



«Pédagogie culturelle» à l'École Maternelle

Une nouvelle mode ? Un nouveau concept ?
Une nouvelle théorie ? Une innovation pédagogique ?

Martine Tassin-Ghyms

Professeur à la Haute École Albert Jacquard, Namur

I. Problématique

Cette nouvelle **expression «Pédagogie culturelle»** peut paraître à la fois peu précise et prétentieuse. Aussi allons-nous essayer d'en préciser la signification et la portée.

Dès le premier abord, chacun peut comprendre qu'il s'agit de multiplier et de donner fondement aux activités culturelles dès l'école maternelle.

Mais...l'expression «Pédagogie culturelle» n'est-elle pas un pléonasme ?

En effet, toute éducation transmet des contenus à caractère culturel et utilise des méthodes déterminées par l'environnement culturel. Par conséquent, on pourrait considérer que toute pédagogie serait culturelle. Pourtant dans la vie concrète de la classe, on observe bien peu d'activités à caractère proprement culturel, à tel point que selon une enquête menée auprès des professeurs d'Université¹, un «vide culturel» est dénoncé comme lacune principale dans la formation des jeunes d'aujourd'hui.

Encore faudrait-il se mettre d'accord sur ce que l'on entend par «culturel».

Mais... ce n'est pas une nouveauté...

En effet, de plus en plus d'enfants de maternelle vont au musée, montent des expositions, découvrent des peintres.... Malgré cela, nous rencontrons bien des enseignants hésitants ou démunis face à ce type d'activités culturelles. Ils éprouvent des difficultés à innover dans le domaine culturel et surtout à intégrer le culturel dans l'ensemble du projet éducatif. Une formation plus spécialisée des enseignants semble nécessaire notamment en leur fournissant des outils méthodologiques spécifiques.

Nous pensons en effet qu'il y a moyen de développer de façon plus systématique ce type d'activités dans les classes, au grand bonheur des enfants et pour une meilleure «performance» scolaire.

Encore nous faut-il démontrer que les activités culturelles peuvent contribuer efficacement au développement cognitif et global de l'enfant.

■ **Mais.....n'empiète-t-on pas sur le rôle des familles ?**

■ Dans l'optique qui est la nôtre d'égalité des chances, nous ne pouvons accepter que seuls les enfants de milieux socio-culturels favorisés puissent bénéficier de cette sensibilisation. L'école maternelle a pour but de permettre à chacun de participer à la mémoire collective et au patrimoine commun.

Rappelons les droits des enfants qui sont clairs à ce sujet, notamment le **Principe 7** : «L'enfant a droit à une éducation qui doit être gratuite et obligatoire au moins aux niveaux élémentaires. Il doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa **culture générale** et lui permette, dans des conditions **d'égalité de chances**, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société...»².

Dans cette optique d'égalité des chances, il nous faudra prouver qu'il est possible d'intéresser tous les enfants à la culture.

■ **Mais...une sensibilisation culturelle répond-elle réellement à un besoin chez l'enfant ? N'y a-t-il pas d'autres priorités ? surtout à cet âge ?**

Pour répondre à cette question, nous observerons les réactions des enfants, qui seront de bons indices. S'ils manifestent un réel plaisir, on peut supposer que même si ce n'est pas directement utile, cela répond à un besoin. Pour nous assurer dans nos convictions, il nous faudra évidemment comparer les réactions des enfants de milieux sociaux et culturels différents et dans des conditions diverses. Jusqu'ici, les résultats sont probants. Les activités de pédagogie culturelle que nous avons menées et/ou observées en Belgique comme au Chili, en Roumanie comme au Sénégal, dans des milieux privilégiés comme dans les bidonvilles ou orphelinats, en peinture comme en musique classique ou en sciences, nous confirment l'intérêt systématique des enfants pour ce genre d'activités, à condition, bien sûr, de respecter quelques règles méthodologiques et de proposer des sujets d'étude culturelle qui soient significatifs pour l'enfant.

Encore nous faudra-t-il établir les conditions de «significabilité» d'une activité culturelle et fournir des «outils» méthodologiques.

■ **Mais... Mais....Chacun d'entre nous éprouve des réticences d'ordre divers:**

Probablement ressentez-vous aussi ce fameux malaise que décrit Hannah Arendt.³

Celui-ci peut se traduire de différentes façons :

- «**En serais-je capable ?**», **N'est-ce pas trop difficile ? A nous de prouver qu'avec une méthodologie adaptée, ce n'est pas si difficile pour l'enseignant de construire des activités culturelles significatives.**

- **Qu'entend-on exactement par « culture » ? De quelle culture s'agit-il ?**

Il existe en effet une infinité de définitions selon que l'on se place du point de vue anthropologique, philosophique, sociologique, économique, linguistique ou psychologique, selon que l'on considère la culture sur un plan "macro" ou "micro" et selon l'histoire (à chaque période et à chaque civilisation correspondent des définitions différentes).

Bruner (1996)⁴ nous indique que la culture vue sous l'angle "macro", représente un système de valeurs, de droits, d'échanges, d'obligations, de pouvoirs, tandis que sous l'angle "micro", elle décrit l'influence d'un système culturel sur l'individu.

Les définitions de la culture sont tellement nombreuses que certains auteurs ont ressenti le besoin de les classer. Jean-Claude Forquin (1996)⁵ par exemple propose cette classification:

- ◆ *culture définie comme perfectible, traditionnelle.* Ce serait «la» Culture avec un «C» majuscule.
- ◆ *culture positive ou descriptive.* Ce serait la culture vue du point de vue sociologique, comme manière d'être propre à un groupe social
- ◆ *culture universaliste ou unitaire.* La culture du genre humain selon le point de vue du biologiste
- ◆ *culture par opposition à nature* selon le point de vue philosophique.
- ◆ *culture patrimoniale, différentialiste ou identitaire.* La culture propre à un groupe social qui en constitue son patrimoine et permet d'en définir la spécificité et l'identité.

Et vous ? Comment la définiriez-vous ?

Dans la conception courante aussi, il existe presque autant de représentations mentales du concept «culture» que d'individus. J'en ai pour preuve les exercices d'associations libres réalisés qui nous permettent de déceler quelques dominantes, mais qui confirment finalement des conceptions très divergentes et "personnalisées".

Ainsi, devant cette polysémie du concept ou plus simplement dit, devant cette abondance de définitions de la culture, nous faudra-t-il préciser « notre » définition de la culture, propre au contexte pédagogique dans lequel nous nous plaçons.

◆ **Même si on ne l'explicite pas, on transmet toujours inconsciemment «sa» conception de la culture.**

Si le professeur n'en prend pas conscience, il met en danger sa propre action pédagogique. Refuser de faire du culturel est donc, selon nous, impossible et même dangereux, car ce que l'on transmet ne peut être maîtrisé.

On peut donc dire qu'il existe une autre raison à ce malaise face à la culture, une raison plus profonde, nous menant au niveau de l'Inconscient.

Pierre Dupriez (2000) dit que *"la culture parle d'autant plus fort et plus explicitement qu'elle se tait"*⁶. En effet, des données culturelles (habitudes, valeurs, croyances...) se transmettent inconsciemment dans un groupe social. Elles font partie de l'inconscient collectif décrit par Jung. La culture est donc bien un phénomène psychologique, ce qui a permis à Bruner (1996)⁷ de parler d'un nouveau domaine de la psychologie: "la psychologie culturelle".

Dès lors, si toute pédagogie a un caractère culturel, il nous faut réfléchir à ce qu'il convient de transmettre aux enfants de notre culture.

◆ **La culture est devenue un tabou, car associée à des conceptions philosophiques ou politiques.**

La quatrième raison que l'on peut invoquer pour expliquer ce malaise est peut-être la plus importante, du moins dans le monde de l'éducation. Le concept de culture a été récemment, depuis les années 60, politisé et idéologisé à un tel point que toute définition neutre en devient presque impossible.

Aussi sera-t-il difficile, en réhabilitant la culture, d'échapper aux critiques idéologiques tant de gauche que de droite.

Est-il possible de rendre la culture accessible à tous? Quelle culture? La même pour tous? Mais chaque groupe social possède sa propre culture. Le but n'est-il pas de la réhabiliter? Est-il indiqué d'imposer la culture dite bourgeoise à une population de jeunes qui présente d'autres besoins plus urgents, plus utilitaires? Comment l'école, déjà fort coupée de la réalité, pourrait-elle remplir ce rôle culturel? Les enseignants en sont-ils capables?

Ces questions valent la peine d'être posées.

Sans pouvoir leur offrir de réponse toute faite, nous espérons, par ce document, être à l'origine d'une nouvelle réflexion jetant les bases d'une systématisation de la pratique culturelle dans les classes dès la maternelle.

II. «Notre» conception de la culture en éducation ?

"Une personne cultivée est quelqu'un qui sait choisir ses compagnons parmi les hommes, les choses, les pensées, dans le présent comme dans le passé".

H. Arendt

La question culturelle est d'actualité en cette période de «mondialisation», ce qui suscite des commentaires divers, voire opposés.

Courrons-nous le risque de voir notre culture dominée, voire phagocytée par une culture dominante (américaine par exemple ou arabe) ?

Possédons-nous une culture spécifique qu'il convient de préserver comme un trésor menacé ?

Notre culture doit-elle s'adapter ? S'internationaliser ? Se remettre en question suite aux rencontres interculturelles ?

Comment comprendre l'interculturel ? Comme un échange de cultures propres ou comme l'adaptation à une culture commune, universelle ?

Comment comprendre dans ce contexte les intégrations de sous-cultures (culture jeune, cultures de classes, culture populaire, culture élitiste) dans la culture locale ?

Malgré notre souci de renoncer à tout encyclopédisme, il nous faudra cependant clarifier «notre» conception de la culture. Tâche bien audacieuse.

Il ne s'agit pas d'inventer une nouvelle définition de la culture (une de plus). Cependant, nous situant dans un contexte particulier : au XXI^e siècle, en pédagogie et pour l'école maternelle, nous serons obligés de préciser notre conception.

Selon nous, la culture en éducation **ne se limite pas à 1. l'art.**

L'art fait partie de la culture mais le champ culturel déborde largement l'artistique. La culture touche aussi aux domaines scientifique, historique, politique, médiatique.... c.-à-d. à **toute la vie sociale.**

2. «la» Culture élitiste ni même à la **culture de masse.** La culture doit être démocratique, **accessible à tous, mais de haut niveau ou plutôt «élévatrice».**

3. un «mode de vie» propre à un groupe social. Il s'agit de choisir dans cette manière d'être les éléments significatifs, constitutifs de **l'identité** du groupe et dont l'étude peut **«élever»** l'enfant.

4. la créativité.

Il est intéressant aussi et surtout d'apprendre à l'enfant à **apprécier**

5. des loisirs, un surplus, une belle parenthèse.

La culture, pour être vivante en chacun des enfants, doit être **intégrée** à l'ensemble de la formation

6. une somme de connaissances, héritées du passé.

Nous considérons la culture plutôt comme un **processus actif** d'interrogation et de construction.

7. un acquis purement intellectuel.

Le langage culturel implique aussi de **l'émotionnel** et du **sensoriel**.

8. la reconnaissance de racines historiques.

La culture peut **réactualiser les traditions**, les croyances ou idées du passé.

9. des œuvres.

La culture implique avant tout une **rencontre**.

1. La culture en éducation ne se limite pas à l'art.

On associe généralement culture et art, au point de parfois les confondre. L'association n'est pas fautive, car l'art fait partie de la culture, mais la culture déborde largement le champ artistique.

"La culture ne se confond pas avec l'art, même si elle englobe celui-ci. Précisément parce qu'elle contient aussi les facultés mêmes de pouvoir goûter l'art, de pouvoir l'appréhender, l'analyser, mais aussi parce qu'elle englobe d'autres territoires, en particulier dans le domaine scientifique..." nous dit J.M. Zakhartchouk (1999)⁸ dans un petit livre merveilleux de clarté, de synthèse et de pratique pédagogique.

Albert Jacquard (2000)⁹ traite le sujet à l'inverse. Il démontre que la démarche scientifique, comme la démarche artistique, chemine vers **l'émerveillement**.

"Être scientifique, c'est accepter de regarder plus loin que l'horizon que nous dévoilent nos sens. Si l'on remplace "scientifique" par "artistique", la phrase fonctionne autant et même mieux".

Art et sciences visent donc l'émerveillement.

Et si c'était cela la culture... Reconnaître que l'horizon est vaste, s'en émerveiller "activement", partir à sa découverte par et au-delà de nos sens, grâce aux arts et aux sciences (y compris les sciences humaines).

2. La culture en éducation ne se limite pas à la "culture élitiste" (*"dont l'image idéalisée fait l'objet d'une appréciation sociale"* J.C. Forquin (1996)¹⁰), **ni même à la culture de masse** (*"massification croissante des pratiques culturelles entraînée par l'action de nouveaux médias et le constat de l'apparition de nouvelles productions culturelles liées à ces médias"* J.F. Sirinelli (2002)¹¹)

Il ne s'agit plus d'opposer ces deux types de cultures. *"Aucun auteur... n'a pu dégager une logique constante d'opposition entre culture d'en haut et d'en bas, savante et vulgarisée, élitaire et massive, médiatique et populaire"...* *"Mais cette culture à la verticale n'a pu être transmise, apprise et assumée qu'en participant de plain-pied au concert et aux horizons démocratiques que la culture de masse offrait désormais à chacun"*. J.P.Rioux (2002)¹²

Tout l'art consistera donc à **choisir**, tant dans les œuvres "sélectionnées" que dans les traditions populaires, ce qui peut être **formatif** pour l'enfant. Car n'oublions pas qu'à l'origine le mot culture implique progrès et croissance.

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait aussi bien leur permettre de découvrir Van Gogh qu'une danse folklorique locale ou analyser une émission TV.

3. La culture en éducation ne se confond pas avec mode de vie ou civilisation

Sur le plan sociologique ou anthropologique, l'association entre ces deux termes est évidente, chaque civilisation ayant sa culture. Ce n'est pourtant pas sur ce plan que nous nous situerons dans cette étude, cette conception menant facilement au relativisme ou au multiculturalisme. Si la culture de chaque groupe social doit être considérée et respectée, tous leurs éléments ne peuvent être choisis comme facteurs de progrès intégrables dans un processus de formation. Gardons nos possibilités de choix en fonction de nos critères pédagogiques!

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait plutôt découvrir des légendes anciennes que de visionner un match de football.

4. La culture en éducation ne se limite pas à développer la créativité.

Les politiques culturelles privilégient la promotion des **créations**, en proposant des aides diverses aux créateurs, puis en organisant la **diffusion** de leurs œuvres (expositions, publicité, etc.). Ne faudrait-il pas insister davantage sur le troisième volet de toute politique éducative et promouvoir la **réception** culturelle?

Que sont les créateurs sans récepteurs (amateurs) culturels? **L'appréciation culturelle** doit aussi s'apprendre. L'école ne serait-elle pas l'endroit indiqué pour ce faire?

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait leur apprendre à apprécier les jeux de lumière dans les tableaux de Monet plutôt que de produire des créations libres après la visite d'une exposition.

5. La culture en éducation ne doit pas nécessairement être associée aux loisirs

On a trop souvent tendance à considérer la culture comme un superflu, un bien-être additionnel, un "supplément d'âme" (Anita Weber (2000)¹³), donc seulement accessible à ceux qui en ont le temps et les moyens.

Droit à des loisirs, mais lesquels? À des loisirs de qualité, "élévateurs", qui nous font avancer vers plus d'humanité. La "vraie" culture doit être plus qu'un vernis, qu'un snobisme, plus qu'un "avoir", plus aussi qu'un (s)avoir. Elle vise un "être". La culture n'est donc pas un état, mais plutôt un acte. Nous parlerons donc souvent en pédagogie de «démarche culturelle».

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait leur apprendre à intégrer une visite au musée plutôt que de la vivre seulement comme un plaisir du moment ou une belle parenthèse.

6. La culture en éducation ne se limite pas à une somme de connaissances héritées du passé...

Dans la conception traditionnelle, la culture est une somme de connaissances transmises de génération en génération à ceux qui ont eu la chance d'être bien nés. Pour nous, la culture n'est formatrice que si elle est réellement découverte activement, construite dirait Piaget, et intégrée à l'ensemble du processus éducatif. Même si la culture doit être transmise, elle n'aura de réel effet «culturel» que si elle a été «appropriée», c'est-à-dire «assimilée» par chaque individu.

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait jouer avec des puzzles d'œuvres de Van Gogh ou imaginer une histoire à partir de tableaux surréalistes de Magritte plutôt que de connaître les noms de leurs œuvres.

7. La culture en éducation vise un développement intellectuel, mais aussi émotionnel, sensoriel et corporel.

Par la culture, nous accédons à un autre type de langage. Nous complétons le rationnel par l'esthétique et l'émotionnel.

Du côté de l'auteur, cela lui permet de s'exprimer d'une autre façon.

Du côté de l'amateur ou du spectateur, pas besoin, il me semble, de démontrer qu'une œuvre culturelle peut provoquer des émotions esthétiques. Chacun l'a certainement vécu.

«Les œuvres culturelles sont une invitation à mieux voir, mieux entendre, mieux sentir. Elles permettent à l'homme d'appréhender le monde en utilisant mieux ses cinq sens comme sa raison. Cela passe par la maîtrise du langage, des langages (y compris celui de l'image), des codes musical, pictural, etc.. », Zakhartchouk (1999)¹⁴

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait découvrir une sculpture « tactilement », les yeux bandés, la sentir avant de la décrire.

8. La culture en éducation ne se limite pas à la reconnaissance de ses racines historiques, elle intègre le passé au présent.

On peut dire qu'une œuvre est culturelle lorsqu'elle a résisté au temps. Intégrer la culture historique nous semble important car cela peut aider l'enfant à s'«enraciner» avec l'humanité. Cela lui fournit des repères, lui permet de mieux se situer dans la société qui est la sienne. La culture fait revivre l'histoire. Elle réactualise des traditions, des croyances, des inquiétudes, des idées du passé. Elle permet d'émouvoir par delà les siècles. Cette caractéristique nous permet de faire la différence entre la culture et le folklore.

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait comparer notre connaissance actuelle du système solaire avec les croyances d'une cosmogonie ancienne (égyptienne par exemple).

9. La culture en éducation ne se limite pas à étudier des œuvres.

Dans l'approche culturelle, on a tendance à se centrer sur les œuvres. Celles-ci constituent le support nécessaire à toute attitude culturelle. Le plus important est bien de susciter cette attitude qui consiste à prendre soin, à préserver, à admirer les créations de l'humanité comme à les observer avec un regard critique mais respectueux.

Nous nous permettons d'insister sur la formation d'un état d'esprit : ouvert, créatif, rigoureux, de recherche et d'appréciation. Apprécier des œuvres culturelles implique aussi une rencontre interpersonnelle avec l'auteur.

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait découvrir un homme derrière l'œuvre, mais aussi apprendre à comparer, critiquer, interpréter des œuvres.. On peut considérer toute démarche culturelle comme une «rencontre».

- En conclusion et dans cette optique qui est la nôtre, nous
- considérerons qu'une activité sera culturelle pour l'en-
- fant lorsqu'il mettra en œuvre un **processus actif de**
- **recherche, de rencontre et d'appréciation du patrimoine**
- **(local et universel) lui permettant de contribuer à la**
- **formation de son identité et à son intégration dans la**
- **collectivité, donnant ainsi un sens à son humanité.**

Nous pouvons voir que cette tentative de re-définition de la culture à notre contexte nous fournit déjà quelques grandes orientations pour le travail pédagogique et culturel en maternelle.

Permettez-nous cependant encore trois réflexions qui nous confirment l'importance d'une éducation culturelle dès la maternelle.

◆ Selon nous, la culture en éducation a un **caractère universel**, car elle constitue un patrimoine symbolique commun à l'humanité ; elle propose un langage accessible à tous les citoyens du monde. Mais *«malgré une tendance forte à l'universalisme, l'affirmation d'un enracinement culturel peut être une façon de prendre sa place dans le monde de demain ; elle définit un enjeu de société»*. Dupriez (2000)¹⁵. La formation de **l'identité** (si importante en maternelle) passerait par un « ancrage » dans le culturel.

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait aider les enfants à construire leur identité en leur donnant un code d'accès à la « culture universelle».

◆ Suite à cette lecture, on pourrait croire que tout peut être considéré comme culturel. Pour nous, c'est-à-dire dans le contexte pédagogique qui est le nôtre, **la culture est partout mais pas tout**.

...Sera considérée culturelle une œuvre ou une rencontre de qualité permettant au jeune de progresser dans sa compréhension de la société.

◆ La culture en éducation peut parfois être considérée comme inutile ou du moins non-prioritaire. Elle constitue en effet une **échappatoire à l'urgence et à l'utilitaire**. Elle implique un détachement (Kant dirait une joie désintéressée), dépassant les contingences du quotidien, les idées reçues, les goûts spontanés et ne se limite plus à une satisfaction immédiate.

«Cultiver» des enfants de maternelle, ce serait aussi leur permettre d'accéder à des apprentissages non utilitaires mais significatifs.

III. Expériences pratiques passées, présentes et futures

Des expériences pratiques de type « culturel » menées dans les classes avec de jeunes enfants ont été réalisées de façon ponctuelle depuis longtemps déjà. Elles se sont cependant multipliées et systématisées ces dernières années, particulièrement dans certains domaines.

Pardonnez-nous de ne citer que quelques-unes auxquelles nous avons participé personnellement, car elles sont les seules que nous puissions nous autoriser à analyser de façon critique :

- en **1985-1986** : réalisation avec des étudiants de l'École Normale d'Andenne d'un «**a-musée**», sous le modèle des musées «hand's on», mais proposant une remise en question des musées (à privatif) par son intégration au scolaire. Cette **exposition interactive** fut pour nous la première expérience systématique d'introduction du culturel au sein du monde scolaire, spécialement dans le domaine **scientifique**. Une façon de démontrer que le culturel peut être «a-musant».

Encore nous faut-il démontrer par de nombreux exemples concrets que le culturel peut être intégré dans un travail de sensibilisation scientifique.

- en **1991**: travail systématique avec des étudiants de l'ESPENA sur la **sensibilisation à la peinture**. C'est ainsi que des travaux de recherche avec constitution de premières maquettes pédagogiques se sont réalisés sur les thèmes suivants : Monet et l'impressionnisme, Magritte et le surréalisme, Kandinski, Matisse, le cubisme avec Picasso et Braque et le pointillisme.

Ces projets ont donné lieu à un travail plus systématique réalisé en cycle 5-8 à l'école communale de Bioul.

Il ne s'agissait encore en 1991 que d'une première approche du domaine qui a été par la suite approfondi, développé par de nombreux étudiants, professeurs et puis instituteurs. C'est ainsi que l'on peut trouver de multiples et parfois excellents travaux de fin d'études relatant et analysant des expériences pratiques menées avec les enfants. Ce mouvement s'est accéléré par la multiplication de livres culturels destinés aux enfants et conjointement par le développement des services éducatifs des musées qui présentent des animations de plus en plus ciblées pour notre jeune public.

Aujourd'hui, apparemment, il n'y a plus grand-chose à découvrir sur le sujet, car « peindre à la manière de... » est devenu une mode et est entré dans les habitudes de nos classes maternelles.

Cet intérêt généralisé tant auprès des enfants que des enseignants peut être interprété comme un signe de validité. Encore nous faut-il analyser comment ces expériences ont été menées et quelles conclusions méthodologiques on peut en tirer.

- En 1991, avec des étudiants de l'ESPENA, réalisation d'un **stage pédagogique-humanitaire dans un orphelinat en Roumanie**. Ici, c'est l'**interculturel** que nous avons abordé, le tout dans un contexte social et politique particulier. L'expérience fut concluante au niveau des étudiants, futurs-maîtres qui furent sensibilisés de façon vécue à cette problématique. Pour les enfants, il est moins sûr que l'apport ait été important. Bien sûr, ils ont été étonnés puis charmés par la nouvelle langue, les nouvelles activités proposées par nos professeurs belges. Ils ont découvert des éléments de notre culture et ont pu nous montrer les leurs. Beaucoup de moments intenses de bonheur, de partage, mais aussi une bonne parenthèse dans leur quotidien ...

Encore faut-il rester attentifs à ce que le culturel soit bien plus qu'une bonne parenthèse.

- dans le même ordre d'idées, dans le même esprit et en poursuivant les mêmes objectifs d'échanges interculturels, se réalisent depuis plusieurs années des **stages pédagogiques** d'étudiants belges de la Haute Ecole Albert Jacquard au **Sénégal**. Expériences très riches et qui, par leur continuité, permettent des mises en place d'innovations pédagogiques.

Depuis plus de vingt ans, les expériences interculturelles se sont également multipliées dans les classes maternelles, ayant pour but premier l'intégration d'enfants d'origines culturelles diverses au sein des groupes-classes. De nombreuses études, publications, séminaires existent à ce sujet, incitant les enseignants à considérer et à travailler cet aspect très enrichissant pour les enfants.

Nous considérons pour notre part que l'interculturel, basé par définition sur un échange, implique également un travail de découverte de «sa», de «notre» culture.

- **Actuellement**, un groupe de professeurs faisant partie de la **Cellule EPICURE**¹⁶ mène une **Recherche-action** en Pédagogie culturelle. Celle-ci fait suite à un accord de collaboration entre la Faculté d'Education de la PUC, (Université de Santiago du Chili) et de la **Haute Ecole Albert Jacquard de Namur**, financé par le CGRI de la Communauté Française de Belgique. Notre but est de promouvoir la Pédagogie culturelle en multipliant les expériences et analyses, en échangeant les résultats et

en construisant ainsi progressivement une méthodologie spécifique permettant de la systématiser dans les classes dès la maternelle.

C'est dans ce cadre qu'ont eu lieu des missions d'échanges de professeurs des deux pays, qu'a été réalisé à Namur ce 28 janvier 2005 un séminaire belge-chilien de Pédagogie culturelle et que se déroulent en ce moment d'autres recherches et expériences en Pédagogie culturelle qui prétendent approfondir et affiner cette méthodologie spécifique.

IV. Orientations générales de la Pédagogie culturelle

Ses objectifs

Suite à la définition du concept de culture et à l'option prise sur ce plan (section II), ainsi qu'à l'analyse des expériences pratiques (section III), nous pouvons dégager quelques principes qui guideront la Pédagogie culturelle.

Nous proposerons des rencontres ou nous choisirons des œuvres

- ◆ à la fois de la culture universelle et spécifiques à chaque groupe humain; par exemple: Picasso, Brel ou les Gilles de Binche.
- ◆ à la fois de la culture «élitiste» et de la culture de masse ; par exemple Einstein et «C'est pas sorcier».
- ◆ dans le domaine de l'art mais aussi des sciences, de l'histoire et des médias
- ◆ des objets de réflexion qui «font grandir», qui sont formateurs
- ◆ des éléments transmis par la tradition, mais aussi construits par la collectivité
- ◆ des œuvres ou rencontres éveillant nos sens, pouvant nous émouvoir
- ◆ des oeuvres significatives sur le plan psychologique, symboliques, répondant à des besoins profonds ou permettant la formation de l'identité (ex. Etude des auto-portraits)
- ◆ des éléments du patrimoine appartenant à la mémoire collective (ex. le château du village)
- ◆ des éléments culturels portant des valeurs humanistes
- ◆ des oeuvres procurant du plaisir
- ◆ des oeuvres permettant la rencontre de l'autre et/ou de l'ailleurs (domaine interculturel)

- Nous avons observé, vécu ou construit de nombreuses activités à caractère culturel durant ces 20 dernières années avec de jeunes enfants et ce dans des contextes humains ou socio-culturels différents. Nous avons également travaillé dans divers pays, notamment en Roumanie, au Sénégal et au Chili. (voir section III).
- Toutes ces expériences ont été très riches, par leur caractère innovateur, créatif, expérimental mais gagneraient à être intégrées et développées dans une théorie pédagogique.

Prenons le temps de nous arrêter un instant pour analyser ces réalisations de manière à pouvoir déterminer les **grandes orientations** à donner à tout travail de pédagogie culturelle.

Travailler de façon plus systématique des thèmes culturels permet d'élargir les horizons des enfants, de tous les enfants. Ce nouveau domaine est par essence extrêmement vaste et offre de **nouveaux sujets d'étude et de nombreuses idées d'activités**. Déjà sur ce plan, il vaut la peine d'être exploré et systématisé.

Objectif n°1 : élargir l'horizon culturel des enfants

Si les activités culturelles réalisées sont d'un intérêt incontestable, il reste cependant utile d'en examiner les difficultés rencontrées, de manière à pouvoir en améliorer l'efficacité pédagogique.

La première difficulté consiste à pouvoir se libérer de la conception traditionnelle de la culture. Malgré notre analyse critique, nous observons encore une certaine tendance à privilégier la mémorisation de données peu significatives pour l'enfant. Lorsque les institutrices ou les parents se pâment d'admiration devant leurs bambins parce qu'ils connaissent Van Gogh, ou les Nymphéas de Monet ou le style impressionniste, nous nous dévions quelque peu de nos objectifs fondamentaux. Il est en effet évident que ce ne sont pas là les éléments les plus intéressants pour le développement de l'enfant. L'enfant apprend plus en observant, en recomposant un puzzle, en comparant divers auteurs du même style, en expérimentant des couleurs, des lumières qu'en retenant des titres d'œuvres. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille interdire à l'enfant de retenir ce qui lui a plu («**Dali est un comique**») ou ce qu'il a découvert («*Van Gogh s'est coupé l'oreille, je le sais parce que j'ai vu qu'il avait une oreille en moins dans un de ses auto-portraits*») ou ce qui l'a impressionné (l'impressionnisme peut en effet impressionner les enfants).

Dans le même sens, il ne s'agit pas non plus d'avancer l'enfant, ni de proposer à 4 ans des activités qui se font

normalement à 7, encore moins de démontrer que «nos» enfants connaissent plus que les autres. Il s'agit seulement de permettre à **chaque enfant d'alimenter sa curiosité et sa capacité d'émerveillement**. Naturellement l'enfant d'école maternelle est curieux et intéressé. Il peut et veut souvent bien plus que ce que nous lui proposons en classe.

L'objectif n°2 sera donc de développer la curiosité culturelle de l'enfant et donc de privilégier les démarches actives.

Si s'inspirer de chefs-d'œuvre, d'un style découvert ou de techniques apprises, peut avoir du sens pour l'enfant, peut-on en dire de même lorsque nous lui demandons de « peindre à la manière de... » ? Proposer des objectifs d'imitation peut se révéler dangereux pour l'avenir créatif de l'enfant. De plus, on pourrait opiner qu'un artiste peut être découvert, analysé, apprécié et même compris par l'enfant. Par contre, qu'il puisse être imité pourrait mener à le déprécier.

Par conséquent, si nous proposons à l'enfant de découvrir, de rencontrer, derrière l'œuvre un homme, un créateur, un message qui prend son sens dans son contexte historique et géographique particulier, l'enfant apprend à **valoriser** l'auteur, y découvre plus que des techniques ou un style. Il y trouve des valeurs. Tout cela s'intègre dans un processus d'apprentissage au respect des cultures.

Objectif n°3: chercher les valeurs dans la rencontre culturelle et apprendre le respect culturel et interculturel.

Une autre difficulté que nous rencontrons fréquemment est d'estimer à quel moment et avec quels éléments nous pouvons susciter la créativité de l'enfant. Combien de fois n'avons-nous pas vu ou demandé nous-mêmes aux enfants de créer de suite après l'observation d'une œuvre, d'une peinture ou d'une sculpture ? Dans ce cas, très certainement avons-nous été quelque peu déçus par les résultats. La créativité libre juste après une visite au musée reste pour beaucoup d'enfants un exercice pauvre et décevant. Il faut laisser le temps à l'enfant de s'imprégner de l'œuvre, de la découvrir sous différents aspects, de l'analyser, de la comparer avec d'autres, d'exercer les nouvelles techniques découvertes, bref de **l'apprécier** avant d'espérer une véritable création. Cela représente pour nous la meilleure façon de revaloriser la créativité en l'alimentant par **un grand travail d'appréciation culturelle**. Encore reste-il à définir ce qu'est apprécier et comment amener l'enfant dans cette voie.

Objectif n°4 :
privilégier l'appréciation culturelle.

Si nous observons les activités culturelles menées dans les classes, nous serons à la fois émerveillés par la multiplicité et la variété des idées proposées par les enseignants, mais aussi interpellés par le fait que bien souvent ces activités apparaissent comme une parenthèse dans la vie scolaire. Les visites au musée sont à encourager, mais qu'en fait-on ensuite en classe? Comment les exploite-t-on?

Les enfants vivent de nombreux moments culturels : audition d'une musique classique, découverte d'un peintre et projet d'exposition, visite au musée, analyse d'une séquence de film....Le problème est justement qu'il s'agit de moments agréables certes mais souvent isolés du reste du cursus scolaire.

Comment intégrer ces moments culturels dans l'ensemble du programme scolaire?

C'est ce que nous essayerons de voir dans le chapitre méthodologique.

Objectif n° 5 :
intégrer le culturel à l'ensemble de l'apprentissage

Nous avons fait une autre constatation. Lors de nos observations dans les musées ainsi que dans les classes, il arrive que les œuvres soient découvertes pour elles-mêmes, parfois sans référence à l'auteur.

Nous pensons que les œuvres ainsi, «dés-animées» perdent une partie de leur sens pour l'enfant. N'oublions pas que, selon nous, l'acte culturel est avant tout une **rencontre** interpersonnelle, permettant d'aider l'enfant à se situer, à s'identifier et à former son identité.

Objectif n°6 : multiplier les rencontres culturelles dans un but de formation à l'identité.

De même, on a tendance à aborder les thèmes culturels de manière exclusivement cognitive, par exemple en analysant ce qu'un tableau peut nous apprendre et comment le lire. Cette démarche est évidemment du plus grand intérêt, mais ne délaissions pas un grand trésor enfoui dans chaque enfant : sa capacité de découvrir avec ses différents sens, de sentir, de s'émouvoir, de rire, d'entrer en contact.

Objectif n°7 :
Utiliser le culturel pour développer aussi l'intelligence émotionnelle et les différents types d'intelligence.

En synthèse, nous pouvons déterminer les grandes orientations de notre Pédagogie culturelle :

1. Elargir l'horizon culturel des enfants > que se limiter à des apprentissages purement scolaires
2. Développer la curiosité culturelle > que la mémorisation de données
3. Valoriser l'auteur, le respecter > que l'imiter
4. Apprendre à apprécier > que créer
5. Intégrer le culturel > que de bonnes parenthèses ou > de bons apprentissages disciplinaires
6. Favoriser les rencontres culturelles, dans un processus de formation de l'identité > que d'étudier des œuvres
7. Privilégier les sens, l'émotivité, l'humour...comme modes d'accès culturels > qu'exclusivement de manière cognitive

En conclusion, il s'agit en Pédagogie culturelle de donner à chaque enfant le **code d'accès au langage commun, celui de la mémoire collective.**

V. Méthodologie spécifique

V.1. Comment élargir l'horizon culturel des enfants? Quels sujets proposer aux enfants ?

Quels sujets culturels peut-on travailler avec les enfants de maternelle ?

Il en existe une infinité. Nous ne pourrions ici que vous donner quelques exemples à titre indicatif :

- ♦ découvrir des peintres, des sculpteurs, de l'art local, de l'artisanat, des styles artistiques, des techniques,
- ♦ comparer des œuvres de peinture et de sculpture,
- ♦ profiter d'œuvres artistiques pour motiver ou enrichir des apprentissages quotidiens comme par exemple le schéma corporel (à partir de l'observation de peintures reproduisant des personnages dans différentes positions) ou les figures géométriques (à partir de la peinture abstraite ou cubiste par ex.)
- ♦ comparer des thèmes de la littérature ou de la mythologie avec leur interprétation artistique,
- ♦ rechercher différentes illustrations d'un même objet dans différents arts,
- ♦ découvrir des poèmes, des contes, des légendes d'ici et d'ailleurs, des œuvres de la littérature classique (comme par exemple Robinson Crusoë),

- ◆ analyser des interprétations diverses d'une même histoire : conte dans différents livres ou en dessin animé (ex. Notre-Dame de Paris de V. Hugo),
- ◆ se sensibiliser à l'architecture, expérimenter l'équilibre par comparaison avec les jeux de construction, comparer différents styles, époques, rechercher des symboles dans l'architecture
- ◆ découvrir la musique sous ses différentes formes, classique, folklorique, de différents pays, époques, thèmes de l'opéra, compositeurs, instruments,
- ◆ vivre les effets de la musique comme support à la danse, à la relaxation, à l'imagination, à la création picturale ou graphique, à l'expression corporelle, au cinéma,
- ◆ observer des vestiges historiques (château, objets..),
- ◆ faire des recherches sur la manière de vivre à certaines époques,
- ◆ s'interroger sur des thèmes philosophiques : l'amitié, la valeur de l'argent, la justice,
- ◆ critiquer des publicités,
- ◆ analyser l'intérêt d'émissions télévisées,
- ◆ décrypter le langage visuel au cinéma,
- ◆ s'interroger sur le rôle des banques, des entreprises,
- ◆ s'interroger sur les phénomènes scientifiques, physiques, météorologiques, géologiques ou astronomiques,
- ◆ les comparant avec leurs représentations dans l'art
- ◆ choisir un sujet et le découvrir dans différentes manifestations culturelles, comme par exemple : le soleil et la lune, les analyser dans l'art, dans les contes, dans les conceptions de tribus ou civilisations anciennes, ou à la lumière de l'astronomie moderne,
- ◆ étudier l'eau, sa contribution à la santé (hygiène, pureté de l'eau à boire), en économie (source d'énergie), en météorologie (pluies), en sport (natation),
- ◆ ...

Rappelons que les enfants de maternelle sont très curieux de nature et que presque tous les sujets auxquels ils sont confrontés peuvent faire l'objet d'une étude. Il existe donc une infinité de sujets possibles. A nous, enseignants, de choisir ceux qui peuvent être culturels et formatifs et de les adapter aux préoccupations et possibilités des enfants.

V.2. Comment planifier un travail d'appréciation culturelle ? Quelle progression envisager ?

Nous avons déjà précisé l'importance à nos yeux de l'appréciation culturelle dans l'éducation des jeunes enfants. Le terme est subjectif et pourtant il constitue notre principal objectif.

Qu'est-ce donc qu'apprécier ?

En nous référant à des recherches scientifiques¹⁷ déterminant le comportement des visiteurs de musées et en les synthétisant à l'extrême, nous pouvons dégager quelques facteurs favorisant l'appréciation culturelle :

◆ **une bonne observation** : les musées offrent de nombreuses occasions d'observer et fondent toute leur présentation dans cette optique.

◆ **une appropriation cognitive mais aussi affective.** Plus récemment, les musées à caractère interactif visent plus qu'une observation. Ils invitent les visiteurs à s'appropriier les œuvres ou objets. Cette appropriation est de type cognitif mais également de type affectif. Cela apparaît plus clairement dans les musées d'art où les amateurs peuvent manifester de réelles émotions. M.C. Larouche (1994)¹⁸ parle d'«appropriation affective».

◆ **des expériences pluri-sensorielles** : les expériences muséales montrent également l'intérêt de stimuler les différents sens dans la découverte.

◆ **une interaction sociale** : s'avère également très profitable. Interaction non seulement entre le créateur et le récepteur, mais entre l'animateur (ou le professeur) et le visiteur ou l'enfant et également entre les visiteurs ou les enfants. Il y a une corrélation nette entre la richesse des interactions et le souvenir des découvertes réalisées lors de la visite.

◆ la multiplication d'**opérations mentales** mises en œuvre : interrogation, réflexion, jugement, mémorisation de données, exercices de comparaison, expression verbale, organisation d'informations sont considérés par C. Benoît (1994)¹⁹ comme des stratégies didactiques appropriées.

◆ parmi ces opérations mentales qu'il convient de favoriser, nous tenons à insister sur le **questionnement**, base de toute activité mentale.

Tous ces éléments ont été considérés comme des facteurs positifs de l'appréciation culturelle lors des visites dans des musées.

A l'examen, nous pouvons constater qu'il est périlleux de vouloir mettre en œuvre tous ces facteurs et opérations mentales chez le visiteur lors de son court passage dans le musée. Nous pouvons aussi en déduire qu'il est opportun de prolonger ce travail d'appréciation en classe.

Cela nous permet de clarifier notre méthodologie et de proposer pour toute activité culturelle en classe une **TAXONOMIE DE L'APPRECIATION CULTURELLE**

Tout travail culturel serait donc constitué :

◆ **d'activités d'observation** : multiples, variées, sous différents aspects, dans différents contextes. Ces activités permettront à l'enfant de découvrir des œuvres, des éléments, des vestiges, des personnages, des événements. Il est important de multiplier ces observations pour que l'enfant puisse se construire son image mentale. Découvrir des détails, des objets cachés, comparer des éléments en couleur ou en noir et blanc, rechercher les erreurs, répondre à des devinettes, visiter des ateliers... Observer avec les différents sens, la musique aidant parfois l'observation visuelle.... Tant d'exemples d'activités **d'observation** culturelle.

◆ **d'activités d'appropriation** : jeux, activités interactives, interprétations subjectives, découverte par l'imagination, la dramatisation. Par ces activités, l'enfant personnalise ses observations, les subjectivise, les intériorise, les restructure, les comprend, les assimile.

Reconstruire une peinture en 3 dimensions, la compléter, jouer avec des photos de sculptures prises sous divers angles, imaginer un titre à une œuvre, imaginer la vie de certains personnages, de l'auteur, dramatiser une peinture, associer une musique, organiser une exposition.... autant de manières de « rentrer » dans l'œuvre, de la faire sienne.

◆ **d'activités de recherche** : on peut supposer qu'avec les activités d'observation et d'appropriation, l'enfant se pose de nouvelles questions, veuille en savoir plus. On a déjà insisté sur l'importance du **questionnement**. C'est ainsi que l'enfant mettra en œuvre sa recherche, par les différents moyens: expérimentation, recherche documentaire, enquêtes, interviews....

Ce sera par exemple : expérimenter l'équilibre d'une sculpture, expérimenter les effets de lumière d'une peinture, découvrir par expérimentation les couleurs des ombres, expérimenter les principes physiques du miroir, rechercher les éléments naturels retrouvés dans une peinture, comparer différentes peintures d'un même auteur, différentes œuvres d'un même mouvement pictural, interviewer des créateurs, faire des recherches sur les personnages représentés, sur leur époque, leur pays...

◆ **d'activités de communication** : dialogue, discussions, échanges, expressions, partage d'émotions, de sensations, créations, réalisations, productions, synthèses... Remarquons que la création se trouve ici à l'étape finale. Les autres exercices d'appréciation permettront d'en-

richir la création. Ce point considère non seulement les échanges mais aussi tout type de création. Il reprend toute activité ayant pour but l'expression. cela peut donner lieu à divers projets comme : créer une exposition, un coin-musée, organiser une « artothèque », décorer la classe, la cour, construire du matériel de jeu, fabriquer un livre, créer un conte, une dramatisation, un spectacle, une publicité, un montage audio-visuel....

Quelles que soient les activités culturelles abordées, il nous semble nécessaire de passer par ces quatre étapes pour pouvoir les mener à bien.

Ceci explique peut-être la raison pour laquelle les visites au musée sont souvent décevantes. Il est en effet difficile de multiplier des expériences de ces 4 types durant une courte visite au musée. Celle-ci ne sera **réellement enrichissante que si elle est complétée par un échange et une recherche supplémentaires**. De même les visites culturelles avec les enfants doivent être enrichies par un travail de découverte et d'appréciation en classe. **D'où la nécessaire complémentarité entre le travail de l'animateur culturel et de l'enseignant.**

V.3. Comment intégrer le culturel dans le processus d'apprentissage ?

L'interdisciplinarité ? Oui, mais comment ?

Selon nous, la Pédagogie culturelle offre des possibilités particulières d'aborder l'interdisciplinarité. La culture est par essence de type transversal.

L'interdisciplinarité est un des leitmotivs de la littérature pédagogique récente. Cependant la mise en pratique dans la réalité concrète de la classe n'est pas encore systématiquement acquise.

Nous espérons offrir ici de nouvelles occasions de l'appliquer.

Claudio di Girolamo (Directeur de la Division Culture du Ministère de l'Education chilien) nous parlait de la maladie des spécialistes de notre société... Nous avons besoin, disait-il, de personnes ayant une vision globale (2002).²⁰

En effet, présenter des peintures ou des sculptures aux enfants offre de multiples occasions d'apprentissage, entre autres d'appréciation artistique, mais aussi de structuration spatiale, de découvertes scientifiques (couleurs, équilibre..), d'observation multi-sensorielle, de créativité, de langage verbal ou iconique, d'interrogation historique.

De même une peinture peut être abordée selon divers axes : historique, technique, humaniste, esthétique, graphique, sensoriel ou iconique. Plus question de se limiter à les travailler dans le cadre d'activités plastiques !

- Prenons quelques autres exemples de travail interdisciplinaire à caractère culturel.
- On peut :
- ♦ planifier des activités de découverte des expressions, des mimiques, en partant des peintures de Léonard de Vinci et du fameux sourire énigmatique de la Joconde ;
- ♦ ou à partir du même peintre, découvrir les machines fantastiques et en construire en classe ;
- ♦ élargir le répertoire d'expression corporelle grâce à l'observation de peintures, de sculptures et à des recherches dans des livres scientifiques ;
- ♦ travailler sur l'humour en partant de peintures surréalistes ;
- ♦ inventer des contes à partir d'une musique ;
- ♦ travailler l'autonomie à partir de la lecture du livre de Robinson Crusoë ;
- ♦ faire des expériences d'optique pour comprendre l'impressionnisme ;
- ♦ expérimenter l'équilibre et donc faire de l'expérimentation scientifique pour comprendre la sculpture ;
- ♦ partir d'œuvres de l'art moderne (Klee et Kandinski par ex.) pour aborder les formes géométriques ;
- ♦ ...

Si les activités culturelles peuvent être interdisciplinaires, elles peuvent également s'intégrer dans le curriculum normal d'apprentissage. Il s'agit d'éviter au maximum les activités isolées, hors cadre. Celles-ci n'auront de sens que si elles sont intégrées à l'ensemble de la formation, la finalité de tout processus éducatif (et culturel) étant dans la formation humaine intégrale.

Notons encore que la pédagogie par projets est particulièrement indiquée pour les activités culturelles.

V.4. Comment favoriser les rencontres culturelles et édifier progressivement le sentiment d'identité?

Nous l'avons déjà dit, il est préférable de mener les enfants à la découverte de personnes plus que d'œuvres hors de leur contexte.

Rencontrer les artistes, les auteurs, les acteurs culturels est toujours de grand intérêt. On peut aussi rencontrer des auteurs du passé, s'interroger sur leur vie, leur motivation, leur époque, leur mode de vie

Ex. Découverte d'un personnage à partir d'énigmes ou d'indices.

Cette recherche, cette «rencontre» n'est significative que si l'enfant peut s'y comparer. Prenant comme prétexte une découverte culturelle, l'enfant est conduit à analyser

son époque, son style de vie, ce qui lui permet de se situer personnellement.

L'enseignant peut aussi inciter les enfants à partager leurs découvertes, à les confronter et à s'entraider dans leurs recherches. Ainsi prennent-ils conscience tant des différences individuelles que des caractères communs dans leur recherche de compréhension du patrimoine commun.

Ainsi se travaillent les intelligences inter- et intra-personnelles décrites par Gardner.

VI. Spécificité de la pédagogie culturelle Quelle est son originalité ?

VI.1. Nouveauté ?

VI.1.1. Réflexion sur ce que peut (doit) être une Pédagogie culturelle avec des enfants en bas-âge.

Constatant une absence de références théoriques spécifiques pour un travail culturel dès la maternelle, nous espérons être à l'origine d'une réflexion de fond permettant de consolider les pratiques. Cette réflexion est alimentée par nos lectures et analyses de nombreuses expériences dans des classes.

VI.1.2. Construction d'une méthodologie spécifique pour le culturel et dès la maternelle.

Les activités culturelles se multiplient en maternelle. On peut en trouver des traces dans des revues pédagogiques et dans des travaux de fin d'études d'étudiants. Ces expériences, aussi intéressantes soient-elles, manquent de références méthodologiques. Nous avons déjà fourni quelques éléments utiles sur ce plan. Notre intention est de continuer à fournir progressivement des outils méthodologiques de plus en plus affinés et adaptés grâce au suivi de nos expériences pédagogiques innovantes.

VI.2. Originalité méthodologique ?

VI.2.1. Multiplier et systématiser les sujets d'étude culturels.

La Pédagogie culturelle nous incite à travailler des sujets culturels. En ce sens, elle n'est pas très originale.

Ce qui peut être nouveau, ce serait d'aborder d'autres types de sujets culturels qui ne soient pas artistiques et de remettre à l'honneur des études culturelles comme l'étude historique ou l'analyse médiatique et de le faire de manière systématique.

VI.2.2. Les traiter de manière interdisciplinaire, intégrée
«L'apport le plus fondamental de ce travail a été la découverte d'un nouveau domaine non abordé dans notre cursus de formation, à savoir la possibilité de canaliser tout type d'enseignement-apprentissage au travers d'une activité culturelle». (avis d'une étudiante ayant participé à l'expérience-pilote au Chili).

La pédagogie culturelle offre des occasions privilégiées d'application d'une **pédagogie interdisciplinaire** parce qu'intégrée. Par exemple, lire un conte populaire sur l'origine du monde peut être une activité de langage, de littérature, d'imagination, mais aussi de créativité, de sciences, d'art et d'histoire. Il s'agit bien là d'un sujet culturel et donc par essence transversal.

VI. 2.3. Aborder le culturel tant par l'intelligence émotionnelle que cognitive.

La Pédagogie culturelle intègre les nouvelles théories psychologiques sur l'intelligence. Elle prétend développer tant l'intelligence émotionnelle que cognitive. Elle en est même un instrument privilégié. Grâce à l'art, l'enfant peut apprendre à apprécier la beauté, à s'en émouvoir, à la découvrir de manière multi-sensorielle. Lors d'une activité historique, on travaille particulièrement la capacité d'empathie, l'intérêt pour l'autre parce que différent et donc le respect mutuel. Cela nous permet d'installer de façon significative des valeurs fondamentales.

VI.3. Innovation pédagogique ?

Ce nouveau mode d'approche porte des conséquences sur le plan pédagogique.

VI.3.1. Ainsi l'on peut dire que la Pédagogie culturelle joue un rôle de réducteur des inégalités sociales.

Donner à **tous** les enfants l'accès au monde culturel permet de dépasser les différences et de casser les barrières socio-culturelles encore trop déterminantes dans notre société. De plus, lors de leurs découvertes culturelles, les enfants ressentent le besoin de partager, comme s'ils étaient conscients de leur appartenance commune au patrimoine.

VI.3.2. Selon nous, la Pédagogie culturelle est aussi une pédagogie significative.

Nous pensons même pour notre part que les activités culturelles peuvent élever le niveau de signification des apprentissages scolaires.

En effet, qu'est-ce qui est plus significatif pour l'enfant ? des exercices de sériation ou se poser la question : pourquoi ne voit-on pas la lune le jour ?

Analysons quelques instants le concept : significatif.

Quels seraient les critères objectifs permettant de déterminer ce qui est significatif pour l'enfant ?

◆ Pour certains, sera significatif tout apprentissage qui met l'enfant devant la réalité. Pour d'autres, ce sera le caractère d'utilité qui sera déterminant. C'est le cas de la pédagogie fonctionnelle.

◆ Pour d'autres encore, il existe d'autres niveaux de signification, au delà de l'utilitaire, comme par exemple, le plaisir de trouver la vérité. Être significatif serait être «*investi de valeur*» (A.Valenzuela 2000)²¹ c'est-à-dire correspondre aux aspirations ou interrogations profondes de l'enfant. En référence à la théorie de W.Vidal (1998), citée par ce même Valenzuela, il y aurait 3 paramètres qui pourraient déterminer un apprentissage significatif :

- *pouvoir s'approprier ce que l'on apprend*
- *lui associer un vécu positif : expériences nouvelles, réactions émotionnelles, mise en valeur, amélioration de son auto-estime, ouverture de nouvelles possibilités*
- *être source de nouveaux apprentissages : besoin et plaisir d'en apprendre plus, de partager ses découvertes ...*

Sans mettre en doute la valeur de la pédagogie fonctionnelle, nous pensons en effet qu'une éducation qui se limiterait à des apprentissages fonctionnels perdrait son sens fondamental. C'est peut-être le risque de la pédagogie actuelle. Si on ne s'occupe que du matériel, du concret ou d'apprentissages utiles dans la vie quotidienne, on risque de perdre sa préoccupation philosophique et culturelle, c'est-à-dire que l'on se déconnecte de ses racines profondes. S'interroger sur le sens de la vie, de la société, de la citoyenneté, sur l'importance de la créativité, de la communication culturelle reste très significatif à nos yeux.

Il nous suffit pour nous convaincre de considérer les contes pour enfants. Personne ne mettra en doute leur caractère significatif et pourtant ils ne sont ni réels, ni utiles dans la vie quotidienne.

VI.3.3. La Pédagogie culturelle est cohérente par rapport aux théories de Pédagogie nouvelle.

Orientée par les principes du constructivisme, de la pédagogie globale, intégrée et significative. On peut dire aussi qu'elle est pédo-centriste, c'est-à-dire centrée sur l'enfant, point de départ, finalité et acteur de ses propres apprentissages. En ce sens la Pédagogie culturelle s'inscrit dans la ligne de la pédagogie actuelle.

■ VII. Conclusion

- Mode ? Nouveau concept ? Nouvelle théorie ?
- Innovation pédagogique ?
- A vous d'en juger. En réalité, peu importe.
- De notre côté, nous espérons que la Pédagogie culturelle va se concrétiser, se multiplier, se préciser, se développer tout en échappant aux dangers des modes (souvent superficielles et passagères).

Notes

- 1 TASSIN M., (1986), Enquête auprès des professeurs d'université concernant l'enseignement secondaire rénové, Louvain-la-Neuve
- 2 Convention des Droits de l'Enfant
- 3 ARENDT H. (1972), La crise de la culture, Paris, Ed. Gallimard.
- 4 BRUNER J., (1996), L'éducation, entrée dans la culture, Paris, Ed. Retz.
- 5 FORQUIN J.C., (1996), Ecole et Culture, le point de vue des sociologues britanniques, Bruxelles, 1996, Ed. De Boeck
- 6 DUPRIEZ P, SIMON S., (2000), La résistance culturelle, Bruxelles, Ed. De Boeck
- 7 BRUNER J., (1996), L'éducation, entrée dans la culture, Paris, Ed. Retz
- 8 ZAKHARTCHOUK J.M., (1999), L'enseignant, un passeur culturel, Paris, Ed. ESF
- 9 JACQUARD A., (2000), Le partage de la lucidité, in L'art pour quoi faire ?, Paris, Ed. Autrement
- 10 FORQUIN J.C., (1996), École et Culture, le point de vue des sociologues britanniques, Bruxelles, Ed. De Boeck
- 11 SIRINELLI J.F., (2002), La culture de masse, Paris, Ed. Fayard
- 12 RIOUX J.P., (2002), La culture de masse, Paris, Ed. Fayard
- 13 WEBER A., (2000), L'éducation artistique: un enjeu de démocratie, in L'art, pour quoi faire ?, Paris, Ed. Autrement
- 14 ZAKHARTCHOUK, (1999), L'enseignant, un passeur culturel, Paris, Ed. ESF
- 15 DUPRIEZ P., SIMON S., (2000), La résistance culturelle, Bruxelles, Ed. De Boeck
- 16 BOZET M., DETIÈGE J., LEVÊQUE B., OPPLIGER M., TASSIN-GHYMERS M., TILMAN M..Cellule EPICURE, d'Études Pédagogiques Internationales et Culturelles, de Recherche et d'Échanges
- 17 LEFEBVRE B., (1994), L'éducation et les musées, Montréal, Ed. Logiques
- 18 LAROUCHE M.C., (1994), Le musée de Lachine et son jeune public: l'appropriation symbolique des oeuvres d'art dans le contexte d'une approche communicationnelle éducative, in L'Éducation et les musées, Montréal, Ed. Logiques
- 19 BENOÎT C., (1994), Contribution au développement d'une épistémologie de la communication scientifique et technique, in L'Éducation et les musées, Montréal, Ed. Logiques
- 20 DI GIROLAMO C., (2002), conférence donnée à la PUC à Santiago du Chili
- 21 VALENZUELA A., (2000), La significación de los aprendizajes. Lo idiosincrático y lo colectivo, in Revista Pensamiento Educativo, Santiago du Chili, Ed.UC.

Bibliographie

- ARENDT H., 1972, *La crise de la culture*, traduction Paris, Ed. Gallimard
- ARIEL O. H et SANTILLAN G. R, 2000, *Educar en cultura*, Buenos-Aires, Ed. Ciccus
- BRUNER J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture, les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, traduction, Paris, Ed. Retz
- CLIFFORD GEERTZ, 1973, *The interpretation of Cultures: selected essays*, New-York, Basic Books
- CNDP, 2001, *La culture contre l'échec scolaire*, Paris
- DUMAZEDIER J., *Vers la civilisation des loisirs*, Paris, Ed. Le Seuil.
- DUPRIEZ P.ET SIMON S., 2000, *La résistance culturelle, Fondements, applications et implications du management interculturel*, Bruxelles, Ed.De Boeck
- FORQUIN J.C., 1996, *Ecole et Culture, le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck
- FREUD S., 1995, *Le malaise dans la culture*, Traduction, Paris, Ed. PUF
- GEORGES J., 1978, *Culture personnelle et action pédagogique*, Belgique, Ed. Casterman
- HARRISON L, HUNTINGTON S., 2001, *La cultura es lo que importa*, Traduction, Buenos-Aires, Ed. Planeta
- JACQUARD A., 2000, *Le partage de la lucidité*, in *L'art pour quoi faire?*, Paris, Ed. Autrement
- LEFEBVRE B., 1994, *L'éducation et les musées*, Montréal, Ed. Logiques
- MAALOUF A., 1998, *Les identités meurtrières*, Paris, Ed. Grasset
- RIOUX J.P.et SIRINELLI J.F., 2000, *La culture de masse*, Paris, Ed. Fayard
- TASSIN M., 1986, *Enseignement secondaire et université ; les enjeux d'une rénovation*, Louvain
- TRAUTMAN C., 2000, in *L'art, pour quoi faire ?*, Paris, Ed. Autrement
- VINSONNEAU G., 2000, *Culture et comportement*, Paris, Ed. A.Colin
- WEBER A., 2000, *L'éducation artistique: un enjeu de démocratie*, in *L'art, pour quoi faire ?* Paris, Ed. Autrement
- ZAKHARTCHOUK J.M., 1999, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, Ed. ESF