

## La valise pédagogique : une médiation nomade qui fait débat

**Auteur** : Duhot, Héloïse

**Promoteur(s)** : Vandeninden, Elise

**Faculté** : Faculté de Philosophie et Lettres

**Diplôme** : Master en communication, à finalité spécialisée en médiation culturelle et relation aux publics

**Année académique** : 2021-2022

**URI/URL** : <http://hdl.handle.net/2268.2/15646>

---

### *Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

Université de Liège Faculté de Philosophie et Lettres  
Département Médias, Culture et Communication

# La valise pédagogique : une médiation nomade qui fait débat



Mémoire présenté par Héloïse Duhot en vue de l'obtention  
du grade de master en médiation culturelle et relations aux publics

Année académique 2021/2022

# Remerciements

Elise, je vous remercie de m'avoir aussi bien épaulée et soutenue tout au long de ce travail. Vous avez été là pour répondre à chaque question et avez pris du temps pour parler à chaque fois que cela s'avérait nécessaire.

Sylvie, merci pour les nombreux contacts que tu m'as aidé à établir.

Merci à l'équipe de la Coopération Culturelle Régionale de Liège : votre accueil durant les stages et votre chaleur humaine resteront dans ma mémoire.

Merci à vous, qui avez pris le temps de répondre à mes questions : Bénédicte Dochain, Annelore Eloy, Jérôme Wyn, Michaël Avenia, Nicolas Keutgen, Jean Michel Heuskin, Marc Malcourant, Sophie Biesmans, Alexandre Lambrette, Angélique Demoitié, Valérie Urbain et Laura Lathouwers.

Nancy, merci pour le soutien moral et les nombreuses séances de correction.

Bastien, Coco, So', Antoine, Nao, Clément, Clémentine, Mathilde, Alice : merci d'être toujours là.

<b>Introduction</b>	<b>11</b>
<b>Partie 1 : La valise pédagogique</b>	<b>14</b>
Approche théorique	14
Approche empirique	17
<b>Partie 2 : Une multitude de problématiques</b>	<b>23</b>
2.1 Relations culture - école du point de vue des sciences de l'éducation : quelle place pour la culture à l'école ?	25
2.2. Relation culture-école du point de vue de la sociologie de l'école et de la culture : la place de la culture des enfants à l'école ?	30
2.3 Relation culture-école du point de vue de la culture et de la médiation culturelle : la spécificité du public scolaire et le rôle de l'enseignant.	36
2.4 : Le choix de trois problématiques pour la valise pédagogique	43
<b>Partie 3 : Méthodologie</b>	<b>45</b>
3.1 Le cadre institutionnel dans lequel s'inscrit le terrain	46
3.2 Le refus du projet comme point de départ de l'enquête	49
3.3 la réalisation de l'enquête	50
<b>Partie 4 : Analyse des données empiriques</b>	<b>53</b>
4.1 Une première synthèse des données	53
4.2 La sociologie de la traduction	64
4.3 Analyse des données	72
<b>Conclusion</b>	<b>86</b>
<b>Bibliographie</b>	<b>89</b>

# Introduction

Ces dernières années une grande réforme de l'enseignement s'organise en Belgique (le Pacte pour un Enseignement d'Excellence<sup>1</sup>). L'un de ses éléments constitutifs est le PECA (Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique), qui vise à ce que la culture et les arts soient un élément constitutif de l'école<sup>2</sup>.

Dans ce cadre, en tant que stagiaire à la CCR Liège (Coopération Culturelle Régionale de Liège), j'ai eu pour mission de créer une valise pédagogique à l'adresse des enfants de maternelle du bassin scolaire liégeois. Le but était de répondre à plusieurs problématiques concernant l'application du PECA dans cette région : éloignement de certaines écoles des équipements culturels, manque de légitimité à parler d'art des enseignant·e·s, pauvreté des moyens potentiels alloués aux activités culturelles et artistiques, etc.<sup>3</sup> Ce type de projet a déjà été développé et reçu positivement à Bruxelles (les valises de la cellule Epicure<sup>4</sup>) et l'idée avait été accueillie avec enthousiasme par les enseignant·e·s liégeois·e·s interrogé·e·s (sondage réalisé au préalable dans des écoles de Flémalle<sup>5</sup>).

Cependant, ce projet de valise pédagogique, bien qu'éveillant l'intérêt des enseignant·e·s<sup>6</sup>, s'est rapidement heurté à un refus de mise en œuvre de la part de la plateforme PECA Liège. Cette plateforme rassemble des personnes chargées de participer à la mise en place du PECA dans le bassin liégeois<sup>7</sup> (groupe large composé d'acteur·ice·s de la culture et, depuis peu, des "référent·e·s culturel·le·s" pour les écoles, qui représentent le monde scolaire).

Le projet à réaliser dans le cadre de mon stage avait donc, en quelque sorte, échoué malgré tout le soin apporté à sa conception. La situation vécue méritait néanmoins, selon moi, d'être investiguée au-delà du cas particulier de la mallette. Dès lors, c'est le refus qui tiendra lieu

---

<sup>1</sup> Le pacte pour un enseignement d'excellence. (s. d.). Enseignement.be. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

<sup>2</sup> Groupe Central pour le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017, mars). Avis n°3. Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4911>. Pp 101-107.

<sup>3</sup> Consortium PECA Liège. (2021). *Freins plan d'action PECA Liège*. CCR Liège.

<sup>4</sup> Cellule Epicure. (s. d.). Valises pédagogiques disponibles. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse <https://www.cellule-epicure.com/mallettes>

<sup>5</sup> Annexe 1 : Debois, S. (2021). Sondage auprès des écoles communales de Flémalle. CCR Liège.

<sup>6</sup> *ibid.*

<sup>7</sup> Constant, J. (s. d.). *PECA*. CCR Liege. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse <https://www.ccrliège.be/peca/>

d'objet d'étude. L'objectif de ce mémoire sera d'analyser les points de tensions culture-école à l'œuvre dans ce contexte problématique. L'idée est d'effectuer une analyse de cette situation à partir de laquelle on va tirer des conclusions plus larges sur les relations culture-école. À l'instar des sociologues pragmatiques, nous travaillerons donc à partir d'un point de désaccord situé à un niveau « micro » pour en tirer des enseignements à un niveau plus large, « macro », des relations culture-école. Il est de coutume, dans ce type de sociologie, d'envisager l'objet étudié dans sa situation, en prenant en compte les structures dans lesquelles il est imbriqué<sup>8</sup>. Cela ne veut pas pour autant dire qu'elle reste bloquée au niveau «micro». À vrai dire «micro» et «macro» ne sont pas envisagés dans une relation d'opposition par les sociologues pragmatiques. Le niveau «micro» est envisagé comme l'accomplissement du plan «macro» : c'est là où se traduit concrètement le «macro», où il est rendu visible et donc descriptible<sup>9</sup>. Le principe qui sous-tend cette démarche est d'utiliser la controverse comme ressource de données analytiques : c'est grâce à elle que les acteurs vont être amenés à « justifier » leurs points de vue et à expliciter leurs logiques. Quelles sont donc les réalités de chacun qui expliquent le désaccord sur ce projet ? Quels sont les schèmes vécus comme « banals » par les acteurs qui conditionnent ces manières de fonctionner ?<sup>10</sup> Quels legs historiques, revendiqués ou non, influencent la situation ? Y-a-t-il des logiques divergentes ? Mais aussi, est-il possible que le projet prenne tout de même vie ? À quelles conditions ? Autrement dit, comment faciliter la rencontre de logiques opposées ? Comment faire médiation ?

Pour répondre à ces questions, nous commencerons par nous interroger sur la nature de l'objet au cœur de la controverse. Qu'est-ce qu'une mallette pédagogique ? Quelles sont ses différentes formes ? Quels sont les contextes dans lesquels elles sont utilisées ? A quels objectifs répondent-elles ? Peu d'études sont consacrées à cet objet que l'on retrouve pourtant dans de nombreuses institutions. L'objectif de ce premier chapitre sera de donner à voir les multiples possibilités de médiation offertes par cet objet.

Ensuite, il s'agira de développer le cadrage théorique des liens entre culture et école. Cette relation, au contraire de l'objet «mallette pédagogique», a été étudiée par le prisme de différentes

---

<sup>8</sup> Barthes, Y., de Blic, D., Lemieux, C., & Al., E. T. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, 103, 175-204.  
<https://www.cairn.info/revue-politix-2013-3-page-175.htm#re2no2>

<sup>9</sup> *ibid.*

<sup>10</sup> *ibid.*

disciplines et engage une multitude de problématiques (dans lesquelles s'inscrit la commande de valise pédagogique). Cette partie permettra de mettre au jour le faisceau de problématiques qui traverse notre objet d'étude et d'y situer la particularité de notre propre travail.

Suivra alors l'analyse de la controverse : le refus de la mallette. Pour pouvoir la mener à bien, nous exposerons au préalable notre hypothèse de recherche qui est issue de la sociologie de la traduction.

Enfin, nous en arriverons à l'analyse du cas d'étude, qui mettra en perspective les différents éléments exposés et tentera de dégager des pistes de réflexion sur l'articulation des liens culture-école. S'intéresser à la controverse est typique de la sociologie pragmatique et vise à comprendre, via des situations particulières, des modes de fonctionnement plus larges. Dans notre cas, nous nous intéressons à une controverse de petite envergure mais qui sera intéressante en ce que qu'elle favorise une meilleure compréhension de la plus large relation culture-école.

# Partie 1 : La valise pédagogique

## Approche théorique

Les malles pédagogiques ne semblent pas faire l'objet de publications scientifiques spécifiques. Dans notre recherche d'ouvrages qui leur seraient entièrement dédiés, nous avons trouvé cinq mémoires, deux rapports de stage et quelques rapports publiés en dehors du cadre scolaire.

Le premier mémoire est issu de la muséo-expographie et a été réalisé par Anaïs Dondez<sup>11</sup>. Elle analysait des valises utilisées par des médiateur.rice.s avec des jeunes patient.e.s hospitalisé.e.s. Elle étudiait les spécificités de cet outil dans ce cadre particulier. Dans son cas, les valises sont alors plutôt un moyen pour les enfants d'avoir accès au musée depuis leur chambre, dans des conditions adaptées à leur situation (matériel désinfectable, non coupant, etc.). De plus, ces objets animés par un.e employé.e du musée semblent proposer un moment toujours un peu différent, sans déroulé décidé à l'avance, étant donné la diversité des profils rencontrés lors des activations. Dondez y propose une première typologie pour les valises pédagogiques.).

La première catégorie est celle de la "mallette-visite". C'est une mallette utilisée par une personne désignée par la structure qui l'a conçue au cours de la visite d'un lieu déterminé. Celle-ci change d'espace à plusieurs reprises ce qui nécessite un matériel peu encombrant.

(...)

La deuxième catégorie est celle des malles "clés en main". Ce sont des malles conçues par des structures mais qui ne sont pas animées par leurs salariés ou leurs bénévoles. C'est la structure qui emprunte la mallette qui réalise les animations en suivant les indications/ consignes proposées par les concepteurs. Les malles comportent souvent beaucoup de documents écrits; par exemple "fiches élèves", "fiches enseignants", "fiches thématiques" lorsqu'elles visent le scolaire ou des "livrets pédagogiques" avec des "pistes pédagogiques", des fiches "en savoir plus" (...)

(...)

---

<sup>11</sup> Dondez, A. (2014). *Un musée portatif, les malles-atelier : comment le musée rencontre les enfants hospitalisés* (Mémoire). Université d'Artois. <https://fr.calameo.com/read/0024190299d2cc4082590>



La troisième famille est celle des “mallettes-ateliers”. Ce sont des mallettes utilisées hors les murs de l’institution qui les ont conçues mais les personnes les animant sont liées à la structure les ayant créées.

Anaïs Dondez<sup>12</sup>

Le deuxième mémoire, datant de 2014, est consacré à l’analyse de « la boîte à voyage du musée du quai Branly »<sup>13</sup>. Il s’agit pour l’auteure, Nora Bériou, de plonger en profondeur dans la re-conception d’un outil de médiation nomade et d’en comprendre les divers aspects. Tout au long de son travail, elle tente de mettre au jour les nombreux enjeux et problématiques auxquels répond la boîte à voyage, comme « la variété des acteurs, l’action hors les murs, la familiarisation avec l’outil muséal ou encore son articulation avec les programmes scolaires »<sup>14</sup> (Bériou, p56).

Le troisième travail du même genre, d’Eiber Acosta Gomez essaie de comprendre comment il est possible de permettre à un.e animateur.rice de transmettre un contenu pour lequel ielle n’est pas forcément formé.e à la base (dans le cas de l’étude, donner un cours de Français Langue Etrangère) à travers une mallette pédagogique<sup>15</sup>. Ce mémoire se situe dans le milieu des sciences du langage. Il cherche à repérer « [les] phases et [les] procédés concrets pour la mise en place d’une démarche de contextualisation didactique. »<sup>16</sup>.

Nous avons également eu accès à la synthèse d’un quatrième mémoire qui questionne l’impact de l’utilisation d’un ver (*C.Elegans*) dans la compréhension de plusieurs notions scientifiques<sup>17</sup>. Bien que le focus soit dirigé sur l’utilisation du ver dans la compréhension des notions, l’outil utilisé (valise pédagogique) semble faciliter l’export en classe.

---

<sup>12</sup> Ibid. pp 49-50

<sup>13</sup> Bériou, N. (2014). *La boîte à voyage du quai Branly : un outil de médiation hors les murs à destination des milieux scolaire et périscolaire* (mémoire). École du Louvre. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01308769>

<sup>14</sup> Ibid. p56

<sup>15</sup> Gomez, E. A. (2021). *Vers la contextualisation didactique : le cas d’un projet d’enseignement du FLE à un public de migrants en situation précaire* (Mémoire). Aix Marseille Université. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-LAB-LPL/dumas-03220500v1>

<sup>16</sup> *ibid.*a

<sup>17</sup> Carrupt, A. (2020, juillet). *Impact de l’utilisation de C. elegans sur la compréhension des concepts de parenté du vivant et de modèle chez des élèves de 10H*. université de Fribourg. Consulté le 23 mars 2022, à l’adresse [https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2020\\_08\\_Carrupt\\_Alexia.pdf](https://www.unifr.ch/cerf/fr/assets/public/memoires/2020_08_Carrupt_Alexia.pdf)

Le dernier mémoire est le travail de fin d'études de Laura Lathouwers<sup>18</sup>, ancienne étudiante de l'HELMO, aujourd'hui référente culturelle dans les écoles pour le PECA. Ce projet consiste en l'élaboration d'une valise orientée vers les élèves de première et deuxième primaire. Le travail tente de créer le lien entre le monde de la musique et celui de l'école (avec ses matières et son programme). Le projet vise à mettre en capacité des enseignant·e·s à sensibiliser à la musique sans formation musicale à la base. Il se montre particulièrement pertinent vis-à-vis des apports de la culture amenée en classe.

Deux rapports de stage, réalisés par Aurélie Alabré<sup>19</sup>, d'une part, et par le duo Maëliiss Dubois et Camille Faucourt<sup>20</sup>, d'autre part, rendent compte du processus de création d'une valise pédagogique (ou outil assimilé). Le premier projet se passe dans un centre de ressources, tandis que le second trouve ses origines dans un musée. Alabré explique dans sa conclusion que l'outil a de réels intérêts en tant que support pédagogique et met en évidence l'importance du focus à avoir sur les parcours scolaires lors de l'élaboration<sup>21</sup>. Elle a également pu rendre compte du succès potentiel de valises pédagogiques et expositions empruntables. Elle met également en évidence que la réussite d'un tel type d'outil exige de bien connaître les besoins et modes de fonctionnement des enseignant·e·s<sup>22</sup>. Le second travail a notamment servi de support à Nora Bériou pour son mémoire. Nous n'y avons pas eu accès mais cela démontre d'un intérêt pour le sujet.

En plus de ces travaux, plusieurs rapports et dossiers concernant ce type de projets sont disponibles en ligne. On remarque une attention particulière donnée aux publics dits « minoritaires » (le sujet a été débattu lors d'un congrès sur les enjeux culturels et scolaires pour les minorités à travers l'apprentissage des sciences et abordé dans un article de Rodika Alinkai, François-Xavier Bernard et Annick Weil-Barais)<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Lathouwers, L. (s. d.). *Travail de fin d'études* (TFE).

<sup>19</sup> Alabré, A. (2010). *La mise en place d'un outil documentaire pour un public spécifique : la création d'une mallette pédagogique* (Rapport de stage). Université de Limoges. <http://aurora.unilim.fr/ori-oai-search/notice/view/unilim-ori-8748>

<sup>20</sup> Dubois, M. Faucourt, C. *Rapport de stage*.

<sup>21</sup> Alabré, A. (2010). *La mise en place d'un outil documentaire pour un public spécifique : la création d'une mallette pédagogique*. Op.cit. p31.

<sup>22</sup> *ibid.*

<sup>23</sup> Alinkai, R., Bernard, F. X., & Weil-Barais, A. (2009). Conception d'une mallette pédagogique destinée à des actions éducatives auprès de publics minoritaires. *Grand N*, 83, pp 11 - 18. [https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/83n3\\_1554709936262-pdf](https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/83n3_1554709936262-pdf)

## Approche empirique

Etant donné le peu de ressources théoriques disponibles sur notre sujet, nous avons entrepris une recherche empirique autour de différentes mallettes pédagogiques déjà réalisées par des institutions, culturelles ou non. Nous avons rassemblé un total de 20 mallettes<sup>24</sup> à analyser. Nous avons limité cette recherche à une zone géographique : Belgique et France<sup>25</sup>. L'objectif est, à partir de ce corpus empirique, de dégager différents axes qui correspondent aux différentes logiques de conception, d'utilisation etc. et ce, afin de construire notre propre typologie.

Sur le net, on trouve bon nombre de fiches et articles exposant des projets de valises pédagogiques ou assimilés, produits par des universités et autres institutions. Certains termes reviennent souvent lorsqu'il s'agit de parler de ces objets. Ils semblent intéresser par leur capacité à attiser la curiosité et l'émerveillement<sup>26</sup>, visent généralement à mettre l'élève dans une démarche « active » (« mise au travail<sup>27</sup> »). Elles peuvent aborder divers sujets (sciences, arts, spiritualité, ...) et être composées d'un grand panel d'items (jeux, livres, fiches-outils...). Et prendre ou comprendre diverses formes (boîte, valise, cd, clé USB, site internet, coffre, etc.). Elles peuvent être « auto-suffisantes » ou bien construites en complément<sup>28</sup> d'un événement, d'une exposition, ...

Parmi toutes ces caractéristiques, nous avons dû trancher et retenir celles qui nous paraissaient les plus pertinentes afin de créer notre propre typologie. Pour élaborer notre premier axe, nous avons d'abord retenu certains éléments d'A. Dondez et, en particulier, le fait qu'une valise peut-être conçue, du point de vue de son mode d'utilisation, comme « clé en main », donc pré-dirigée par ses concepteur·ice·s : l'utilisateur aura à sa disposition un chemin d'activités très

---

<sup>24</sup> Voir annexe 2, liste des valises

<sup>25</sup> Nous avons envisagé de prendre en compte l'équivalent aux valises pédagogiques sur le continent Nord-Américain ("hands-on kit") mais il nous a semblé que cela élargissait trop la recherche et nous éloignait de notre sujet premier. Pour ce qui est des autres pays, nous n'avons pas eu le temps de réaliser de recherche.

<sup>26</sup> (Fanjoux, G., Salvi, J., Beugnot, J. C., & Sylvestre, T. (2022). Lumière supercontinuum et plasmons de surface dans une valise ! *Photoniques*, 112, 22-25. <https://doi.org/10.1051/photon/202211222>)

<sup>27</sup> Marc Demeuse, Céline Demierbe, Alexandra Franquet, Pierre Gillis, Soizic Mélin, et al.. Développement d'outils de diagnostic et de remédiation immédiate au travers d'activités scientifiques au premier degré de l'enseignement secondaire. 2009. Ffhal-00469547f <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00469547/>

<sup>28</sup> G-P Woimant, J.-C. B. (1979). L'exposition-animation « la vie rurale gallo-romaine dans l'Oise ». *Revue archéologique de Picardie*, 15, 4-5. [https://www.persee.fr/doc/pica\\_0752-5648\\_1979\\_num\\_15\\_1\\_1109](https://www.persee.fr/doc/pica_0752-5648_1979_num_15_1_1109)

clair (on retrouvera alors des fiches animation clé sur porte avec le timing, une liste exhaustive du matériel, l'âge visé pour chaque activité, etc.)

À ce mode de conception qui induit une assez forte directivité de la part des concepteurs sur les utilisateurs, nous proposons d'opposer un mode plus ouvert, plus libre, c'est-à-dire sans mode d'emploi. Plus la valise est ouverte, plus les ressources seront libres d'interprétation. On aura, par exemple, une malle remplie d'images, de jeux et/ou d'objets rassemblés selon un thème<sup>29,30</sup>. Le premier axe de notre typologie sera donc celui qui oscille entre une forte directivité, induite par les concepteur·rice·s pour les utilisateur·rice·s, et une grande ouverture où les utilisateur·rice·s sont plus libres mais également laissé·e·s sans indication ou repère.

Ensuite, Dondez avait, elle, retenu ce qui avait trait au contexte d'utilisation des valises plutôt qu'au contenu et au contenant. Pour notre part, afin de dégager notre second axe, il nous semblait important de nous baser sur le degré de physicalité de l'objet. Ainsi, nous nous proposons de distinguer des valises très « physiques », c'est-à-dire qui contiennent beaucoup d'objets et seront donc parfois plus ou moins difficiles à transporter/manipuler. Ce critère implique la question de la prise en main. Un excellent exemple de ce qu'il ne faut pas faire à ce niveau est la valise sur la seconde guerre mondiale de la Fédération Wallonie Bruxelles<sup>31</sup>. La valise est remplie de documents en tout genre : livres, objets et documents d'époque, cassettes vidéos, etc. On comprend facilement que se retrouver devant cette ressource puisse être téтанisant pour l'enseignant. Cela réduit aussi fortement l'ergonomie de l'objet, supposé être nomade. Cette valise demande en effet d'être transportée à l'aide d'une camionnette et d'être manipulée à deux.

Ces valises très physiques se distinguent donc des valises plus dématérialisées qui sont, comme certains jeux vidéos, entièrement consultables en ligne ou téléchargeables. Cela peut aller du site

---

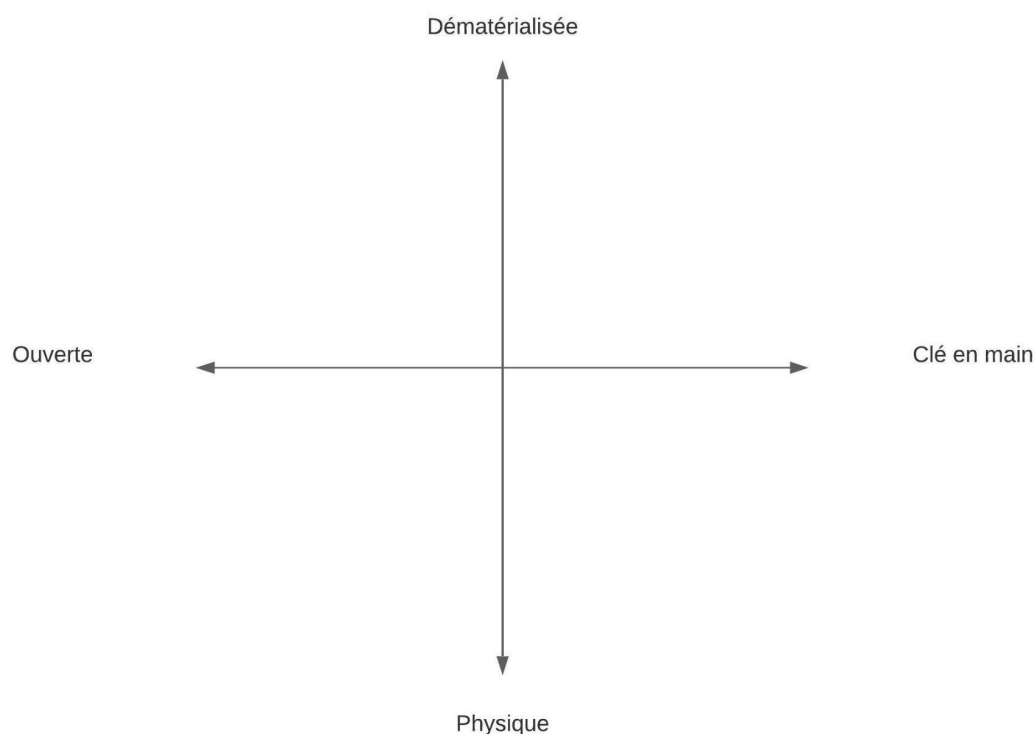
<sup>29</sup> La malle n°21 sur les jeux coopératifs de la République Française constituée de jeux à utiliser librement. Direction Départementale de la cohésion sociale de la Manche. (s. d.). Malle N°21 Les jeux coopératifs [Valise pédagogique]. <https://www.manche.gouv.fr/content/download/31833/227262/file/Catalogue%20des%20malles-V4.pdf>

<sup>30</sup> Les valises proposées par la Cellule Epicure, décrite plus bas, correspondent également à ce degré d'ouverture.

<sup>31</sup> Fédération Wallonie Bruxelles (s. d.). « la guerre au jour le jour (2nde guerre mondiale) ». [Valise pédagogique].

internet proposant des ressources en ligne<sup>32</sup> à la chaîne YouTube qui rassemble des activités pédagogiques<sup>33</sup>, en passant par le document téléchargeable<sup>34</sup>.

Aussi, nous sommes arrivée à la conclusion qu’il était plus pertinent de classer les valises non pas dans des cases strictes mais plutôt sur des axes afin de traduire visuellement l’idée que la différence se joue sur le degré, sur un continuum qui oscille entre deux extrêmes, qu’une différence de nature. Voici donc la présentation de nos deux axes :



Pour parachever la conception de notre typologie, nous proposons d’en illustrer ses quatre tendances, obtenues en croisant les extrêmes de chaque axe, et d’y situer quatre cas de valises particulièrement emblématiques.

---

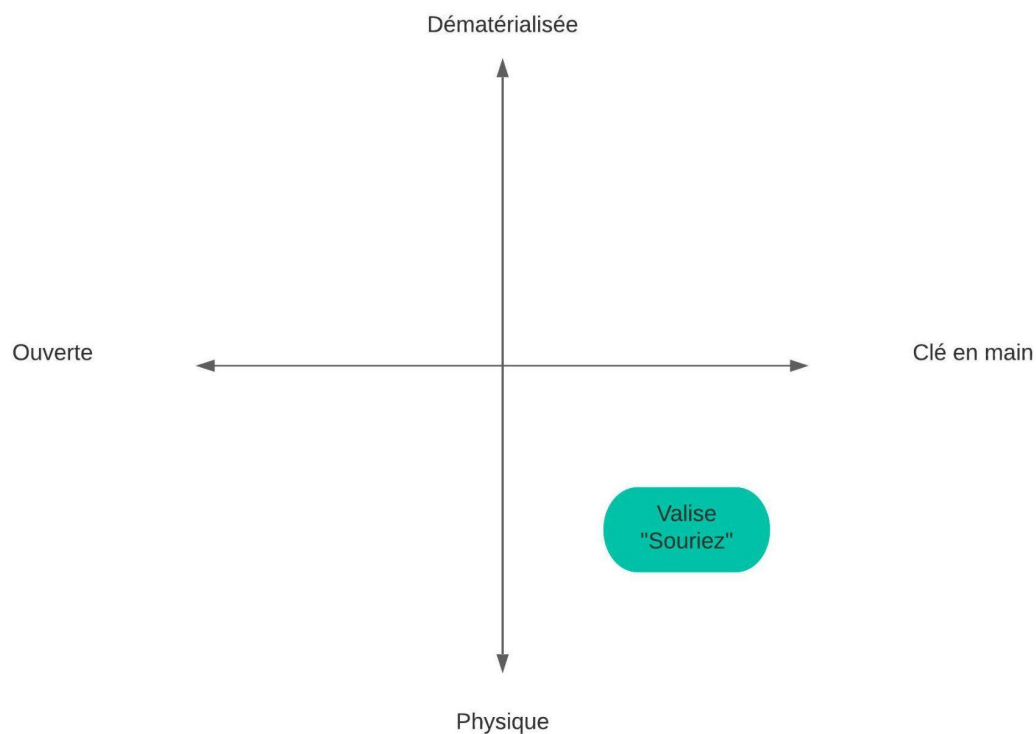
<sup>32</sup> <https://www.handisport.org/la-mallette-pedagogique/> consulté le 6 avril 2022) le site des handisport par exemple, propose un ensemble de ressources en lignes totalement téléchargeable

<sup>33</sup> USU Arts Access par exemple <https://www.youtube.com/channel/UCZsAF8k849xq6alZS5-oobA> (consulté le 6 avril 2022)

<sup>34</sup> Comme la valise “Au fil de l’eau” de la SWDE, décrite dans notre typologie

## 1. La valise « souriez » de la société de médecine dentaire<sup>35</sup>

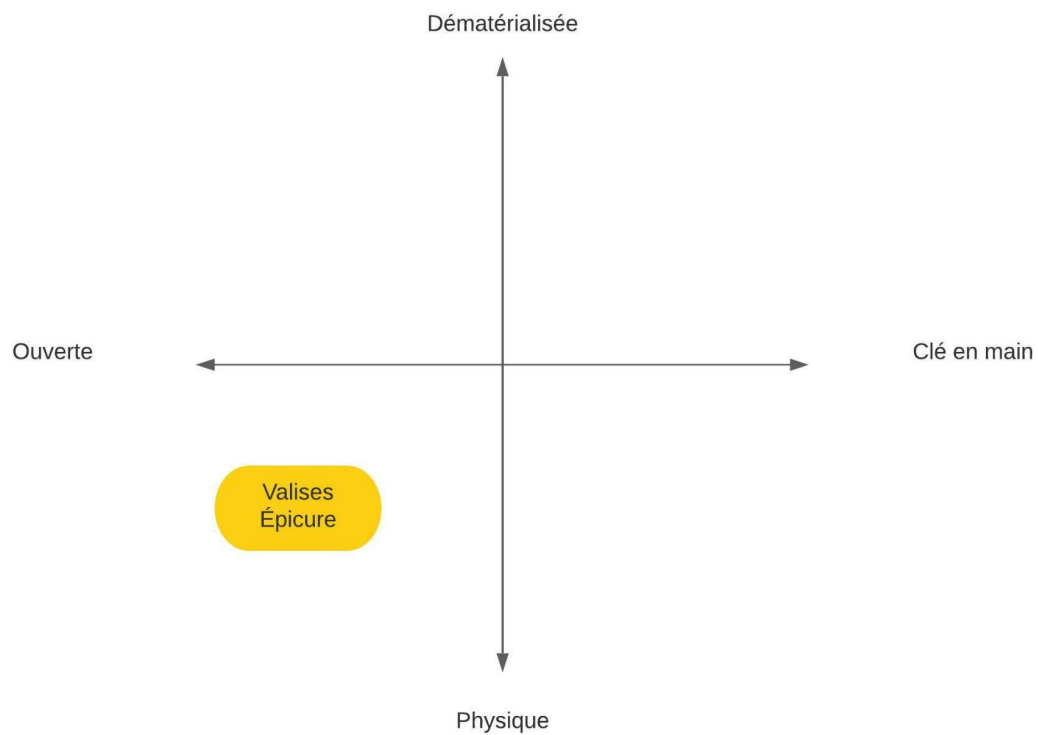
Cette valise comprend un grand nombre d'objets didactiques (reproduction d'une mâchoire à plus grande échelle, grande brosse à dents, dent géante en coupe, etc.) et quelques consommables (ex : pastilles révélatrices de plaque). Il y a également plusieurs fiches explicatives permettant à l'enseignant d'explorer le sujet avant de l'amener en classe. Le site internet fait aussi mention de fiches d'accompagnement pédagogique, où l'on peut supposer qu'il y a des exercices/activités à réaliser en classe avec le matériel didactique. Ainsi, on peut placer cette valise plutôt loin vers le côté physique, par sa pluralité d'objets présents et plutôt dans la zone clé en main par son accompagnement théorique et pédagogique.



<sup>35</sup> [Souriez.be](https://souriez.be). (s. d.). Souriez [Valise pédagogique]. <https://souriez.be/Mallette-pedagogique>

## 2. Valises de la Cellule Épicure<sup>36</sup>

Ces valises, toutes pensées sur le même modèle, lancent un grand nombre de pistes, avec un stock conséquent de consommables, de jeux, de livres, etc. Mais l'ASBL a également fait le choix de ne pas donner de programme préétabli à la personne qui l'utilisera. Il n'y a pas de fiche activité ou de fiche d'accompagnement. C'est à l'utilisateur·rice de se l'approprier et de décider ce qu'elle fera finalement avec son groupe.

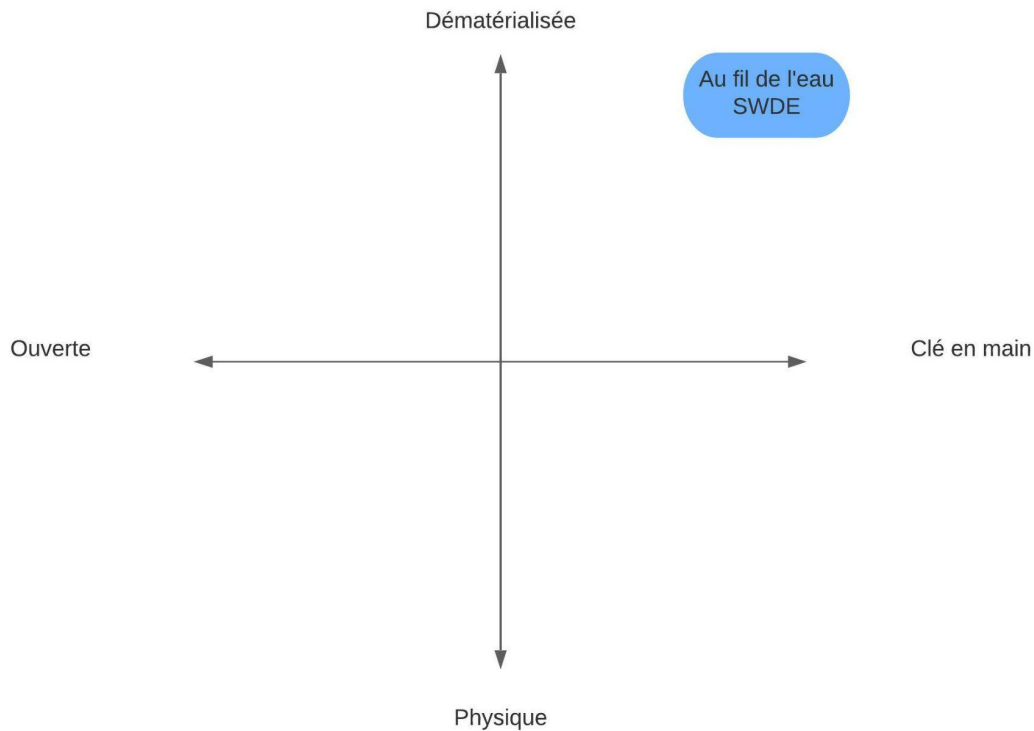


---

<sup>36</sup> Cellule Epicure. (s. d.-a). Valises pédagogiques [Valises pédagogiques]. <https://www.cellule-epicure.com/mallettes>

### 3. Au fil de l'eau, par la SWDE (Société Wallonne Des Eaux)<sup>37</sup>

Cette valise a été totalement dématérialisée après avoir eu une vie physique (elle était empruntable, avec des posters aimantés et autres). Désormais, elle est en accès gratuit sur le site de la SWDE et propose de sans cesse passer « de la théorie à la pratique »<sup>38</sup>, mettant à disposition de la documentation, d'une part, et des activités clé en main à réaliser en classe, d'autre part. Sur chaque fiche, un encart indique quels niveaux scolaires sont visés (de la classe d'accueil à la maternelle).



<sup>37</sup> la Société Wallonne des Eaux. (s. d.). Au fil de l'eau [Valise pédagogique]. <https://www.swde.be/fr/junior/l-eau-se-raconte-et-s-explique>

<sup>38</sup> Noter page



## Partie 2 : Une multitude de problématiques

L'objet valise pédagogique sera ici regardé du point de vue de la médiation culturelle. L'objectif de ce premier chapitre sera de donner à voir les multiples possibilités de médiation offertes par cet objet qui voyage entre deux mondes...

La médiation culturelle est un objet difficile à cerner de prime abord, au vu du nombre de secteurs qui s'en réclament (culture, socioculturel, services pédagogiques ou éducatifs d'institutions muséales,...) sans pour autant permettre de cerner une homogénéité des pratiques<sup>39</sup>. Dufrière et Gellereau, afin de tracer les contours des métiers de médiation culturelle, ont présenté une typologie en trois points.

La première catégorie est le/la médiateur·ice relié à une institution culturelle. On y retrouvera les guides de musées par exemple. Ielles « ont en charge l'adaptation de la diffusion ou du programme culturel au public ou au “non-public” » . Les relations interpersonnelles sont importantes dans la fonction de médiateur·ice d'une institution, ielle est en contact direct avec les « non-public » et les autres institutions et se déplace souvent en dehors de son institution pour aller à leur rencontre.

Le second type est dit médiateur·ice « dans les collectivités », que l'on peut également nommer médiateur·ice « attaché·e à un territoire<sup>40</sup> ». Il s'agit d'une personne rattachée à une ville, une commune et qui endosse un rôle de développement culturel sur son territoire. Ielle conçoit des événements ou des projets et a une connaissance aigüe des acteur·ice·s de terrain, devant parfois jouer le rôle de négociateur·ice·s entre ceux-ci.

Le troisième et dernier type est le/a médiateur·ice en institution non-culturelle ou médiation hors les murs comme les prisons, les hôpitaux, etc. Dans ce cas-ci, sa fonction est d'aller très directement et au plus près des publics extérieurs à l'institution culturelle. Ielle joue, en quelque sorte, le rôle de passeur·se de culture.

---

<sup>39</sup> Dufrière, B. (2010). La médiation culturelle : enjeux professionnels et politiques. Dans M. Gellereau (Éd.), *Médiations* (pp. 67-83). CNRS éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14742>

<sup>40</sup> Vandeninden, E. (2020–2021, septembre–juin). Qui sont les médiateurs culturels ? Statuts, rôles et construction d'images [Cours]. Aspects de la profession de médiateur culturel, Liège, Belgique.

Tous ces types ont pour point commun la recherche de public, la construction de liens avec celui-ci, sans avoir spécialement une vocation de rentabilité.

La valise pédagogique que nous abordons dans ce mémoire se place dans le premier type car l'institution à la base du projet est culturelle : elle conçoit l'objet afin d'établir une relation de sens entre les œuvres qu'elle propose et les publics. Cependant, il s'agit d'un mode de médiation bien particulier, la médiation « hors les murs », qui peut se retrouver dans le troisième type où le/la médiateur·ice vise un public plus spécifique, lié à une institution non-culturelle. Cette médiation hors les murs a fait l'objet de différentes publications<sup>41</sup> relatives à l'implantation de la culture dans d'autres contextes ; prisons, hôpitaux et aussi, pour le cas qui nous intéresse, écoles.

Il s'agit donc d'ores et déjà d'une forme de médiation hybride. C'est-à-dire que la médiation elle-même se déroule à l'école (« hors les murs »), tandis que la réflexion et la conception de l'objet est supposée se passer dans un partenariat culture-école. Elle poursuit des objectifs de démocratisation de la culture en favorisant l'« accès » aux œuvres grâce à son côté nomade mais il faudra cependant aussi prendre en compte un autre regard, celui des sciences de l'éducation dû au contexte particulier dans lequel le dispositif étudié s'insère : celui de l'école.

Pour étudier ce dispositif complexe et en comprendre les enjeux, nous allons donc devoir croiser les perspectives : en premier lieu, examiner la littérature scientifique issue des sciences de l'éducation consacrée au thème de l'intégration de la culture à l'école. Dans un deuxième temps, nous aborderons cette même thématique au pluriel - « des cultures à l'école » - vue cette fois sous le prisme de la sociologie de la culture. Pour parfaire ce cadrage théorique, nous nous intéresserons enfin aux écrits issus des théoriciens de la médiation culturelle qui traitent de la spécificité du public scolaire.

---

<sup>41</sup> Par exemple : Saurier, D. (Éd.). (2015). *Entre les murs / hors les murs*. Culture & musées, 26. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.274>

## 2.1 Relations culture - école du point de vue des sciences de l'éducation : quelle place pour la culture à l'école ?

Dans les différents articles et livres abordant la relation culture-école du point de vue des sciences de l'éducation, un consensus semble se dégager de l'intérêt d'intégrer la culture à l'école<sup>42</sup>.

Les premières réflexions tentent de répondre à la question du « comment » et ont pour objet « la manière » d'amener la culture au centre de l'école. Dans les publications de la fin des années 80, début des années 90 on compte déjà diverses interventions à ce propos<sup>43</sup> :

En 1989, le Professeur en Sciences de l'éducation Jean Claude Forquin publie un livre<sup>44</sup> consacré à la transmission culturelle à l'école. Un extrait du premier chapitre est republié dans la revue EPS et Société<sup>45</sup> : il y met en évidence que l'enseignement repose d'une part sur l'intéressement des personnes à qui il est adressé, mais également à la conviction de l'individu qui enseigne. Si l'enseignant ne croit pas à ce qu'il dit ou n'y trouve pas d'intérêt, cela ne peut pas fonctionner. Sa perspective nous intéresse en ce qu'elle met l'accent sur le rôle essentiel de l'enseignant (dont nous reparlerons plus bas dans la partie sociologie) que l'on peut considérer, pour notre cas d'étude, tel un·e « médiateur·ice culturel·le ». C'est en effet lui qui va devoir « faire parler » la mallette et c'est de l'investissement qu'il va engager dans cette tâche, que va dépendre la façon dont les élèves la réceptionneront.

---

<sup>42</sup> Entre autres :

Derouet, J. L. (1990). Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques [compte-rendu]. *Revue française de Pédagogie*, 91, pp.123-125. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_91\\_1\\_2469\\_t1\\_0123\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_2469_t1_0123_0000_2).

Buffet, F. (1995). *Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ?* Cultures et musée, 7, pp.47-66. [https://www.persee.fr/doc/pumus\\_1164-5385\\_1995\\_num\\_7\\_1\\_1055](https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1055)

Delavet, T., & Olivier, M. F. (2014). *La culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle en territoire apprenant*. ESF éditeur.

<sup>43</sup> Forquin, J. C. (2004). École et culture. *EPS*, 26, pp. 4-7. [http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin\\_1\\_1.pdf](http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin_1_1.pdf)

<sup>44</sup> Forquin, J. C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britannique*. De boeckWesmael.

<sup>45</sup> Forquin, J. C. (2004). École et culture. op.cit.

Toute pédagogie cynique, c'est-à-dire consciente de soi comme manipulation, mensonge ou passe temps futile se détruirait d'elle-même : nul ne peut enseigner véritablement s'il n'enseigne pas quelque chose de véritable ou de valable à ses propres yeux.

JC Forquin<sup>46</sup>

On retrouve un peu cette idée dans un article récent, non-issu de la sphère universitaire mais construit par des acteur·ice·s de la médiation avec une bonne connaissance du terrain<sup>47</sup>. On y explique que l'enseignant doit se sentir à l'aise lorsqu'il présente une œuvre<sup>48</sup> (l'article aborde les arts vivants, le théâtre, mais l'on peut étendre ce principe aux œuvres de manière générale). Si il ou elle est choqué·e par un élément de celle-ci, cela rend la transmission plus compliquée. Cet élément nous intéresse en ce sens que le choc lié à une œuvre peut être désamorcé par l'explication ou la médiation de celle-ci. Dès lors, un projet de type valise pédagogique pourrait peut-être jouer un rôle non pas envers les élèves mais d'abord envers l'enseignant·e ?

En 1995, la didacticienne Françoise Buffet partage une recherche menée à l'IUFM de Lyon, qui vise à permettre des réalités et logiques différentes de se rencontrer : celles des écoles et celles des musées<sup>49</sup>. Son article engage à mettre en œuvre des collaborations culture-école plus définies et maîtrisées.

Elle remarque que :

Somme toute, en croyant travailler « en partenariat », les enseignants et les responsables culturels consacrent des territoires, hiérarchisent les relations selon leurs fonctions et leurs rôles respectifs, et renforcent les frontières des systèmes qu'ils voulaient mettre en communication

F. Buffet<sup>50</sup>

Elle met également en évidence la difficulté que peuvent rencontrer les enseignant·e·s et les responsables culturel·le·s pour se comprendre. Elle explique que ces incompréhensions viennent du fait que le monde des musées et celui de l'enseignement se sont développés séparément

---

<sup>46</sup> Ibid. p.4

<sup>47</sup> Colasse, S., Baijot, C., & Limbort-Langendries, I. (2018). Comment accompagner les élèves au théâtre ? *Enfants acteurs & passeurs de culture, pour un parcours d'éducation culturelle et artistique à l'école*. 56p. <http://www.eklapourtous.be/doc/publi/enfantsacteurs.pdf>

<sup>48</sup> Ibid. p21

<sup>49</sup> Buffet, F. (1995). *Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ?* op.cit.

<sup>50</sup> Ibid.

pendant plus d'un siècle<sup>51</sup>. Cet éloignement a donné lieu à des fonctionnements et des systèmes de valeurs différents<sup>52</sup>.

La volonté d'établir des partenariats culture-école, bien que compliqués à mettre en place, est confirmée par certaines actions (dans l'article, on cite par exemple une institutrice détachée dans un musée pour permettre une relation organique aux écoles et dont le salaire est tour à tour pris en charge par l'administration de la culture puis de l'éducation).

Selon les observations de Buffet, l'école attend du musée d'ouvrir l'élève à l'élaboration et l'ouverture de son système de valeurs ainsi qu'à sa complexification. L'ancrage matériel du musée permettrait également d'« enrichir et réorganiser » ce qui est appris à l'école et ainsi participer à la construction de l'élève en tant que « citoyen-sujet ».

Le musée, pour sa part, attend de l'école qu'elle reconnaisse son rôle social et sa capacité à influencer la société. Elle cherche à ce que l'école amène son public afin de participer à ce changement.

Les finalités des deux parties semblent ainsi se recouper. Le musée, vu d'un côté comme de l'autre, aurait notamment un rôle éducatif. En plus de cela, pour certain·e·s, il participerait au développement de son identité, de son rapport à l'autre et développerait l'autonomie.

Elle explique que le terme « partenariat » s'est petit à petit imposé et renvoie à une « relation dont on souhaite qu'elle corresponde à une mise en synergie des capacités de différents groupes d'acteurs ». Ce terme, concernant au départ plutôt les relations école-entreprise, fait aujourd'hui également écho au « partenariat culturel éducatif ».

Cette réflexion sur la relation se veut moins « à sens unique » et repose sur l'idée d'un échange - d'où l'importance du terme « partenariat » - qui nous semble fondamental pour notre travail. Les valises pédagogiques, en leur qualité d'outil hybride (portant la culture dans l'école), visent, si l'on en suit les éléments exposés ci-dessus, à articuler les logiques du musée/de la culture et de

---

<sup>51</sup> Ibid. p9

<sup>52</sup> Ibid.

l'école. Sans constituer une solution universelle et unique, elles porteraient la potentialité de la création de liens entre ces deux mondes qui semblent parfois très étrangers l'un à l'autre.

En termes de littérature, la problématique du « partenariat », mentionnée plus haut, a fait l'objet de plusieurs ouvrages. Ainsi, par exemple, en 2014, Thierry Delavet et Marie Françoise Olivier tentaient de comprendre comment la culture pouvait devenir réellement centrale dans le programme scolaire et pas simplement « une parenthèse récréative »<sup>53</sup>.

Dans les années 2000, les réformes de l'enseignement en France vont faire couler beaucoup d'encre et donner lieu à des réflexions autant individuelles que collectives. On remarque notamment qu'un symposium s'est tenu du 10 au 12 janvier 2007 au centre Pompidou et cherchait à évaluer les effets du programme d'éducation artistique et culturel (équivalent français du PECA).

Dans cette lignée, en 2012, un sociologue, Jean-Miguel Pire, favorable à l'intégration de la culture à l'école, a relaté des séances plénières du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle dans son livre : « L'art à l'école, réconcilier le sensé et le sensible »<sup>54</sup>. Il y aborde trois grands points, concernant plutôt la France mais pouvant également éclairer la situation belge et qui sont décrites comme trois dimensions essentielles de l'art dans l'éducation : le théâtre, la mise en œuvre d'un nouvel enseignement des arts et le défi de la numérisation de la culture.

Le second point nous semble particulièrement intéressant pour notre étude. On y aborde la relation entre histoire des arts et des arts plastiques où leur complémentarité est mise en évidence. Un focus est dirigé sur la façon de fonder une didactique qui puisse à la fois permettre au jeune de recevoir de solides bases pratiques et théoriques dans un domaine, tout en lui ouvrant des pistes vers l'extérieur pour le rendre curieux d'explorer (par exemple en parlant d'histoire de la photo en renvoyant à des éléments liés au monde musical). En même temps, le rôle de l'enseignant d'arts plastiques et celui d'histoire de l'art ne devrait pas, selon les débats, se confondre : leurs logiques ne sont pas les mêmes<sup>55</sup>. Le premier se trouve plutôt dans le champ de

---

<sup>53</sup> T.Delavet, M-F Olivier, *La culture au coeur des apprentissages*.op.cit.

<sup>54</sup> Pire, J. M. (2012). *L'art à l'école : réconcilier le sensé et le sensible*. la documentation française.

<sup>55</sup> ibid.

l'expérimentation et de la découverte manuelle, technique tandis que le second ouvrira plutôt des horizons théoriques et offrira des clés de lecture. En somme, chacun devrait avoir un rôle d'éclairage de l'autre<sup>56</sup>. C'est un peu ce mécanisme articulante des aspects théoriques et des activités pratiques qui est à l'œuvre selon nous dans le dispositif de la valise. Dans le livre, on retrouve aussi l'idée d'articuler savoirs théoriques, pratiques et rencontres avec des artistes. Ce triptyque se retrouve dans le programme du PECA Belge. Cela nous montre que celui-ci n'est pas une tendance isolée mais fait partie d'un mouvement d'évolution de l'école plus large.

### Conclusion

Après cette synthèse de la littérature en sciences de l'éducation, on se rend compte que quelques problématiques ressortent :

- La mise en place des logiques de projet, comment éviter le saupoudrage, ou le faux partenariat et aller au-delà d'une activité uniquement récréative ?
- L'articulation des logiques des différents acteur·ice·s de la culture et de l'enseignement
- Les rôles des enseignant·e·s : transversalité et différences des matières
- La formation initiale et continue des enseignant·e·s

Ces différentes questions issues de la volonté d'intégrer la culture dans l'école sont issues du secteur des sciences de l'éducation mais font aussi l'objet aujourd'hui de réflexions liées à d'autres disciplines scientifiques. En témoignent par exemple, Nathalie Montoya, sociologue de la culture, et Anne Barrère, sociologue de l'école, qui ont conjointement écrit « L'éducation artistique et culturelle, mythes et malentendus » afin de mettre au jour un paradoxe : si l'intégration de la culture semble plébiscité par l'ensemble du monde scolaire et culturel, les réformes et nouveaux dispositifs ont du mal à trouver des adhérents.<sup>57</sup>

Anne Barrère a mis en évidence la fragilité des vertus attribuées à l'EAC (Éducation Artistique et Culturelle) mais analyse également que celle-ci a comme capacité de combler certains déficits du système scolaire.

---

<sup>56</sup> Avec ce questionnement, vient également celui de la formation des enseignants : quels seraient les contenus d'apprentissage lors de la formation initiale ? Selon les réflexions du livre, une des priorités serait d'apprendre aux enseignants d'arts plastiques à mieux historiciser leurs cours (remettre les œuvres dans le contexte plutôt que de simplement les utiliser comme tremplin pour une technique).

<sup>57</sup> Barrère, A., & Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*. l'Harmattan.

## 2.2. Relation culture-école du point de vue de la sociologie de l'école et de la culture : la place de la culture des enfants à l'école ?

Du point de vue des sciences de l'éducation, nous avons vu que les différentes problématiques s'articulaient autour d'une volonté centrale : amener la culture dans l'école. Si l'on examine à présent les écrits issus de la sociologie de la culture, on observe que la question se déplace et tourne surtout autour de la définition même de la culture et de sa place à l'école, question qui reste toujours indéchiffrable : entre légitime et illégitime, juvénile, sous-culture, contre-culture mais également les définitions officielles de l'UNESCO, etc., il est compliqué de donner de la clarté à la problématique « Qu'est ce que la culture ? ».

Jean-Claude Forquin est sans aucun doute la référence incontournable dans la discipline de la sociologie de la culture et de l'école. L'ouvrage le plus évoqué<sup>58</sup> est celui issu de sa thèse : « Culture et école, le point de vue des sociologues britanniques. » Il est considéré comme le spécialiste de la nouvelle sociologie de l'éducation britannique dont est issue la sociologie du curriculum, datant des années 70<sup>59</sup>.

### **La culture de l'école**

L'auteur y met en évidence la différence entre curriculum officiel et caché ainsi qu'entre curriculum formel et réel (qu'apprennent réellement les élèves par rapport à ce qui est clamé par le discours officiel ? )<sup>60</sup>. Mais la question sociologique qui semble centrale est la suivante : comment expliquer/mettre au jour le processus de sélection qui fait que tel savoir est privilégié plutôt que tel autre et intégré au programme<sup>61</sup> ? Et ainsi, qu'est-ce qui fait que tel savoir va être considéré comme plus légitime qu'un autre<sup>62</sup> ? Un second élément qui nous intéresse dans cette sociologie fait écho à l'ouvrage « l'éducation buissonnière » d'Anne Barrère où elle exposait la manière dont les adolescents créent leur culture à travers leurs activités de « divertissement<sup>63</sup> ».

---

<sup>58</sup> Soëtar, M. (2001). L'École entre sociologie, culture et philosophie : la chance de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 135, pp.117-124. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_135\\_1\\_2805](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2805)

<sup>59</sup> ibid.

<sup>60</sup> Palheta, U. (2011). La sociologie du curriculum, JC Forquin. *sociologie du travail*, n°53(1), pp. 138-140. <https://journals.openedition.org/sdt/7514?lang=en>

<sup>61</sup> ibid.

<sup>62</sup> ibid.

<sup>63</sup> Marchive, A. (2012). L'éducation buissonnière, quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Anne Barrère. *Revue française de pédagogie*, 179, pp.129-130. <https://journals.openedition.org/rfp/3724>



Cela semble renvoyer à la notion de curriculum caché : un curriculum qui serait alors « bricolé » par les jeunes, en dehors de l'école mais se déroulant durant le cycle d'études, à travers des activités choisies selon leurs goûts et leurs intérêts. Le choix de prendre la « culture des jeunes » comme point de départ ou porte d'entrée afin de créer un dispositif tel que celui de la valise pédagogique semble donc une idée à explorer.

Bien que l'idée d'un parcours d'éducation culturelle et artistique fasse l'unanimité et qu'il soit tentant de pencher vers un certain idéalisme quant aux vertus prêtées à l'éducation culturelle et artistique, Montoya et Barrère nous mettent en garde contre les discours parfois « naïfs et monochromes » des politiques<sup>64</sup>. Car prêter des « fins irréalistes » au développement de projets culturels et artistiques, risque de mener à les taxer « d'inefficacité » et « d'inutilité » au moment où l'on se rendra compte que « leurs réalisations sont partielles, limitées et surtout étroitement dépendantes d'un certain nombre de facteurs complexes, qui ne se laissent pas exposer en deux mots<sup>65</sup> ».

### **L'intéressement, fondement de la culture ?**

L'intéressement des élèves à la culture, et plus particulièrement la culture présente à l'école, est relevé comme un défi de taille. En complément de l'ouvrage cité plus haut, cet extrait de « la culture des élèves : enjeux et questions » d'Anne Barrère et François Jacquet Francillon en témoigne :

Et dans cette situation, alors que la culture scolaire provoquait une rupture avec des univers qui la voyaient comme une menace – qu'il s'agisse du local, du régional ou du religieux –, elle est aujourd'hui confrontée à des formes culturelles qui ne lui sont ni favorables ni hostiles, mais tout simplement indifférentes. Elle est désormais en lutte, larvaire ou déclarée, contre des formes culturelles qui l'ignorent.<sup>66</sup>

Anna Charbonneau et Séverine Dessajan se sont concentrées sur l'adhésion et la résistance des jeunes à la culture présente à l'école dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle<sup>67</sup>. Bien

---

<sup>64</sup> Barrère, A., & Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*. Op.cit.

<sup>65</sup> *ibid.*

<sup>66</sup> Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). *La culture des élèves : enjeux et questions*. Revue française de pédagogie, n° 163, pp.5-13. <https://journals.openedition.org/rfp/920#text>

<sup>67</sup> Charbonneau, A. & Dessajan, S. in Montoya, N.(dir.) (2019). *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*. Op.cit

qu'elles aient construit des ensembles d'éléments amenant la résistance ou l'adhésion, elles rappellent que chaque groupe est différent et hétérogène : rien ne fait l'unanimité.

Parmi les éléments amenant l'adhésion, on trouve ce qui semble nouveau ou étonnant. Cela répondrait à une quête de l'intensité, qui serait caractéristique des cultures juvéniles actuelles. Cette intensité serait prise dans des injonctions sociales telles que « l'éloge de la passion » et de la vie « intéressante ». Elle peut survenir :

- dans la découverte (d'un lieu inaccessible au public comme la cabine d'un projectionniste au cinéma par exemple),
- dans l'ambiance du groupe (l'intensité est alors « portée par le collectif », dans la rencontre de plusieurs groupes différents par exemple),
- dans de nouvelles pratiques (lorsque le jeune est mis en action que ce soit de manière artistique ou technique, ici l'adhésion est à relier à l'attitude des encadrant.e.s : bienveillance, écoute, etc.),
- dans des interactions et des défis ludiques (en passant par la compétition, le challenge, etc.)

Tandis que le rejet et ainsi l'absence ou la disparition d'intensité :

- dans l'obligation d'expression (par exemple des enfants allophones amenés à parler français, être forcé à danser/chanter/parler alors qu'on en a pas envie, etc.)
- à des promesses d'intensité non tenues (quand il y a un décalage entre l'attente et l'effet véritable de l'activité, quand il y a redondance avec ce que l'élève a déjà vécu,...)

### **La culture des élèves : ses effets et sa place dans l'école.**

L'adolescence d'aujourd'hui, bien que fortement conditionnée par les industries culturelles, dépend d'une quantité d'autres choses : conditions économiques, technologiques, démocratiques, éducatives, familiales, etc. et tout cela tend à créer des normes et des validations parfois dominantes<sup>68</sup>. Tout cela bouleverse l'école, qui a pour fonction l'homogénéisation culturelle.

---

<sup>68</sup> Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). *La culture des élèves : enjeux et questions*. Op.cit.

L'article posait la question de l'effet de la culture des jeunes sur l'école : est-elle une facilitatrice ou, au contraire, fait-elle obstacle aux apprentissages ? Et, dans l'autre sens, quel effet la culture de l'école a-t-elle sur celle des élèves ?<sup>69</sup>

Le numéro de la revue « Le français d'aujourd'hui » consacré à la question « Quelle place pour la culture des élèves en classe » nous a beaucoup intéressée en ce qu'il traduit la visée espérée pour l'école : une école qui prend en compte les cultures au pluriel, de façon générale (en l'occurrence, la revue réalise un focus sur la culture juvénile) et les intègre dans le but d'intéresser les élèves aux apprentissages<sup>70</sup>.

Anissa Belhadjin - didacticienne et maîtresse de conférence en langue et littérature française - et Marie-France Bishop - agrégée de lettres modernes - présentent la série de problématiques exposées dans les différents textes du numéro<sup>71</sup>.

En introduction, les deux auteures expliquent que la culture, plus que définissable par un champ, est plus à même d'être saisie par ce jeu d'opposition qui la caractérise et qui a été décrit plus haut : « Proust contre Mary Higgins Clark, Chostakovitch contre les chansons de Michael Jackson » (A. Mattelart et E. Neveu)<sup>72</sup>. Belhadjin et Bishop nous rappellent également, à travers les réflexions de Nathalie Denizot, que l'école elle-même est productrice de culture (culture de l'école, qui peut être opposée à la culture familiale ou encore à la culture populaire). En allant plus loin dans cette problématique, les auteures exposent la question principale du numéro : quelle est la place de la culture des jeunes dans les cours ? Autrement dit : quels sont les points de rencontre entre culture scolaire et culture populaire/familiale ? Et avec cela, en quoi peut-elle être un facilitateur ou, au contraire, empêcher les apprentissages ?

Un élément parmi ces textes met en évidence l'importance potentielle de l'école dans les phénomènes d'acculturation juvénile :

---

<sup>69</sup> Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). *La culture des élèves : enjeux et questions*. Op.cit.

<sup>70</sup> Belhadjin, A., & Bishop, M. F. (2019). *Quelle place pour la culture des élèves en classe ? Le français d'aujourd'hui*, 4 (n°207), 5-10. <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4.htm>

<sup>71</sup> *ibid.*

<sup>72</sup> L'article de Belhadjin et Bishop cite "Mattelart, A., & Neveu, E. (2008). *introduction aux cultural studies*. Paris : la découverte."

S'attachant également à offrir un nouveau cadre d'écriture en classe, Sonia Castagnet-Caignec présente une expérience menée en France dans deux classes de l'élémentaire, niveau cours moyen. La situation proposée aux élèves s'apparente à la novellisation, c'est-à-dire à l'écriture d'un récit à partir d'un film. L'intérêt de ce dispositif a d'abord été la forte mobilisation des élèves qui se sont investis dans l'écriture, dépassant leurs réticences habituelles. Ensuite, le dispositif a donné lieu à des lectures partagées et des échanges de livres hors des séances de classe. La pratique scolaire a eu des incidences sur les lectures extrascolaires.<sup>73</sup>

Dominique Bomans et Nathalie Dionne dans leur article, analysent un projet mené au Canada autour du slam dans la classe de français, où les jeunes étaient invités à créer eux-mêmes un slam puis à se questionner sur l'évolution de la langue française.<sup>74</sup> Cette perspective nous intéresse particulièrement en ce qu'elle prend une forme culturelle « jeune » pour « faire médiation » envers la culture dominante, telle qu'enseignée à l'école.

## Politique

Durkheim - sociologue français qui a esquissé les bases du travail autour des contenus d'enseignement en France<sup>75</sup> et qui est le père fondateur de la sociologie moderne<sup>76</sup> - a mis en évidence que ce qui est appris à l'école et la structure du système scolaire sont conditionnés par les choix politiques et les luttes idéologiques et le savoir épistémologique dominant<sup>77</sup>.

L'ouvrage de Forquin cité plus haut<sup>78</sup> met en lumière certains prémisses des valeurs des réformes actuelles de l'enseignement (flexibilité, collaboration, etc.) :

D'autres pistes sont frayées par des sociologues comme Young dont la pensée a évolué et qui s'engage en avançant fermement des propositions de réforme visant à un "curriculum du futur", plus flexible, moins compartimenté, capable de lier entre eux les savoirs scolaires et professionnels. Il serait porté par des enseignants, spécialistes ouverts, collaboratifs, capables d'interconnexions. L'approche des curricula, on le voit ici, touche de près aux questions d'identité professionnelle et aux nouvelles formes du travail enseignant.<sup>79</sup>

---

<sup>73</sup> Beljhadjin, A., & Bishop, M. F. (2019). *Quelle place pour la culture des élèves en classe ?* Op.Cit

<sup>74</sup> *ibid.*

<sup>75</sup> Harlé, I. (2009). Compte rendu de Jean-Claude Forquin, 2008. Sociologie du curriculum. *Éducation et sociétés*, pp.177-196. <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-2-page-177.htm>

<sup>76</sup> Émile Durkheim. (2022, 16 juin). Dans *Wikipédia*. [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile\\_Durkheim](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Durkheim)

<sup>77</sup> Harlé, I. (2009). Compte rendu de Jean-Claude Forquin, 2008. Sociologie du curriculum.Op.cit.

<sup>78</sup> *ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

## Conclusion

Sans remonter jusqu'aux travaux de Bourdieu sur les liens entre culture « dominante » et école, nous avons tenté de synthétiser ici différents travaux qui mettent en avant la fonction de l'école dans la socialisation à la culture. Entre enjeux de démocratisation de la culture et de démocratie culturelle, nous avons montré que certaines questions et réflexions doivent se poser plus précisément à celui qui, comme nous, entreprend de mener un projet culturel à l'école.

- Les cultures sont plurielles et entremêlées.
- La culture a comme pouvoir de diminuer les inégalités mais également de les mettre en évidence, voire de les accentuer.
- La médiation de la culture « dominante » via la culture « jeune ».
- Les rôles et attitudes de chacun (le jeune dans son groupe classe, l'enseignant, l'artiste, etc.).
- L'impact des pairs (injonctions, pression du groupe).
- Intensité de l'expérience.
- La production des programmes est politique.

## 2.3 Relation culture-école du point de vue de la culture et de la médiation culturelle : la spécificité du public scolaire et le rôle de l'enseignant.

La médiation culturelle interroge d'abord particulièrement la question du rapport aux publics et nous permet d'apporter un autre éclairage au sujet : celui de penser le lien entre la culture et un certain type de public, le public scolaire. Quelles sont ses spécificités ?

Ensuite, elle pose la question de la courroie de transmission que peuvent représenter certains acteur·ice·s. Dans notre cas, nous nous intéresserons particulièrement au rôle de l'enseignant·e en tant que passeur·se culturel·le.

### **Spécificités du public scolaire**

Ce public, qui peut être de prime abord perçu comme homogène par sa dénomination (public scolaire) est en réalité bien plus diversifié. À l'instar du jeune public lui-même, le public scolaire est composé d'individus provenant de milieux, d'expériences, avec des personnalités divers(es). En termes de dynamique de groupe, un ensemble d'élèves n'est pas l'autre. On le remarque facilement en interrogeant les acteurs de terrain :

Chaque classe est différente, chaque visite au musée va devoir être adaptée pour une raison précise, ne serait-ce que par rapport à l'angle d'approche du prof, comme les besoins spécifiques des enfants et donc on fait jamais deux fois la même visite, même si le canevas est le même et qu'on va passer par tel tel tel endroit, on va manipuler tel tel tel objet, manipuler telle ou telle chose, les réactions à la fois du prof ou de l'enfant vont faire qu'on va créer un projet qui va être différent d'une fois à l'autre.

A. Lambrette, musée de la vie Wallonne : entretien le 30 avril 2022.

Dans le livre « Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations », la question du double public est mise en évidence. Le parent fait partie des médiateurs de la culture de l'enfant, sélectionnant pour lui (jusqu'à un certain âge) les productions auxquelles il aura accès. Mais le producteur est également confronté à un second type d'acteur·ice qui fait intermédiaire entre la création et l'enfant : il s'agit du large panel de professionnel·le·s de la culture (médiateurs, bibliothécaires, etc.) et de l'enseignement. Toute une partie du discours sur les œuvres est, dès

lors, orientée vers ces professionnel·le·s et pas vers les enfants (ni les parents)<sup>80</sup>. Il s'agit pour le producteur, de se positionner dans le champ culturel à travers ce discours<sup>81</sup>.

Il s'agit aussi parfois de produire des documents permettant aux enseignants de mener leur travail auprès des enfants, et de tenter par la même d'encadrer et d'orienter leur réception des œuvres<sup>82</sup>.

Mais ce travail d'adressage peut parfois sembler être une obligation qui détourne des fondements du métier « d'intermédiaire ». De plus, cela semble parfois, pour le cas des musées et des pôles pédagogiques, être vécu comme une injonction qui vient des mécènes<sup>83</sup>.

En marketing, les communicant·e·s ne s'adressent pas de la même manière à des intermédiaires orientés jeune public, adolescent·e·s ou adulte. Le focus sera mis sur un élément différent de l'œuvre (par exemple, pour les adultes ce sera plutôt l'aspect esthétique de la prose d'un livre tandis que pour les adolescents ça sera sur un mode plus « fonctionnaliste » comme la facilité d'identification aux personnages par exemple<sup>84</sup>).

Cette partie se conclut sur le fait que l'adressage au public est divers et complexe. D'une part par la disparité d'un public jeune auquel les producteur·ice·s n'ont jamais directement accès et d'autre part parce que les intermédiaires sont à la fois prescripteur·rice·s pour la jeunesse et public à convaincre.

Ces éléments sont intéressants à insérer dans notre travail car l'adressage d'une valise pédagogique se fait justement d'abord vers les corps enseignant et culturel.

On remarque un certain contraste dans les différents domaines culturels et même au sein de ces domaines lorsqu'il s'agit de la question des logiques de ciblage<sup>85</sup>. En édition, par exemple, certaines maisons ciblent très fort par catégories d'âge, c'est aussi le cas dans certains musées mais on remarque qu'il n'y a pas d'uniformité dans ce ciblage.

---

<sup>80</sup> Eloy, F(Dir.). (2022). *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*. Sciences Po Les presses.

<sup>81</sup> *ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.* p131

<sup>83</sup> *Ibid.* p132

<sup>84</sup> *Ibid.* p136

<sup>85</sup> *Ibid.* p138

Non seulement les ciblage sont loin d'être unifiés ou superposables, mais ils renvoient surtout à des définitions sociales de l'enfant qui peuvent diverger fortement selon les domaines culturels, et même au sein de chacun d'eux, sans compter les catégories imposées de l'extérieur.<sup>86</sup>

Il y a également un pan du monde culturel qui refuse la catégorisation du public par l'âge. En théâtre par exemple, le livre cite une programmatrice jeune public qui explique que pour être de qualité, un théâtre jeune public doit être assez riche que pour plaire à tous. On remarque le même phénomène dans le monde de la lecture, en particulier dans l'album jeunesse.<sup>87</sup>

Outre l'apparente opposition entre culture « commerciale » qui subdivise fortement les âges et culture plus « légitime » qui s'y oppose, le texte met en évidence que ces subdivisions sont vues comme d'orientation pédagogique<sup>88</sup>. Cet aspect nous intéresse particulièrement car il met en évidence deux logiques : celle de la culture et celle de l'enseignement. La première, plus réticente à la catégorisation tandis que l'autre grandement basée sur la séparation d'âges. On comprend également que la première, pour permettre une adresse vers la seconde, va devoir effectuer une opération de traduction afin de développer un langage commun et d'arriver à la toucher (par exemple les spectacles de théâtre classés par degré d'enseignement).

La problématique du ciblage peut également toucher à des éléments beaucoup plus pragmatiques : un atelier mettant à disposition des outils dangereux peut poser problème si des enfants plus jeunes que la tranche d'âge prévue y participent. D'un autre côté, la présence d'enfants plus âgés lors d'une visite prévue pour des plus jeunes peut être reçue de manière plutôt positive par les médiateur·ice·s, leur offrant ainsi la possibilité de développer plusieurs lectures.<sup>89</sup>

Cependant, comme l'expose le livre, le cas des écoles semble un peu à part, car les catégories d'âge sont bien plus cadencées. En effet, on ne fonctionne actuellement pas, en Belgique et en France, par tranches d'âges flexibles mais par degrés d'enseignement où les âges d'une même

---

<sup>86</sup> Ibid. p141

<sup>87</sup> Ibid. p142

<sup>88</sup> Ibid. p143

<sup>89</sup> Ibid. p146



classe sont en très grande majorité identiques. Cela met d'autant plus en évidence la différence de fonctionnement entre culture et école.

À cela, il faut ajouter que le public scolaire est dit « captif », ce qui induit un certain nombre de défis, à la fois pour l'enseignant·e et pour la ou le médiateur·ice culturel·le :

Le fait de proposer des activités et projets aux écoles a un impact plus rapide, mais à court terme, car si le suivi n'est pas assuré, rien ne garantit la fidélisation d'un public « captif ».

N.Mpiana 2020<sup>90</sup>

On désigne généralement par captifs les publics qui sont « prisonniers » d'une institution dans laquelle ils sont placés obligatoirement pour apprendre.<sup>91</sup>

Les individus composant un groupe-classe qui viendrait vivre une expérience culturelle n'ont pas le choix d'être présents à celle-ci. On se rend compte que cette spécificité représente un défi pour l'enseignant·e mais également pour l'acteur·ice culturel·le qui ne sait jamais si le groupe va être réceptif ou non à l'expérience : quelles sont les attentes des élèves? Comment leur a-t-on « vendu » le moment ? Le projet émane-t-il des élèves et, dès lors, sont-ils motivés par le défi de le voir naître ? A-t-il été imposé par la direction à l'enseignant·e (et donc, quelle est la motivation de l'enseignant·e à faire vivre le projet) ? Le groupe a-t-il déjà vécu une expérience similaire ? Comme vu plus haut avec Charbonneau et Dessajan, de tels éléments peuvent conditionner la réception.

De plus, certains lieux culturels sont sujets d'idées préconçues de la part des enfants :

Du point de vue de l'enfant, une enquête réalisée en 2015 sur un public âgé de 7 à 12 ans, a montré que, lorsqu'il n'est pas expert, l'enfant souffre d'un à priori négatif des musées décrits comme un lieu « ennuyeux, fatigant et silencieux ». La passivité latente dans les visites « subies » est aussi dénoncée par A. Van Dorpe et L. Scamps<sup>4</sup>. Afin de transformer ces freins en leviers, des solutions existent : travailler sur l'aspect ludique, développer le sens de l'observation, permettre d'expérimenter le musée en proposant des livrets spécifiquement conçus pour eux. Pour fonctionner, ces documents doivent se

---

<sup>90</sup> Mpiana, N. (2020). *Médiation culturelle et école : une comparaison belgo-luxembourgeoise* (Mémoire). Uliège. <https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/10213/6/Mpiana%20Natasha-M%C3%A9diation%20culturelle%20et%20%C3%A9cole%20-%20une%20comparaison%20belgo-luxembourgeoise.pdf>

<sup>91</sup> Courtillon, J. (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette Fle. cité dans Pouivé, D. (2014). *Concevoir un référentiel de compétences peut-il aider à relever le défi de l'hétérogénéité dans les groupes de français langue 3 à l'École européenne de Bruxelles ?* Sciences de l'homme et société. p13 <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071772/document>

distinguer des livrets scolaires formels. Une expérience positive développe chez l'enfant, un souvenir plaisant à renouveler.<sup>92</sup>

Comme nous en parlions au sujet de l'adressage, le jeune public a rarement le choix de ce qu'il va vivre comme expérience culturelle, et c'est actuellement d'autant plus juste pour le public scolaire. Dès lors, Anne Nadeau met en évidence l'importance d'accompagner l'expérience vécue<sup>93</sup>. Elle aborde cette question de l'accompagnement à travers le théâtre mais il nous semble que cela peut s'appliquer au monde culturel en général (notre propre expérience dans le monde des arts plastiques et contemporains nous conforte dans cette idée). Comme l'explique Anne Nadeau, il se peut également que l'accompagnateur·ice (dans notre cas, l'enseignant·e) ne se sente pas à l'aise de prendre en charge cette tâche de préparation : par méconnaissance du sujet, des codes liés au monde culturel abordé (dans l'extrait ci-dessus, le théâtre), etc<sup>94</sup>. De ce que nous avons pu observer lors de nos expériences professionnelles, il arrive régulièrement que l'artiste/le lieu culturel/la ou le médiateur·ice culturel·le prenne en tout ou en partie en charge cette tâche<sup>95</sup>, en produisant des documents d'accompagnement, des dossiers pédagogiques ou encore, des valises pédagogiques. Ces éléments permettent alors de mieux comprendre l'œuvre proposée ou du moins d'en dégager une lecture spécifique, peut-être plus éclairée et de permettre à l'enseignant·e de se sentir plus légitime à parler du sujet en classe.

Ce qui nous mène au rôle crucial qu'a l'enseignant·e en tant que « passeur·se culturel·le ».

### **Le Rôle de passeur·se culturel·le chez l'enseignant·e**

La thèse d'Anne Nadeau porte sur le « rôle de passeur culturel chez l'enseignant titulaire du primaire »<sup>96</sup>. Elle y met en évidence que le rapport à la culture de l'enseignant·e et le milieu dans lequel elle enseigne influence son rôle de « passeur·se culturel·le » en classe.

---

<sup>92</sup> Davin, D. (2020). La visite dont vous êtes le héros. *La Lettre de l'OCIM*, 192, 8-15. <https://journals.openedition.org/ocim/4141>

<sup>93</sup> Nadeau, A. (2020, décembre). *Accompagner la sortie au théâtre par la médiation culturelle en classe : une expérience riche pour les élèves et les enseignants*. Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales au Canada., [https://www.researchgate.net/publication/347884192\\_Accompagner\\_la\\_sortie\\_au\\_theatre\\_par\\_la\\_mediation\\_culturelle\\_en\\_classe\\_une\\_experience\\_riche\\_pour\\_les\\_eleves\\_et\\_les\\_enseignants](https://www.researchgate.net/publication/347884192_Accompagner_la_sortie_au_theatre_par_la_mediation_culturelle_en_classe_une_experience_riche_pour_les_eleves_et_les_enseignants)

<sup>94</sup> Ibid.

<sup>95</sup> Nous nuancions tout de même par le fait que ces observations ont été majoritairement réalisées dans des cadres où la médiation culturelle fait partie des pratiques. Par ex dans des centres culturels ou des musées. Dans bien d'autres lieux, aucune médiation des œuvres n'est prévue, ni par les artistes, ni par les institutions.

<sup>96</sup> Elle a, depuis, écrit bon nombre d'articles sur le sujet et sur l'articulation culture-école.

“Toutes les enseignantes ont fait référence au milieu dans lequel elles enseignent quand elles ont eu à expliciter leur conception de leur rôle comme passeuse culturelle. Il s’agit d’un des deux facteurs principaux qui semblent influencer comment l’enseignant joue son rôle de passeur culturel, l’autre étant son rapport (individuel et pédagogique) avec la culture. D’autres éléments entrent ensuite en considération, comme l’expérience de l’enseignant, la présence de mesures facilitantes (p. ex. les dispositifs expérimentés), des facteurs personnels (personnalité, goûts, temps disponible) et le fonctionnement de l’école (collaboration avec des collègues, stratégie d’enseignement favorisée, etc.).”<sup>97</sup>

Le milieu d’enseignement ainsi que l’expérience et la personnalité de l’enseignant·e influent sur la transmission culturelle qui a lieu en classe. On peut également ajouter que la perception par les enseignant·e·s des lieux culturels évolue également. C’est le cas pour les musées d’arts et d’Histoire par exemple :

La conception des musées d’arts et d’histoire, d’après le ressenti des enseignants, a évolué. En 1998, une partie d’entre eux considérait le musée comme un lieu mort. D’autres, à l’opposé, l’imaginaient comme un lieu de loisirs développant une stratégie marketing dans l’objectif d’augmenter les chiffres de fréquentation. L’école demeurait, à leur sens, seule responsable de la transmission des savoirs ainsi qu’un lieu privilégié d’éveil et de développement de la sensibilité. Une transformation progressive des mentalités s’est opérée vers une adhésion aux musées dans le but, entre autres, de sortir du cadre scolaire ou de découvrir des objets authentiques.<sup>98</sup>

On se rend compte qu’il y a une évolution dans les mentalités même des enseignant·e·s. Sans pour autant généraliser à l’intégralité du monde culturel, on peut sortir de cette analyse que bon nombre d’*a priori* existaient et existent probablement toujours sur les différentes sphères culturelles et que cela a un impact sur la relation de l’enseignant·e à la culture. Une valise pédagogique qui “préparerait” à aller à la rencontre de tel ou tel type d’opérateur·ice culturel pourrait peut-être participer à la dissolution des idées reçues ?

Avec l’aide du médiateur, les enfants parviennent à vaincre leur peur de l’institution muséale. Ils s’approprient le lieu en se créant des repères spatiaux. Leur taux de participation s’accroît au cours de l’année et du vocabulaire est acquis. Les enfants verbalisent en tenant compte des règles de prises de paroles. Cette démarche est en adéquation avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture du Bulletin officiel . La conception de l’activité prend également en compte la journée

---

<sup>97</sup> Nadeau, A. (2020, décembre). *Accompagner la sortie au théâtre par la médiation culturelle en classe : une expérience riche pour les élèves et les enseignants*. Op. Cit. pp 142-143.

<sup>98</sup> Davin, D. (2020). *La visite dont vous êtes le héros*. Op.Cit.

complète passée à l'école et le temps de trajet jusqu'au musée. L'apprentissage doit rester suffisamment léger et rythmé pour que l'enfant ne s'épuise pas.<sup>99</sup>

### Conclusion

En bref, du point de vue de la médiation culturelle, trois problématiques ressortent :

- La grande diversité et le flou du public jeune, difficile à « cibler ». Une variable est, par contre, constante dans le monde scolaire : il s'agit d'un public captif. À la fois chance et difficulté supplémentaire d'éveiller l'intérêt d'un public qui n'a pas le choix d'être là.
- Le rôle de l'enseignant·e : quelle conscience de son rôle de passeur·se culturel·le ? Comment l'amener à trouver du sens à l'intégration de la culture dans sa classe ?
- Les à priori, notamment de certain·e·s enseignant·e·s à propos des lieux culturels.

---

<sup>99</sup> Ibid.

## 2.4 : Le choix de trois problématiques pour la valise pédagogique

On se rend compte que l'éducation culturelle et artistique se trouve désormais au confluent de plusieurs champs : celui de la politique, des sciences de l'éducation, de la méditation culturelle et de la sociologie :

Alors qu'il y a quelques années encore les textes disponibles sur l'éducation artistique et culturelle émanaient principalement d'acteurs engagés dans ce champ et que l'on trouvait peu d'enquêtes sur les expériences liées à ces projets, aujourd'hui la littérature disponible sur l'EAC mêle à la fois des textes militants, des analyses issues de la science politique, ou de la philosophie, des réflexions d'experts, d'innombrables apports issus d'études commandées par des acteurs publics, et de plus en plus d'articles et d'ouvrages de sociologie prenant au sérieux la constitution de l'EAC en objet de recherche<sup>100</sup>.

Nous avons, en conclusion de chaque section, dégagé des problématiques spécifiques sous l'angle duquel on pouvait examiner les relations culture-école et donc notre objet. Nous les synthétisons ci-dessous sous forme de liste :

- La mise en place des logiques de projet, comment éviter le saupoudrage, ou le faux partenariat et aller au-delà d'une activité uniquement récréative ?
- L'articulation des logiques des différents acteur·ice·s de la culture et de l'enseignement.
- Les rôles des enseignant·e·s : transversalité et différences des matières.
- La formation initiale et continue des enseignant·e·s.
- Les cultures sont plurielles et entremêlées.
- La culture a comme pouvoir de diminuer les inégalités mais également de les mettre en évidence, voire de les accentuer.
- La médiation de la culture "dominante" via la culture "jeune".
- Les rôles et attitudes de chacun (le jeune dans son groupe classe, l'enseignant·e, l'artiste, etc.).
- L'impact des pairs (injonctions, pression du groupe).
- Intensité de l'expérience comme condition à l'adhésion des élèves à une activité culturelle.
- La production des programmes est politique.

---

<sup>100</sup> Eloy, F(Dir.). (2022). *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*. Op.Cit.

- La grande diversité et le flou du public jeune, difficile à « cibler ». Une variable est, par contre, constante dans le monde scolaire : il s'agit d'un public captif. À la fois chance et difficulté supplémentaire d'éveiller l'intérêt d'un public qui n'a pas le choix d'être là.
- Le rôle de l'enseignant·e : quelle conscience de son rôle de passeur·se culturel·le ? Comment l'amener à trouver du sens à l'intégration de la culture dans sa classe ?
- Les à priori, notamment de certain·e·s enseignant·e·s à propos des lieux culturels.

Pour notre objet d'étude, la valise pédagogique, voici les questions qui nous semblent les plus pertinentes et que nous avons pour ambition de traiter.

1° La question de la motivation des enseignant·e·s à croire dans ce qu'ielles transmettent et qui semble centrale dans la possibilité qu'un projet culturel ait lieu. Cette problématique s'articule fortement avec le rôle de passeur·se culturel·le analysé par Anne Nadeau : quelle conscience et quelle motivation pour l'enseignant·e vis-à-vis de la transmission de la culture ? On peut donc considérer l'enseignant·e comme une sorte de “médiateur·ice culturel·le” qui va “faire parler” la mallette pédagogique : mais quels impacts pour les “vrai·e·s” médiateur·ice·s (c'est-à-dire les professionnel·le·s de la culture). Comment prendraient-t-ielles la chose ?

2° La mise en place d'un « partenariat ». Françoise Buffet mettait en évidence la difficulté pour les professionnel·le·s de l'enseignement et de la culture de se comprendre et, ainsi, la difficulté de mettre en place des partenariats réussis. La création d'une valise peut-elle constituer un pont intéressant entre culture et école ? Est-elle facilitatrice ou, au contraire, un frein aux partenariats culture-école ? D'autant que cette problématique du partenariat s'intègre aux réformes de l'enseignement qui ont fait grand bruit en France et sont actuellement en train de modifier le système scolaire belge.

3° Cela pose la question du rôle d'une valise pédagogique : fait-elle médiation entre enseignant·e et œuvre, entre élèves et œuvre ? entre monde culturel et monde scolaire ? Ainsi, nous sommes amenée à nous questionner sur le “qui” : qui crée la valise et pour qui ? C'est la question de l'« adresse » posée du point de vue de la médiation, du « ciblage » si on se situe dans une perspective plus marketing.

## Partie 3 : Méthodologie

La valise pédagogique, en tant qu'outil hybride, cherchant à relier deux mondes (culture et enseignement), permet de mettre en exergue des questionnements sur l'articulation entre culture et école. Comment les logiques de l'enseignement peuvent-elles s'articuler aux logiques de la culture ? Quel est le rôle de la médiation culturelle dans ce cas ? C'est dans un contexte très concret que nous allons à présent examiner ces questions : celle de notre terrain à la CCR. La Coopération Culturelle régionale a pour objet la facilitation de la coopération entre les acteurs culturels de la région de Liège. Pour ce faire, elle propose des « outils, des formations et relaie des informations afin que la culture soit accessible à tous·te·s les habitant·e·s du territoire<sup>101</sup>». En plus de cela, elle coordonne certains événements où chaque centre culturel peut s'intégrer (par exemple *Vert J'espère*<sup>102</sup>).

Dans un premier temps, nous allons présenter le cadre de la demande de réalisation de la valise (contexte institutionnel en 3.1.); puis, dans un deuxième temps nous verrons comment tirer des leçons de ce qui s'est avéré être un « refus » du projet (3.2). Nous avancerons ensuite notre hypothèse de travail dans le cadre théorique de la sociologie de la traduction (3.3.) puis, nous présenterons notre méthodologie de recherche (3.4.) c'est-à-dire les conditions empiriques dans lesquelles ont été recueillis les différents matériaux présentés dans ce mémoire et qui seront soumis à l'analyse dans la quatrième partie.

---

<sup>101</sup> CCR Liège. (2022, 31 janvier). *La CCR /Liège c'est quoi ?* [Vidéo]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Zbf3x1Bp\\_5Q](https://www.youtube.com/watch?v=Zbf3x1Bp_5Q)

<sup>102</sup> CCR Liège. (s. d.). *Vert J'espère*. CCR liege. Consulté le 12 mai 2022, à l'adresse <https://www.ccrliège.be/vert-iespere/>

### 3.1 Le cadre institutionnel dans lequel s’inscrit le terrain :

#### **L’implantation du PECA dans le bassin liégeois**

Au départ de ce travail, il était question de réaliser un mémoire qui allait aboutir à la création d’une valise pédagogique visant le soutien de l’intégration du Parcours d’Éducation Culturelle et Artistique (PECA) dans les classes de maternelle du bassin liégeois. Les outils du type « valise pédagogique » ne sont pas rares dans le monde culturel : de nombreuses institutions les utilisent pour créer des ponts avec les publics en dehors de leurs institutions. C’est la CCR, ASBL dans laquelle nous avons effectué notre stage qui nous a commandé la réalisation de cette valise<sup>103</sup>.

Initialement, le projet de valise avait été pensé durant le premier confinement Covid et devait permettre de faire entrer de la culture dans les classes, dont les sorties étaient si pas interdites, au moins fortement limitées,. Le contexte sanitaire plus souple lors duquel nous avons effectué notre stage (août 2021), a permis de rediriger un peu ce projet de valise : il poursuit l’objectif de donner envie de sortir de la classe après l’utilisation de la valise ou bien de permettre un approfondissement après une visite dans une institution culturelle. Elle est supposée constituer un pont vers la culture qu’on amène à l’école mais il s’agit aussi d’inciter les jeunes à fréquenter les institutions.

Au moment du stage, les publics ciblés par ce projet sont ceux des écoles dites situées « en zone blanche ». Celles-ci sont considérées comme ayant soit un faible rapport à la culture soit étant fort éloignées des centres de concentration culturelle.

Cependant, dans la pratique, il est très difficile de savoir quelles sont les écoles vraiment « en zone blanche » ou même de savoir s’il y en a réellement. En effet, certaines écoles organisent des rencontres culturelles avec des acteurs non-reconnus par la fédération wallonie-bruxelles et qui

---

<sup>103</sup> Notre stage s’est déroulé de juillet à août 2021 pour une durée totale d’un mois sur le terrain et fut encadré par Sylvie Debois qui est la coordinatrice PECA liège. Le stage consistait en la création d’une valise pédagogique dans le cadre du Parcours d’Éducation Culturelle et Artistique (PECA) et avait, sans se targuer d’être une solution unique, pour ambition d’aider à la mise en place du PECA dans les écoles du bassin scolaire de Liège. Nous n’avons pas su finaliser de maquette finale, même théorique, du projet par manque de temps et de ressources (humaines notamment, pour l’aspect “intelligence collective”) ainsi que d’une méconnaissance des institutions culturelles de Liège. Durant ce stage, nous avons eu l’occasion de participer à une réunion “consortium” où nous avons pu présenter l’avancement de notre travail (des pistes quant à la composition de la mallette). Les retours, bien que difficilement descriptibles comme “enthousiastes”, étaient plutôt positifs et curieux : certains acteurs demandaient notamment comment leur institution serait intégrée au projet, ce que pouvait être leur apport dans ce projet. Plusieurs mois se sont écoulés entre la fin de ce premier stage et le début du suivant. Nous avons repris contact avec notre maîtresse de stage vers janvier et avons appris le refus de la part de la plateforme de continuer ce projet de valise pédagogique. Nous avons repris le stage au début du mois de mars avec une réunion de Plateforme, dans les locaux de la Maison de la Vie Wallonne, où Sylvie a fait un point sur la mise en pause du projet valise dû au refus des membres présents lors de la réunion précédente de le continuer.



n'entrent donc pas dans les statistiques. Ainsi, les pistes sont brouillées et les chiffres ne sont pas « justes ».

Par la suite, le mode d'évaluation a changé. Etant donné que l'absence ou la présence d'activité culturelle pouvait être très différente entre deux écoles du même quartier et que, dès lors, la notion de zone était peu pertinente, il a été décidé de passer par des critères par école (éloignement d'un centre culturel, niveau socio-économique, etc.).

## **Les différent·e·s acteur·ice·s en jeu**

### *CCR*

La coopération culturelle régionale de Liège a été créée à l'initiative de plusieurs centres culturels liégeois, mais elle s'adresse à toutes les institutions culturelles de la région (bibliothèques, musées,...). Elle propose d'abord un ensemble d'événements (*Jazz04, Vert j'espère, Divers-cité,*...) dans lesquels les institutions peuvent inscrire leurs activités afin de recevoir un accompagnement dans l'organisation, amplifier sa visibilité, participer plus efficacement à la démocratisation/démocratie culturelle, réseauter, ...<sup>104</sup>.

Ensuite, la CCR propose toute une série de formations, de visites guidées, de moments d'échanges entre professionnels. Cette offre est orientée vers les professionnels, prioritairement de la région liégeoise.<sup>105</sup> Dans cette lignée, elle a également conçu deux outils référencés sur le site internet. Le premier est un dossier comprenant des astuces pour réduire son impact écologique dans le cadre des activités culturelles et le second est une exposition sur le handicap et l'inclusion. Enfin, elle pilote depuis l'appel à projet pour les consortium paru en septembre 2020<sup>106</sup>

### *Consortium*

Créé après ledit appel à projet, le Consortium est en quelque sorte la tête pensante de la plateforme. Il réunit des institutions très actives en termes de culture et de médiation. Pour le bassin liégeois, il s'agit de Point Culture, du centre culturel les Chiroux, des bibliothèques

---

<sup>104</sup> CCR Liège. (s. d.-a). *Projets*. CCRLiege. Consulté le 9 avril 2022, à l'adresse <https://www.ccrliège.be/projets/>

<sup>105</sup> CCR Liège. (s. d.-a). *Formations*. CCRLiege. Consulté le 9 mai 2022, à l'adresse <https://www.ccrliège.be/formations/>

<sup>106</sup> Fédération Wallonie Bruxelles. (2020, septembre). *Appel à candidature visant la désignation de consortiums de médiation culturelle au sein de chaque bassin scolaire dans le cadre du Parcours d'Éducation Culturel et Artistique (PECA)* (Appel à candidature). [http://msw.be/wp-content/uploads/2020/09/20200922\\_Appelacandidature\\_PECA.pdf](http://msw.be/wp-content/uploads/2020/09/20200922_Appelacandidature_PECA.pdf)

encyclopédiques et itinérantes les Chiroux, des jeunes musicales et de la CCR Liège. Ces institutions, représentées par leur directeur·ice respectif·ve, travaillent ensemble à :

- Informer et communiquer : permettre/faciliter la rencontre entre les différent·e·s acteur·rice·s du PECA
- Rendre accessible à tous·te·s : accompagner les projets à plus ou moins grande échelle
- Distribuer les budgets de manière équitable
- Accompagner des évaluations

### *Plateforme*

La plateforme pilotée par la CCR, est, en théorie, composée de représentant·e·s de la culture (sens large) et de représentant·e·ts du monde scolaire, notamment incarné·e·s par les référent·e·s culturel·e·s et les enseignant·e·s-relais PECA<sup>107</sup>. On y compte également des représentant·e·s des écoles d'art et des membres de la cellule culture-enseignement de la fédération wallonie-bruxelles<sup>108</sup>. Elle se réunit environ trois fois dans l'année afin de faire le point sur les informations, accueillir les nouveaux membres, créer des groupes de travail sur des projets, etc. À sa création, la plateforme ne réunissait que des acteur·ice·s de la culture et l'équipe n'est toujours pas au complet à l'heure actuelle, il manque principalement les enseignant·e·s-relais.

---

<sup>107</sup> Ibid.

<sup>108</sup> Ibid.

## 3.2 Le refus du projet comme point de départ de l'enquête

Un peu à la façon de Murielle Darmon dans « le psychiatre, la sociologue et la boulangère<sup>109</sup>» qui analyse le refus d'un psychiatre de la laisser enquêter, en tant que sociologue, auprès de ses patient·e·s anorexiques, nous avons voulu tirer profit de cette expérience afin de mieux comprendre, de façon générale, les tensions entre ces deux mondes de la culture et de l'école.

Les raisons du refus nous ont été exposées initialement par Sylvie Debois via une discussion et via une application de messagerie instantanée. Selon elle, les membres de la plateforme PECA semblent opposés au projet de valise pédagogique pour diverses raisons, telles que :

- Un désaccord sur la manière de répartir les budgets PECA : l'argent à disposition semble déjà limité, donc l'idée d'investir dans un projet qui ne semble pas avoir de retombées directes pour les acteur·rice·s culturel·le·s a tendance à limiter leur enthousiasme.
- Une peur de donner du temps à un projet qui n'aura pas de retombées positives pour l'institution pour laquelle ils travaillent : il n'y a pas de certitude que le projet dirigera des écoles vers l'institution qui aura travaillé dessus. Une institution aura donc dépensé de l'argent (en temps de travail d'un de ses salariés) « gratuitement ».
- Une certitude que le contact direct avec les publics a toujours plus d'intérêt.
- Un doute quant à la juste répartition de la location de la valise (qu'elle tourne plus dans un réseau que dans un autre).

(...) Question valises PECA, le projet est un peu en pause pour le moment. En effet, à chaque fois que l'on essaie d'aborder le sujet avec la plateforme, il y a une levée de boucliers de la part des opérateurs culturels. Pour eux, rien ne remplace une vraie rencontre et même si notre discours est que nous voulons « compléter et diversifier », et non remplacer, le message ne passe pas. Cela dit, je ne désespère pas, elles seront réalisées, mais un petit délai d'acceptation est nécessaire. Simplement, il nous faut d'abord faire nos preuves sur le terrain, avec le financement de sorties réelles, avant de reposer l'outil, je pense.

Sylvie Debois via Messenger

---

<sup>109</sup> Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, 1(58), 98-112. <https://www.cairn.info/revue-geneses-2005-1-page-98.htm>

### 3.3 la réalisation de l'enquête

La réalisation de notre valise pédagogique, dans le cadre de notre stage à la CCR, a posé problème : alors que le projet avait été validé par le consortium PECA, il fut totalement remis en question par la plateforme qui en a réclamé son annulation. Au-delà de la frustration générée par ce refus, nous avons souhaité, dans ce mémoire, tenter de comprendre les raisons de ce revirement de situation : pourquoi l'outil proposé divise-t-il autant ? Quelles différences profondes avec d'autres valises qui ont effectivement été mises en place, que ce soit en France ou en Belgique comme *la boîte à voyage du quai Branly* ou les valises de la Cellule Épiqueure à Bruxelles ? C'est à partir de là que notre processus d'enquête s'est enclenché.

#### **Choix des personnes à interroger**

Afin d'aller à la rencontre des différents acteurs et actrices impliqués dans ce refus, nous avons travaillé en collaboration avec Sylvie Debois qui nous a permis de nous mettre en relation avec les interrogé·e·s. Durant cette période, nous avons participé à la réunion de plateforme du mois mars<sup>110</sup>, un entretien informel avec Sylvie Debois qui nous a donné des pistes quant à la raison de la mise en pause du projet. Il a ensuite fallu effectuer des choix de personnes à interroger. Dans le cadre de notre stage, nous avons eu accès à une liste plutôt exhaustive des acteurs impliqués dans le projet (et sa mise en pause). Étant donné la quantité de noms et le temps imparti, il nous a fallu réaliser un tri et n'en choisir qu'un certain nombre à interroger. Mais comment choisir ces acteurs étant donné la méthodologie choisie ? comment être le plus exhaustif possible tout en restant dans le possible humain ?

La première liste rassemble les différentes personnes composant d'une part le Consortium et d'autre part la Plateforme PECA. Les membres du consortium semblent déjà tous intéressants à interroger : ils sont à la fois déjà porte-parole des membres de la plateforme et avaient avalisé l'idée de mettre en place des valises pédagogiques. Et justement, il semble y avoir eu un décalage entre les décisions qu'ils ont prises et l'avis réel des personnes pour lesquelles ils ont parlé, amenant à un moment à une mise en pause du projet.

---

<sup>110</sup> Nous n'étions pas présente à la précédente, qui s'est déroulée en dehors du cadre du stage et la suivante aura lieu à la mi-juin

Dans la plateforme même, la liste des acteurs culturels est divisée en deux parties : les membres réguliers et les membres ponctuels. Les premiers sont ceux que l'on peut rencontrer à chaque réunion de plateforme, les plus « fidèles ». Dès lors, on peut supposer qu'ils sont au fait des projets en cours, ce comptant le projet valise pédagogique. Afin d'avoir plus de précisions à ce propos (qui en a vraiment entendu parler, qui pas du tout) nous avons vérifié les présences aux réunions de plateforme qui abordaient le sujet. Les seconds peuvent potentiellement être écartés car ils sont probablement moins investis dans le projet PECA. De plus, on se rend compte que certain·e·s d'entre eux/elles font déjà partie d'une institution reprise dans la première catégorie.

Sont également listés, les bibliothèques, les membres de l'administration, les académies/écoles d'art et les référents culturels dans les écoles. Les bibliothèques sont pour certaines au courant du projet. Les membres de l'administration comme les inspecteurs par exemple semblent très lointains. Pour les académies et les écoles d'art, elles sont arrivées plus tard dans le processus et le projet valise était déjà en pause, il n'y a donc que peu d'intérêt à les interroger. Les référent·e·s culturel·le·s quant à elles représentent une source intéressante même si elles sont arrivées au même moment que les académies : par leurs connexions avec un large panel d'écoles de leur réseau et par leur rôle « d'accompagnateur·trice·s » de projets PECA.

Les deux autres listes auxquelles nous avons pu avoir accès rassemblent d'une part les diverses instances politiques liées à la culture et à l'enseignement (échevins etc.) et d'autre part les référents scolaires des autres bassins. Nous n'irons pas vers ces acteur·ice·s afin de nous concentrer sur le niveau plus local et de ne pas nous éparpiller.

Aussi, on se rend compte qu'il n'y a pas d'enseignant·e ou de directeur·ice d'école repris sur la liste de la plateforme. En effet, ceux-ci ne sont pas encore réellement intégré·e·s au projet. Nous avons fait le choix de ne pas aller les interroger directement, d'une part par manque de temps et d'autre part parce que n'étant pas au courant du projet de valise et d'annulation il ne nous semblait pas opportun le faire. Dans le cas d'une remise en route du projet par contre, ce genre de profil (et tout particulièrement les acteur·ice·s de terrains) auraient tout-à-fait leur place dans le processus.

## **Réalisation d'une série de 12 entretiens « formels » avec :**

Les membres du consortium :

- Bénédicte Dochain, directrice de la bibliothèque de la bibliothèque centrale
- Annelore Eloy, responsable de la bibliothèque encyclopédique
- Jérôme Wyn, directeur du centre culturel des Chiroux
- Michaël Avenia, directeur de Point Culture
- Nicolas Keutgen, directeur des Jeunesses musicales

Des membres de la plateforme :

- Jean Michel Heuskin, directeur de MNEMA à la cité miroir
- Marc Malcourant, directeur au centre audiovisuel
- Sophie Biesmans, coordinatrice des Ateliers 04
- Alexandre Lambrette, responsable médiation culturelle et exposition à la Maison de la Vie Wallonne
- Angélique Demoitié, Animatrice au centre Culturel des Chiroux
- Valérie Urbain, responsable des relations jeunes publics et du développement culturel
- Laura Lathouwers, référente culturelle pour le réseau (...)

## **Questionnaire**

Nous avons précisé en Annexe 3 le schéma qui a servi de guide pour les entretiens menés avec les différent·e·s acteur·rice·s.

Notre questionnaire se divise en 5 parties :

1. L'acteur·ice et le PECA : quelle est la place de l'institution par rapport au PECA ? Quels sont les freins et difficultés liés au PECA ?
2. L'acteur·ice et le principe de valise : connaît-elle le principe ? Est-elle favorable à celui-ci ?
3. Les contours de l'objet selon l'interrogé·e : comment conçoit-elle la valise ?
4. L'acteur·ice et la valise PECA : plutôt pour ou contre ? Pourquoi ? Quels risques/inconvénients à l'utilisation de celle-ci ? Plutôt pour quels domaines de la culture ?
5. Prospection /Amélioration : comment rendre le projet plus pertinent ? Comment expliquer la mise en pause du projet ?

## Partie 4 : Analyse des données empiriques

Dans cette partie, nous présenterons d'abord une synthèse des réponses aux interviews (4.1) pour ensuite exposer le cadre théorique qui nous permettra de dépasser le niveau « micro » du cas particulier et de réfléchir plus en profondeur les relations culture-école : la sociologie de la traduction. Après en avoir rappelé les grands principes (4.2), nous détaillerons la façon dont on peut y articuler nos données (4.3)

### 4.1 Une première synthèse des données

- Vision de la valise

#### **Est-ce que les gens connaissent le principe de valise au préalable ?**

La plupart du temps, les acteur·ice·s interrogé·e·s connaissent le principe de valise et ont conscience de la multitude de formes que ce genre de projet peut prendre. Peu de personnes interrogées en ont cependant expérimenté elles-mêmes. Cela semble logique étant donné que les profils interrogés sont plutôt des directeur·trice·s d'institution culturelle. Pour les autres (responsables pédagogiques par exemple), il s'agit plutôt d'une question de choix. Certains acteurs avaient tout de même déjà proposé des projets similaires à des valises pédagogiques, comme le Point Culture et le centre Audiovisuel.

On se rend cependant compte que la manière d'imaginer les valises pédagogiques du projet PECA varie beaucoup d'une personne à l'autre (ce point sera extrapolé plus tard).

#### **Une forme comprise de manière multiple / visions de la valise**

Le flou semble le dénominateur commun pour décrire le projet valise (mais également le PECA en général). Plusieurs visions ressortent des entretiens. Nous avons tenté d'extraire une petite typologie pour comprendre la variété de celles-ci.

En effet, au fur et à mesure des rencontres, nous nous rendons compte que les façons d'envisager le projet de valise pédagogique pour le PECA varient énormément sur plusieurs points. D'abord la clarté avec laquelle les acteur·ice·s voient le projet. Certains le perçoivent comme tout-à-fait flou, non défini quand d'autres semblent l'imaginer de façon plus concrète. L'autre élément sur

lequel les compréhensions varient est le contenu théorique de ces valises : certains ont compris qu'il s'agissait d'une sorte de base de données physiques regroupant tout ce que les acteurs culturels du territoire proposent, d'autres plutôt comme une malle comprenant les différents kits pédagogiques du territoire et d'autres encore comme une valise « clé en main » comprenant des jeux et des fiches pédagogiques.

Le tableau ci-dessous résume ces visions et les prospections qui sont faites selon celles-ci. Certains acteurs comprennent le projet plutôt comme un outil de communication. Dès lors, deux grandes tendances ressortent : l'outil de communication et l'outil pédagogique (avec, en plus, une forme hybride qui couplerait les deux types).

La première catégorie peut être vue comme un objet matérialisé (avec une grande « physicalité ») : une boîte qui contiendrait des flyers ou des dépliants relatifs à chaque institution. L'autre solution envisagée par les acteur·ice·s est une version dématérialisée (comme une carte numérique rassemblant l'ensemble des opérateur·ice·s culturel·le·s et leur offre ou bien un site qui rassemblerait des vidéos de présentation des institutions).

La seconde catégorie entre dans la conception décrite par la typologie présente en début de ce mémoire : une valise pédagogique, plus ou moins physique et plus ou moins clé en main. À nouveau ici, on trouve d'un côté la valise pédagogique « physique » et plutôt dirigée (même si elle comporte plusieurs portes d'entrées) : elle tournerait dans les classes et aiderait à aborder un sujet culturel et à le mettre en relation avec des matières scolaires. L'autre possibilité, la dématérialisée, rime souvent avec plus ouverte : un site internet comprenant une multitude de ressources (vidéos, photos, textes, etc.) où les enseignant·e·s seraient libres de puiser quand elles le souhaitent (et qui n'aurait pas besoin de « tourner » dans les classes car elle serait accessible partout tout le temps).

Selon le type de valise envisagée, le public change : en tant qu'outil de communication, la valise est adressée aux enseignant·e·s et aux directions d'écoles. En tant qu'outil pédagogique l'adresse s'oriente vers les enseignant·e·s et les enfants.



Le contenu varie également. L'outil de communication va contenir un choix de flyers, des dépliants, une carte interactive, une sélection de vidéos de présentation des activités des institutions, etc. Pour ce qui est de la valise « pédagogique », les acteur-ice-s imaginent plutôt des ressources utiles au professeur dans sa classe (fiches activités, œuvres originales, jeux, vidéos, etc).

Type d'outil	Type de valise	Public	contenu	Objectif/problématique
Communication	Matérialisée	Enseignants/ directions	Flyers ? dépliants ?	Faire connaître l'offre culturelle
Communication	Dématérialisée	Enseignants/ directions	Carte de tous les opérateurs culturels ? Liste des offres et des opérateurs ?	Faire connaître l'offre culturelle
Hybride : communication et pédagogique ?	Matérialisée ou pas	Élèves / enseignants ? (pas vraiment clair)	Ensemble de kits pédagogique produit par chaque institution	* Faire connaître l'offre culturelle * Faciliter la mise en place du PECA dans les classes
Pédagogique	Matérialisée et clé en main	Élèves (+ enseignants)	Fiches activités, fiches pédagogiques, matériel didactique, œuvres d'art, ...	* Permettre à la culture d'entrer dans les classes isolées / sans moyens * Être une étape dans un projet
Pédagogique	Dématérialisée	Elèves (+ enseignants)	Vidéos, photos, bandes son, information textuelles	* Permettre à la culture d'entrer entre autres dans les classes isolées/sans moyens * Être une étape dans un projet

- Les reproches, risques, inquiétudes

**Contenu :**

On se rend compte que certains acteur·ice·s sont inquiets qu'une valise PECA soit trop généraliste. C'est-à-dire qu'elle traite d'un sujet très large (par exemple les arts plastiques) mais sans pouvoir aller en profondeur dans un sujet.

Si c'est un outil pédagogique qui accompagne chaque spectacle oui, si c'est une valise pédagogique généraliste non

J-M Heuskin, Mnema

Certains acteurs reprochent aux outils type valise pédagogique de ne pas valoir une rencontre physique avec un·e acteur·ice de la culture (artiste, médiateur, etc.). Une valise n'a pas, selon eux, la même richesse, la même « spontanéité » qu'une véritable rencontre.

Ça ne vaut pas la vraie rencontre avec la spontanéité qu'on peut avoir dans un rapport humain quoi

J. Wyn, CC Chiroux

**Rôle :**

Il semble que certains acteurs aient la crainte que des enseignants se fourvoient sur le rôle de la valise et qu'elle soit perçue comme un palliatif à une réelle rencontre avec un acteur culturel.

je peux pas parler pour tout le monde mais de ce que j'ai pu voir un tout petit peu c'est une forme de crainte comme étant une substitution à une véritable visite dans un véritable musée ou bien, musée ou autre, autre opérateur quoi.

J.Wyn CC Chiroux

L'idée qu'un·e enseignant·e utilise une valise pédagogique est, selon certain·e·s, une sorte d'abandon de son rôle. C'est une façon de céder à la facilité.

On va dire que c'est plus « facile » d'avoir une malle pédagogique, une valise pédagogique dans une classe et de baser un projet là dessus plutôt que de se déplacer ou de faire venir un artiste. Ça demande moins de contraintes je pense. Moins de courage dans la mise en place. C'est peut-être un peu la facilité.

J.Wyn, CC Chiroux

On trouve aussi le refus d'imposer quelque chose aux enseignant·e·s sans connaître leurs réalités. Cela rentre également dans la question du rôle : la culture ne peut pas se mettre à la place de l'enseignant·e et savoir ce qui est bon pour lui ou elle.

(...) on était dans la création d'un outil, on sait ce qui est bon pour les enseignants, on va leur donner un outil

JM Heusin MNEMA

Le terme pédagogique peut également faire peur. Cela renvoie à la catégorie des rôles car il semble que tout le monde ne soit pas supposé faire de la pédagogie. Ce n'est peut-être pas le rôle du médiateur par exemple, alors qui est apte à concevoir une valise qui soit « pédagogique » ? Et faut-il que cette valise soit « pédagogique » justement ? Est-ce le bon terme ? Telles sont les questions qui ressortent en toile de fond des interviews.

Après c'est le terme pédagogique qui me pose question parce que chez les enseignants et même les artistes qui terminent un cursus et qui font la didactique par après c'est vraiment un gros morceau, la pédagogie. Et nous en animation, surtout nous car d'autres ont des pédagogies, nous on a pas de pédagogie on donne carte blanche à un artiste.

S. Biesmans A04

Et le côté pédagogique je me dis comment construire ça sans se scléroser ? Parce que je me dis que le côté pédagogique il faut le laisser à l'enseignant et tisser des passerelles, lui donner des outils et lui permettre de savoir qu'il peut appeler telle personne s'il a besoin de support

S. Biesmans A04

### **Cadre-timing :**

Plusieurs acteur·ice·s pensent que ce n'est pas le bon moment pour créer une valise pédagogique.

Plusieurs raisons ressortent :

Certain·e·s jugent que c'est beaucoup trop tôt car on ne dispose pas de l'expérience suffisante, mais qu'il serait possible que quelque chose émerge après un temps long.

Dans 10 ou 15 ans une valise pédagogique pourrait émerger d'une rencontre qu'il y aura eu les premières années

S. Biesmans A04

On trouve aussi l'idée que ce projet arrive dans un cadre qui est encore trop flou (en pleine mise en place du PECA). Comment produire un outil qui va aider à la mise en place du PECA lorsqu'on ne sait même pas vraiment ce qu'est le PECA ?

Au moment où la valise PECA est abordée, est questionnée, il y a encore une énorme nébulosité. De ma part, en tant qu'opérateur culturel, mais visiblement, vu la réunion où ça a clairement fait comprendre que c'était pas une bonne idée ou que ça devait être abandonné en l'état, de la part

d'autres opérateurs. De ce qu'est le PECA, ce qu'on attend de nous, ce qui a de différent avec ce qu'on fait tous les jours, quelles sont les interventions attendues, etc. clairement maintenant avec un peu de recul et une nébulosité qui est moindre, c'était impossible de mettre ça en place à ce moment là.

A. Lambrette Musée vie Wallonne

Et puis, le fait que la masse de travail semble si énorme démotive certain·e·s de donner une place à la conception de la valise pédagogique. Il y a d'autres priorités (notamment la rencontre).

mais ce qui prime c'est la rencontre, des animations en live, des bancs de scène avec les comédiens, aller plus loin, avec des débats philosophiques qu'on fait avec des enfants du maternel comme du secondaire. Et ça c'est la priorité je crois. Donc il y a un truc qui n'a pas matché, qui a pas été anticipé et donc j'ai l'impression que ça s'est refermé par ce qu'il y a tellement de chantiers à faire qu'à un moment, (...). Mais étant submergé de nouveaux projets pilotes qui tombaient à un certain moment on t'a confié le truc pour ton stage puis à un moment elle a senti que ça n'allait pas suivre.

N. Keutgens Jeunesses musicales

#### **Aspect pratique :**

Sur un niveau plus pratique, des acteurs voient mal comment garder une valise « à jour », surtout dans le cas d'une valise type « outil de communication ».

Si ça doit être une petite capsule de trois minutes pour chaque site pour voir un minimum de l'offre avec, je sais pas, une vidéo en accéléré pour chaque site qui va présenter ce qui se fait.. Mais de nouveau, ça va être un moment dans le temps. Un musée avec ses expos temporaires, un centre culturel avec ses spectacles, un théâtre avec sa programmation saisonnière, en fait il faut refaire cette vidéo tous les ans. C'est chronophage et donc on sait bien que ça sera pas possible sur le long terme. Même sur le court terme c'est pas possible

A. Lambrette Musée vie Wallonne

D'autre part, une valise « universelle », qui correspondrait à tous les projets, semble illusoire.

Mais comment est ce qu'on peut faire un outil général sur les arts plastiques ? Chaque exposition est particulière. Donc moi je crois pas trop en ces grandes approches

JM Heuskin, MNEMA

Dans le cas d'une valise qui rassemblerait des flyers (dans le type « outil de communication »), le manque de place, l'impossibilité physique, sont mobilisés. Les interrogé·e·s mettent également en évidence l'impossibilité d'être exhaustif.

Mais enfin ce n'est plus une valise, c'est une malle, un conteneur qu'il va falloir

JM Huskin

Donc un objet ou deux ou trois, noyé dans la masse. C'est plus une valise, c'est un conteneur.

Alexandre Lambrette, musée de la vie wallonne

Les valises vues comme clé en main reçoivent généralement un meilleur accueil, mais un flou subsiste quant à leur traduction concrète. Certains comprennent que le projet ne comporte qu'une seule valise qui parlerait de la Culture de façon générale, d'autres ont en tête une petite série de valises également généralistes. La condition à l'acceptation d'une valise pédagogique semble aller vers leur démultiplication, que ce soit en termes de thèmes (en faire plein de différentes) ou en termes de copies (que plusieurs identiques tournent en même temps) : selon les acteur·ice·s interrogé·e·s, il y a peu d'intérêt à une valise qui ne pourrait pas tourner largement dans les écoles .

### **Domaines théoriques :**

Nous avons également demandé s'il y avait des domaines dans lesquels une valise serait plus pertinente, mais il n'existe pas forcément de consensus. Certain·e·s acteur·ice·s pensent que tous les domaines peuvent proposer une valise pédagogique tandis que d'autres en excluent certains, mais sans qu'on puisse reconnaître une tendance.

- Les « Bons points »

Certains éléments positifs ressortent à propos des valises. D'abord, plusieurs acteur·ice·s sont d'accord pour dire qu'il s'agit d'un outil intéressant pour alléger les horaires parfois fort chargés des enseignant·e·s.

Dans des périodes plus chargées, la période des bulletins, de fin d'année, des périodes un peu plus chargées où on se dit "j'ai autre chose à faire, est ce que je peux trouver une ressource clé sur porte pour quand même faire mon boulot".

L.Lathouwers, référente culturelle

Ensuite, l'enseignant qui n'a pas envie de donner cours et aimerait bien qu'un partenaire prenne en charge quelques heures à sa place. Elle pourrait aussi être utilisée par un partenaire.

M. Malcourant CAV

La valise est vue plutôt positivement dès lors qu'elle représente « une étape dans un parcours », c'est-à-dire quand elle vient en soutien d'un projet et fait partie d'un cheminement.

J'entrevois un fonctionnement un peu comme nos valisettes : une étape dans un parcours. J'aime beaucoup cette idée de parcours, car cela renvoie au voyage, je trouve ça génial.

M. Avenia Point Culture

Les valises non car c'est un truc assez spécifique et c'est un petit projet qui pourrait venir en place en complément et en soutien, c'est un étape du parcours en fait, pas le parcours en soi. C'est un outil dans l'étape, enfin ça peut être un outil dans l'étape.

J. Wyn CC Chiroux

Une valise ou un support pédagogique est également perçu comme une bonne solution pour rassurer et sécuriser les enseignant·e·s quant à la tenue d'un projet culturel avec leur classe.

Ça peut se faire sur place ou avant ou après la visite et déjà rien que ça c'est une base qui reconforte les profs, leur permet de mieux appréhender la matière et d'avoir une base sur laquelle se reposer.

A. Lambrette musée vie wallonne

Le fait aussi que, moi je crois que plein d'enseignants qui veulent faire des choses et peut être essayer de les faire autrement mais qui ne savent pas nécessairement comment faire. Parce qu'ils n'y ont pas réfléchi, que ce n'est pas leur boulot. Plus on facilite ces élans, même petits, comme un prof qui a envie de montrer un film qui l'a touchée en classe.

M. Malcourant CAV

Plus étonnamment, une valise pédagogique est aussi perçue comme un bon outil de légitimation de l'enseignant·e par rapport à ses collègues.

Et donc elle peut revenir avec à la fois un partenariat, une aide technique et un projection peut être plus large que ce qu'elle avait. Donc au niveau de sa perspective, et la perceptions de ses collègues, elle a quelque chose de plus costaud pour pouvoir mettre en avant, bousculer, je dis pas qu'il faut le faire à chaque fois mais pour mettre en avant, bousculer certains horaires par ce qu'on a parfois besoin de.

M Malcourant CAV

- Les conditions de réussite

La plupart des acteur·ice·s se montrent plutôt nuancé·e·s vis-à-vis de la possibilité de créer des valises pédagogiques PECA. Cela nous permet de lister un ensemble de solutions et de conditions qui pourraient mener à la réussite d'un tel projet. D'abord, l'idée de co-construction ressort régulièrement. Pour une valise réussie, il faudrait mettre des profils divers autour de la table (venant de la culture et de l'enseignement)

Ça doit être développé dans le cadre du consortium collectivement et je pense que si on parle de valise en question il faut mettre autour de la table des opérateurs qui travaillent déjà avec ce genre de choses. Pour avoir un peu leur regard, leurs habitudes, leurs expériences.

J Wyn CC Chiroux

Y a certainement moyen de penser un objet pour les centres culturels et le théâtre, en mettant des professionnels autour de la table,

N Keutgens, jeunesses musicales

Ceux qui sont sur le terrain, absolument. Il faut qu'on ait une réalité du terrain qui soit fiable. Et puis des professionnels du domaines dont tu veux développer la valise. Si tu veux faire une valise sur les mathématiques il faut des mathématiciens, il faut des instit' pourquoi pas des personnes du secondaires pourra voir aussi une certaine continuité, une certaine logique dans la valise

L Lathouwers, Référente culturelle

Ça veut dire qu'on met douze personnes autour de la table, qu'on les rémunère pour faire ça, qu'elles pensent à des écoles qui sont déjà en pédagogie active (...)

S. Biesmans A04

La mise en place d'un langage commun semble également un élément important. Les deux « mondes » doivent pouvoir se comprendre pour construire quelque chose de commun.

Quand j'explique à des enseignants sous quels décrets on fonctionne, ça leur parle pas du tout et pareil quand on parle des pouvoirs organisateurs non plus. Et pareil dans l'autre sens. Quand j'ai débarqué dans le monde de l'enseignement, qu'on m'a expliqué les réseaux, les pouvoirs organisateurs et tout ça, ça m'avait l'air compliqué. Et je pense que c'est un peu pareil pour eux.

M. Avenia, Point Culture

La compréhension des besoins des enseignant·e·s fait aussi partie des conditions à la réussite d'un projet telle qu'une valise pédagogique.

Avoir les référents culturels, des écoles pour savoir un peu les attendus des écoles par rapport à ça. En quoi est ce que les valises sont un outil pertinent pour eux. Et pour faire quoi ?

J Wyn CC Chiroux

Mais pas à n'importe quel prix, certain·e·s acteur·ice·s mettent en évidence l'importance pour le monde de la culture de ne pas se mettre au service du monde de l'enseignement.

il faut qu'on ait d'abord une discussion avec les enseignants" avant de proposer des outils. Si on doit proposer quelque chose il faut le faire ensemble et voir quels sont les besoins des uns des autres. On est pas là, nous, pour répondre aux besoins des enseignants. On est là pour que chacun s'y retrouve, joue son rôle et que les rôles soient complémentaires

JM Heuskin MNEMA

### **Chronologie de la valise**

En interrogeant plus particulièrement Sylvie Debois, nous avons pu retracer les étapes de la vie du projet de valise pédagogique jusqu'à aujourd'hui.

L'idée de la valise a connu ses prémices dans un brainstorming le jour de la première réunion de plateforme PECA qui a suivi l'engagement de Sylvie Debois en tant que référente scolaire. Il s'agissait d'une réunion en vue de préparer un plan d'action sur trois ans pour la mise en place du PECA et qui réunissait l'ensemble des opérateur·ice·s culturel·le·s déjà inscrit·e·s à la plateforme. En interviewant Sylvie Debois, nous apprenons que ni les référent·e·s culturel·le·s ni les académies n'étaient encore présents à ce moment-là.

Cette réunion, qui s'est déroulée en ligne (COVID oblige), consistait en un ensemble de salles dans lesquelles les acteur·ice·s tournaient par petits groupes toutes les dizaines minutes et pouvaient donner des idées, en débattre, etc. Parmi ces idées, il y avait « la proposition que des outils soient créés et mis à disposition des écoles ». À la fin, il y a eu un moment de retour toutes ensemble où chacun·e avait l'occasion de s'exprimer s'il le souhaitait.



À partir de l'idée de créer des outils à disposition des écoles, Sylvie a inscrit dans le plan d'action la volonté de créer des valises pédagogiques. À aucun moment, nous dit-elle, il n'a été envisagé par le consortium que le projet reçoive des critiques négatives étant donné qu'il émanait de la plateforme même. Dès lors, la réunion suivante prévoyait à l'ordre du jour une première étape de conceptualisation de la valise. Lors de celle-ci, la référente scolaire s'est heurtée à une première vague de refus.

Il y a eu des interrogations qui n'étaient pas de réelles interrogations qui étaient plutôt justement des levées de boucliers donc des opérateurs culturels qui n'étaient pas spécialement d'accord d'intervenir sur des valises qui ne correspondraient pas directement à [leur institution]

S.Debois

Le groupe pilote a alors proposé, plutôt que d'essayer à toute force de faire conceptualiser une valise à la plateforme, un exercice qui invitait les acteur·ice·s à imaginer un outil à l'intention des écoles. À l'issue de cet exercice, il a été imaginé par la plateforme un outil qui se rapprochait plus d'un outil de communication que d'un outil pédagogique. « Les propositions qui étaient faites ont été davantage dans des outils de communication »(S.Debois).

C'est après ce second temps que Sylvie nous a demandé de nous mettre en projet sur la valise pédagogique. Nous avons alors passé le temps de notre stage à en imaginer un prototype.

En octobre une nouvelle réunion de plateforme a eu lieu pendant laquelle les réactions de rejet sont décrites comme très vives par Sylvie. À partir de là, le projet a été officiellement « mis au frigo ».

## 4.2 La sociologie de la traduction

L'étude de ce refus pourrait parfaitement s'inscrire dans le cadre théorique de la sociologie pragmatique qui analyserait les "justifications" des acteurs (Boltanski, Thevenot)... Néanmoins, la perspective que nous avons choisie est celle de la sociologie de la traduction car cet apport théorique nous semblait particulièrement adapté au problème que nous avons à étudier. En effet, nous avons considéré la traduction comme une forme de médiation à laquelle la dimension de réseau s'ajouterait, ce qui rend cette approche très pertinente dans notre cas.

### a) Théorie de l'acteur réseau

Cette méthode, que l'on appelle aussi *théorie de l'acteur réseau*, a été élaborée au début des années 80 par des chercheurs de l'école des mines et vise à étudier les mécanismes d'innovation en prenant comme centre de l'explication les relations qu'entretiennent les acteur·ice·s (humains et non-humains) par rapport au projet innovant (Akrich *et al.*, 1988a ; Latour, 2005 ) et comprendre ainsi les conditions d'adhésion ou non au projet et donc de « réussite » ou non de celui-ci.

Michel Callon, dans « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint Jacques dans la baie de Saint Brieuc<sup>111</sup> » met un accent particulier sur la prise en compte du cadre dans lequel interagissent les différents acteur·ice·s d'un système. De la vision des acteurs sur leurs structures sociales .

La traduction est " le mécanisme par lequel un monde social et naturel se met progressivement en forme et se stabilise"

M. Callon<sup>112</sup>

Opération par laquelle les éléments divers sont captés et articulés dans un système d'interdépendances, et éventuellement amenés à agir comme un ensemble intégré dont les forces, au lieu de se neutraliser, convergent dans un même sens en s'appuyant les unes sur les autres

B. Latour<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> Callon, M. (1986). ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208. <https://www.jstor.org/stable/27889913?seq=29>

<sup>112</sup> Bay, S., & Waringo, V. (2011, 10 octobre). *Sociologie des sciences Michel Callon - Les coquilles st Jacques* [Diapositives]. Slideshare. <https://fr.slideshare.net/mastercmwg1/sociologie-des-sciences-michel-callon-les-coquilles-st-jacques>

<sup>113</sup> Ibid.

On peut donc comprendre la traduction comme un processus qui passe par une/des étape(s) mouvementée(s) où une structure reliant des acteur·ice·s (humains et non humains) entre elleux se construit petit à petit pour trouver au final une forme stable et claire. Dans cette structure en construction, chacun dépend de l'autre et la condition au fonctionnement est qu'à un moment des relations de codépendance se développent. La traduction est donc un processus de transformation où les buts, les intérêts, les acteur·ice·s se déplacent lors d'un processus d'innovation<sup>114</sup>

Il utilise trois principes de méthode :

1. L'agnosticisme de l'observateur·ice : il reste impartial sur tout ce que dit le protagoniste, y compris quand les acteur·ice·s parlent à propos « d'eux-mêmes ou de leur environnement ». Elle ne porte pas de jugement sur l'analyse des acteur·ice·s à propos de la société qui les entoure.
2. Symétrie généralisée : il s'agit pour l'observateur·ice de n'utiliser qu'un seul répertoire pour décrire les points de vue en présence/controverse/désaccords. Mais ce vocabulaire est laissé à l'appréciation de l'observateur·ice. Donc on ne prend pas les analyses des acteur·ice·s telles quelles. L'idée est de ne pas changer de registre qu'on parle d'aspects techniques ou sociaux.
3. Libre association : l'observateur·ice doit tenter de faire abstraction des faits de nature et de société. On rejette l'idée de frontière entre les deux. Il n'y a pas de grille d'analyse préétablie mais une grille qui se construit selon les observations relevées afin de comprendre comment les acteur·ice·s composent leur monde, social ou naturel.

---

<sup>114</sup> Ibid.

b) « Problématisation ou comment se rendre indispensable?

Callon prend comme point de départ trois chercheurs, de retour d'un voyage en Extrême Orient qui ont « vu de leurs yeux vu des larves se fixer sur des collecteurs puis croître jusqu'à l'âge adulte à l'abri des prédateurs de tout poil<sup>115</sup> ». Il nomme ces chercheurs les « primum movens », car ils sont les instigateurs des « premières tentatives de domestication ». Le sociologue les suivra dans les quatre étapes de la domestication, qui peuvent se chevaucher, mais qui constituent un processus général, nommé « traduction<sup>116</sup> » .

Les chercheurs, en rentrant de leur voyage, se demandent si l'expérience observée en Asie peut se transposer dans la baie de Saint Brieuc. Étant donné que l'espèce de coquille n'est pas exactement la même, rien n'assure que ce soit le cas.

Dans le cas des coquilles, Callon explique que les chercheurs ont listé 3 acteurs principaux dans la définition du problème. D'abord les pêcheurs de la baie : ils pêchent les coquilles en surnombre et perçoivent un bénéfice considérable sur les ventes mais ils courent à leur ruine s'ils continuent sur cette voie. Les marins pêcheurs sont définis comme une masse unie composée d'un même marin pêcheur moyen. Ensuite, les collègues scientifiques qui « participent aux colloques ou qui sont cités dans les publications » ne disposent pas d'information sur les coquilles mais devraient être intéressés par l'accroissement du savoir à leur sujet et ne devraient pas voir d'inconvénient à une expérimentation dans la baie même plutôt que dans des cuves d'essai. Enfin, il y a les coquilles elles-mêmes : on ne les connaît que sous leur forme adulte, une fois pêchées. Les chercheurs se demandent si elles « accepteront » la protection contre les prédateurs où elles pourront « proliférer et se perpétuer »<sup>117</sup>.

Callon explique qu'en définissant ces acteurs, les chercheurs se définissent eux-même (en l'occurrence comme des chercheurs « fondamentalistes » voulant le bien des marins pêcheurs et l'accroissement du stock de coquilles ainsi que du développement des connaissances à ce sujet).

---

<sup>115</sup> Callon, M. (1986). ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. Op. Cit. p180

<sup>116</sup> Ibid.

<sup>117</sup> Ibid, p.182

Une question à priori simple permet d'identifier toute une série d'acteurs liés entre eux par celle-ci<sup>118</sup>.

La problématisation consiste, bien sûr, à définir le problème. Cependant, il s'agit ici également de définir des acteur·ice·s concerné·e·s et en quoi ceux-ci ont un rôle crucial à jouer pour atteindre les objectifs fixés. Le défi lors de cette étape est de montrer l'intérêt de chacun·e à participer au problème (ou plutôt à sa résolution), mettre en évidence l'aspect « indispensable » de chaque acteur·ice. Pour que ceux-ci adhèrent à l'expérience, il faut un Point de Passage Obligé (PPO). Dans le cas des coquilles Saint Jacques de la baie de Saint Briec, le PPO est : « Pecten Maximus se fixe-t-elle ? ».

Après la définition des acteur·ice·s, il faut définir les dynamiques entre ceux-ci et les pactes à sceller pour arriver à un accord. Dans le cas des coquilles, chacun·e des acteur·ice·s ne peut arriver à son but seul·e (les marins ont besoin des coquilles pour subsister, les coquilles ne peuvent subsister sans un coup de pouce ou l'absence de pêche, les chercheurs doivent se rendre compte qu'il manque d'observations pour étendre les connaissances sur les coquilles).

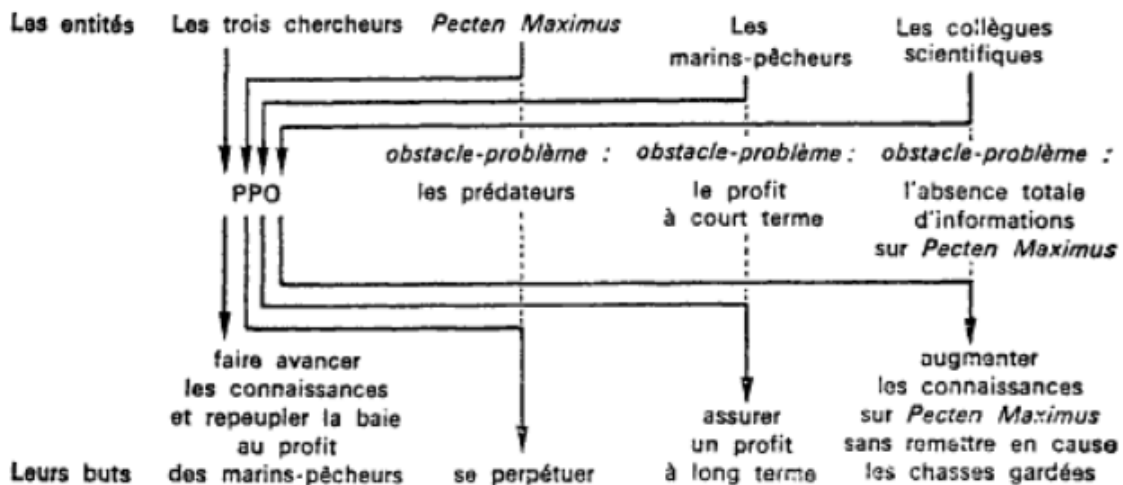


Fig. 2

<sup>118</sup> Ibid. p183

Ce schéma présente les « associations » entre les différents acteur·ice·s et en définit l'identité et les problèmes qui s'interposent entre elleux.

c) Intéressement (inter-esse → placer entre) : comment sceller les alliances ?

Chacune des entités convoquée peut se soumettre et s'intégrer au plan initial ou au contraire refuser la transaction en définissant autrement son identité, ses buts, ses projets, ses orientations, ses motivations ou ses intérêts <sup>119</sup>

L'identité des acteur·ice·s et leurs propriétés évoluent, ce qui définit le processus d'intéressement. L'identité des différents acteur·ice·s varie dans le temps selon les épreuves auxquelles elles font face. Chacune des « entités » peut suivre le plan prévu ou, au contraire, s'en détacher à tout moment en définissant dès lors différemment son « identité, ses buts, ses projets, ses orientations, ses motivations, ses intérêts ».

Nous appelons intéressement l'ensemble des actions par lesquelles une entité (ici, les trois chercheurs) s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation. <sup>120</sup>

L'intéressement cherche donc à définir et fixer l'identité (buts, projets, orientations, etc.) des acteur·ice·s. Sauf que ces identités sont en constante compétition avec d'autres. Ainsi, pour "inter-esse", celui qui définit les identités doit tenter de tenir à distance ces sources de compétition qui tentent également de donner son identité à l'entité.

### **Triangle de l'intéressement :**

A veut intéresser B, mais C essaie de se mettre en travers. Dans le cas des coquilles, les chercheurs sont A (celui qui cherche à intéresser); les coquilles sont B et C peut être le courant qui les décroche des collecteurs, les étoiles de mer qui sont les prédateurs, etc. On appelle cela le triangle de l'intéressement.

Selon l'acteur visé, les chercheurs ne développent pas les mêmes dispositifs d'intéressement. Pour les coquilles, il s'agit de collecteurs, où elles sont invitées à se placer sous forme larvaire.

---

<sup>119</sup> Ibid. p185

<sup>120</sup> Ibid.

Les marin-pêcheurs sont atteints via leurs représentants officiels lors de rencontres où les chercheurs expliquent leur démarche et exemplifient le projet japonais. Pour les scientifiques, les chercheurs prennent la parole lors de colloques. Au niveau des arguments de l'intéressement, pour les coquilles il y a la promesse d'être protégées. Pour les marins-pêcheur c'est de prouver que le stock de coquilles diminue et que cela représente un danger, évitable s'il y a adhésion au projet, pour leur activité. Pour les scientifiques, il s'agit toujours de prouver qu'il y a un manque de savoirs scientifiques à propos des coquilles.

Dans tous les cas, le dispositif d'intéressement fixe les identités à enrôler, tout en interrompant d'éventuelles associations concurrentes et en construisant un système d'alliances. Des structures sociales prennent forme, composées à la fois d'entités naturelles et humaines.<sup>121</sup>

#### d) L'enrôlement

Aucun dispositif de capture aussi contraignant soit-il, aucune argumentation aussi « convaincante » soit-elle, n'est assuré du succès. En d'autres termes, le dispositif d'intéressement ne débouche pas nécessairement sur l'alliance, sur l'enrôlement. L'enjeu est de transformer une question en une série d'énoncés considérés comme certains : Pecten Maximus se fixe, les marins-pêcheurs veulent repeupler la baie.<sup>122</sup>

L'enrôlement, qui n'est jamais assuré d'avance, peut prendre plusieurs formes : « violence physique, séduction, transaction, consentement sans discussion ». Décrire l'enrôlement revient à « décrire l'ensemble des relations multilatérales, des coups de force ou des ruses qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir. »<sup>123</sup> En fait, l'enrôlement, c'est un peu comme retracer le scénario qui mène (ou pas) à la mobilisation des alliés : il y a des adjuvants, des opposants, des retournements de situation, des événements inattendus et on n'est rarement sûrs que la situation soit stabilisée.

---

<sup>121</sup> Ibid.

<sup>122</sup> Ibid.p192

<sup>123</sup> Ibid.

e) La mobilisation des alliés : les porte-parole sont-ils représentatifs ?

Qui parle au nom de qui ? qui représente qui ? Ces questions sont cruciales pour la réussite de l'entreprise conduite par nos trois chercheurs. Car, comme le montre la description de l'intéressement et de l'enrôlement, qu'il s'agisse de coquilles, des marins-pêcheurs ou des collègues scientifiques, ne sont concernés que quelques rares individus.<sup>124</sup>

Dans le principe de cette quatrième étape, on trouve donc la notion de « porte-parole. Les porte-parole sont importants car il s'agit de personnes ou d'entités parlant pour d'autres. Pour les coquilles Saint Jacques, le fait que quelques-unes d'entre elles se soient fixées aux collecteurs prouve que l'espèce entière se fixe. Les quelques coquilles fixées « parlent » donc pour toute leur communauté.

Afin de pouvoir montrer à la communauté scientifique que les larves se fixent, les chercheurs ont « traduit » les comportements de celles-ci sous forme de diagrammes, de tableaux (nombre de larves fixées selon le matériau du collecteur, de la situation de celui-ci, etc.). Dès lors, ce n'est plus les quelques larves fixées qui parlent pour leur communauté mais les 3 chercheurs qui parlent pour les coquilles à la communauté scientifique (elle-même représentée par une petite partie de cette communauté lors de colloques).

Et au final ce sont les chercheurs qui parlent au nom de tous (coquilles, marins eux-mêmes) à la plus large communauté scientifique (elle-même représentée par un groupe de représentants). Par une opération de traduction (transformer l'attachement des coquilles en chiffres, graphiques,...), les chercheurs arrivent à déplacer la parole de manière simple et efficace et donc parler au nom de l'ensemble des acteur·ice·s.

Si la mobilisation réussit, donc que « les larves se fixent, que les marins veulent le repeuplement et sont prêts à soutenir le programme d'expérimentation, les collègues admettent la validité des résultats obtenus ».

---

<sup>124</sup> Ibid. p193



Traduire c'est déplacer : les trois chercheurs, inlassablement s'efforcent de déplacer leurs alliés pour les faire passer par Brest et par leur laboratoire. Mais traduire c'est également exprimer dans son propre langage ce que les autres disent et veulent, c'est s'ériger en porte-parole. À la fin du processus, s'il a réussi, on n'entend plus que des voix parlant à l'unisson et se comprenant mutuellement. Les trois chercheurs s'expriment au nom des coquilles Saint-Jacques, des marins-pêcheurs et de la communauté Scientifique.<sup>125</sup>

Au départ ces trois univers sont séparés et ne disposent d'aucun moyen pour communiquer entre eux. En bout de course un discours les a unifiés ou plutôt les a mis en relation de façon intelligible. Mais ceci aurait été impossible sans les déplacements en tous genres dont il a été question précédemment, sans les négociations et ajustements qui les ont accompagnés. Pour désigner ces deux mécanismes indissociables l'un de l'autre, ainsi que le résultat auquel ils aboutissent, nous utilisons le mot traduction (...).<sup>126</sup>

---

<sup>125</sup> Ibid.

<sup>126</sup> Ibid.

### 4.3 Analyse des données

Comme l'explique Callon, la traduction est un processus de transformation. Cela implique qu'il s'inscrit dans une durée. C'est pourquoi nous commencerons par retracer la vie du projet de valise pédagogique en partant du témoignage de Sylvie Debois, qui a suivi le projet de plus près et lui a donné son impulsion. (nous nous appuierons sur les différents entretiens avec elle menés entre mars et avril 2022). Cela nous permettra de poser le cadre avant de situer le projet dans le schéma de la traduction : comment définir la valise pédagogique PECA dans la situation qui nous intéresse ? Est-ce un dispositif d'intéressement ? Un·e acteur·ice ? Est-elle le projet lui-même ?

Après ces réflexions, nous essaierons de comprendre ce qui a mené à l'arrêt du projet à travers les termes de la sociologie de la traduction et ses étapes que sont la problématisation, l'intéressement, l'enrôlement et la mobilisation des alliés.

#### **Situer la valise dans la traduction**

Selon la méthode de Callon, il nous faut d'abord penser la problématisation et comment notre acteur « point de départ » (Sylvie Debois) définit les acteur·ice·s du problème et se définit elle-même.

Notre acteur·ice point de départ est la référente scolaire pour le bassin d'enseignement de Liège, Sylvie Debois. Elle a un rôle charnière dans le PECA de façon générale et a été celle qui a suivi au plus près le projet de valise et l'a porté jusqu'à sa mise en pause. Nous sommes partie de son analyse du terrain afin de comprendre le statut de la valise dans le schéma de la traduction. La valise, si elle avait été créée, aurait servi de dispositif d'intéressement au PECA pour les enseignant·e·s. Elle se serait alors inscrite dans un cadre plus large, celui de l'implémentation du PECA dans le bassin liégeois. Et en fait, en demandant à divers acteur·ice·s de s'investir dans le projet, la valise aurait pu devenir un espace de traduction de la culture à l'école.

Sylvie Debois se définit comme une sorte de “porte-parole” ou de facilitatrice de contact entre les différents acteur·ice·s. : elle va tenter de les motiver à participer à la résolution du problème. Nous allons examiner de quelles façons.

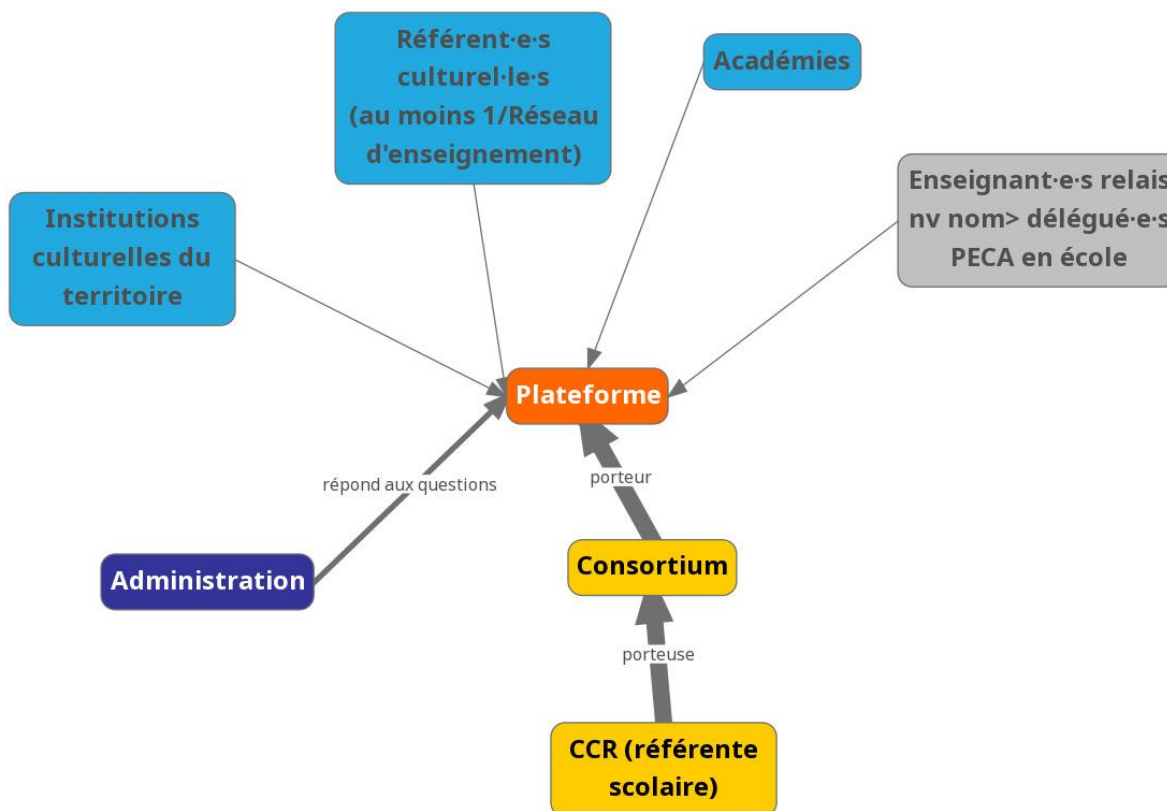
## Quels acteur·ice·s ?

Il nous a semblé pertinent, pour dresser la liste des acteur·ice·s identifiés par Sylvie Debois, de passer par l'espace de rencontre du PECA Liège, la plateforme qui est un élément central du PECA Liège. Elle représente à la fois un groupe et un espace d'échange. En tant que groupe, elle devrait rassembler, à terme :

- Les institutions culturelles du territoire : les musées, les centres culturels et leurs animateur·ice·s, les centres audiovisuels, etc. Elles sont les « participant[e]s de la première heure » (S.Debois), c'est-à-dire qu'elles étaient là et au courant dès le début de la mise en place du PECA.
- Les référent·e·s culturel·le·s : ceux-ci arrivent petit à petit mais on en compte déjà au moins un·e par réseau d'enseignement.
- Les académies.
- Les délégué·e·s PECA en écoles : elles ne sont pas encore inclu·e·s dans la plateforme mais devraient arriver dès leur nomination et la sortie du décret PECA.
- L'administration : son rôle va probablement évoluer avec le décret<sup>127</sup> mais à l'heure de l'étude, elle a un rôle informatif de réponse aux questions de la plateforme.
- Le consortium et la référente scolaire : ensemble, ils "portent" la plateforme et ses réunions, ils sont dans une démarche où ils amènent les acteurs à exprimer leurs idées, questionnements, projets, etc.

---

<sup>127</sup> À l'heure actuelle, le plan prévoit que l'administration prenne le lead des réunions de plateforme et en décide l'ordre du jour.



Cette plateforme est encore en transition, comme explicité plus haut. Les délégué·e·s PECA en écoles doivent encore être nommé·e·s et donc seulement ensuite y faire leur apparition. Les sous-groupes eux-mêmes ne sont pas au complet. Des acteur·ice·s s’y ajoutent au fur et à mesure des réunions. Cette transition est due à la nouveauté et à l’évolution même du PECA qui en est en quelque sorte à son « adolescence » (un décret, attendu pour la rentrée scolaire, doit encore en délimiter les rôles, les missions, la forme finale, etc.).

En tant qu’espace d’échange, elle prend la forme de réunions organisées tous les trois mois et permet la rencontre de tous les acteurs cités plus haut. Sylvie Debois nous explique que c’est un lieu qui permet « de créer un espace de mise en lien et de dialogue pour qu’on sorte peut être de certaines fausses idées qu’on peut avoir des attentes de l’autre partie » (S.Debois, 28 juin 2022.). En somme, un espace où une « traduction » peut s’opérer.

Il nous semble aussi qu'il faut souligner dès à présent, le manque d'un groupe d'acteur·ice·s : les représentant·e·s du monde de l'enseignement. Ce manque a selon nous concouru à l'empêchement de la bonne marche des étapes suivantes. Nous avons en effet pu observer lors des entretiens que les acteur·ice·s sont globalement d'accord pour dire qu'il faut rassembler dans le projet des représentant·e·s des deux mondes, culture ET école :

Ceux qui sont sur le terrain, absolument. Il faut qu'on ait une réalité du terrain qui soit fiable. Et puis des professionnels du domaines dont tu veux développer la valise. Si tu veux faire une valise sur les mathématiques il faut des mathématiciens, il faut des instit' pourquoi pas des personnes du secondaires pourra voir aussi une certaine continuité, une certaine logique dans la valise

L Lathouwers, Référente culturelle

il faut qu'on ait d'abord une discussion avec les enseignants avant de proposer des outils. Si on doit proposer quelque chose il faut le faire ensemble et voir quels sont les besoins des uns des autres. On est pas là, nous, pour répondre aux besoins des enseignants. On est là pour que chacun s'y retrouve, joue son rôle et que les rôles soient complémentaires

JM Heuskin MNEMA

S. Debois met aussi en évidence l'importance d'un réel travail main dans la main entre la culture et l'école : « l'avis de la culture ne suffit pas et qu'on travaille vraiment en étroite relation avec les référents culturels qui eux sont les porte voix des écoles. » (S.Debois, 28 juin 2022).

### **Quelle problématisation?**

Sylvie Debois a donc défini les acteur·ice·s mais aussi la « problématisation » qui, comme l'explique Callon, vise à définir en quoi les acteurs ont un rôle crucial à jouer.

Si l'on croise le témoignage de Sylvie et le schéma de Callon, on se rend compte que le projet a existé dans un schéma mouvant. Il a d'abord été très limité en terme de nombre d'acteur·ice·s (fig. 1) pour devenir plus fourni par la suite (fig. 2).

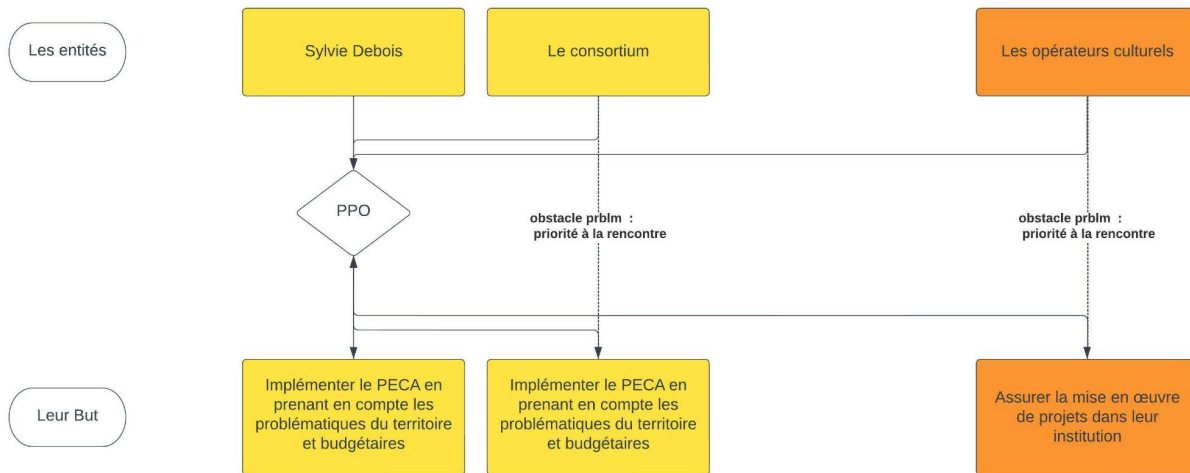


Fig. 1

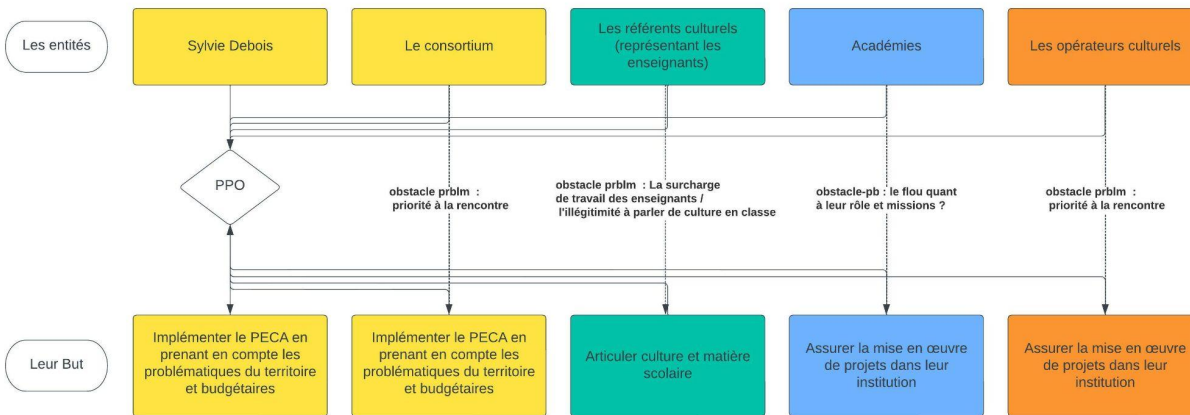


Fig. 2

D'un modèle à l'autre, on voit en effet que se sont ajoutés deux entités et deux buts différents. Conviées plus tard aux réunions de plateformes, elles ne seront finalement pas très au fait du projet de valise pédagogique et ne seront donc pas invitées à participer à la résolution du problème. Toutefois, grâce à l'entretien mené avec Laura Lathouwers (qui est référente scolaire et a été enseignante dans une académie de musique) nous avons pu imaginer quels auraient été leur frein et leur ambition dans le schéma de Callon.

Cela nous montre que parmi les acteur·ice·s de la culture, les intérêts défendus ne sont pas convergents. Selon d'où on parle, on ne vit pas les mêmes réalités, nous n'avons pas les mêmes intentions.<sup>128</sup>

À ce stade, nous pouvons retenir de choses de notre analyse :

1° Absence des acteurs de l'école

2° Intérêts/buts divergents au sein des acteur·ice·s de la culture

Dès lors, la problématisation faite par Sylvie ne pouvait être que partielle.

### **Intéressement**

La problématisation constitue la première étape de la traduction selon Calon. Examinons à présent l'étape 2, l'« intéressement » lors de laquelle il s'agit de chercher à définir et fixer l'identité (buts, projets, orientations, etc.) des acteur·ice·s. Sauf que ces identités sont en constante compétition avec d'autres. Ainsi, pour « inter-esse », celui qui définit les identités doit tenter de tenir à distance ces sources de compétition.<sup>129</sup>

Il est donc important de comprendre ce qui a été mis en place par notre actrice point de départ pour « intéresser » les acteur·ice·s au projet de valise pédagogique. Sylvie Debois a tenté de passer par une méthode bottom up, en cherchant à faire naître les idées des acteurs via un brainstorming. Ce genre de pratiques permet généralement aux idées de mieux passer, étant donné qu'elles appartiennent aux différents acteur·ice·s de la problématique.

---

<sup>128</sup> Ainsi par exemple, les Centres Culturels privilégient la rencontre car leurs missions vont plutôt vers de la programmation de spectacles et d'ateliers. De ce fait, ils voient un manque de richesse dans le principe d'une valise pédagogique à cause du manque de rencontre avec une personne en chair et en os : un·e artiste, un·e médiateur·ice culturel·le, etc. Une valise leur semble un objet sans vie et froid. Alors que le Centre audiovisuel et le Point Culture sont plutôt favorables et en ont déjà fabriqué. Mais leur but n'est pas le même : même s'ils mènent aussi des animations et de formations, ils cherchent à travailler le rapport aux films, à la lecture de l'image filmée. Le film en soi est fait pour être multiplié et joué en différé par rapport au jeu des acteurs, ce qui lui donne déjà un rapport différent au public. Les arts vivants, eux, demandent par essence un public présent au moment de l'acte artistique. Pour le monde de l'école, une valise pédagogique est, par contre, plus que bienvenue et permet d'alléger la charge de travail dans les moments plus chargés, comme la remise des bulletins, ou d'aborder un sujet par un angle différent.

<sup>129</sup> p61 de ce travail

L'idée proposée par la plateforme a été à la fois modifiée (on passe de « outil pour les écoles » à « valise pédagogique ») et entérinée dans un ordre du jour (alors qu'il ne s'agissait « que » d'un brainstorming) par le Consortium.

Le second dispositif est un sondage réalisé dans les écoles de Flémalle. Il constitue un dispositif d'intéressement pour le monde culturel : il valide l'intérêt d'une valise pédagogique et il constitue aussi un dispositif d'intéressement pour le corps enseignant. Les participant·e·s sont invité·e·s à imaginer le contenu d'une valise « parfaite ».

Pour parfaire ces dispositifs d'intéressement et en tant qu'actrice « point départ » S. Debois n'hésite pas à faire part aux acteur·ice·s de son expérience personnelle au Préhistomuseum de Ramioul. Ce musée d'histoire dispose des valises pédagogiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles et Sylvie a pu observer l'intérêt de ces malles pour les classes : cela permet par exemple aux élèves de manipuler des originaux ou des fac simile en 3D, ce qui est intéressant pédagogiquement. Elle nous explique qu'elles servent généralement soit à préparer/approfondir une visite, soit à pallier une venue au musée dans le cas où celle-ci est impossible. Elle explique n'avoir jamais croisé de cas où une classe utiliserait les valises pour éviter une visite au musée. D'autre part, l'inspiration « valise pédagogique » vient du monde des bibliothèques, qui ont pour usage de créer des malles de livres thématiques à prêter aux écoles.

On remarque qu'une alliance avait été scellée au niveau du consortium car celui-ci avait validé l'ordre du jour de la réunion où il était question d'aborder la concrétisation de la valise pédagogique. Mais nous avons pu nous en rendre compte lors des interviews que tous les acteur·ice·s du consortium n'étaient finalement pas toustes profondément convaincu·e·s du bien fondé du projet. Dès lors, la mobilisation des alliés n'était pas totale et le soutien au projet imparfait.



## **Enrôlement**

Selon Callon, L'enrôlement peut se faire de plusieurs façons, prendre plusieurs formes : « violence physique, séduction, transaction, consentement sans discussion, etc. ». Quelles ont donc été ces « relations multilatérales ». L'idée ici est de retracer le scénario qui mène ou pas à la mobilisation des alliés. La question que nous allons désormais poser est celle des « jeux de pouvoir », des « rapports de force » entre les acteur·ice·s. Comment se fait-il que le projet ait échoué alors qu'il comptait plusieurs adeptes ?

En rencontrant les acteur·ice·s culturel·le·s, on se rend compte que bon nombre d'entre elleux sont en réalité plutôt favorables au projet de valise. Cela signifie qu'une autre partie, contraire au projet, s'est érigée en porte-parole pour s'opposer à la valise a finalement pesé assez lourd dans la balance pour en empêcher le développement.

Le moment clé de l'enrôlement, ou du désenrôlement, a finalement été la seconde réunion : c'est à ce moment-là que Sylvie Debois a fait face à un enchaînement de questions qui avaient à dessein de contrer le projet.

Mais autour de la table on avait des publics, des participants plutôt du monde des musées ou du spectacle et eux n'étaient pas vraiment pour c'est plutôt de ce côté là que ça a, qu'il y a eut un effet comme ça d'opposition, que j'ai pas identifié tout de suite parce que c'est plutôt arrivé par des questions, on me demandait des clarifications et puis quand je les apportait, et bien mes réponses n'avaient pas l'air de contenter les personnes qui les posaient et donc ce n'est qu'après des tergiversations que j'en suis arrivée à la conclusion qu'en fait c'était pas des clarifications qu'ils avaient besoin, ils avaient besoin de manifester leur opposition en fait. (S. Debois)

Mais finalement, lorsqu'il a été question de les interroger, nous avons rencontré peu de franc·he·s opposant·e·s au projet, les réactions sont plus nuancées.

Pour certains acteur·ice·s, la valise pédagogique ne semble pas répondre, ou pas assez, au problème posé, c'est-à-dire celui de permettre l'intégration du PECA à la structure des programmes scolaires.

Donc à un moment donné on est encore dans une totale découverte. Concrétiser une valise en se disant “ouais c’est ça qui a être pertinent” ben non en fait c’est peut être pas le bon canevas pour approcher les écoles.

A.Lambrette, musée de la vie Wallonne

La raison de la « déconnexion » est également mobilisée : comment créer la rencontre avec l’art et la culture sans la rencontre avec un acteur culturel ? L’utilisation de la valise est perçue comme un choix de l’enseignant·e de rester isolé·e, dans sa classe.

C’est un outil comme un autre mais je ne pense pas que c’est une solution véritablement structurelle pour le PECA parce que t’es quand même un petit peu déconnecté

J.Wyn CC Chiroux

On retrouve dans plusieurs entretiens l’idée que le projet de valise pédagogique arrive trop tôt dans le processus du PECA. Il nous semble que l’évolution constante de la plateforme augmente également la sensation de flou et renvoie à ce problème de « timing » et de manque de recul énoncé par certain·e·s acteur·ice·s :

C’était impossible de mettre ça en place à ce moment-là. C’était encore beaucoup trop frais, bien trop intangible (...)

A.Lambrette, Musée de la vie Wallonne

On remarque également de la part de plusieurs acteur·ice·s culturel·le·s une sensation de manque de connaissance du monde de l’enseignement et de ses besoins. À contrario, on remarque une inquiétude d’être incompris par l’enseignement.

Bien sur, et ça c’est clairement vu à la dernière réunion de plateforme : quelqu’un a demandé s’il n’y avait pas un lexique de tous les acronymes car clairement le jargon de l’enseignement et de l’artistique/culturel, et au niveau politique ce n’est pas les mêmes fonctionnements non plus. Quand j’explique à des enseignants sous quels décrets on fonctionne, ça leur parle pas du tout et pareil quand on parle des pouvoirs organisateurs non plus. Et pareil dans l’autre sens. Quand j’ai débarqué dans le monde de l’enseignement, qu’on m’a expliqué les réseaux, les pouvoirs organisateurs et tout ça, ça m’avait l’air compliqué. Et je pense que c’est un peu pareil pour eux.

M. Avenia, Point Culture

C'est un des trucs que j'avais dit depuis le début, si tu viens avec des valises comme ça direct vers les enseignants ils vont se dire mais qu'est ce que c'est que ce truc ? Il faut arriver à se mettre en phase.

J. Wyn, CC Chiroux

Quels sont les besoins des enseignants , quelles sont les attentes de l'enseignement mais aussi quelles sont les attentes de la culture, qui ne veut pas être réduit à un produit de consommation.

JM Heuskin, MNEMA cité miroir

Et puis il y a la question de la charge de travail qui est mobilisée, que ce soit pour les acteur·ice·s qui prendraient en charge la valise ou la charge de travail globale au niveau du PECA.

Oui certainement, timing et de charge de travail aussi. Quand il y a qu'une personne pour coordonner le PECA sur Liège et que, je prend un exemple, on était cinquante à la dernière réunion de plateforme liégeoise. Je suis allé avec les membres du consortium, beaucoup de gens étaient invités, on était dix à Vervier, cette semaine ci. Y a pas autant d'opérateurs sur l'arrondissement de Vervier que la richesse qu'on a sur le centre de Liège, c'est énorme. Donc c'est compliqué.

N. Keutgens, Jeunesses musicales

Sur quelques années en tant que CEC on avait comme mission l'expression citoyenne, la créativité. Les choses évoluent et à un moment on devient artiste, donc produire des choses artistiques, pas créative, artistique. Avec un tout public, faire du social, parce qu'il faut pas couper le pont. Faire de la pédagogie, parce que quand même...mais être créatifs et intuitifs. Donc à un moment on ne peut pas être infirmière, artiste, instituteur, ...

S.Biesmans, Ateliers 04

À partir du brainstorming où l'idée « d'outil pour les écoles » a été émise, Sylvie et le consortium ont directement entériné cette idée comme l'idée de créer une valise pédagogique. Et cela a été ajouté à l'ordre du jour de la réunion suivante.

Il y a eu la proposition que des outils soient créés et mis à disposition des écoles. À partir de là, dans notre plan d'action, on a émis la volonté de vouloir réaliser des valises pédagogiques.

S.Debois, référente scolaire PECA

Diverses choses se sont donc mises en travers du chemin de l'enrôlement au projet de valise pédagogique :

- Certain·e·s acteur·ice·s donnent la priorité à la rencontre
- Absence de clés de la part d'acteur·ice·s de la culture pour comprendre le monde de l'enseignement (vocabulaire, besoins, etc.)
- Flou de la structure, flou de la définition du PECA : besoin de laisser le temps de clarifier tout cela

Soulignons aussi :

- Mécompréhension du projet (outil de communication, outil pédagogique ?) On est passé de l'idée d'une valise pédagogique, qui intéressait moyennement les acteur·ice·s présent·e·s à l'atelier à quelque chose de tout à fait différent, une sorte d'outil de communication. Même si Sylvie Debois a voulu être claire par rapport au fait que la valise pédagogique n'avait pas pour but d'être un outil de promotion des institutions culturelle, l'idée avait quand même pris forme dans les esprits et a troublé la compréhension du projet par la suite. Dès lors, des visions très diverses ont vu le jour (voir pp 44-47).
- La peur de l'inconnu Une grande partie des acteur·ice·s présent·e·s autour de la table n'ont jamais fabriqué elleux-même de valise pédagogique, ni n'en ont manipulé. Cet élément semble important à souligner dans la phase d'intéressement car l'aspect risqué de se lancer dans un terrain inconnu a pu concourir à l'absence d'intérêt des acteur·ice·s, d'autant plus si le cadre général du PECA était flou. On se rend compte en effet que la plupart des acteur·ice·s favorables à l'idée d'une valise pédagogique en aient déjà fait l'expérience (Mickaël Avenia de point culture, Marc Malcourant du centre audiovisuel)

### **Mobilisation des alliés**

Il s'agit de la quatrième étape de la traduction. Les alliés confirmés du projet de valise sont finalement peu nombreux·es·x à s'être manifesté : la porteuse de projet elle-même, les responsables des bibliothèques et quelques autres personnes plutôt favorables au projet mais absentes au moment des réunions (référénts culturel, le Centre Audio Visuel, etc.)

Nous allons essayer de comprendre qui a parlé pour qui et à quels moments il y a eu mobilisation ou retrait des alliés.

Le consortium s'est établi en porte-parole de la plateforme en prenant pour acquis la projet de valise pédagogique. Quelques acteur·ice·s ont évoqué l'idée de construire un outil pour les écoles. Aux yeux du consortium et de Sylvie, cette proposition a été considérée comme avalisée par toute la plateforme. Cependant, par la suite, il y a eu une réunion qui a permis de se rendre compte qu'un décalage existait entre ce que pensait le groupe et ce qui avait été prévu par les portes-paroles .

Pour moi la réunion, on a envisagé “tiens si on faisait une valise pédagogique qu'est ce qu'on mettrait dedans? blablabla” comme toujours dans ce genre de groupe de réflexion où on est 20 000 et ya mille idées qui sont échangées, ça n'aboutit pas forcément à la réunion suivante, mais ce qu'il y a c'est qu'à la réunion suivante, on a un PV, un ordre du jour qui dit “concrétisation de la valise pédagogique” : mais ah ouais mais non, on a réfléchi à des trucs, on a rien concrétisé, c'est pas on a réfléchi, c'est une bonne idée, on met la valise sur pied. Et c'est un peu l'impression que moi ça m'a laissée, et visiblement je n'étais pas le seul et donc en fait ça a tourné court.

A.Lambrette, Musée de la vie Wallonne

On se rend compte avec ce témoignage que la façon dont s'est menée la phase d'intéressement a commencé ( les acteurs autour de la table avaient évoqué l'idée d'une valise) mais ensuite, le consortium/Sylvie a voulu, peut-être trop vite, passer à l'étape 4, la mobilisation des alliés. Ici la mobilisation des alliés signifie la concrétisation d'une valise pédagogique. Or, il aurait fallu prendre le temps de mieux peser le pour et le contre ou, du moins, assurer un enrôlement efficace.

Même si certaines étapes de la traduction sont observables dans notre situation, la mise en pause du projet nous amène à dire que la mobilisation des alliés n'a pas eu lieu. Ce phénomène s'explique par :

- L'absence de représentation de certain·e·s acteur·ice·s
- Et, paradoxalement, trop d'acteur·ice·s dans la définition du problème
- Dispositif d'intéressement minimal

- Saut d'une étape : l'enrôlement
- Flou dans la définition du cadre de travail
- Mécompréhension du projet, flou du projet
- Peur de l'inconnu, d'utiliser de l'énergie pour un projet très incertain

Il se pourrait donc qu'avec le temps, la finalisation de la plateforme et du décret, que le projet soit remis sur la table et que les alliés redéfinissent à nouveau leur identité pour s'investir sur une valise pédagogique.

### Conclusion

Le cas analysé dans ce mémoire se présente comme bien plus flou que celui présenté dans l'analyse de Callon. La diversité des acteur·ice·s et la porosité entre les porte-parole, les acteur·ice·s qui se mettent en travers du triangle d'intéressement, etc. amène une impression de mélange indistinct de problématiques et d'intérêts relatifs à chaque institution.

Nous pouvons cependant mettre en évidence diverses raisons pour lesquelles le projet de valise pédagogique n'a pas trouvé de finalité :

- Certain·e·s acteur·ice·s donnent la priorité à la rencontre
- Absence de clés de la part d'acteur·ice·s de la culture pour comprendre le monde de l'enseignement (vocabulaire, besoins, etc.)
- Flou de la structure, flou de la définition du PECA : besoin de laisser le temps de clarifier tout cela
- Mécompréhension du projet
- Peur de l'inconnu
- L'absence de représentation de certain·e·s acteur·ice·s
- Et, paradoxalement, trop d'acteur·ice·s dans la définition du problème
- Dispositif d'intéressement minimal
- Saut d'une étape : l'enrôlement
- Flou dans la définition du cadre de travail
- Mécompréhension du projet, flou du projet
- Peur de l'inconnu, d'utiliser de l'énergie pour un projet très incertain

## Conclusion

Tout au long de ce travail, nous avons cherché à mettre en évidence les tensions et relations entre Culture et École. Pour ce faire, nous sommes partie d'un cas particulier, celui du refus d'un projet de valise pédagogique dans le cadre du PECA Liège.

Pour rappel, nous avons souhaité, en première partie de ce travail, délimiter l'objet valise pédagogique. Pour ce faire, nous avons construit une typologie à partir d'une vingtaines d'exemples. Cette classification fonctionnait selon un axe lié à la matérialité de l'objet d'une part et à son degré de directivité d'autre part. Nous pouvons désormais affirmer que les valises pédagogiques sont teintées d'une grande pluralité : il est impossible de les définir selon des cases fixes, il faut passer par un système de degré, tout en nuances.

Après un focus sur l'objet étudié, Il était ensuite opportun de s'intéresser au lien culture-enseignement en ce qu'il constitue le cadre dans lequel notre objet évolue, et plus particulièrement celui dans lequel notre projet existé. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons établi un large horizon des problématiques existantes. Tout en affirmant encore un peu plus la diversité de notre objet, ce travail a fait ressortir trois tendances. Cela a permis de mettre en évidence la diversité à nouveau présente ici et d'en sortir trois tendances, particulièrement significatives pour notre objet d'étude : la question de la relation entre les savoirs et l'intérêt de l'enseignant·e pour ceux-ci; la difficulté de la mise en place d'un réel partenariat culture-école; le rôle de la valise pédagogique : pour qui fait-elle médiation ?

Une fois ce pas de recul réalisé, nous nous sommes intéressée au cadre plus pratico-pratique du projet de valise pédagogique. Nous avons d'abord planté le décor des institutions avec ou dans lesquelles nous avons travaillé et expliqué comment le refus du projet avait eu lieu. Cela a permis de révéler trois protagonistes majeurs dans le PECA Liège (la CCR, le Consortium, la Plateforme) et de replacer le projet dans une temporalité. Pour parachever cette partie nous avons présenté notre enquête avec son questionnaire ainsi que notre démarche dans le choix des personnes à interroger. La nécessaire longue liste des interviewés a mis en exergue le large panel d'horizons présents dans le PECA en particulier et dans la culture en général.

En partie quatre, le choix de la sociologie de la traduction de Callon nous a permis de mettre en évidence certaines logiques à l'œuvre dans les relations culture-école et de répondre partiellement par la même occasion aux questions posées dans la partie deux. Les deux mondes fonctionnent en réalité à deux vitesses et peinent parfois à se comprendre. Diverses raisons peuvent être mises en exergue pour expliquer cet état de fait :

- Un mode d'organisation différent
- Des objectifs différents
- Un lexique et des abréviations différentes
- Des idées reçues et une méconnaissance de l'autre univers : de ses valeurs, de ses réalités, etc.

Au sein du monde culturel, nous avons également rendu compte de tensions et de désaccords qui provoquent une lourdeur quant à l'obtention de consensus. Le large panel de disciplines qui caractérise la culture (d'une définition si large qu'elle semble indéfinissable) venant avec sa diversité de logiques constitue une portion d'explication de ce phénomène.

Le problème du manque de temps et de la surcharge de travail semble toutefois une problématique commune à la culture et à l'école.

Offrir des espaces organisés de rencontres entre les deux mondes semble être le meilleur moyen pour leur permettre de créer une forme de langage commun ou, du moins, une meilleure compréhension de celui de l'autre. En cela, la plateforme PECA a un rôle crucial à jouer. Le projet de valise pédagogique, en dehors d'être un outil intéressant une fois créé, pourrait répondre partiellement à cette non-concordance de logiques. En effet, si sa création se fait effectivement en co-construction elle rassemblera des acteurs des différents mondes qui apprendront alors à se connaître et à se comprendre.

Ce travail nous pose la question du fonctionnement même de la plateforme PECA. Le passage de l'information au sein de celle-ci ne semble pas optimale ( Une impression de méconnaissance de l'autre subsiste alors que chacun des deux univers est représenté; l'image dans les esprits du



projet de valise pédagogique est très variable, etc.). Dès lors, effectuer une recherche sur les modes de communication en réunion aurait un réel intérêt et permettrait d'élargir encore les connaissances sur les relations culture-école.

Un travail de création d'un outil pédagogique tel qu'une valise, garde plus que jamais son sens. Un peu à la manière de François Mairesse lorsqu'il donne des clés pour mettre sur pied un projet culturel<sup>130</sup>, il permettrait de donner des jalons pour que d'autres puissent se lancer dans l'aventure de la conception d'une valise et soutiendrait le bien fondé du projet.

---

<sup>130</sup> Mairesse, F. (2020). *Gestion de projets culturels* (2e éd.). Armand Colin.

# Bibliographie

## Valises pédagogiques :

Cellule Epicure. (s. d.-a). Valises pédagogiques [Valises pédagogiques].

<https://www.cellule-epicure.com/mallettes>

CNCD 11.11.11. (s. d.). *(in)égalités sociales* [Valise pédagogique].

<https://www.cncd.be/mallette-pedagogique-inegalites-mondiales>

CRIE d'Anlier. (s. d.). *Consomm'acteurs* [Valise pédagogique].

<http://www.crie-mariemont.be/fr/materiel/consomm-acteurs/>

Direction Départementale de la cohésion sociale de la Manche. (s. d.-a). *Malle n°12 Les déchets d'œuvre* [Valise pédagogique].

<https://www.manche.gouv.fr/content/download/31833/227262/file/Catalogue%20des%20malles-V4.pdf>

Direction Départementale de la cohésion sociale de la Manche. (s. d.-b). *Malle N°21 Les jeux coopératifs* [Valise pédagogique].

<https://www.manche.gouv.fr/content/download/31833/227262/file/Catalogue%20des%20malles-V4.pdf>

Empreinte ASBL, Service Public de Wallonie, 2017. *Woodkit* .[Valise pédagogique]

<http://www.crie-mariemont.be/static/upload/1/2/WoodKit1.pdf>

Fédération Wallonie Bruxelles (s. d.). *La guerre au jour le jour (2nde guerre mondiale)*. [Valise pédagogique].

Fédération Wallonie Bruxelles (s. d.). *La guerre de 40 a bien eu lieu*. [Valise pédagogique].

Fédération Wallonie Bruxelles. (s. d.). *La valise pédagogique mobilité* [Valise pédagogique].

<http://mobilite.wallonie.be/home/je-suis/un-etablissement-scolaire/education-mobilite-et-securite-routiere-emsr/enseigner-lemsr/outils-pedagogiques.html>

Fédération Wallonie Bruxelles (s. d.). « le néolithique : les premiers sédentaires ». [Valise pédagogique].

Frac Franche-Comté. (s. d.). *La Mallette* [Valise pédagogique].  
<https://www.frac-franche-comte.fr/fr/la-mallette>

Ligue braille (la) (s.d.). « la braille box ». [Valise pédagogique].  
<https://www.braille.be/fr/documentation/braillebox>

Maison Elsa Triolet et Aragon. (s. d.). *Les mots se font la malle* [Valise pédagogique].  
<https://www.maison-triolet-aragon.com/malles-pedagogiques>

Médiathèque du Lot-et-Garonne. (s. d.-a). *Cabinet de curiosités* [Exposition nomade].  
<http://mediatheque.lotetgaronne.fr/nos-services-aux-bibliotheques/animations/valises-et-expositions/179-cabinets-de-curiosites-2>

Médiathèque du Lot-et- Garonne. (2009). Carnets de voyage [Exposition nomade].

<http://mediatheque.lotetgaronne.fr/nos-services-aux-bibliotheques/animations/valises-et-expositions/82-carnets-de-voyages>

Médiathèque du Lot-et-Garonne. (s. d.-b). *Mission potager* [Valise pédagogique].

<http://mediatheque.lotetgaronne.fr/nos-services-aux-bibliotheques/animations/valises-et-expositions/104-mission-potager>

Médiathèque du Lot-et-Garonne. (s. d.-c). *Praximage : malle illusion d'optique et cinéma* [Valise pédagogique].

<http://mediatheque.lotetgaronne.fr/nos-services-aux-bibliotheques/animations/valises-et-expositions/939-praximage-malle-illusions-d-optique-et-cinema-2>

Musée du petit format. (s. d.). *Les Boites Magiques* [Valise pédagogiques].

<https://www.museedupetitformat.be/blog/le-musee-a-lecole>

Société Wallonne des Eaux (la). (s. d.). *Au fil de l'eau* [Valise pédagogique].

<https://www.swde.be/fr/junior/l-eau-se-raconte-et-s-explique>

Souriez.be. (s. d.). *Souriez* [Valise pédagogique]. <https://souriez.be/Mallette-pedagogique>

### Articles, livres, revues, rapports :

Alabré, A. (2010). *La mise en place d'un outil documentaire pour un public spécifique : la création d'une mallette pédagogique* (Rapport de stage). Éd. Université de Limoges.

<http://aurore.unilim.fr/ori-oai-search/notice/view/unilim-ori-8748>

Alincai, R., Bernard, F. X., & Weil-Barais, A. (2009). Conception d'une mallette pédagogique destinée à des actions éducatives auprès de publics minoritaires. *Grand N*, n°83, pp.11-18.

[https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/83n3\\_1554709936262-pdf](https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/83n3_1554709936262-pdf)

Barrère, A., & Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions. *Revue française de pédagogie*, 163, pp.5-13. <https://journals.openedition.org/rfp/920#text>

Barrère, A., & Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle : mythes et malentendus*. l'Harmattan.

Barthes, Y., de Blic, D., Lemieux, C., & Al., E. T. (2013). Sociologie pragmatique : mode d'emploi. *Politix*, n°103, pp.175-204.

<https://www.cairn.info/revue-politix-2013-3-page-175.htm#re2no2>

Beljhadjin, A., & Bishop, M. F. (2019). Quelle place pour la culture des élèves en classe ? *Le français d'aujourd'hui*, vol.4(n°207), pp.5-10.

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2019-4.htm>

Bériou, N. (2014). *La boîte à voyage du quai Branly : un outil de médiation hors les murs à destination des milieux scolaire et périscolaire* (mémoire). Éd. École du Louvre.

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01308769>

Buffet, F. (1995). Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif ? *Cultures et musée*, n°7, pp 47-66.

[https://www.persee.fr/doc/pumus\\_1164-5385\\_1995\\_num\\_7\\_1\\_1055](https://www.persee.fr/doc/pumus_1164-5385_1995_num_7_1_1055)

Callon, M. (1986). ÉLÉMENTS POUR UNE SOCIOLOGIE DE LA TRADUCTION : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, n°36, pp.169-208.

<https://www.jstor.org/stable/27889913?seq=29>

Darmon, M. (2005). Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain. *Genèses*, vol.1(n°58), pp.98-112.

<https://www.cairn.info/revue-geneses-2005-1-page-98.htm>

Davin, D. (2020). La visite dont vous êtes le héros. *La Lettre de l'OCIM*, n°192, pp.8-15.

<https://journals.openedition.org/ocim/4141>

Delavet, T., & Olivier, M. F. (2014). *La culture au cœur des apprentissages. Un nouveau projet pour l'école : stratégie culturelle en territoire apprenant*. ESF éditeur.

Derouet, J. L. (1990). École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques [compte-rendu]. *Revue française de Pédagogie*, n°91, pp.123-125.

[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1990\\_num\\_91\\_1\\_2469\\_t1\\_0123\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_91_1_2469_t1_0123_0000_2)

Dondez, A. (2014). *Un musée portatif, les mallettes-atelier : comment le musée rencontre les enfants hospitalisés* (Mémoire). Université d'Artois.

<https://fr.calameo.com/read/0024190299d2cc4082590>

Dufrêne, B. (2010). *La médiation culturelle : enjeux professionnels et politiques*. Dans M. Gellereau (Éd.), *Médiations* (pp. 67-83). CNRS éditions.

<https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.14742>

Eloy (Dir.), F. (2022). *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*. Sciences Po Les presses.

Forquin, J. C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britannique*. De boeckWesmael.

Forquin, J. C. (2004). École et culture. *EPS*, n°26, pp. 4-7.

[http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin\\_1\\_.pdf](http://epsetsociete.fr/IMG/pdf/forquin_1_.pdf)

Mairesse, F. (2020). *Gestion de projets culturels* (2e éd.). Armand Colin.

Gomez, E. A. (2021). *Vers la contextualisation didactique : le cas d'un projet d'enseignement du FLE à un public de migrants en situation précaire* (Mémoire). Aix Marseille Université. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/MEM-LAB-LPL/dumas-03220500v1>

Harlé, I. (2009). Compte rendu de Jean-Claude Forquin, 2008. *Sociologie du curriculum. Éducation et sociétés*, pp. 177-196.  
<https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2009-2-page-177.htm>

Marchive, A. (2012). L'éducation buissonnière, quand les adolescents se forment par eux-mêmes. Anne Barrère. *Revue française de pédagogie*, 179, pp. 129-130.  
<https://journals.openedition.org/rfp/3724>

Mattelart, A., & Neveu, E. (2008). *introduction aux cultural studies*. Paris : la découverte.

Mpiana, N. (2020). *Médiation culturelle et école : une comparaison belgo-luxembourgeoise* (Mémoire). Éd. Uliège.  
<https://matheo.uliege.be/bitstream/2268.2/10213/6/Mpiana%20Natasha-M%C3%A9diation%20culturelle%20et%20%C3%A9cole%20-%20une%20comparaison%20belgo-luxembourgeoise.pdf>

Nadeau, A. (2020, décembre). *Accompagner la sortie au théâtre par la médiation culturelle en classe : une expérience riche pour les élèves et les enseignants*. Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales au Canada,.



[https://www.researchgate.net/publication/347884192\\_Accompagner\\_la\\_sortie\\_au\\_theatre  
par\\_la\\_mediation\\_culturelle\\_en\\_classe\\_une\\_experience\\_riche\\_pour\\_les\\_eleves\\_et\\_les  
enseignants](https://www.researchgate.net/publication/347884192_Accompagner_la_sortie_au_theatre_par_la_mediation_culturelle_en_classe_une_experience_riche_pour_les_eleves_et_les_enseignants)

Palheta, U. (2011). La sociologie du curriculum, JC Forquin. *sociologie du travail*, vol. 53(n°1), pp. 138-140. <https://journals.openedition.org/sdt/7514?lang=en>

Pire, J. M. (2012). *L'art à l'école : réconcilier le sensé et le sensible*. la documentation française.

Pouivé, D. (2014). *Concevoir un référentiel de compétences peut-il aider à relever le défi de l'hétérogénéité dans les groupes de français langue 3 à l'École européenne de Bruxelles 2 ?* Éd. Sciences de l'homme et société.  
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01071772/document>

Saurier, D. (Éd.). (2015). Entre les murs / hors les murs. *Culture & musées*, 26.  
<https://doi.org/10.4000/culturemusees.274>

Soëtard, M. (2001). L'École entre sociologie, culture et philosophie : la chance de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 135, pp.117-124.  
[https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2001\\_num\\_135\\_1\\_2805](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_135_1_2805)

### **Littérature grise :**

Consortium PECA Liège. (2021). *Freins plan d'action PECA Liège*. CCR Liège.

Debois, S. (2021). *Sondage auprès des écoles communales de Flémalle*. CCR Liège.

Fédération Wallonie Bruxelles. (2020, septembre). *Appel à candidature visant la désignation de consortiums de médiation culturelle au sein de chaque bassin scolaire dans le cadre du Parcours d'Éducation Culturel et Artistique (PECA)* (Appel à candidature).

[http://msw.be/wp-content/uploads/2020/09/20200922\\_Appelacandidature\\_PECA.pdf](http://msw.be/wp-content/uploads/2020/09/20200922_Appelacandidature_PECA.pdf)

Groupe Central pour le Pacte pour un Enseignement d'Excellence. (2017, mars). *Avis n°3*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4911>

Lathouwers, L. (2020). *Travail de fin d'études* (TFE). Conservatoire royal de Liège.

Vandeninden, E. (2020–2021, septembre–juin). *Qui sont les médiateurs culturels ? Statuts, rôles et construction d'images* [Cours]. Aspects de la profession de médiateur culturel, Liège, Belgique.

## Sites internet :

CCR Liège. (s. d.-a). *Formations*. CCRLiege. Consulté le 9 mai 2022, à l'adresse

<https://www.ccrlichege.be/formations/>

CCR Liège. (s. d.-b). *Projets*. CCRLiege. Consulté le 9 juin 2022, à l'adresse

<https://www.ccrlichege.be/projets/>

CCR Liège. (s. d.-c). *Vert J'espère*. CCR liege. Consulté le 12 mai 2022, à l'adresse

<https://www.ccrlichege.be/vert-jespere/>

CCR Liège. (2022, 31 janvier). *La CCR /Liège c'est quoi ?* [Vidéo]. YouTube.

[https://www.youtube.com/watch?v=Zbf3x1Bp\\_5Q](https://www.youtube.com/watch?v=Zbf3x1Bp_5Q)

Cellule Epicure. (s. d.-a). *Valises pédagogiques* [Valises pédagogiques].

<https://www.cellule-epicure.com/mallettes>

Cellule Epicure. (s. d.-b). *Valises pédagogiques disponibles*. Consulté le 3 août 2022, à

l'adresse <https://www.cellule-epicure.com/mallettes>

Constant, J. (s. d.). *PECA*. CCR Liege. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse

<https://www.ccrlichege.be/peca/>

Émile Durkheim. (2022, 16 juin). Dans *Wikipédia*.

[https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile\\_Durkheim](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Durkheim)

*Le pacte pour un enseignement d'excellence.* (s. d.). Enseignement.be. Consulté le 3 août 2022, à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

# Annexes

- 1 : sondage dans les écoles de Flémalle
- 2 : liste des valises pédagogiques
- 3 : schéma du questionnaire