit également séduire et développer des mécanismes de plus en plus fins d'adhésion des individus à la logique salariale, autrement dit « trouver les moyens de créer des motivations joyeuses qui poussent à se rendre au travail ». Parmi ces instruments, la figure de l'artiste et toute la logique esthétique qui lui est généralement associée (anti-autoritarisme, horizontalité, créativité, réalisation de soi, etc.) occupe une place de choix. Le nouveau management est très à son aise pour y trouver les « affects joyeux intrinsèques » permettant d'aligner le désir des salariés sur la logique capitaliste et que se confondent « vie salariale et vie tout court ». C'est donc avec une grande prudence que doit s'entendre le discours sur les bienfaits de l'éducation artistique dans laquelle la grammaire de l'exploitation puise les moyens de son renouvellement. Toutefois, comme le suggère B. De Reymaeker, il existe une parade, une piste pour fuir cette nouvelle servitude, celle de l'artiste en colère.

« L'État devrait chercher à conduire les hommes de façon telle qu'ils aient le sentiment, non pas d'être conduits, mais de vivre selon leur complexion et leur libre décret. »

Spinoza, *Traité politique*, X, 8

À la suite de la lecture de

Capitalisme, désir et servitude, de Frédéric Lordon¹,

* Cet article est le deuxième volet d'un premier texte « Affilier, rendre, émanciper. Ce que l'art peut faire au social », publié dans la Revue de l'Observatoire, n° 70, L'art peut-il être utile au social? octobre 2011, p. 151.

1. Lordon Frédéric, *Capitalisme, désir et servitude*. Marx et Spinoza, Paris, La Fabrique éditions, 2010.

C'est un constat devenu lieu commun celui du devenir entreprise du secteur public, non-marchand². Sociétés de transport en commun, missions locales pour l'emploi, associations d'éducation permanente, institutions culturelles, hôpitaux, tous semblent se soumettre, dans leur fonctionnement, à des logiques managériales, issues du secteur marchand, qui se diffusent dans un lent — mais sûr — mouvement de « percolation ».

Le développement du modèle capitaliste néolibéral est en effet devenu tel qu'il ne détermine plus uniquement les formes de l'économie, mais également celles des sociétés et des États qui ordonnent les cadres juridiques et institutionnels de ces dernières. Le capitalisme normalise désormais la société dans son ensemble : il œuvre à la « prédisposition générique à la vie salariale³ ».

Le salaire est, au minimum, ce qui nous lie au Capital, et ce, quel que soit l'employeur. *Coca-Cola*, *H&M*, *Brico*... ne sont pas les seules à être des entreprises capitalistes. Un cabinet, une administration, un service à la population, une institution subventionnée, concourent également à assoir le modèle néolibéral — ne fût-ce que parce qu'ils sont pourvoyeurs de salaires : à savoir qu'ils achètent la force abstraite de travail de leurs employés.

« Le rapport salarial est l'ensemble des données structurelles et des codifications juridiques qui rendent possible à certains individus d'en impliquer d'autres dans la réalisation de leur propre entreprise. Il est un rapport d'enrôlement. Faire entrer des puissances d'agir tierces dans la poursuite de son désir à soi, voilà l'essence du rapport salarial. » (p. 19)

Le rapport salarial est fondamentalement un rapport de dépendance : l'un — l'enrôleur — détient les conditions de la reproduction matérielle de l'autre — l'enrôlé. C'est donc l'aiguillon de la faim qui oblige le travailleur à mettre sa puissance d'agir au service du désir patron. C'est le « fond inamovible, l'arrière-plan permanent » et triste de tout rapport salarial. « Combien d'entre-

prises capitalistes resterait-il, les individus dégagés de la nécessité matérielle ? »

Pour durer, c'est-à-dire pour maintenir l'enrôlement des travailleurs dans l'entreprise, le capitalisme ne pouvait cependant compter uniquement sur la menace, formulée à l'adresse des individus réfractaires, de ne plus satisfaire leurs besoins basaux. Sans salaire, l'individu se retrouve de facto sans les ressources minimales nécessaires, si pas à sa survie, à son indépendance.

En effet, le risque d'une réaction colérique de masse face à cette menace était trop grand. Il fallait, pour assurer la stabilité du système, trouver les moyens de créer des motivations joyeuses qui poussent à se rendre au travail — un déguisement pour la crainte. L'objectif était de faire de l'enrôlement (contraint), un alignement (consenti).

« Défaite de toutes ces connotations d'effervescence et d'enthousiasme, on peut donc bien dire qu'est cause de joie l'obtention de l'argent qui permet la satisfaction du désir basal — mais comme l'est d'avoir la vie sauve dans le rapport d'esclavage. Or, il entre dans la longévité du capitalisme d'avoir su enrichir le complexe passionnel du rapport salarial, et notamment d'y avoir fait entrer d'autres occasions de joie, plus franches. La plus évidemment connue tient au développement de la consommation. De tous les facteurs de reconduction des rapports de dépendance salariale, l'aliénation marchande en ses affects caractéristiques est sans doute l'un des plus puissants. » (p. 49)

C'est en ajoutant aux affects tristes et intrinsèques de *l'aiguillon de la faim* ceux, joyeux, de l'accès élargi aux biens de consommation, et donc en complétant « le désir d'éviter un mal (le dépérissement matériel) par le désir de poursuivre des biens (mais sous la seule forme des biens matériels à entasser) » que le projet néolibéral a étendu la dépendance du salariat par rapport au patronat.

2. Et, plus généralement, le devenir production de l'activité humaine, quelle qu'elle soit.

3. Les expressions entre guillemets dans le corps du texte sont tirées de l'ouvrage de Frédéric Lordon

LE SOCIO-CULTUREL :
POUR PACIFIER
LES CITÉS DORTOIRS 00.



L'alignement intégral du désir des travailleurs sur celui des entrepreneurs capitalistes — qui seul permettrait au modèle néolibéral une pérennité définitive — n'est toujours pas garanti cependant. Si la joie consumériste est bien un affect joyeux qui tend à sa reproduction, elle reste extrinsèque et donc, à tout moment, remplaçable.

Le travail de production et de contrôle des désirs humains doit encore aller plus loin : la tâche est désormais de produire des affects joyeux intrinsèques.

« C'est-à-dire intransitifs et non pas rendus à des objets extérieurs à l'activité du travail salarié (comme les biens de consommation). C'est donc l'activité elle-même qu'il faut reconstruire objectivement et imaginativement comme source de joie immédiate. Le désir de l'engagement salarial ne doit plus être

seulement le désir médiat des biens que le salaire permettra par ailleurs d'acquérir, mais le désir intrinsèque de l'activité pour elle-même. [...] Désir du travail heureux, [...] désirs de « l'épanouissement » et de la réalisation de soi dans et par le travail. » (p. 76)

La vraie vie n'est pas ailleurs. La tâche est de convaincre les individus que vie salariale et vie tout court se confondent, « que la première donne à la seconde ses meilleures occasions de joie ».

Une des caractéristiques des nouvelles logiques managériales — celles mises en place pour une mobilisation joyeuse et totale (c'est-à-dire intrinsèque) de nos affects joyeux, alignés au *désir-maître* du Capital/de l'entreprise — est d'avoir intégré l'exigence, floue, de la créativité, corrélée à celle, plus nette, de l'innovation.

Frédéric Lordon, après avoir pointé le pouvoir actionnarial comme première évolution des structures du capitalisme qui mène à l'*enrôlement* total, écrit :

« La seconde de ces évolutions tient plutôt à la transformation des tâches productives, où entrent aussi bien les exigences de l'économie de services, notamment relationnelles et dispositionnelles, que les formes de créativité requises par des rythmes d'innovation soutenus dont les stratégies de compétitivité font leur arme principale. Or toutes ces tâches à contour flou rompent avec les tâches déterminées et délimitées de l'entreprise fordienne telles que, de fait, elles fixaient assez précisément le quantum de puissance d'agir à mobiliser, tolérant donc que le reste lui échappe. La conjonction des pressions productives sans fin, particulièrement du fait d'objectifs de rentabilité financière en constant relèvement et de l'indétermination relative des tâches, ouvre la perspective de l'engagement illimité de soi pour des salariés appelés à entrer dans le régime de la vocation totale. » (p. 58)

Dans quelle mesure, quand les travailleurs du secteur public, et, plus spécifiquement ici, de ses « sous-sections » à vocation « sociale », mobilisent l'art/la créativité dans leurs pratiques, ne participent-ils pas, inconsciemment souvent, à ces nouvelles exigences managériales, à ce projet d'enrôlement total des salariés dans leur vie de labeur ?

Art à l'école. Art dans les CPAS. Art dans les prisons. Art dans les hôpitaux. Les projets menés dans de tels cadres sont-ils des manières de répondre aux impératifs de spontanéité, de créativité, d'innovation que « le nouveau management » formule ? Si ces initiatives, qui font appel à l'art et se réalisent au sein de structures à finalité initialement « sociale », semblent, dans leurs argumentaires, tournées vers les usagers de ces structures, ne s'instaurent-elles pas d'abord pour les travailleurs ?

Gérard Creux, sociologue français, enseignant à l'IRTS de Besançon, a étudié les conséquences, sur les travailleurs sociaux, de l'intégration des pratiques artistiques dans leur travail, alors même que ce dernier est en crise — en plein désenchantement, préfère dire Creux.

« Et finalement, ne pourrions-nous pas parler aujourd'hui de « désenchantement du travail social » en lieu et place du terme de « crise du travail social », terme fourre-tout au contour incertain ? Comment, à partir de ce point de vue montrer que les conduites artistiques de certains travailleurs sociaux puissent conduire à un « réenchantement du travail social », c'est-à-dire à un processus qui restaure l'éthique du travailleur social et par extension participe à une reconstruction identitaire⁴ ? »

Le travailleur social maniant « l'outil artistique » dans le cadre professionnel reste plus mobilisé par sa mission, plus proche de ses idéaux de départ, « enchanté ». Celui qui n'aura pas eu la volonté, l'occasion, la chance, voire l'injonction (qui sait ? peut-être un jour) de se frotter aux

pratiques artistiques, sera, à l'inverse, démobilisé, amer sur ses motivations qui l'avaient poussé à s'engager dans ce métier : désillusionné, désenchanté.

Pour Gérard Creux, l'art est le lieu d'une résistance possible à l'*hyper*rationalisation du travail social, qui, profondément humain, se dénature en devenant trop « programmé », soucieux de sa « gouvernance » :

« *L'art ne peut rien faire pour empêcher la montée de la barbarie [...]*⁵ car il « ne peut pas changer le monde, mais il peut contribuer à changer la conscience et les pulsions des hommes et des femmes qui pourraient changer le monde⁶ ». Dans ces conditions, les conduites artistiques des travailleurs sociaux pourraient constituer un refuge qui contribuerait à une forme de réenchantement professionnel⁷. »

Frédéric Lordon nous dit tout autre chose du processus de ré-enchantement du travail (de *tout* travail salarié). Il le décrit comme ce qui « repousse le spectre de l'effondrement triste ». Le ré-enchantement c'est « la re-création d'un désir propre, aligné mais distinct du désir-maître », la « récupération d'un sens idiosyncratique susceptible de faire pièce au vide du travail abstrait », la « reconstruction d'un désir-objet sous l'effet d'un métadésir de vivre heureux, ou au moins joyeux, en tout cas hors du non-sens. » Dit autrement par Laurence Baranski, il s'agit de « transformer une pression exogène en motivation endogène. »

Combien de témoignages de travailleurs sociaux s'étant investis avec les usagers dans des projets artistiques n'avons-nous pas entendu qui nous apprenaient que, dans le cadre par exemple d'un projet théâtre, ils répétaient le soir, le week-end. Ces dires n'illustrent-ils pas que le ré-enchantement du travail est aussi une manière de parvenir à la confusion, souhaitée par le modèle néolibéral, entre *la vie au travail et la vie tout court* ? L'élan qui nous pousserait à saluer cet

4. Intervention de Gérard Creux lors du colloque organisé par l'institut Cardijn (Louvain la Neuve) à l'occasion de son 90^e anniversaire : *Art, culture et travail social. Ré-enchanter le social*.

5. MARCUSE Herbert, *Contre-révolution et révolte*, Paris, Éditions Seuil, 1973, p. 152.

6. MARCUSE Herbert, *La dimension esthétique. Pour une critique de l'esthétique marxiste*, Paris, Éditions Seuil, 1979, p. 45.

7. 7Intervention de Gérard Creux lors du colloque organisé par l'institut Cardijn (Louvain la Neuve) à l'occasion de son 90^e anniversaire : *Art, culture et travail social. Ré-enchanter le social*.

engagement, cet investissement, ce don de soi, ne doit-il pas être reconsidéré ? Ne devrait-on pas nous inquiéter de cette soumission affective, toute joyeuse soit-elle, dans laquelle se maintient, peut-être, le travailleur social vis-à-vis de l'« entreprise » à qui il offre sa puissance d'agir ? Nous en soucier d'autant plus qu'important est l'écart entre l'utopie du travailleur social — la conviction que l'art lui permettra d'une part de résister à la vacuité de son travail robotisé et d'autre part d'accompagner les personnes avec/ pour qui il travaille dans leur propre résistance et émancipation — et celle de l'employeur (le patron ou l'organisme subsidiant) — l'idéalisation du travailleur devenu artiste.

« L'artiste n'est-il pas la figure même de la « volonté libre » et de l'engagement de soi sans réserve et, plus exactement, ne témoigne-t-il pas par excellence que le second est le corrélat de la première ? Aussi l'artiste tire-t-il sa productivité propre de l'alliance entre sa compétence spécifique et la coïncidence à son propre désir. Telle est la formule idéale que l'entreprise néolibérale voudrait reproduire à grande échelle, évidemment sous la condition que pour chacun de ses salariés, le « propre désir » se trouve aligné avec son désir à elle. » (p. 160-161)

Vous mélangez tout ! pourrait-on me rétorquer. Certes, il y a l'intégration de l'art, de la créativité dans la façon de gérer les ressources humaines des entreprises capitalistes, mais ces entreprises ne sont pas à confondre avec les entreprises publiques, sociales, qui font un tout autre boulot.

Il semble que Lordon nous propose un diagnostic plus radical. Il nourrit un soupçon plus profond sur l'état réel de nos capacités à résister et à (s') émanciper. Il voit dans « les tendances générales du déplacement de l'économie vers le secteur des services où la performance productive est avant tout une performance humaine, c'est-à-dire affective et comportementale », l'œuvre

d'une utopie néolibérale — guidant aussi les politiques publiques (et sociales) de nos États — qui souhaite refaçonner intégralement les individus.

Les logiques du management, celles de la bonne gouvernance, sont clairement adoptées par nos politiques publiques. C'est tout l'appareil d'État qui met en tension son domaine. Les messages d'optimisation, de rationalisation, mais aussi de participation, de réalisation de soi... sont émis depuis sa tête. Du travailleur ACS aux vice-chefs tous sont concernés.

Cette généralisation du « management » comme modèle unique du *fonctionnement de l'humain au travail* a touché, c'est indéniable, le secteur social. Ses objectifs prioritaires sont, depuis le début des années 1990, de plus en plus précisés : ceux de réactiver, de remettre au travail, de réinsérer dans le marché de l'emploi. Le travail est ce qui normalise. Tout ce qui est hors doit y entrer d'une manière ou d'une autre. L'humain n'est pas la ressource, mais la matière première : la pâte qui doit entrer dans le moule.

Et souvent, c'est ce même secteur, (aux frontières de ceux de la Justice et de la Santé), qui doit rappeler ou contrôler l'*aiguillon de la faim*, cette crainte première, fondement de la condition salariale et qui fait de l'allocation la forme du salaire la plus proche de son essence (le travail en prison, celui des enfants et des personnes handicapées seraient d'autres formes qui n'en seraient pas éloignées non plus). Il y a une sorte de méta-contribution du secteur social au projet de société du néolibéralisme. Le secteur social est un agent fort de normalisation. Un enjeu énorme. Pour mener à bien pareille entreprise, le secteur a subi de fortes mutations internes : il a fallu qu'il se réorganise : se mécanise. Ne forme-t-on pas dans nos écoles sociales, des ingénieurs ?

Dans ce contexte, informé du fait que l'art et la créativité sont un outil utilisé et une compétence recherchée par le modèle de capture totale que tente d'imposer les « nouvelles » pratiques du management d'entreprise et que ces pratiques sont actives — sous de très diverses formes — également dans l'entreprise pour/par laquelle

il travaille, n'est-ce pas un moment nécessaire, même s'il est décourageant, celui du recul sur sa pratique que prendrait le travailleur social qui aurait pu mener un projet créatif avec les usagers de son service et s'y investir à fond? Même si les pratiques artistiques, dans des institutions sociales, sont tournées vers des usagers et non vers le travailleur lui-même ou vers la *communauté des collègues*, mobilisées alors pour faire une activité de *team building*, Lordon nous incite à nous interroger.

Que fait le travailleur social en s'investissant dans un projet artistique (dans le cadre de sa pratique professionnelle)? Est-ce qu'il rentre dans un piège? Le ré-enchantement qui le ravit est-il vraiment une résistance à l'abstraction qu'est devenu le travail (social) vidé de son sens, réduit à des mécanismes prédéterminés? Pourrait-on pousser le soupçon jusqu'à envisager que la résistance puisse, jusqu'à un certain point, servir le (macro) processus d'alignement global impulsé par le projet de domination néolibérale au moyen du « management »?

Certes le ré-enchantement est un *remède* pour celui qui, victime de la « dérégulation du travail abstrait », se résigne (résolument, la vraie vie est ailleurs, dans les huit autres heures réveillées et le week-end) ou entre en dépression (qu'est d'autre le *burn-out* qu'une grève générale de travailleurs qui ne savent plus comment se réunir pour contester?)

Si on considère avec Frédéric Lordon que le ré-enchantement au travail est un effet recherché qui conforte le projet de « colinéarisation » des salariés (l'autre nom de citoyen) sur le tracé décidé et dessiné par le patron, et si on admet avec Gérard Creux que l'art ré-enchant le travail social, on ne peut par contre plus le suivre en considérant l'art comme lieu de résistance. Au contraire, on y verra la possibilité d'une plus grande emprise du désir-maître capitaliste sur les désirs/les occasions de joie des travailleurs.

« Leur faire croire que s'activer au service de la capture, c'est œuvrer à leur propre « réalisation », que leur désir est bien là

Un nouveau contrat culturel pour l'enseignement

Fidèle à une ligne de conduite définie il y a près de vingt ans, Culture et Démocratie affirme que la culture et l'éducation sont les fondements essentiels de la démocratie. Convaincus, comme Stéphane Hessel, qu'il est urgent de nous libérer d'un modèle fondé sur « les moyens de communication de masse, le mépris des plus faibles et de la culture, l'amnésie généralisée et la compétition à outrance de tous contre tous », les animateurs de l'asbl ont organisé six tables-rondes sous le titre générique: « Un enseignement en culture: de l'utopie à la réalité ».

Le troisième cahier de Culture et Démocratie résume près de deux ans de travaux et d'échanges autour de la question de la place de la culture et de la création dans l'enseignement. « L'indispensable révolution » synthétise les interventions des rencontres et des débats organisés au sein de Culture et Démocratie et le commentaire critique qu'ils ont inspiré. L'ouvrage se conclut par des recommandations adressées aux responsables politiques et à tous ceux qui sont partie prenante de notre système éducatif.

L'indispensable révolution: culture et création au coeur de l'enseignement est disponible en ligne ou peut être commandé sur www.cultureetdemocratie.be



Les dix propositions de Culture et Démocratie

1. Renforcer la place de la culture, de l'art et de la création dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur.
2. Renforcer la formation culturelle et artistique — savoirs, compétences et pratique — des enseignants. Réserver une place significative à cette formation dans l'enseignement supérieur pédagogique.
3. Affirmer, dans toutes les disciplines et dans tous les types d'enseignement, la nature culturelle des savoirs scolaires.
4. Développer de manière structurelle, dans l'enseignement obligatoire, les dispositifs de collaboration Culture-Enseignement.
5. Professionaliser le métier d'intervenant culturel et/ou de médiateur culturel.
6. Mettre en œuvre la formation à une compréhension critique de l'image — au sens le plus large — dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur pédagogique.
7. Développer l'accès cognitif et matériel à toutes les ressources utiles aux enseignants et aux jeunes en matière de formation culturelle et artistique.
8. Restaurer des pratiques artistiques dans le temps et l'espace de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur.
9. S'inspirer des principes et des pratiques mises en place par les pédagogies alternatives.
10. Inscrire la dimension culturelle de l'enseignement dans l'espace.

où ils se trouvent, que « le hasard » fait bien les choses puisque l'agréable s'ajoute à l'utile, les « accomplissements » du sujet aux nécessités de sa reproduction matérielle: toutes ces opérations imaginaires d'induction affective sont celles de l'exploitation passionnelle, et quand elles sont particulièrement réussies, alors s'ajoute l'expression commune, les enrôlés ne marchent plus, ils courent. » (p. 158)

Un art qui ne provoquerait pas le ré-enchantement du travail social. Un art qui serait l'expression d'un antagonisme, d'une rébellion, d'une lutte, syndicale ou politique au cœur même de l'entreprise (*Coca Cola* ou le *royaume de Belgique*), qui ne serait l'occasion de joie au *travail*, mais l'occasion de colère. Voilà un art dont on pourrait dire qu'il émancipe quiconque s'y frotte.

Ce n'est pas qu'il y ait des occasions de joie dans le cadre d'une activité salariée qui soit le problème: le problème c'est que ces occasions de joie sont extrêmement cadrées, captées.

« Si exploitation il y a, elle est donc davantage du ressort d'une théorie politique de la capture que d'une théorie économique de la valeur. » (p. 153)

S'émanciper, alors, c'est multiplier ses puissances d'agir. C'est mettre en débat, également, tout ce qui nous affecte tous. Faire en sorte qu'on soit « le plus nombreux à penser le plus possible » (Étienne Balibar). Affirmer que *travail* « n'absorbe pas toutes les possibilités d'effectuations sociales offertes aux puissances d'agir individuel. »

« Même si le rapport salarial capitaliste sépare les travailleurs des moyens et surtout des produits de la production, l'exploitation passionnelle ne sépare pas les individus de leur propre puissance, et il faut cesser de penser l'émancipation comme la magnifique opération qui la leur rendrait. Si elle ne les en sépare pas, l'exploitation passionnelle en revanche fixe la puissance des individus à un nombre extraordinairement restreint d'objets [...] — l'esprit rempli par trop peu de choses mais entièrement, et empêché de se redéployer au large. En ce sens, le salarié rivé, fût-ce joyeusement, à son unique objet d'activité n'est pas aliéné différemment du cocaïnomane dont l'esprit est entièrement rempli d'images de poudre. » (p. 184-185)

Une chance! La possibilité d'un détournement! La figure de *l'artiste que devrait être tout salarié* a été pointée, plus haut, comme piège — la possession des autonomies, des libres arbitres, des joies: une servitude inédite. Mais, elle peut mener à une issue:

« Il est un point où l'allègement hiérarchique, en vue de mieux laisser s'exprimer la libre créativité des créatifs, devient contradictoire avec l'existence même de la structure de la capture. [...] Si vraiment l'artiste se présente comme une incarnation possible et désirable du travailleur, et ceci du point de vue même du capital, alors c'est l'idée même du salariat comme rapport de subordination hiérarchique qui se trouve fondamentalement mise en question. » (p. 161-162)