

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

**Former des citoyens par le théâtre : forces, limites et défis
d'une médiation entre écoles et institutions culturelles.**

Analyse d'expériences menées en territoire liégeois à l'approche des
élections.

Auteur : Marvin ROBERT

Promoteur : Hervé POURTOIS

Accompagnatrices : Véronique LEMAIRE & Edith BERTHOLET

Année académique 2024-2025

Master 120 en Politique économique et sociale (horaire décalé)

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont aidé, de près ou de loin, dans la réalisation de ce mémoire.

Je voudrais dans un premier temps remercier mon promoteur, M. Hervé POURTOIS, professeur de philosophie politique à l'UCLouvain pour le temps qu'il m'a consacré, ainsi que pour sa disponibilité et ses conseils, qui m'ont aidé à développer ma réflexion.

Je remercie aussi les deux autres membres de ma commission d'accompagnement, Mmes. Véronique LEMAIRE, professeure au sein du Master en Arts du spectacle, et Edith BERTHOLET, directrice générale de la Médiathèque nouvelle, d'avoir accepté d'encadrer ce travail, et pour leurs retours et critiques qui ont contribué à son amélioration.

Un grand merci également à Claudine DRION, conseillère à la formation du groupe FOPES de Liège, pour son aide et son accompagnement précieux tout au long du programme.

Enfin, je remercie mon ami Bastien, dramaturge de formation, pour ses conseils en termes de ressources, ma sœur Nathalie, mon conjoint Vasilis ainsi que le sous-groupe des « Divers Gens », pour le soutien moral apporté tout au long de la formation.

Table des matières

I.	Introduction.....	2
II.	Cadrage	6
A.	Cadrage historique.....	6
B.	Cadrage politique	11
C.	Cadrage théorique	14
1.	La médiation culturelle, trait d’union entre arts et publics	15
2.	Pratique culturelle et développement de l’esprit critique.....	16
3.	Le théâtre comme objet politique et lieu de confrontation d’idées	17
4.	Pédagogie culturelle et éducation à la citoyenneté.....	19
5.	Le rôle de l’affect dans l’éducation du citoyen	23
6.	Les arts comme réponse à la dégradation de la démocratie	25
D.	Conclusion.....	29
III.	Définition de la problématique et question de recherche.....	31
IV.	Méthodologie et entretiens.....	34
A.	Méthodologie	34
1.	Présentation des institutions culturelles	35
a.	Le Théâtre de Liège.....	35
b.	La Cité Miroir.....	35
2.	Présentation des expériences et médiatrices rencontrées	36
a.	Le Festival Porte-Voix.....	36
b.	Les Mots du Pouvoir	37
3.	Présentation des écoles et des intervenants rencontrés	38
a.	L’Athénée Royal Charles Rogier (Liège).....	39
b.	L’Athénée communal Léonie de Waha (Liège).....	40
c.	Le Collège Saint-Martin (Seraing).....	40
d.	Le Collège Saint-Barthélemy (Liège)	41
B.	Entretiens.....	41
V.	Résultats.....	43
A.	Résultats par hypothèse	43
B.	Synthèse des résultats.....	56
VI.	Discussion.....	58
A.	Validation des hypothèses et mise en relation avec le cadre théorique	58

B.	Apports de la recherche	66
C.	Limites et points forts de la recherche et de l'enquête	68
1.	Limites.....	68
2.	Points forts.....	70
D.	Pistes pour de futures recherches et recommandations	70
1.	Pistes de recherche	70
2.	Recommandations pratiques	72
VII.	Conclusion	74
VIII.	Bibliographie	78

I. Introduction

Ce mémoire trouve son origine dans une observation faite sur mon ancien lieu de travail, le Théâtre de Liège, où j'ai travaillé de 2017 à 2024. Dans le cadre de l'année 2024, « super année électorale » qui regroupait les élections européennes, fédérales et régionales, provinciales et communales, le Théâtre de Liège a mis en place un projet intitulé « Les Mots du Pouvoir ». Mené en collaboration avec l'Université de Liège et le Centre d'Action Laïque (CAL) de la Province de Liège, celui-ci s'articule autour de la question rhétorique et du discours politique. Le but était de soutenir la démocratie en aidant les jeunes à s'emparer des questions de société les préoccupant, en les invitant à les partager, et leur donner des clés pour aborder les débats politiques. Le projet a consisté en une série d'ateliers, d'exercices pratiques et de spectacles, et a touché environ 200 étudiants issus d'écoles secondaires de la région liégeoise. Le terme « Jeunes » utilisé dans ce travail définit les élèves ayant assisté à l'expérience, à savoir pour la plupart des rhétoriciens primo-votants, que ce soit aux élections européennes uniquement, ou à l'ensemble des élections. Il s'agit donc d'une population âgée entre 16 et 18 ans en moyenne.

C'est en assistant à la soirée de clôture du projet, consistant en une synthèse des activités et la présentation d'une courte forme artistique de chaque groupe-classe sur un sujet de société choisi, que j'ai pu voir l'enthousiasme des élèves et la qualité de leurs interventions sur scène devant leurs pairs, sur des sujets comme le racisme, les rapports homme-femme ou encore les inégalités sociales, que j'ai pensé que le projet avait atteint son but. Étant alors en recherche d'un sujet de mémoire dans le cadre de mes études à la FOPES, j'ai pensé tenir une piste et ai donc cherché des initiatives similaires qui permettraient de trouver des accointances et de déboucher sur une éventuelle hypothèse de recherche. C'est ainsi que j'ai appris que se tenait, au même moment, le festival « Porte-Voix », organisé par la Cité Miroir, un espace culturel liégeois habité par trois associations à forte vocation citoyenne : Mnema, le CAL et les Territoires de la Mémoire. La volonté de l'institution était similaire à celle des partenaires des « Mots du Pouvoir » : utiliser la culture comme levier pour tenter de sensibiliser les jeunes aux enjeux citoyens et politiques, dans le contexte d'une année électorale qui s'annonçait comme celle de tous les défis. En effet, si l'organisation simultanée de scrutins, à savoir fédéraux et régionaux – auxquels se sont ajoutés les européens – d'une part en juin, et provinciaux et communaux d'autre part en octobre, n'a rien d'extraordinaire et est une constante dans le paysage institutionnel belge, l'année 2024 s'est distinguée par un climat politique tendu.

La polarisation affective, c'est-à-dire le rejet croissant des électeurs de partis considérés comme « adverses », en particulier chez les sympathisants de partis situés aux extrêmes du spectre politique, s'est intensifiée et a contribué à compliquer le vivre-ensemble démocratique et à nourrir un climat de tension politique¹.

L'observation décrite plus haut dans le cadre des « Mots du Pouvoir » a suscité deux questionnements. Le premier relève de la pertinence de la culture et du théâtre comme vecteurs d'éducation à la citoyenneté. Ce lien entre culture et jeunesse se matérialise dans la médiation théâtrale, appartenant elle-même au champ plus large de la médiation culturelle. Elle joue un rôle de trait d'union, de facilitatrice entre l'institution et ses publics, entre artistes et spectateurs. En effet, dans leurs missions de développement culturel, les médiateurs cherchent à rencontrer des publics « éloignés », c'est-à-dire exclus de l'accès à la culture en raison de difficultés socioéconomiques et culturelles, comme une immigration récente, une barrière de la langue, un environnement familial défavorable, une distance géographique, etc.² Ensuite, comprendre les dynamiques de la médiation ne peut se faire qu'en comprenant mieux la manière dont les professionnels eux-mêmes perçoivent et construisent leur rôle. Cette autoidentification des médiateurs est ce qui oriente leurs pratiques et les objectifs qu'ils attribuent à leurs actions. Nous nous penchons pour cela sur une étude européenne menée dans le cadre du projet « PILOTS » (2010) qui tente de « définir les profils, rôles et besoins des médiateurs »³ du champ de la culture scientifique au sein des musées et centres de sciences, en demandant aux médiateurs et dirigeants d'institutions culturelles et scientifiques de choisir quel métier se rapproche le plus de celui de médiateur, sur une échelle de 0 à 5 selon le degré de proximité (0 étant le plus éloigné). Leurs réponses sont illustrées en figure 1 (ci-dessous), qui résume la cote moyenne reçue par chaque métier apparenté à la fonction de médiateur. Cette étude nous permet de mieux comprendre comment les médiateurs culturels conçoivent leur rôle et leurs fonctions dans les relations avec leurs publics. Elle illustre ainsi la variété des compétences attendues (artistiques, pédagogiques, scientifiques) et démontre donc que la médiation culturelle nécessite une approche pluridisciplinaire dépassant la seule transmission culturelle ou artistique, pour y intégrer aussi des compétences relationnelles et pédagogiques notamment, essentielles à l'éducation citoyenne.

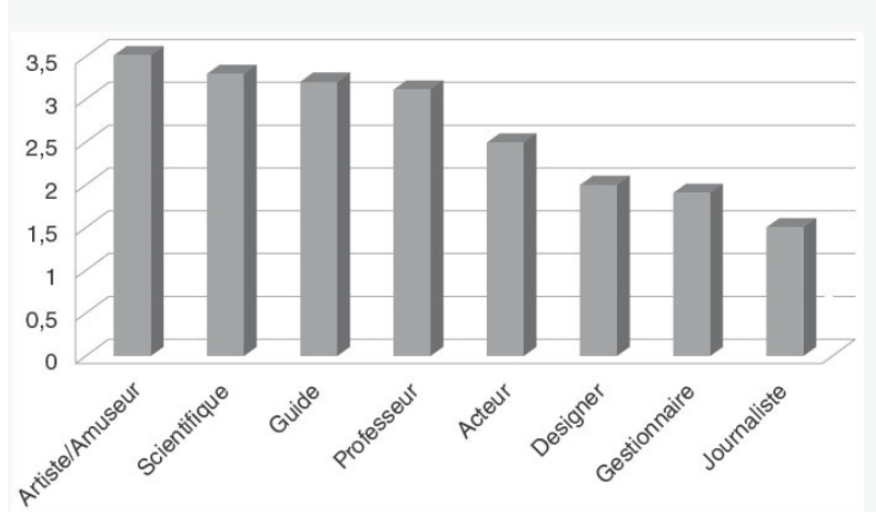
¹ Close, C., Eck, B., Janssen, L., Kins, L., Tsoulou-Malakoudi, A., Vanagt, J., van Haute, E. *Polarisation affective, attaques, et distance sociale à l'approche du 9 juin 2024*. Rapport de recherche interuniversitaire, 2024, P. 2.

² Chaumier, S., & Mairesse, F. *La médiation culturelle-3^e éd.* Armand Colin, 2024. PP. 15-16.

³ Chaumier, S., & Mairesse, F. *op. cit.*, P. 26.

Figure 1

Selon vous, un médiateur doit aussi être... (5 = tout à fait d'accord/0 = pas du tout d'accord)



Légende : analyse de la proximité perçue entre le métier de médiateur (sur l'axe vertical) et d'autres professions connexes (sur l'axe horizontal). Les auteurs de l'étude, partenaires d'un projet européen intitulé « PILOTS - Professionalisation In Learning Technology and Science » ont demandé à des professionnels de la médiation scientifique et culturelle d'évaluer dans quelle mesure un médiateur doit aussi incarner les qualités associées à d'autres métiers. Cette évaluation repose sur un échelle de 0 à 5 où 5 correspond à « tout à fait d'accord », et 0 à « pas du tout d'accord ». Une valeur élevée indique une forte proximité perçue avec le métier correspondant.

Source : étude PILOTS, 2010⁴.

Le second questionnaire relève de l'aspect historique de la médiation culturelle comme vecteur d'éducation citoyenne. Si, dans l'Athènes de Socrate et Périclès, le théâtre était le lieu des débats et critiques sur la société, il semble que la figure du médiateur, telle que nous la connaissons, n'y existait pas. En effet, le fait d'assister à des spectacles était courant pour les citoyens qui y voyaient des pièces basées sur la mythologie ou l'actualité politique. Dès lors, le contenu de ces propositions ne nécessitait pas l'intervention de médiateurs car elles abordaient souvent des sujets bien connus. Cette absence de médiation ne relevait donc pas d'un manque, mais bien d'un contexte sociopolitique et culturel dans lequel l'accès au sens des œuvres était pleinement intégré à la vie démocratique⁵. Dès lors, notre intérêt s'est déplacé vers un autre âge d'or de l'émancipation intellectuelle en Occident : le siècle des Lumières. Comme le précise

⁴ Richard, O. *Profils et rôles des médiateurs scientifiques en Europe*. Étude PILOTS, 2010. P. 34.

⁵ Dupont, F. *Que voyait un «spectateur» grec au théâtre?* dans Valette, E., & Wyler, S. *Spectateurs grecs et romains: corps, régimes de présence, modalités d'attention*. Hermann, 2023. P. 39.

Alain Ménil dans son ouvrage, c'est à cette époque, au XVIII^e siècle, que l'idée de citoyenneté moderne trouve ses origines, et que des penseurs comme Diderot voient les arts, dont le drame, comme « l'unique horizon théâtral que peut connaître le sujet de la monarchie qui souhaiterait goûter une représentation conforme aux idéaux de la raison éclairée »⁶.

Nous compléterons ensuite cette exploration du cadre historique par deux autres cadres. Un politique, cherchant à mieux comprendre comment les arts jouent un rôle essentiel dans la formation démocratique des citoyens – avec un ancrage local – et un théorique, explorant une série d'ouvrages dont les différentes approches en matière d'éducation, de pédagogie et de culture se complètent afin d'offrir une vue d'ensemble sur le rôle joué par la culture et sa médiation dans l'éducation citoyenne des jeunes. Comme l'indique le choix de proposer un cadrage politique, ce travail s'intéresse particulièrement à la dimension politique de la citoyenneté, qui se traduit ici par la capacité à penser et s'exprimer dans l'espace public, en confrontant les opinions et en participant au débat démocratique. La médiation théâtrale et l'analyse qui en est ici faite est donc centrée sur le développement de l'esprit critique et les réflexions citoyennes qu'elle suscite. Bien que l'éducation citoyenne englobe des approches plus diversifiées, avec des enjeux comme le développement durable notamment, c'est aux deux notions décrites ci-dessus que nous avons décidé de restreindre ce travail. Enfin, le choix de se concentrer sur le territoire de Liège n'est pas anodin, car ce dernier se caractérise par une histoire de politiques publiques culturelles, marqué notamment par une volonté de rendre la culture accessible à tous. Cet ancrage local permet d'étudier les spécificités d'une médiation culturelle développée depuis longtemps entre les acteurs pédagogiques et institutionnels.

Ainsi, pour nourrir notre réflexion et poser les fondements de notre analyse, le chapitre suivant s'attachera à explorer trois cadres complémentaires. Le premier est historique et explore les origines de l'éducation populaire et culturelle dans un angle territorial. Le deuxième est politique et s'intéresse au contexte politique et institutionnel dans lequel s'inscrivent ces projets. Enfin, le troisième est le cadre théorique, qui articule les concepts de médiation, de pédagogie et de citoyenneté en six modèles analytiques. Cette triple approche a pour but de nous aider à comprendre comment la médiation théâtrale peut être pensée comme un levier éducatif et démocratique dans la conception de projets pédagogiques.

⁶ Ménil, A. *Diderot et le drame Théâtre et politique*. Presses universitaires de France, 1995. P 97-122.

II. Cadrage

A. Cadrage historique

Comme expliqué ci-avant, nous prenons le siècle des Lumières comme point de départ. Afin de mieux comprendre ce mouvement historique dans la région de Liège, nous avons exploré en priorité les ouvrages portant sur cette zone géographique. François-Charles de Velbrück (1719-1784), prince-évêque de la Principauté de Liège (1772-1784), alors intégrée au Saint-Empire romain germanique, entreprit de fonder plusieurs institutions scientifiques et artistiques, qui lui vaudront d'être considéré comme l'un des « despotes éclairés »⁷. Parmi ces institutions figurent celle qui deviendra l'Académie Royale des Beaux-Arts de Liège, alors appelée « Académie publique de peinture, sculpture et gravure » (1775), la Société littéraire (1779) et la Société libre d'émulation (1779). À celles-ci s'ajouteront l'« École de dessin pour les arts mécaniques » (1774) ainsi que l'« École de mathématiques » (1781-1791) et l'« École sur l'art de l'accoucheur », qui dispensera des leçons gratuites. Cette multiplication d'écoles en tous genres souligne que « l'enseignement supérieur prenait à Liège une place de plus en plus sérieuse »⁸. Si la fondation de ces établissements fait écho au cadre dans lequel elle survient, à savoir le mouvement des Lumières, il convient d'en souligner le cadre géopolitique afin d'y apporter de la nuance. D'une part, rappelons que Liège était alors la capitale d'une principauté épiscopale dont le monarque est soumis à l'autorité conjointe du saint empereur et du pape. Cela implique la forte présence et influence de communautés ecclésiastiques sur son sol, dont la philosophie s'est heurtée à la volonté du souverain de donner à son peuple un accès à l'éducation : « l'avènement de Velbrück et "l'échauffement des têtes" lâchent la bride à son mépris des moines et moniales : les Clarisses, "pauvres esprits aliénés", les Récollets, "cette vermine", pleins de "morgue", mais vides de savoir, sans parler des Capucins, particulièrement honnis des esprits avancés »⁹. D'autre part, la nomination de professeurs des arts permit au prince-évêque de s'entourer d'acteurs animés par des idéaux démocratiques qui, on peut l'imaginer, ont joué un rôle essentiel dans l'émancipation du peuple : « Joseph Dreppe [...] fut aussi nommé premier peintre de Son Altesse. Cette affiliation [...] ne l'empêcha pas d'exprimer son attachement aux

⁷ Souverain du siècle des Lumières et se distinguant des monarques absolus par la prise de décisions qu'il « jugeait conformes aux besoins et aux buts les plus élevés de l'État et de la société dont il était souverain » (ex.: le roi Frédéric II de Prusse, roi-philosophe, mécène et artiste). Dans Salmonowicz, S. *Les philosophes du Siècle des Lumières et le despotisme éclairé*. Université de Varsovie, 1979. P. 539.

⁸ Droixhe, D. *Une histoire des Lumières au pays de Liège*. Livres, idées, société. Liège, Éd. ULg, 2007. P. 146-147.

⁹ Droixhe, D., *op. cit.*, P. 149-150.

valeurs de démocratie et de liberté [...] »¹⁰. Parmi les sociétés susmentionnées, c'est véritablement la Société libre d'émulation qui s'inscrit dans une volonté d'évolution vers un modèle sociétal plus démocratique : « (elle) fournira la caisse de résonance que (réclamait) un puissant souci collectif de modernité [...]. S'y joignirent des revendications de justice sociale [...]. »¹¹. Ainsi, si la fondation de ces institutions témoigne d'une volonté d'ouverture et d'émancipation portée par le souverain liégeois, elle ne peut être comprise sans tenir compte du contexte local. D'un côté, l'influence persistante des institutions religieuses entrave l'adhésion à ces idéaux liés à la raison et au progrès par la population. D'un autre côté, l'engagement d'intellectuels et d'artistes aux volontés du prince-évêque nous permet de penser que cette tendance démocratique ne vient pas uniquement des politiques menées par Velbrück, mais trouve également sa source dans des dynamiques socioculturelles plus larges, issues de différentes strates de la population. Cette situation illustre bien la complexité du développement de la philosophie des Lumières au sein de la Principauté de Liège, entre volonté éclairée du pouvoir et résistances idéologiques. Il est aussi utile de mentionner l'existence du Conservatoire royal de Liège, école supérieure des arts de la Fédération Wallonie-Bruxelles, fondé en 1827. Il est l'un des conservatoires les plus anciens d'Europe, bien que la section « théâtre » n'ait été ouverte qu'en 1930¹². La présence de cette institution sur le territoire témoigne encore une fois de l'importance de la démarche pédagogique culturelle dans l'histoire liégeoise.

Si d'autres monarques du siècle des Lumières avaient pour ambition de permettre à leurs peuples de s'éduquer par les arts et les sciences, nous ne pouvons que constater qu'il s'agit d'une volonté qui perdure de nos jours, comme en témoignent les actions présentées dans l'introduction, bien qu'elle eut un temps presque disparu des villes de province. En effet, si avant le XX^e siècle, « le théâtre en province (offrait) un profil contrasté où se (lisait) immanquablement la domination de Paris et Bruxelles »¹³, force est de constater que « le théâtre en Wallonie a aujourd'hui conquis une place [...] après des luttes politiques et culturelles qui ont progressivement transformé le théâtre belge dans la seconde moitié du XX^e siècle »¹⁴. L'auteure souligne qu'avant cette période, c'est surtout le théâtre amateur qui s'est développé en Wallonie avec le soutien « des forces politiques progressistes qui voient en lui un bon outil

¹⁰ Droixhe, D., *op. cit.*, P. 151.

¹¹ *Idem*, P. 398.

¹² Conservatoire de Liège. *Brochure de présentation*. P. 3.

¹³ Delhalle, N. *Les arts de la scène, une autonomie en construction*. Dans Demoulin, B. (Ed.). *Histoire culturelle de la Wallonie*, 211-223. Bruxelles : Fonds Mercator, 2012. P. 211.

¹⁴ Delhalle, N. *art. cit.*, P. 211.

d'émancipation pour les classes laborieuses »¹⁵. Si l'implantation de théâtres subventionnés en Wallonie (Liège, Namur, Mons) dès les années 1950 et 1960 trouvait en réalité partiellement son origine dans une volonté d'alternative à la politique culturelle « bruxellocentriste », qui bénéficiait au Théâtre National de Bruxelles (aujourd'hui Théâtre National Wallonie-Bruxelles), c'est surtout l'arrivée du Festival du Jeune Théâtre à Liège qui révolutionnera les axes de programmation théâtrale. En effet, il fut le premier à miser sur l'invitation de spectacles novateurs à forte dimension internationale, et, une fois devenu *le* Festival de Liège, la prise d'une « couleur plus radicale, entre poétique et politique (sous) le slogan de départ "un festival interroge le présent" »¹⁶. Précisons toutefois qu'un autre théâtre national a existé en Belgique du milieu du XIX^e à la fin du XX^e siècle à Anvers¹⁷, mais la culture étant aujourd'hui une compétence communautaire, nous gardons le Théâtre National de Bruxelles comme référence.

Les prémisses de la démocratie culturelle, telle que nous la connaissons aujourd'hui, trouvent leur origine aux XIX^e et surtout XX^e siècles, une époque qui voit partout en Europe, en particulier occidentale, l'apparition des mouvements ouvriers et des arts populaires dans leur sillage, avec une volonté de donner accès à tous aux œuvres et au patrimoine, habituellement réservé à une certaine élite sociale. Cependant, dès le XIX^e siècle, l'alphabétisation connaît un essor progressif grâce au développement de l'instruction publique, surtout en Wallonie, cette progression étant plus lente en Flandre¹⁸. Dès la fin du siècle, on voit émerger dans les milieux ouvriers belges, dont Liège, épiscentre d'une classe ouvrière fortement organisée, une série d'initiatives artistiques populaires permettant un accès à la culture en dehors des cercles « élitistes », comme des Maisons du Peuple, bibliothèques et centres de conférences¹⁹. L'approche artistique des différentes classes diffère cependant radicalement : si les « intellectuels » favorisent une « élévation esthétique »²⁰, les classes ouvrières sont davantage « concentrées sur des questions sociales ou de démocratie politique »²¹. La culture devient ainsi un enjeu politique visant à atteindre un certain équilibre entre classes sociales. La perspective n'est donc pas ici réellement progressiste, mais relève « plutôt d'un certain conservatisme »²².

¹⁵ Delhalle, N. *art. cit.*, P. 212.

¹⁶ *Idem*, P. 214.

¹⁷ Deseure, F. *Le droit et le théâtre*. Vve Ferdinand Larcier, 1895. P. 78.

¹⁸ Wellemans, Yves. *L'analphabetisme en milieu urbain belge au XIX^e siècle*. Revue belge d'histoire contemporaine, 1979. P. 186.

¹⁹ Djaffar, L. B., & Huberty, C. *Mouvement ouvrier, culture, loisir et temps «libéré» (1re partie)*. Centre d'Animation et de Recherche en Histoire Ouvrière et Populaire, 2009. PP 3-4.

²⁰ Scieur, P., & Vanneste, D. *La médiation artistique et culturelle : cadrage théorique et approche sociologique*. Repères 6, 2015. P. 6.

²¹ Scieur, P., & Vanneste, D. *art. cit.*, P. 7.

²² Scieur, P., & Vanneste, D. *art. cit.*, P. 8.

Concrètement, les jeunes de la seconde moitié du XX^e siècle vivent encore dans le souvenir douloureux des atrocités de la seconde guerre mondiale. Dans ce contexte, le politique s'empare activement de la question dès 1945, en jetant « les premières bases du cadre juridico-institutionnel théâtral en l'appuyant sur les tendances qui s'inscrivent dans la lignée du mouvement d'éducation populaire »²³ et en favorisant le développement du paysage théâtral belge, medium qui, aux yeux du gouvernement, « peut beaucoup pour la formation culturelle et civique du peuple »²⁴. Ainsi, le Moniteur belge du 1^{er} novembre 1945 arrête la création du Théâtre National de Belgique, avec une branche francophone et une néerlandophone, placé sous la tutelle du ministre de l'Instruction publique et ayant pour mission, notamment, de produire et diffuser le plus largement possible des spectacles à haute valeur artistique²⁵. Le terrain d'entente que l'on entrevoit dans la culture a ainsi pour but, entre autres, de « former les jeunes à la citoyenneté »²⁶ et prévenir de nouvelles divisions des classes sociales, qui, quelques décennies plus tôt, ont conduit à des « embrigadements fascistes »²⁷. À cette fin, les politiques culturelles s'orienteront dès les années 1960 selon deux modalités : la décentralisation et la démocratisation. Bien que ces termes ne commencent à être employés qu'à partir de ce moment-là²⁸, ces phénomènes existent de fait dès la publication de l'arrêté au Moniteur belge en 1945.

La décentralisation culturelle vise à faciliter l'accès aux institutions et activités culturelles sur tout le territoire, en particulier dans les zones rurales et les petites villes, où l'offre est souvent moins importante. En Belgique, ce processus est mentionné dès les années 1960 par des figures comme le ministre des Affaires étrangères, puis ministre de la Justice Pierre Wigny, et s'inscrit dans un contexte politique marqué par les tensions de la fédéralisation de l'État, et les revendications d'autonomie régionale, notamment en Wallonie et en Flandre²⁹. Celles-ci rassemblent différents acteurs politiques et culturels qui convergent pour rendre la culture plus accessible à tous, tout en cherchant à renforcer l'identité culturelle des Régions. Dans sa forme actuelle, la décentralisation culturelle en Belgique prend deux directions : d'une part, un processus « top-down »³⁰ qui s'appuie sur les institutions publiques qui transmettent les politiques aux opérateurs de manière descendante, et d'autre part, un soutien « bottom-up » des

²³ Jaumain, M. *Le théâtre dramatique francophone : cadre institutionnel et statut juridique depuis 1945*. Courrier hebdomadaire du CRISP 6, 1981. P. 5.

²⁴ Jaumain, M. *art. cit.*, P. 5.

²⁵ Jaumain, M. *art. cit.*, P. 5.

²⁶ Scieur, P., & Vanneste, D. *art. cit.*, P. 8.

²⁷ *Idem.*, P. 8.

²⁸ *Ibidem.* P. 8.

²⁹ Scieur, P., & Vanneste, D. *art. cit.*, P. 9.

³⁰ *Idem.*, P. 9..

initiatives locales, où les associations bénéficient de ressources pour encourager l'engagement culturel local. Cependant, l'efficacité de cette décentralisation est questionnée, notamment en termes d'accessibilité réelle et de participation culturelle des individus, influencée par les comportements de mobilité, c'est-à-dire la capacité des personnes à se déplacer jusqu'au lieu de l'offre et de la consommation culturelles³¹.

La démocratisation de la culture, quant à elle, s'appuie sur un modèle de diffusion de la culture, initialement inspiré de la France des années 1930. Ce mouvement vise à ouvrir l'accès à la culture aux classes populaires, en rupture avec la culture bourgeoise³². L'influence d'André Malraux en France dans les années 1950-60 est marquante : il envisage une culture universelle, censée renforcer le lien social et contrer les effets de la société de consommation³³. Ce modèle se propage en Belgique, où la culture est vue comme un moyen de promotion sociale et d'égalité. Les Trente Glorieuses et la montée des classes moyennes introduisent de nouvelles tensions. La classe populaire, qui aspire à consommer une culture jusqu'alors réservée aux élites, entre en conflit avec les idéaux égalitaires d'intellectuels radicaux³⁴. Cette dynamique aboutit à une popularisation de certains produits culturels, dont le livre de poche, mais surtout à une complexité dans la définition du public visé par les politiques de démocratisation. L'évolution socioculturelle fait apparaître une diversité de publics, notamment les dominants cultivés, les classes moyennes volontaristes ou encore les classes dominées peu touchées par la culture, rendant le portrait des bénéficiaires de ces politiques difficilement unifiable³⁵.

Ainsi, en Fédération Wallonie-Bruxelles, la décentralisation et la démocratisation partagent un but commun d'accessibilité mais diffèrent dans leur approche : la première s'organise autour de la distribution géographique et territoriale de la culture, tandis que la seconde cherche à dépasser les barrières sociales pour inclure le plus grand nombre, particulièrement les classes populaires.

³¹ *Ibidem*, P. 23.

³² *Ibidem*, P. 9.

³³ *Ibidem*, P. 10.

³⁴ *Ibidem*, P. 10.

³⁵ *Ibidem*, P. 10.

B. Cadrage politique

Si les politiques culturelles du XX^e siècle ont fortement privilégié des approches favorisant l'accès aux arts pour toutes les classes sociales, en particulier les travailleurs, la littérature suggère que la tendance actuelle est à la sensibilisation du public scolaire, plus facilement mobilisable puisque d'office constitué en grands groupes, et donc à une approche plus pédagogique de la médiation culturelle. En effet, les enseignants et établissements scolaires sont de plus en plus sollicités par les acteurs culturels de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui leur proposent de faire découvrir leurs productions aux élèves dans le cadre d'activités pédagogiques. Si de plus en plus d'initiatives existent, les acteurs de terrain jugent toujours insuffisant le soutien du politique ainsi que les moyens mis à disposition pour que ces projets puissent s'inscrire dans les programmes d'enseignement de façon pérenne, afin de « construire des citoyens inventifs, autonomes et responsables »³⁶. Selon un collectif d'artistes français actifs dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle, celle-ci est ainsi aujourd'hui perçue comme un des éléments clés de cette rénovation du système d'enseignement³⁷, et nécessite donc « une réflexion fondamentale sur la dimension culturelle et patrimoniale de ses objectifs »³⁸, qui va au-delà de la simple transmission de savoirs et compétences et qui encourage le développement de l'esprit critique, en offrant « des espaces de résistances qui subvertissent l'imaginaire social »³⁹. L'aspect politique reste donc essentiel, puisque la volonté derrière cette position est de faire de la culture et des arts des outils nouveaux aidant à faire face aux crises et aux « impasses éducatives, économiques et sociales »⁴⁰ auxquelles la société est confrontée.

Pour élargir davantage notre point de vue, et faire des liens entre théorie et expériences de terrain, nous allons, avant de passer à l'exploration de la littérature, nous familiariser avec plusieurs projets situés au carrefour de la médiation culturelle et de l'éducation citoyenne, dans des milieux scolaires et socioculturels divers, en Belgique et au-delà. Le premier est porté par C-paje, le Collectif pour la Promotion de l'Animation Jeunesse Enfance, une organisation reconnue par la Fédération Wallonie-Bruxelles consistant en un réseau regroupant une centaine de structures du secteur de l'animation de jeunesse et d'enfance. Leur objectif est de soutenir,

³⁶ De Ville, S. (Éd.). *Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Culture & Démocratie, 2014. P.24

³⁷ Meirieu, P., *Pour une révolution culturelle et pédagogique du système éducatif*. Dans De Ville, S. (Éd.). *Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle*. Culture & Démocratie, 2014. PP. 38-39.

³⁸ Meirieu, P. *art. cit.*, P. 39.

³⁹ Mouffe, C. *Agonistique : Penser politiquement le monde*. Beaux-Arts de Paris Éditions, 2014. P. 15

⁴⁰ Meirieu, P. *art. cit.*, PP. 38-39.

développer et promouvoir une animation de qualité au service de l'épanouissement social et culturel des jeunes. Dans le cadre de leurs activités, ils proposent notamment diverses formations et animations, dont celle intitulée « La citoyenneté en pratique : outils pédagogiques et artistiques »⁴¹. Cet atelier a pour but d'expérimenter divers outils pédagogiques, provenant de pratiques diverses, comme le théâtre, les arts plastiques, l'écriture, le débat etc., pour les articuler autour d'une réflexion globale sur la nature de la citoyenneté dans un contexte pédagogique. Cette activité permet ainsi aux jeunes, avec l'aide des médiateurs, d'explorer des concepts sociétaux comme l'égalité de droit, le concept de laïcité, ou encore la séparation des pouvoirs à travers une série d'activités créatives, parmi lesquelles la pratique théâtrale. En plantant le décor en classe, les médiateurs proposent aux élèves de former deux catégories d'acteurs incarnant chacun un point de vue sur un sujet sociétal, en intégrant des éléments de contexte, comme le harcèlement scolaire. L'outil théâtral donne ainsi la possibilité à chacun de se mettre dans la peau de « l'autre » le temps du jeu, ce qui implique de dire, faire des choses qu'ils ne pensent pas – ou auraient tues jusque-là, aidant ainsi à prendre conscience de la réalité de « l'autre » et donc à susciter une certaine empathie et un sens de l'altérité. Le second projet, « Lycéens citoyens »⁴² est un projet d'éducation artistique et culturelle porté par trois institutions théâtrales françaises : la Comédie de Reims, le Théâtre National de Bretagne et le Théâtre National de La Colline (Paris). Ce programme a pour vocation d'utiliser le théâtre comme prétexte pour provoquer la rencontre d'élèves issus d'un même territoire, mais de milieux scolaires et socioculturels différents, qui ne se seraient sans doute jamais rencontrés autrement, du fait de leurs orientations scolaires différentes. Ce projet permet ainsi à des jeunes issus de lycées professionnels et généraux de bénéficier d'un accompagnement pédagogique tout au long de l'année, grâce à des spectacles, des ateliers et des rencontres. Chaque territoire compose son propre parcours pour les élèves participants. Chaque parcours est composé de trois spectacles et d'activités parallèles portant sur des thématiques contemporaines, suivis de rencontres avec les élèves et leurs enseignants, les équipes artistiques et de médiation, afin de réaliser une analyse chorale⁴³. Il s'agit d'une analyse critique du spectacle allant au-delà de la simple appréciation « j'aime / je n'aime pas », où l'on demande aux élèves de se focaliser sur des aspects techniques ou artistiques du spectacle afin de construire leur retour. Ce programme encourage ainsi les jeunes à aiguiser leur esprit critique dans un contexte de mixité sociale et

⁴¹ Collectif pour la Promotion de l'Animation Jeunesse Enfance (C-paje). www.c-paje.be.

⁴² La Colline Théâtre National. www.colline.fr.

⁴³ Merkel, C. *Pratiquer l'analyse chorale de la représentation théâtrale avec Moodle*. Académie de Strasbourg, 2024. <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr>.

de partage d'expériences, construisant ainsi des ponts entre les citoyens de demain. Citons encore « La scène aux ados »⁴⁴, un projet porté par M. Wantiez, enseignant à l'Athénée Royal Adolphe Sax de Dinant qui permet chaque année à des élèves volontaires de monter une pièce de théâtre sur un thème citoyen, comme le dialogue intergénérationnel ou encore le racisme, créant ainsi des relations nouvelles entre eux. Par ailleurs, dans le contexte local étudié, dix centres culturels de la région liégeoise se sont unis pour former l'association Coopération Culturelle Régionale (CCR) / Liège, qui a pour but de développer les liens entre ses membres et les autres opérateurs culturels de la région (bibliothèques, maisons de jeunes, écoles etc.). La CCR/Liège sert également de référente scolaire régionale pour le PECA – Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique, « un des piliers du Pacte pour un enseignement d'excellence » et joue « un rôle de soutien sur les territoires où les acteurs culturels sont moins nombreux, [...] (en proposant) des outils, des formations et (en relayant) des informations »⁴⁵. Par ces actions, des initiatives régionales telles le CCR/Liège inscrivent la politique de décentralisation culturelle dans le temps présent, en développant des projets entre opérateurs du territoire, intensifiant ainsi leur présence sur celui-ci. De plus, la Commission européenne, soucieuse de susciter un sentiment de citoyenneté européenne auprès des jeunes générations, encourage, à travers le programme Erasmus+ ainsi qu'au travers de sa stratégie en faveur de la jeunesse⁴⁶, la création d'initiatives permettant aux jeunes de participer à la vie démocratique, au niveau local, régional, national ou européen, à travers des actions culturelles et citoyennes notamment. Bien que cette politique ne semble, jusqu'ici, pas avoir soutenu de projets d'éducation citoyenne issus du milieu théâtral, de très nombreux projets ont déjà pu voir le jour, tissant des liens entre institutions et jeunes des États membres.

Ainsi, la médiation culturelle s'inscrit aujourd'hui dans une dynamique politique dépassant la simple transmission de connaissances pour devenir un véritable mécanisme d'apprentissage citoyen. Grâce à des politiques publiques soutenant les projets menés par les acteurs de terrain, elle mobilise les parties prenantes autour de ces actions afin d'inciter l'éveil des jeunes aux enjeux politiques et démocratiques. Cette approche redéfinit les buts de la médiation culturelle en la plaçant au centre des préoccupations sociétales actuelles.

⁴⁴ Innovation & Éducation (Schola ULB asbl). *Projet « La scène aux ados »*. www.innovation-education.be.

⁴⁵ Coopération Culturelle Régionale / Liège. www.ccrliège.be.

⁴⁶ Union européenne. *Portail européen de la jeunesse*. www.youth.europa.eu.

C. Cadrage théorique

Dans cette partie, nous construirons un cadre théorique sur des articles et ouvrages issus de disciplines diverses, afin d'acquérir des clés de lecture permettant de mieux comprendre comment la médiation théâtrale peut être mobilisée dans un contexte citoyen, et selon quelles conceptions de la médiation, de la pédagogie ou encore de la citoyenneté. Suite à la définition de la médiation culturelle comme un levier de transformation sociale et citoyenne dans la section « B. Cadrage politique », nous allons construire une grille de lecture afin d'éclairer notre recherche. Nous avons, pour ce faire, mobilisé six auteurs majeurs, choisis pour la complémentarité de leurs perspectives philosophiques, pédagogiques et artistiques pour mieux comprendre comment l'art peut, de nos jours, constituer un outil d'éducation citoyenne. Ces auteurs, tous philosophes, sont : Alan Bloom (ouvrage de 1987), François Galichet (2002), Chantal Mouffe (2010 et 2014), Martha Nussbaum (2011), George Steiner (1989), et Alain Finkielkraut (1987). Nous les avons retenus pour la complémentarité de leurs approches qui permettent une vision globale de notre sujet : Bloom défend une position critique sur le déclin de l'enseignement moderne et la perte de repères culturels traditionnels. Galichet propose une grille d'analyse des formes de citoyenneté utile à l'évaluation pédagogique. Mouffe souligne l'importance de la dimension conflictuelle de l'espace public par l'agonisme – par opposition au consensus. Nussbaum souligne l'importance de l'empathie et des « humanités » dans les modèles éducatifs, qui sont, selon elle, les fondements d'une démocratie vivante. Steiner aborde la perte du sens esthétique des œuvres dans les pratiques artistiques modernes, qu'il relie notamment à une problématique d'ordre linguistique qui, selon lui, tend à dénaturer la portée et le sens des œuvres. Enfin, Finkielkraut critique la perte de repères culturels dans le monde contemporain, en opposant la « grande culture » aux formes artistiques jugées moins légitimes, soulignant la menace qui plane, selon lui, sur la conservation de l'héritage intellectuel de l'Occident. Ils explorent ainsi des enjeux comme les liens entre éducation citoyenne et développement intellectuel, entre pédagogie et citoyenneté, entre arts et humanité, faisant de leurs ouvrages des ressources permettant d'étoffer ce travail, et offrant une vue d'ensemble pour penser le rôle que joue la médiation culturelle et théâtrale dans l'éducation des jeunes. À partir de leurs travaux et de la littérature secondaire qui les commente ou prolonge, nous avons extrait six axes thématiques structurant notre analyse.

1. La médiation culturelle, trait d'union entre arts et publics

Il convient d'abord de différencier médiation artistique et médiation culturelle. La médiation artistique est un processus, un « ensemble d'outils, de techniques, de démarches, de méthodologies »⁴⁷. Elle rend l'art accessible en « traduisant » l'objet culturel dans un langage auquel le public est réceptif⁴⁸, lui permettant de s'en emparer grâce à des clés de compréhension qui lui sont propres. La médiation culturelle, quant à elle, est décrite comme « un ensemble de dispositifs de mise en relation entre l'artiste et le public, afin de réduire l'écart entre l'œuvre et sa réception »⁴⁹. Elle « vise moins à partager la création qu'à construire le sens que les usagers en retirent en s'y confrontant »⁵⁰. La différence entre ces deux types de médiation se trouve dans leur objet. La médiation artistique exerce une fonction de « passeur de l'œuvre vers les publics »⁵¹ et se focalise donc avant tout sur l'accessibilité de l'œuvre aux publics. Elle se concentre donc sur l'œuvre elle-même et vise à transmettre les intentions artistiques dans un langage abordable. Au théâtre, cela peut passer par une introduction à l'esthétique d'un metteur en scène ou au langage scénique, ou par l'analyse du texte joué. La médiation culturelle, quant à elle, se concentre sur l'expérience personnelle des publics à l'œuvre, et s'empare de cette dernière comme prétexte pour créer un espace de réflexion. Elle n'explique pas l'œuvre en soi, mais cherche plutôt à comprendre l'effet qu'elle fait au public — comment elle résonne avec ses expériences, ses représentations, ses identités. Dans la pratique, ces deux formes de médiation se croisent et se complètent souvent, mais elles ont chacune leur intention propre. Comme l'évoque Paule-Catherine Arnaud dans la revue « L'Observatoire », le médiateur culturel « est celui “qui parle toutes les langues” ou qui, du moins, prend le temps de connaître les besoins, les envies des uns, les possibles et les attentes des autres. La capacité du médiateur à comprendre les enjeux pour chacun des acteurs, la définition des désirs et des ressources des partenaires est essentielle. Ses compétences servent la mise en œuvre du projet dans un cadre construit et pertinent dans un temps, lui aussi, défini »⁵². Cette fonction transversale s'observe tout particulièrement dans les arts de la scène, où le médiateur « rencontre le public pour [...] proposer une lecture de l'œuvre, des choix qui ont conduit au spectacle présenté et lui permettre d'assister pleinement aux représentations »⁵³. À l'inverse, la médiation culturelle ne cherche

⁴⁷ Chaumier, S., & Mairesse, F. *op. cit.*, P. 65.

⁴⁸ *Idem*, PP 100-101.

⁴⁹ Denizot, M. *Du théâtre populaire à la médiation culturelle: autonomie de l'artiste et instrumentalisation*. Dans Le Bihan, B., & Jacob, L. *La médiation culturelle: enjeux, dispositifs et pratiques* (pp. 63-74). Lien social et Politiques, 2008. P. 63.

⁵⁰ Chaumier, S., & Mairesse, F. *op. cit.*, P. 65.

⁵¹ *Idem*, P. 50.

⁵² Arnaud, P. C., & Pignot, L. *Le médiateur est celui «qui parle toutes les langues»*. L'Observatoire 1, 2018. P. 58.

⁵³ Arnaud, P. C., & Pignot, L. *art. cit.*, P.59.

pas à révéler une forme de vérité qui serait dissimulée dans le message porté par l'œuvre, ni à chercher l'adhésion du public, mais à « faire en sorte (qu'ils) découvrent par (eux-mêmes) l'objet de (leur) raisonnement »⁵⁴. Elle se trouve à la croisée des mondes de la culture et de la pédagogie⁵⁵ et constitue un moyen pertinent, à travers le médium du théâtre, de faire émerger une série de réflexions et de questionnements de nature sociétale ou politique, ou encore de développer son autonomie à travers cette pratique réflexive. Enfin, un lien pertinent peut aussi être fait entre médiation culturelle et droits culturels, tels que décrits dans le décret du 21 novembre 2013 de la Fédération Wallonie-Bruxelles relatif aux centres culturels⁵⁶. Une vidéo proposée par l'Association des Centres culturels explique qu'exercer ses droits culturels, c'est « imaginer le monde (et) mieux agir sur lui. De connaître, comprendre et respecter l'autre, et de se savoir respecté. De participer pleinement à la vie en société [...] pour la rendre plus démocratique. [...]. De connaître, et comprendre des traditions, des œuvres, des patrimoines, des savoirs, de porter un regard critique sur ceux-ci. De se former et de transmettre des connaissances, de les faire évoluer. »⁵⁷. Ces droits ne concernent légalement que les centres culturels, mais des institutions culturelles peuvent choisir – et choisissent – d'en pratiquer les principes. Ainsi, des institutions comme les théâtres proposent, en marge de leurs démarches artistiques, un projet participatif et citoyen, caractéristique des droits culturels.

2. Pratique culturelle et développement de l'esprit critique

Il est parfois reproché à l'art dans sa globalité d'avoir perdu de son rôle de critique sous l'influence du capitalisme moderne. Dans « Agonistique : Penser politiquement le monde »⁵⁸, Mouffe souligne qu'il ne s'agit pas d'un phénomène nouveau, puisqu'elle cite les Allemands Theodor W. Adorno, philosophe et Max Horkheimer, sociologue, qui en ont fait une observation similaire dans leur « Dialectique de la Raison » (1944) et voient « cette évolution comme une étape supplémentaire du processus de marchandisation et d'assujettissement de la société aux exigences de la production capitaliste »⁵⁹. Mouffe apporte nuance ces propos en soulignant que, selon elle, « les pratiques artistiques et culturelles offrent des espaces de résistances qui subvertissent l'imaginaire social [...] »⁶⁰. Inspirée par « Le Nouvel esprit du capitalisme » de

⁵⁴ Chaumier, S., & Mairesse, F. *op. cit.*, P. 89.

⁵⁵ *Idem* P. 120.

⁵⁶ Degrijse, M. *Droits culturels dans les centres culturels*. Revue Politique 28, 2021. P. 17.

⁵⁷ Association des Centres culturels. (2019). *Les droits culturels, c'est quoi ?*. [vidéo].

⁵⁸ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*

⁵⁹ *Idem*, P. 105.

⁶⁰ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*, P. 127.

Boltanski et Chiapello⁶¹, elle met aussi en avant l'importance des pratiques artistiques et culturelles dans la lutte contre-hégémonique. Cette lutte est par ailleurs l'élément central de son ouvrage, qu'elle introduit comme suit : « C'est parce qu'il existe une forme de négativité impossible à surmonter dialectiquement qu'on ne peut jamais parvenir à une pleine objectivité et que l'antagonisme est une possibilité constamment présente. La société est imprégnée de contingence et tout ordre est de nature hégémonique ; autrement dit, il est toujours l'expression des rapports de pouvoir. Dans le domaine politique, cela signifie qu'il faut renoncer à la recherche d'un consensus sans exclusion et à l'espoir d'une société parfaitement réconciliée et harmonieuse. »⁶². Si le discours de Mouffe s'inscrit incontestablement dans celui d'une lutte idéologique, nous retiendrons surtout que, pour elle, l'art occupe toujours un rôle de critique.

Steiner apporte un niveau de lecture supplémentaire sur la perception contemporaine des œuvres, en particulier les classiques. Selon lui, la science moderne du langage chercherait à dénaturer les œuvres classiques en orchestrant un glissement d'une sémantique référentielle, qui renvoie à des objets ou concepts, vers une sémantique relationnelle, qui renvoie à la relation entre les mots au sein d'un système linguistique, changeant ainsi la perception et l'interprétation qu'en a le public moderne⁶³, en mettant davantage l'accent sur la forme du langage que sur le message ou les émotions que l'œuvre est supposée véhiculer.

Ainsi, les pratiques artistiques, même soumises aux dynamiques du capitalisme moderne, ont un réel potentiel de développement de l'esprit critique et de questionnement de l'ordre établi. Leur capacité à proposer des espaces de résistance et des lectures alternatives du monde constituent un levier important pour développer l'esprit critique chez les jeunes, surtout lorsqu'employées dans un but pédagogique et citoyen.

3. Le théâtre comme objet politique et lieu de confrontation d'idées

Dans « Agonistique : Penser politiquement le monde », Mouffe avance l'idée selon laquelle l'opposition, le désaccord et les conflits font partie inhérente de la société⁶⁴. De même, un consensus permettant de parvenir à un accord total entre tous, ou bien l'établissement d'une société parfaitement harmonieuse sur le plan politique, idéologique, sont inatteignables. Pour

⁶¹ *Idem*, P. 105.

⁶² *Ibidem*, P. 15.

⁶³ Steiner, G. *Real Presences: Is there anything in what we say?*. Faber & Faber, 1989. PP. 80-81.

⁶⁴ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*, P. 15.

mieux comprendre l'analyse de cet ouvrage dans le cadre de notre travail, il convient, dans un contexte d'éveil à la chose politique et à la citoyenneté chez les jeunes, de différencier « la » politique et « le » politique. Selon Mouffe, la première désigne les pratiques et institutions qui tentent de régir nos sociétés, tandis que la seconde désigne la nature immuablement antagonique des relations sociales⁶⁵. Par souci de cohérence, nous nous en tiendrons à ces définitions. La perspective agonistique, c'est-à-dire la lutte des idées comme instrument du progrès, illustrée par une lutte en adversaires qui reconnaissent leur valeur mutuelle et non par une lutte entre ennemis qui cherchent à vaincre⁶⁶, est le symbole de bon fonctionnement indispensable à toute démocratie pluraliste. Selon Mouffe, « (elle permet) différentes formes d'identification citoyenne et (forme) la substance même de la démocratie »⁶⁷. C'est en son absence que peuvent apparaître des crises identitaires liées au nationalisme, au fanatisme religieux ou ethnique, créant une opposition « nous / eux » ainsi que des actes de violence pouvant en résulter. De plus, elle n'envisage pas l'art et la politique comme deux champs distincts, mais plutôt comme des notions plus poreuses s'influençant mutuellement : « Il y a une dimension esthétique du politique et une dimension politique de l'art »⁶⁸, soulignant ainsi une dimension politique systématique dans les productions culturelles. Cela implique également de nous intéresser aux espaces où s'expriment les différentes formes que peuvent prendre l'art. Ces lieux sont, par essence, des lieux publics. Dans le cas qui nous intéresse tout particulièrement, le théâtre, cette dimension se retrouve jusque dans son étymologie puisque le « théatron », terme venant du grec ancien qui donnera le mot « théâtre », désignait en réalité le gradin, l'hémicycle, d'où le public observe la scène, souvent employée comme miroir de la cité (dans le sens de « polis »), de la société, évoquant des sujets politiques et sociétaux, souvent liés à l'actualité et créant de ce fait le débat⁶⁹. Mouffe met ainsi en avant une approche agonistique de cet espace public « dont la particularité est de remettre en cause l'opinion largement partagée »⁷⁰, et selon laquelle « l'espace public est celui où des points de vue contradictoires s'affrontent sans possibilité de réconciliation finale »⁷¹, entendu dans le sens de la définition citée ci-dessus.

⁶⁵ Mouffe, C. *Politique et agonisme*. Rue Descartes 67(1), 2010. PP. 18-24.

⁶⁶ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*, P. 28.

⁶⁷ *Idem*, P. 29.

⁶⁸ *Ibidem*, P. 110.

⁶⁹ Dupont, F. *Le théâtralisable en Grèce et à Rome*, Fabula-Littérature histoire et théorie, 2017. P. 3.

⁷⁰ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*, P. 111.

⁷¹ *Idem*, PP. 111-112.

L'approche explorée ici nous montre ainsi comment le théâtre se révèle être un espace favorable à la confrontation d'idées et au débat démocratique, dans une perspective agonistique. Les spectacles de théâtre ne sont donc pas de simples œuvres artistiques mais portent une réelle dimension politique. Le théâtre apparaît ainsi comme un lieu privilégié pour permettre aux jeunes d'expérimenter le débat, la diversité des opinions et les désaccords comme vecteurs essentiels de la démocratie telle que nous la connaissons.

4. Pédagogie culturelle et éducation à la citoyenneté

Dans « Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI^e siècle ? »⁷², la philosophe étatsunienne Martha Nussbaum, dont l'écrit repose davantage sur l'étude de cas concrets que les autres ouvrages analysés, explore la crise mondiale de l'éducation. Ce phénomène est considéré comme plus sérieux⁷³ que certaines des grandes crises humaines de ces dernières années et décennies, et qui s'affirme de plus en plus dans toutes les sociétés du monde⁷⁴. Conséquence des crises économiques du début du XXI^e siècle, elle trouve principalement son origine dans les coupes budgétaires que les États ont opérées en réaction à celles-ci. Parmi les dépenses publiques les plus fréquemment ciblées dans le secteur public, se trouvent les arts et les humanités – c'est-à-dire les sciences sociales et la philosophie, notamment – à tous les niveaux d'éducation, c'est-à-dire aux niveaux fondamental, secondaire et supérieur, délaissant ainsi des activités favorisant le développement de traits comme l'esprit critique et l'empathie, pourtant vitaux dans les démocraties. L'observation de Nussbaum est surtout basée sur les politiques étatsuniennes, même si ce phénomène est également observable en Fédération Wallonie-Bruxelles, dans une bien moindre mesure⁷⁵. Soulignons toutefois l'importante différence existant entre les politiques culturelles et éducatives en place aux États-Unis, où les subventions publiques sont moins systématiques, et les nôtres, où la contribution publique est fortement inscrite dans le fonctionnement des secteurs éducatif, culturel et associatif. Selon Nussbaum, « Les décideurs politiques y voient des fioritures inutiles, à un moment où les pays doivent se débarrasser de tous les éléments inutiles pour rester compétitifs sur le marché mondial ; arts et humanités perdent rapidement leur place dans le cursus éducatif, et simultanément dans l'esprit et le cœur des parents et enfants »⁷⁶. Les politiques éducatives

⁷² Nussbaum, M. *Les émotions démocratiques: comment former le citoyen du XXI^e siècle?*. Champs essais, 2011.

⁷³ Nussbaum, M. *op. cit.*, P.10.

⁷⁴ *Idem*, P. 10.

⁷⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles. *Budget des dépenses 2025 et 2024*. Direction générale du Budget et des Finances, 2023 & 2024.

⁷⁶ Nussbaum, M. *op. cit.*, P. 10.

favorisent, à la place, de plus en plus les formations à finalité « technique hautement spécialisée », créant ainsi des agents de production efficaces permettant aux États de poursuivre leurs objectifs du profit à court terme. L’auteure décrit ainsi plusieurs exemples de cas concrets, notamment aux États-Unis et en Inde, pour soutenir ses propos, en rappelant qu’il en existe bien sûr des centaines dans le monde, sans en citer explicitement. Les valeurs transmises au contact des arts risquent ainsi d’être vouées à l’échec et, avec elles, l’avenir de la démocratie telle que nous la connaissons, en particulier « dans une époque d’angoisse religieuse et économique [...] »⁷⁷ qui se trouve depuis années au cœur de l’actualité. Nussbaum ne s’oppose toutefois pas, et soutient même, une progression de l’enseignement des sciences et des technologies et insiste sur leur rôle essentiel dans l’éducation des citoyens et leur capacité à s’en servir pour s’imprégner de l’« esprit des humanités », traçant ainsi un parallèle avec la notion de démocratisation de la culture, abordée dans le cadre historique du présent travail.

Ces mêmes humanités, Finkielkraut les considère comme chargées par le Collège de France, qui proposa en 1985 une série de mesures de réformation de l’éducation nationale, de « persuader les hommes qu’il n’existe aucun art patriotique [...] »⁷⁸. Il décrit, en substance, ce qui est d’après lui une volonté d’« extirper le chauvinisme de la culture » en laissant l’éducation nationale « convertir [...] la littérature en folklore »⁷⁹ et en confinant la diffusion d’une culture à son aire originelle, l’enclavant ainsi et « brisant la continuité culturelle de l’humanité, dans (le but) de favoriser le rapprochement entre les hommes »⁸⁰. Il dénonce ce qu’il semble considérer comme la volonté de permettre à d’autres cultures que la culture française d’exister dans l’espace public, dans un contexte de décolonisation de l’enseignement.

Soulignons toutefois que la formation à la citoyenneté est loin de devoir être le but principal de l’éducation. Comme nous l’avons évoqué, elle forme, et doit former, de futurs travailleurs et préparer ainsi les élèves à « une vie dotée de sens »⁸¹. Il ne s’agit pas de diminuer ou dévaloriser l’apport des sciences dites « dures » et les savoirs techniques, mais plutôt de s’interroger sur la place de plus en plus importante qui leur est attribuée au détriment des arts et des humanités, et de faire ainsi un état des lieux du rôle que peuvent encore jouer les pratiques artistiques dans la formation de futurs citoyens. Comme le souligne Nussbaum, à mesure que nos sociétés se

⁷⁷ *Idem.*, P. 15.

⁷⁸ Finkielkraut, A. *La défaite de la pensée*. Folio Essais, 1987. PP. 132-133.

⁷⁹ Finkielkraut, A. *op. cit.*, P. 135.

⁸⁰ *Idem.* P. 135.

⁸¹ Nussbaum, M. *op. cit.*, P. 18.

diversifient sur les plans religieux, ethniques, sociaux, sexuels, de genre, etc., nos mécanismes démocratiques font que nos choix électoraux impactent toujours plus la vie des autres, et c'est donc à la préparation des jeunes à ces enjeux que l'on peut mesurer la capacité d'une structure éducative à assurer sa propre survie. Si une éducation entièrement tournée vers la croissance économique, le profit, n'est pas désirable du point de vue démocratique, l'éducation tournée vers une « bonne citoyenneté » ne semble en effet pas à l'agenda des pouvoirs publics. Mais comme le souligne l'auteure : « une économie forte est un moyen au service des fins humaines, pas une fin en soi »⁸², et insiste sur le fait que les arguments en faveur d'une économie florissante et ceux en faveur de la stabilité des institutions démocratiques doivent opérer dans un but de complémentarité et non être perçus comme des antonymes.

Malgré ces bienfaits observés depuis longtemps par certains des plus brillants philosophes et pédagogues, les arts sont aujourd'hui mis au ban de plus en plus de systèmes éducatifs. Aux États-Unis, comme l'observe Nussbaum, ce sont les coupes budgétaires successives qui ont ainsi fait quasi disparaître les arts des programmes des écoles publiques. Un recul des subventions est également observé en Europe, y compris en Belgique⁸³, même s'il est nettement moins important. Globalement, le financement de la culture au niveau européen reste stable, avec une baisse assez marquée au niveau des financements nationaux au sein des États membres, mais avec une intervention stable des pouvoirs locaux⁸⁴. Au niveau des secteurs culturels, celui des arts de la scène semble être parmi les plus impactés par les baisses⁸⁵. Nussbaum note qu'afin de tenter d'y remédier aux États-Unis, des initiatives privées voient le jour. Elle décrit ainsi l'histoire du Chœur d'enfants de Chicago, financé surtout par des dons privés, même si mis à mal par l'absence totale de soutien des pouvoirs publics, et comptant quelque 300 jeunes, dont 80 % sont issus de milieux fortement défavorisés. Cette initiative réunit des enfants dans un contexte non hiérarchique, et, comme le souligne la cheffe de chœur dans un entretien avec l'auteure, permet le « développement (d'un) sentiment de maîtrise, de discipline et de responsabilité »⁸⁶. L'interprétation de chants issus de différentes cultures leur permet également de dépasser les barrières socioculturel et de comprendre qu'ils sont tous

⁸² *Idem*, P. 20.

⁸³ Fédération Wallonie-Bruxelles. *Budget des dépenses 2025 et 2024*. Direction générale du Budget et des Finances, 2023 & 2024.

⁸⁴ Čopič, V., Inkei, P., Kangas, A., & Srakar, A. *Trends in Public Funding for Culture in the EU. EENC Report*. Interarts Foundation, 2013. P. 49.

⁸⁵ Čopič, V., Inkei, P., Kangas, A., & Srakar, A. *op. cit.*, P. 51.

⁸⁶ Nussbaum, M. *op. cit.* P. 145.

citoyens du monde. Cet exemple démontre finalement « le rôle que jouent les arts dans la promotion de l'inclusion et du respect démocratique »⁸⁷.

Quant à Steiner, il considère que les pratiques intellectuelles gravitant autour des œuvres d'art (tels les critiques, les historiens de l'art, et peut-on comprendre, les médiateurs culturels) ne se positionnent qu'en réaction aux œuvres qu'ils exploitent et ne donnent eux-mêmes pas naissance à des formes d'art. Il formule ainsi l'existence d'une hiérarchie entre création artistique et pratique réflexive, et envoie le médiateur au rang d'artiste empêché se trouvant contraint à commenter et dépendre de ce que d'autres ont produit⁸⁸.

Enfin, nous allons tenter de mieux comprendre les enjeux de l'éducation à la citoyenneté en tant que pratique pédagogique, en tentant de nous éloigner un moment du seul cadre culturel afin d'avoir une vision plus globale. Pour cela, il semble essentiel, dans un premier temps, de préciser qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'éducation à la citoyenneté est régie par le décret du 22 octobre 2015, dans lequel le gouvernement communautaire en a établi le cadre légal, autour du cours de philosophie et citoyenneté (CPC), « dispensé à raison [...] d'une heure hebdomadaire en lieu et place d'une des deux heures hebdomadaires du cours de religion ou de morale non confessionnelle »⁸⁹. Ces cours ont pour objectif, entre autres, « de se développer comme citoyen », « la participation à des activités liées à la démocratie scolaire ou locale » ou encore « la connaissance des grands enjeux et débats des sociétés contemporaines »⁹⁰.

Dans son article « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté »⁹¹, le philosophe français François Galichet de l'Université de Strasbourg souligne la nature consensuelle de ce que l'on appelle couramment « l'éducation à la citoyenneté ». En effet, elle est souvent perçue comme vectrice de valeurs universelles telles que le respect et la tolérance, essentielles au vivre-ensemble dans nos sociétés, et s'inscrit dans une volonté de former des citoyens au-delà des clivages politiques. Galichet ajoute enfin que l'éducation citoyenne, que l'on pourrait ainsi qualifier d'« universelle », n'incombe pas aux seuls enseignants, mais à tous et, surtout, tout au long de la vie. Comme le dit le philosophe

⁸⁷ *Idem*, P. 147

⁸⁸ Steiner, G. *op. cit.*, P. 114.

⁸⁹ Fédération Wallonie-Bruxelles (2015). Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté. P.1.

⁹⁰ *Ibid.*, PP. 2-3

⁹¹ Galichet, F. *La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté*. Revue des sciences de l'éducation 28(1), 2002.

étatsunien John Dewey, cité par Galichet dans son article, la démocratie se définit avant tout par les interactions entre ses citoyens que par le processus d'attribution et d'exercice du pouvoir. En introduisant dans l'éducation à la citoyenneté une « dimension d'ouverture pédagogique »⁹², où les élèves endossent un rôle d'enseignant en se transmettant entre eux leurs valeurs et pratiques⁹³, on lui permet de « faire le lien entre elle et les apprentissages proprement scolaires »⁹⁴. Galichet propose également une hypothèse qui permettrait de nuancer cette affirmation en identifiant trois conceptions de la citoyenneté. La première s'appuie sur le modèle de la famille, où prédominent « les valeurs de convivialité et les liens affectifs »⁹⁵ et qui se fonde sur la communauté (ethnique, linguistique, culturelle) à laquelle appartiennent les individus, qui ont une « conception de monde » commune. Le deuxième s'inspire du modèle du travail qui « favorise [...] la coopération »⁹⁶, mais également la concurrence, et comporte la notion de hiérarchie qui peine à coexister avec les valeurs citoyennes. Le troisième s'inspire du modèle de la discussion, ou délibératif, inspiré par les assemblées de citoyens sur l'agora. Il favorise la prise de parole et le débat, mais sa dimension intellectuelle peut être un frein pour ceux qui ne sont pas habitués à cet exercice. Nous reviendrons sur cette typologie dans les prochaines sections du chapitre.

En conclusion, cette analyse nous permet de constater que les arts et les humanités jouent un rôle central dans l'éducation citoyenne, en complément à d'autres disciplines comme les sciences « dures ». Ils sont vecteurs de valeurs citoyennes essentielles pour le fonctionnement démocratique, comme l'esprit critique et l'ouverture aux autres. À travers Nussbaum, nous avons vu que les pratiques artistiques ne sont pas essentiellement un vecteur pédagogique parmi d'autres, mais qu'elles constituent un réel espace d'apprentissage à la démocratie et à la citoyenneté.

5. Le rôle de l'affect dans l'éducation du citoyen

Si nous sommes aujourd'hui loin du théâtre où l'on débattait de décisions politiques, les espaces publics actuels envisagent les propositions artistiques et culturelles selon d'autres perspectives. Il y a l'approche hégémonique, qui cherche à fédérer son public dans une forme de consensus absolu, ce qui, comme Mouffe l'explique dans son ouvrage, est selon elle

⁹² Galichet, F. *art. cit.*, P. 123.

⁹³ Finkelsztein, D. *Le monitorat: S'entraider pour réussir*. Paris : Hachette, 1994. P. 27.

⁹⁴ Galichet, F. *art. cit.*, P. 123.

⁹⁵ *Idem*, P. 106.

⁹⁶ *Ibidem*, PP. 107-108.

irréalisable. Au théâtre, on pourrait imaginer ce cas de figure dans le cadre d'un spectacle à dimension fortement politique, qui attirerait surtout des sympathisants vis-à-vis de l'idée défendue, comme « Blockbuster » du Collectif Mensuel, un spectacle à dimension satirique qui détourne les blockbusters américains pour invoquer une révolte populaire contre les inégalités. Vient ensuite l'approche agonistique, qui « (met) en évidence l'existence d'alternatives »⁹⁷ à l'ordre établi et dont la dimension critique repose sur « un ensemble de pratiques qui (mobilisent les) affects de façon à désarticuler le cadre où a lieu le processus dominant d'identification »⁹⁸. Ainsi, dans le spectacle « Icirori », l'artiste Consolate Siperius relate son vécu du génocide des Tutsis par l'artiste et confronte directement le spectateur à cette expérience en mettant en cause les normes établies et provoquant le débat avec l'audience. Ainsi, une des particularités de l'art, et du théâtre en particulier, est de permettre de voir les choses sous un angle nouveau. Mouffe cite ainsi Dewey : « les œuvres d'art nous permettent par le biais de l'imaginaire et des émotions qu'elles évoquent, de prendre part à des expériences inédites et d'établir des rapports autres que ceux auxquels nous sommes habitués. [...] c'est par les affects (que l'art) peut toucher l'intellect. ».

Pour enrichir l'angle pédagogique des liens entre affect et éducation citoyenne, intéressons-nous à ce que des pédagogues, dont Donald Winnicott (1896-1971), cité par Nussbaum, ont très tôt observé⁹⁹ : les connaissances factuellement issues d'une éducation à forte orientation « technique » ne permet pas de créer suffisamment de lien social. En effet, elle favorise moins le développement d'une faculté indispensable à la vie en société, à l'épanouissement social : l'empathie, ou comme Mouffe l'appelle, « l'imagination narrative », qui se trouve « au cœur des meilleurs projets modernes d'éducation démocratique en Occident ou ailleurs »¹⁰⁰ - ceux qui gardent une place importante pour les humanités et les arts – mais se développe aussi beaucoup en famille.

Pour l'artiste et philosophe indien Rabindranath Tagore (1861-1941), l'observation est similaire : ses réflexions suggèrent que les écoles qui ne laissent pas de place à la pratique artistique ne créent pas d'opportunité pour la « compréhension démocratique »¹⁰¹. Or, c'est par cette pratique, notamment les arts dramatiques, que l'on peut développer cette sympathie

⁹⁷ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*, P. 112.

⁹⁸ *Idem.*, P. 113.

⁹⁹ Nussbaum, M. *op. cit.*, P. 124.

¹⁰⁰ Nussbaum, M. *op. cit.*, P. 122.

¹⁰¹ *Idem.*, P. 136.

nécessaire au fonctionnement démocratique. En interprétant un rôle, en incarnant un personnage, on parvient à mieux saisir l'existence des autres : ils ne sont pas juste d'autres corps, ils sont d'autres âmes, avec des réalités et émotions propres. Cette capacité à se mettre à la place de l'autre favorise l'émergence d'un esprit critique qui peut se révéler plus difficile à acquérir dans un parcours éducatif à haute finalité technique. Nussbaum constate d'ailleurs que cet esprit critique est essentiel à la formation des acteurs qui soutiendront la croissance économique et une « culture saine des affaires »¹⁰². En effet, un esprit habitué aux arts aura une plus forte tendance à être « souple, ouvert et créatif », favorisant ainsi l'esprit d'innovation.

C'est ici que nous nous intéresserons au deuxième type de citoyenneté théorisé par Galichet. Celui-ci est inspiré du modèle du travail, lui-même caractérisé par trois aspects : anthropologique, à travers son caractère social et « transformateur de la nature (de l'homme) »¹⁰³ ; sociojuridique, où le travail est considéré comme le socle-même de la société et « la division du travail [...] comme l'origine du lien social et le plus sûr garant de sa cohésion »¹⁰⁴ ; et moral à travers les « vertus qu'on retrouve aussi dans le civisme : sens de l'effort, esprit de solidarité, patience, dévouement »¹⁰⁵. Ce dernier aspect nous permet de faire le lien avec l'ouvrage de Nussbaum, qui y souligne l'importance du développement de l'empathie dans l'éducation à la citoyenneté.

Les émotions apparaissent donc comme un élément essentiel des pratiques artistiques dans le contexte citoyen, en particulier lorsqu'elles sont mobilisées par le théâtre, car elles deviennent un véritable levier permettant de stimuler l'empathie et d'encourager l'esprit critique. Elles ne sont pas un outil de sensibilisation ponctuel, puisque cette mobilisation de l'affect participe concrètement à l'acquisition de compétences citoyennes centrales dans le développement de la vie démocratique.

6. Les arts comme réponse à la dégradation de la démocratie

Afin de nuancer le propos mis en lumière jusqu'ici, nous avons souhaité ajouter une clé de lecture supplémentaire, en explorant l'ouvrage d'un auteur que l'on positionne généralement à la droite de l'échiquier politique. Des auteures comme Chantal Mouffe, qualifiée de

¹⁰² *Ibidem*, P. 141.

¹⁰³ Galichet, F. *art. cit.*, P. 107.

¹⁰⁴ *Idem*, P. 107.

¹⁰⁵ *Ibidem*, P 107.

postmarxiste, ou Martha Nussbaum, défendant des idées particulièrement progressistes dans leurs travaux, nous ont orienté vers des sources de tendance politique de gauche. Puisque des conceptions plus « à droite » existent dans le milieu de la culture, nous avons exploré les œuvres de deux philosophes de tendance conservatrice : Allan Bloom et Alain Finkielkraut. Pour le premier, nous nous sommes arrêtés sur son ouvrage « L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale », paru en 1987. Nous avons fait le choix d'explorer cet ouvrage dans sa version originale (en anglais), parue sous le titre de « The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students » (*La fermeture de l'esprit américain : comment l'enseignement supérieur a trahi la démocratie et appauvri l'âme des étudiants d'aujourd'hui*). Pour le second, nous avons exploré son essai « La défaite de la pensée », également paru en 1987.

Si Bloom explore en réalité peu les politiques culturelles dont il est contemporain, il livre toutefois une lecture qui nous permet de relativiser la partie historique du présent travail. Après avoir fait la différence entre culture sociale, qui se définit selon lui, en bref, par les us et coutumes d'une population, et culture artistique, il qualifie la pratique culturelle comme restaurant « la plénitude perdue de l'homme »¹⁰⁶. Pour lui, la culture se réfère ainsi au champ artistique – plastique, supposons-nous –, musique, littérature et télévision entre autres, et se démarque du commerce, comme activité, par un aspect gratifiant. À un niveau élevé, elle rend possible une vie sociale riche liant les individus en groupes sociaux d'intérêt commun. Il considère les beaux-arts – donc les arts « nobles », ceux qui ont leur place dans les grands musées – comme l'expression des arts et d'une culture sociale à son paroxysme. La culture artistique serait ainsi le moyen d'expression le plus abouti de la créativité de l'Homme, et instaure une forme d'unité « dans l'art et la vie »¹⁰⁷ de la *polis* antique. Le seul élément de la *polis* absent du champ culturel serait la politique, car la *polis* se définit selon lui uniquement par son régime politique. L'interprétation que nous avons, dans nos sociétés, de la Grèce classique serait ainsi biaisée par la lecture que nous faisons d'une société ancienne sous un regard moderne. D'après lui, Périclès – considéré comme le père de la démocratie – dans l'« Oraison Funèbre » de Thucydide, n'aurait rien dit « des dieux, de la poésie, de l'histoire, de la sculpture ou de la philosophie auxquels nous pensons »¹⁰⁸ avec notre œil contemporain. Il

¹⁰⁶ Bloom, A. *The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York, Simon and Schuster, 1987. P. 185.

¹⁰⁷ Bloom, A. *op. cit.*, P. 188.

¹⁰⁸ *Idem*, P. 188.

aurait ainsi plutôt fait l'éloge du régime athénien et verrait en ses accomplissements politiques exceptionnels une forme d'esthétique à part entière. Les arts sont ainsi perçus comme simple moyen d'exprimer l'héroïsme politique du peuple athénien.

Si cette lecture ne permet pas véritablement de remettre en question notre analyse de politiques culturelles contemporaines, elle permet toutefois d'en questionner les fondements historiques : si nos lectures initiales nous ont montré que la culture, par le biais du théâtre notamment, servait à critiquer des sujets politiques et sociétaux au sein de la cité, l'auteur l'interprète quant à lui comme un outil politique servant à glorifier les accomplissements d'un peuple tout entier.

Rappelons que l'analyse de Martha Nussbaum permet de nuancer fortement les propos d'Allan Bloom, en avançant notamment que la sauvegarde de la démocratie passera justement par l'esprit critique que cherchent à favoriser les humanités et les arts, qui permet aux jeunes de devenir acteurs de leurs démocraties et de tenir compte des réalités de leurs concitoyens et ainsi garantir une certaine stabilité de leur État démocratique¹⁰⁹.

Pour Finkelkraut, ceux qu'il considère comme les « détracteurs de l'Occident » s'efforcent de démanteler ce qu'on pourrait appeler la haute culture, à la faveur d'une « sous-culture » qui voudrait « (élever) la totalité des pratiques culturelles au rang des grandes créations de ce monde »¹¹⁰ où la distinction entre culture et divertissement est de plus en plus poreuse, et qui évoluerait dans un « espace sans coordonnées ni repères »¹¹¹, contrairement à la grande culture. On pourrait interpréter là une menace pour les valeurs humanistes véhiculées pour les arts. L'auteur soutient ses propos en citant Hannah Arendt (1954), politologue et philosophe allemande puis étatsunienne (1906-1975), qui s'interroge sur la survie des œuvres « des grands auteurs du passé »¹¹² à l'aire du divertissement. Notons toutefois que, dans ce même ouvrage, Arendt nuance les propos de Finkelkraut : « pour autant que la survie de la culture est en question, elle est certainement moins menacée par ceux qui remplissent leur temps vide au moyen des loisirs que par ceux qui le remplissant avec quelques gadgets éducatifs [...] en vue d'améliorer leur position sociale. »¹¹³.

¹⁰⁹ Nussbaum, M. *op. cit.*, PP. 17-19.

¹¹⁰ Finkelkraut, A. *op. cit.*, P. 153.

¹¹¹ *Idem*, P. 158.

¹¹² Finkelkraut, A. *op. cit.*, P. 163.

¹¹³ Arendt, H. *op. cit.*, P. 265.

Steiner, quant à lui, estime que, ayant perdu tout sens de la rhétorique – qui serait d’après lui connotée négativement de nos jours – les œuvres occidentales ne sont plus interprétées que par le prisme des chercheurs et des érudits, qui n’en offrent ainsi qu’une lecture qui serait non conforme aux intentions de leurs auteurs, faussant l’expérience qu’en font les publics¹¹⁴.

Enfin, revenons une dernière fois à Galichet afin d’aborder le troisième type de citoyenneté (présentée en page 28). Celui-ci est basé sur le modèle de la discussion, inspiré de la démocratie athénienne, qui fait principalement appel aux facultés d’esprit critique et de langage (rhétorique, débat) et inspire les pouvoirs organisateurs contemporains dans la mise en œuvre et la réalisation d’expériences « visant à développer la parole et le débat argumentatif »¹¹⁵. Il semble néanmoins important de souligner une limite importante de ce paradigme, car tous les élèves ne sont pas égaux en termes de maîtrise des compétences requises dans son implémentation. Le rôle de l’école reste toutefois de réduire ces inégalités. On retrouve également les définitions d’une « haute culture » données par Bloom et Finkelkraut dans le type de citoyenneté familiale, le premier définit par Galichet dans sa typologie, à travers les notions de « père fondateur » et de « hiérarchie familiale », qui permettent de comprendre comment ces auteurs conservateurs établissent une classification au sein des arts et dévalorisent ceux qui sortent de ce cadre¹¹⁶.

Le théâtre et les arts en général semblent donc mobilisables selon diverses conceptions, soit pour répondre à une forme de dégradation démocratique¹¹⁷, soit comme instruments de valorisation ou de distinction culturelle^{118, 119}. Cette diversité de points de vue nous montre ainsi que le théâtre et les arts peuvent osciller entre outil critique de la société et base pour un discours politique dominant. Cette perspective est donc intéressante à explorer plus concrètement au cours de ce travail.

¹¹⁴ Steiner, G. *op. cit.*, P. 120.

¹¹⁵ Galichet, F. *art. cit.* P. 108.

¹¹⁶ *Idem*, PP. 106-107.

¹¹⁷ Bloom, A. (1987). *op. cit.* P. 188.

¹¹⁸ Finkelkraut, A. (1987). *op. cit.* P. 188.

¹¹⁹ Steiner, G. (1989). *op. cit.* P. 120.

D. Conclusion

Ce chapitre nous a permis de poser les fondations nécessaires à notre recherche, à travers l'établissement de trois cadrages complémentaires. Tout d'abord, le cadre historique a montré comment le territoire liégeois a évolué, depuis le siècle des Lumières, à travers une volonté de démocratisation culturelle, grâce à des figures éclairées ou à des institutions œuvrant à l'accessibilité des savoirs et des arts, jusqu'aux politiques de décentralisation culturelle au XX^e siècle. Ensuite, le cadre politique nous a permis de mettre en évidence la manière dont cette volonté se poursuit aujourd'hui à travers des politiques publiques qui encouragent l'emploi de la culture comme levier d'éducation citoyenne, en articulation avec le milieu scolaire. Enfin, le cadre théorique a apporté des outils conceptuels pour penser la façon dont la médiation culturelle, et dans le cas de notre travail, la médiation théâtrale, favorise la formation de l'esprit critique, de l'empathie et du débat démocratique. Au cours de ces lectures, nous avons pu et identifier quelques axes thématiques afin de mieux saisir les enjeux au cœur de cette question. Cependant, les propos analysés restent de nature plutôt philosophique et les expériences culturelles en milieu pédagogique décrites par les différents auteurs restent souvent théoriques, à l'exception de Nussbaum qui relate des projets auxquels elle a pu assister, aux États-Unis et en Inde, et qui explore en détails d'autres activités menées notamment par Rabindranath Tagore dans la première moitié du XX^e siècle. Compte tenu des différences importantes entre les politiques culturelles étatsunienne, indienne et celles de la Fédération Wallonie-Bruxelles (à savoir une culture principalement subventionnée par un gouvernement définissant ses axes en matière de programmes de subvention), les projets décrits par Nussbaum sont difficilement transposables dans le cadre de ce travail. Ajoutons également que, même au sein du territoire belge francophone, des particularités existent, notamment sur celui qui nous intéresse, à savoir le territoire liégeois, fortement marqué dans son histoire par des mouvements citoyens et sociaux d'envergure, et qui a récemment vu se dérouler plusieurs expériences culturelles et citoyennes. Pour dépasser cette limite et apporter des éclairages plus concrets sur notre problématique, il nous semble nécessaire d'aller observer la réalité du terrain. En menant une enquête par entretiens auprès d'acteurs culturels et pédagogiques locaux ayant participé à des projets artistiques à visée citoyenne, nous pourrions ainsi mieux cerner plusieurs éléments importants. En premier lieu, cela nous permettrait de mieux comprendre le rôle joué par le médium « théâtre » dans la conscientisation citoyenne des jeunes (Mouffe évoque également le pouvoir des pratiques culturelles pour critiquer un système établi). Ensuite, de mieux comprendre le rôle de l'affect, comment le théâtre le sollicite et ce que cela apporte sur le plan citoyen, mais aussi de savoir quelle conception de la citoyenneté est présente dans ces

expériences et comment la médiation théâtrale y fait appel. Enfin, un autre questionnement soulevé par cette analyse, et qui pourrait trouver une piste de réponse via des entretiens, est la durabilité des effets apportés par la participation à un projet culturel. Bien que la littérature semble affirmer un aspect bénéfique, dans une certaine mesure, de telles activités, leur caractère durable (ou non) n'est pas directement abordé et ne permet pas d'estimer si la posture citoyenne qu'elles peuvent engendrer est temporaire ou permanente, mais la récolte de témoignages pourrait fournir des indicateurs qualitatifs à ce sujet. Une étude empirique consistant en une série d'entretiens avec des acteurs de terrain permettrait donc de passer d'une vision conceptuelle à une vision plus concrète, en observant comment et dans quelles conditions le théâtre impacte la formation citoyenne, en prenant en compte des facteurs comme la place des émotions et la durabilité des effets survenus.

III. Définition de la problématique et question de recherche

Ce mémoire propose d'examiner comment la médiation théâtrale est mobilisée par les acteurs pédagogiques et institutionnels pour contribuer au développement citoyen des jeunes. Nous nous intéresserons aux différentes approches pédagogiques, à l'efficacité des projets proposés (impact et durabilité), ainsi qu'à l'impact perçu par médiateurs et enseignants.

La médiation culturelle constitue le principal pont entre éducation à la citoyenneté et pratique artistique. Comme nous avons pu le constater lors de notre recherche de projets à analyser, elle semble occuper une place importante parmi les activités d'éducation citoyenne proposées par les écoles. De plus, la littérature suggère que de nombreuses institutions font toujours appel à la médiation culturelle et théâtrale, les arts dramatiques permettant particulièrement de sensibiliser les jeunes aux enjeux démocratiques. Si cette approche semble pertinente pour les acteurs impliqués, les études sur leurs effets concrets et leur durabilité sur la formation citoyenne des jeunes restent peu nombreuses, en particulier sur les territoires belge et liégeois.

Sur base de ce constat, nous avons formulé la question de départ suivante : « **Comment la médiation théâtrale s'intègre-t-elle dans la stratégie d'éducation à la citoyenneté des écoles et des enseignants ?** ».

Cette question de départ s'inscrit en réalité parmi une série de problématiques mises en lumière par une réflexion plus large alimentée au gré des lectures : Existe-t-il des stratégies d'éducation citoyenne dans les écoles ? Quelles conceptions d'éducation à la citoyenneté s'y rattachent ? Comment la médiation théâtrale s'y intègre-t-elle ? Ces conceptions sont-elles influencées à leur tour par des conceptions de la culture ou de la politique ? Quels sont les impacts concrets des expériences culturelles sur la conscientisation citoyenne des jeunes ? Comment ces expériences culturelles s'articulent-elles à ce qui se fait dans les établissements et dans les classes ?

Afin de répondre à ces questions nous avons exploré quelques approches du lien entre pratiques artistiques et citoyenneté. Plusieurs des auteurs parcourus explorent différentes facettes de la citoyenneté, comme les différentes formes qu'elle peut prendre (Galichet), le sentiment d'appartenance et la dimension affective (Nussbaum) ou encore l'approche agonistique

(Mouffe). Néanmoins, ces travaux analysent peu comment ces conceptions influencent l'intervention de la médiation théâtrale en milieu scolaire dans un contexte d'éducation citoyenne, ni ses effets directs et concrets, à l'exception de Nussbaum qui relate des expériences menées en Inde et aux États-Unis et dont les effets peuvent difficilement servir à interpréter la situation en Belgique aujourd'hui. Ainsi, la littérature comporte d'autres limites et soulève plusieurs questions, comme le risque de dénaturation des œuvres servant à la médiation théâtrale et l'affaiblissement des valeurs portées initialement par l'artiste (Bloom / Finkelkraut), un risque que les acquis ne soient pas consolidés au niveau pédagogique ou culturel (Jean Caune, cité dans Chaumier et Mairesse, 2023), l'éventualité d'un ancrage idéologique marqué des activités (Mouffe), une typologie de la citoyenneté qui pourrait ne pas correspondre à la réalité du terrain actuel (Galichet), ou une approche potentiellement élitiste du rôle des arts freinant l'accès et la compréhension de publics éloignés (Steiner).

Sur base de ces lectures, nous formulons les questions et les hypothèses suivantes :

Dans quelle mesure la médiation théâtrale contribue-t-elle à une éducation à la citoyenneté dans un contexte scolaire ? Quelle place occupe-t-elle dans les pratiques d'éducation à la citoyenneté développées par les écoles et les enseignants ? Ses effets varient-ils selon les choix pédagogiques opérés par les enseignants, les politiques éducatives et institutionnelles propres aux établissements, ou encore les valeurs culturelles véhiculées par les œuvres et activités proposées ?

Hypothèse 1 : Dans les établissements où une approche critique de la citoyenneté est encouragée, la médiation théâtrale semble davantage mobilisée comme outil de réflexion politique (Galichet, Mouffe).

À noter que cette notion d'approche critique renvoie à différentes dimensions de la citoyenneté. Celle de Galichet, axée autour d'une typologie selon trois modèles : la famille, le travail et la discussion, et celle de Mouffe, qui propose une conception agonistique de la citoyenneté, c'est-à-dire centrée sur le conflit inhérent à la politique. Le troisième modèle de Galichet (la discussion) est celui qui résonne le plus avec la vision de Mouffe, car ils valorisent tous deux le débat, la pluralité et la confrontation d'idées. Toutefois, là où Galichet reste dans une logique délibérative, Mouffe insiste sur la conflictualité irréductible du politique.

Hypothèse 2 : L'impact de la médiation théâtrale est plus marquant lorsque les jeunes sont impliqués de manière participative au projet et construisent ensemble des réflexions, plutôt qu'en étant de simples spectateurs et recevant l'information par transmission descendante (Nussbaum).

Hypothèse 3 : L'impact de la médiation théâtrale sur la conscientisation citoyenne et politique des élèves dépend de la manière dont elle est articulée avec les dispositifs pédagogiques ou institutionnels existants au sein de l'établissement (Caune via Chaumier et Mairesse, Galichet).

Hypothèse 4 : L'usage du théâtre dans un cadre éducatif peut susciter des ajustements de la part des enseignants ou médiateurs, qui cherchent à concilier les objectifs pédagogiques liés à la formation citoyenne et la dimension artistique de l'œuvre (Finkielkraut, Bloom).

Afin de répondre à ces questions et de mettre à l'épreuve ces hypothèses, nous nous intéresserons à deux expériences de médiation culturelle théâtrale qui se sont déroulées dans le contexte (pré)électoral de l'année 2024, durant laquelle se sont tenues les élections européennes, législatives, régionales, provinciales et communales, et auxquelles de nombreux jeunes ont été amenés à voter pour la première fois (dès 16 ans pour les élections européennes). Ces expériences s'inscrivaient dans une perspective d'éducation à la citoyenneté.

IV. Méthodologie et entretiens

A. Méthodologie

Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie employée dans la réalisation de ce travail de recherche. Elle consiste en des entretiens semi-directifs menés auprès d'intervenants de chaque projet, à savoir « Les Mots du Pouvoir » porté par le Théâtre de Liège, et le festival « Porte-Voix » porté par la Cité Miroir (Liège). Pour le premier, qui a eu lieu au Théâtre de Liège, nous avons ainsi mené des entretiens auprès d'enseignants du Collège Saint-Barthélemy (Liège), du Collège Saint-Martin (Seraing) et de l'Athénée communal Léonie de Waha (Liège), ainsi qu'auprès d'une médiatrice du service pédagogique de l'institution culturelle. Pour le second, qui a eu lieu à la Cité Miroir, nous avons rencontré 3 enseignants de l'Athénée royal Charles Rogier, ainsi qu'une médiatrice du service Pédagogique de l'asbl Mnema, gestionnaire de la Cité Miroir. Cette méthode nous semble particulièrement indiquée car notre objectif est d'inciter les intervenants à s'exprimer ouvertement sur le sujet en les aiguillant, si besoin, au moyen des questions du guide d'entretien¹²⁰ qui sera présenté plus loin dans cette section. Comme le soulignent Marquet, Van Campenhoudt et Quivy, l'enquête permet d'analyser le « sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés »¹²¹. Ensuite, nous avons fait le choix de ne pas rencontrer d'anciens élèves ayant participé aux projets. En effet, la plupart étaient en rhétorique et ont, à l'heure des entretiens, quitté l'enseignement secondaire, ce qui rendrait difficile de les retrouver et de les contacter. Par ailleurs, il est difficile d'estimer dans quelle mesure ils avaient conscience des tenants et aboutissants du projet auquel ils ont participé, ce qui pourrait limiter la pertinence et la précision avec laquelle ils auraient répondu aux questions d'entretien. Les enseignants, par leur posture d'encadrants, ayant observé les expériences sans intervenir directement, nous ont semblé être la meilleure ressource, la plus neutre, pour recueillir des données.

Nous continuons ce manuscrit avec une présentation des diverses institutions scolaires comme culturelles.

¹²⁰ Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R.. *Manuel de recherche en sciences sociales-6e éd.* Armand Colin, 2022. P. 204

¹²¹ Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R.. *op. cit.* P. 205

1. Présentation des institutions culturelles

a. Le Théâtre de Liège¹²²

Le Théâtre de Liège est l'un des centres scéniques de la Fédération Wallonie-Bruxelles, fondé en 2013 dans la continuité du Théâtre de la Place, à l'occasion du déménagement de l'institution au sein de l'historique bâtiment de l'Émulation. Son directeur, Serge Rangoni, a incité le développement de plusieurs pôles en son sein, dont le pôle « médiation », comprenant un volet « développement des publics » et un volet « pédagogique ». Le premier se concentre sur la diversification du public « régulier » et les liens avec le tissu associatif local, et le second sur la relation aux écoles, avec des animations en classe ou des projets dédiés. Le public scolaire représente par ailleurs une importante proportion des places vendues sur une saison. Sur son site Internet, le Théâtre de Liège se présente comme « un lieu de rassemblement et d'échanges où s'élaborent et se vivent des expériences artistiques uniques », dont les valeurs sont l'engagement social et l'inclusion (valeurs externes), le respect et l'empathie (valeurs internes).

b. La Cité Miroir¹²³

Inaugurée en 2014, la Cité Miroir est un lieu pluridisciplinaire proposant des expositions, des conférences et des spectacles. Cette institution se définit sur son site Internet comme « un lieu dédié à la culture, à l'esprit critique et au travail de mémoire » dont les événements sont « tournés vers la citoyenneté, le dialogue entre les cultures et la lutte contre les idées liberticides ». Le lieu est habité par 3 associations. « Mnema », le gestionnaire de la Cité Miroir, « Les Territoires de la Mémoire », un centre d'éducation à la résistance et à la citoyenneté à l'origine de l'exposition permanente des lieux « Plus jamais ça ! », évoquant les déportations dans les camps de concentration, et le CAL – Centre d'Action Laïque de la Province de Liège.

À ce stade, il semble utile de préciser que le Théâtre de Liège, à l'origine de la réflexion ayant abouti à la réalisation de ce mémoire, et la Cité Miroir, autre grande institution liégeoise choisie afin d'analyser un même fait sur ce territoire, n'ont pas l'apanage de la médiation culturelle, et que, de manière générale, les grandes institutions n'en ont pas l'exclusivité sur leur territoire. De nombreuses structures plus petites, comme des centres culturels et des associations existent, avec aussi pour mission de développer la médiation auprès des publics. Nous aurons l'occasion de revenir sur cette notion au cours des entretiens, dans les chapitres V et VI.

¹²² Théâtre de Liège. <https://www.theatredeliège.be/>.

¹²³ Cité Miroir. <https://www.citemiroir.be/>.

2. Présentation des expériences et médiatrices rencontrées

a. Le Festival Porte-Voix¹²⁴

Ce festival, porté conjointement par les trois associations composant La Cité Miroir, s'est tenu du 9 avril au 9 juin 2024, date des élections législatives et régionales belges, ainsi que des élections européennes. Son programme était composé de propositions culturelles telles des conférences, des spectacles, des ateliers et animations diverses, sur des thématiques sociales variées, tournant autour du concept de démocratie. L'évènement de ce festival qui nous intéresse tout particulièrement est le spectacle « Pouvoir » du collectif « Une Tribu » et qui porte sur la notion de libre arbitre à travers le personnage d'une marionnette de théâtre qui prend conscience de son existence et tente de prendre le pouvoir. Ce spectacle a notamment gagné le Prix de la ministre de la Jeunesse aux Rencontres Jeune Public de Huy, évènement majeur du théâtre jeune public en Belgique francophone. En tout, 153 élèves issus 7 classes de 6^e année secondaire de l'Athénée Charles Rogier (Liège) ont pu assister au spectacle dans le cadre d'un programme spécialement conçu pour eux, dans le cadre d'un partenariat entre leur école et la Cité Miroir. A l'issue de la représentation, les élèves ont rencontré des représentants de jeunesses politiques de 6 partis inscrits à la plateforme Apprentis Citoyens¹²⁵ et participé à une animation sur le droit de vote réalisée par le Forum des Jeunes.¹²⁶



Légende : visuel employé par la Cité Miroir pour la communication autour du projet.

© Cité Miroir

¹²⁴ Festival Porte-Voix. <https://portevoix2024.be/>.

¹²⁵ Apprentis Citoyens. <https://apprentiscitoyens.be/>.

¹²⁶ Forum des Jeunes. <https://forumdesjeunes.be/>.

Médiatrice 1 : « Médiatrice 1 » est chargée de projet pédagogique à l'asbl Mnema, gestionnaire de la Cité Miroir qui en assure la gestion pour les activités quotidiennes. Elle a étudié l'histoire de l'art et a un temps enseigné comme professeure de morale et de sciences humaines dans l'enseignement secondaire. Elle a également travaillé pour les Musées de la Ville de Liège. Elle est en poste à la Cité Miroir depuis 2018.

b. Les Mots du Pouvoir

Articulé autour de la question de la rhétorique et du discours politique, ce projet a touché, de novembre 2023 à avril 2024, 250 jeunes issus de 10 classes de diverses écoles secondaires de la région liégeoise. À l'approche des élections de 2024, le Théâtre de Liège, soucieux d'aider les jeunes à s'emparer des questions politiques et de leur donner les clés pour aborder les débats associés, a mis à disposition de ces jeunes des outils pour les aider à décoder et à en décrypter les discours. Conférences, ateliers pratiques et spectacles ont constitué les grandes lignes du programme de ce module particulier. Les élèves ont notamment pu assister à une conférence inaugurale lors de laquelle des experts, comme des ingénieurs, philosophes ou journalistes, sont intervenus sur des sujets sociétaux relevant de leur domaine d'activité, comme l'écologie, l'égalité de genre, la violence des inégalités sociales, etc. Ils ont également participé à des activités parallèles, comme le visionnage du documentaire sur l'innovation démocratique belge « Élections. Piège à cons ? »¹²⁷ du belge François Gonce au festival « Politik » suivi d'une rencontre avec le réalisateur, ainsi qu'à une formation sur notre système électoral donnée par le CAL, ou encore au spectacle « Oedipüs », adaptation de l'Œdipe de Sophocle par Héloïse Ravet, artiste associée au Théâtre de Liège. Sa mise en scène a apporté une vision critique et a mis en lumière des questions de pouvoir, de responsabilité et d'injustice, résonnant ainsi avec l'objectif du projet d'analyser et de comprendre le discours politique.

À première vue, ces projets semblent pouvoir tout à fait rejoindre les objectifs visés par le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles définissant le cadre des cours de philosophie et citoyenneté, ce qui peut donc laisser présager d'une complémentarité entre ces propositions artistiques et l'éducation citoyenne.

¹²⁷ Festival Politik. <https://politik-liege.be/elections-piege-a-cons/>.



Légende : visuel employé par le Théâtre de Liège pour la communication autour du projet.

© Théâtre de Liège

Médiatrice 2 : « Médiatrice 2 » travaille au service Médiation du Théâtre de Liège. Dans ce service, elle travaille avec les écoles et les associations du territoire liégeois pour essayer de créer du lien avec les publics, qui sont parfois des publics « éloignés ». En marge de la programmation saisonnière, son travail porte sur une série de projets qui visent à amener la pratique théâtrale au sein des classes, afin de rendre le théâtre accessible autrement. Elle a étudié la philosophie et pratique également la danse urbaine, qu'elle définit comme n'étant pas dansée pour un public mais surtout entre artistes, et considère que la médiation faisait déjà partie de sa démarche artistique avant de rejoindre les équipes du Théâtre de Liège. Utiliser l'art pour faire communauté en allant dans les classes lui semble donc naturel.

3. Présentation des écoles et des intervenants rencontrés

Nous procédons ici à une courte présentation de chaque établissement scolaire ainsi que des enseignants rencontrés. Leur présentation est basée sur les éléments qu'ils ont partagés lors des entretiens.

a. L'Athénée Royal Charles Rogier (Liège)¹²⁸

L'Athénée Royal Charles Rogier (aussi appelé « Liège 1 ») est une école d'enseignement secondaire général située à Liège, membre du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement et comptant environ 1400 élèves. Elle fut fondée en 1851 sous l'impulsion du ministre Charles Rogier sur des idéaux de liberté, de tolérance et de culture, qu'elle s'efforce de conserver encore de nos jours. L'école organise de nombreux projets pédagogiques et d'activités extra-scolaires, dont de nombreuses animations culturelles, notamment avec l'OPRL – Orchestre Philharmonique Royal de Liège. L'école dispose également d'un partenariat avec la Mosa Ballet School, école internationale de ballet située à Liège, qui permet aux futurs danseurs de ballet de poursuivre leurs études secondaires tout en suivant leur formation, montrant ainsi une certaine ouverture à l'international. Ce sont ces enseignants qui ont concrétisé le partenariat entre leur établissement et la Cité Miroir.

Prof. 1 : « Prof. 1 » est professeure de philosophie et citoyenneté au 3^e degré de l'enseignement secondaire depuis la création de ce cours en 2017. Auparavant, elle était professeure de morale dans le même degré depuis 1989. Elle s'occupe également de l'orientation au sein de l'école et encadre la préparation au concours de médecine en ce qui concerne les parties non scientifiques. Enfin, elle est détachée à mi-temps de sa fonction d'enseignante pour organiser l'accompagnement d'étudiants du secondaire vers le supérieur dans une large partie de la Wallonie depuis 12 ans.

Prof. 2 : « Prof. 2 » est professeur d'éducation physique. Il donne uniquement des cours de sport mais s'occupe également du « climat scolaire », une cellule de lutte contre le harcèlement, et accompagne en particulier les élèves victimes de harcèlement en raison de leur surpoids. En politique, il est impliqué au niveau local, dans sa commune, au sein de la majorité.

Prof. 3 : « Prof. 3 » est professeur de géographie dans le degré supérieur. Il fait également partie de l'équipe du « climat scolaire » et est d'ailleurs impliqué dans d'autres projets autour du bien-être à l'école. En classe, il fait beaucoup de liens entre son cours et la politique, afin de sensibiliser les élèves par un biais autre que les cours à dimension citoyenne. Il considère le cours de géographie comme un cours politique au sens de l'analyse du territoire.

¹²⁸ Athénée royal Charles Rogier (« Liège 1 »). <https://www.liege1.be/>.

b. L'Athénée communal Léonie de Waha (Liège)¹²⁹

L'Athénée communal Léonie de Waha est une école d'enseignement secondaire général située à Liège, faisant partie du réseau d'enseignement communal et comptant près de 1000 élèves. Fondée en 1868 sous le nom d'« Institut Supérieur des Demoiselles », cette école a joué un rôle particulier dans l'accès de l'enseignement secondaire aux jeunes liégeoises, puisqu'elle est le premier établissement à proposer des études secondaires aux filles, qui n'allaient alors généralement pas au-delà du primaire. L'enseignement offert par cet établissement se distingue d'une part par la possibilité de suivre un programme d'immersion précoce dès la maternelle, car l'Athénée propose les trois niveaux d'enseignement, et d'autre part par sa pratique de la pédagogie active de type « Freinet », un mouvement allant à contrecourant de la pédagogie traditionnelle, qui prône un enseignement construit autour de l'élève en tant que futur acteur de la démocratie, plutôt que nécessitant l'adaptation de celui-ci au système établi¹³⁰.

Prof. 4 : « Prof. 4 » est professeur de français dans le degré supérieur à l'Athénée communal de Waha, une école de pédagogie active de l'enseignement communal liégeois. Avec un collègue d'histoire, ils impliquent régulièrement leurs élèves dans des activités culturelles et sociales.

c. Le Collège Saint-Martin (Seraing)¹³¹

Le Collège Saint-Martin est une école d'enseignement secondaire général de transition et qualifiant (technique de qualification et professionnel) située à Seraing, en région liégeoise, faisant partie de l'enseignement dit « libre », c'est-à-dire confessionnel. Sur son site Internet, l'établissement se présente comme un lieu à l'ambiance familiale, porteur de « projets pédagogiques ambitieux et novateurs »¹³² proposant de nombreuses activités extrascolaires aidant aux élèves à se développer sur le plan personnel comme par exemple, des activités linguistiques et culturelles – dont le théâtre – ou encore des immersions en terrain professionnel.

Prof. 5 : « Prof. 5 » est professeure de français dans le degré supérieur au Collège Saint-Martin à Seraing. Elle donne cours en 4^e, 5^e et 6^e années générales et en 6^e technique de qualification. Elle participe régulièrement aux projets à vocation citoyenne du Théâtre de Liège depuis 3 ans.

¹²⁹ Athénée communal Léonie de Waha. <https://atheneedewaha.be/>.

¹³⁰ Isoz, S., & Mziu, F. *Est-ce que des élèves suivant une pédagogie active (Freinet) arrivent mieux à s'auto-évaluer que des élèves suivant une pédagogie traditionnelle ?*. Haute école pédagogique du canton de Vaud (CH), 2019. P. 13.

¹³¹ Collège Saint-Martin <https://st2m.be/>

¹³² Collège Saint-Martin. <https://st2m.be/college/infos.php>

d. Le Collège Saint-Barthélemy (Liège)¹³³

Le Collège Saint-Barthélemy est une école d'enseignement secondaire général de transition située dans le cœur historique de Liège, faisant partie de l'enseignement « libre ». Sur son site Internet, l'établissement se présente comme une école souhaitant « transmettre aux jeunes qui lui sont confiés des valeurs humaines et chrétiennes »¹³⁴. La pédagogie de cette institution favorise les activités de groupe, et surtout les « activités linguistiques et/ou culturelles » ainsi que sportives. L'établissement souligne le caractère obligatoire des activités culturelles, considérées par sa direction comme étant à caractère démocratique, permettant de stimuler l'ouverture d'esprit des élèves.

Prof. 6 : « Prof. 6 » est professeure de français au Collège Saint-Barthélemy à Liège depuis 2007. Avant cela, elle a enseigné à l'Université de Liège en tant que professeure de français langue étrangère. Travaillant dans une école de l'enseignement dit « libre » où il n'y a pas de cours de morale ou de philosophie et citoyenneté, elle prend en charge, avec plusieurs collègues très engagés, l'éducation citoyenne des élèves dans le cadre de son cours.

Ainsi, ces trois derniers enseignants ont participé à l'évènement organisé par le Théâtre de Liège.

B. Entretiens

Puisque nous avons fait le choix d'aller à la rencontre des enseignants et médiatrices qui ont organisé et participé aux deux expériences que nous avons souhaité analyser, nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs ciblés, plutôt que libres. C'est le modèle le plus fréquemment utilisé lors d'études qualitatives, comme c'est le cas du présent travail. Cette méthode permet de poser des questions ouvertes sur une expérience précise, alors que l'entretien semi-directif à réponses libres est plus indiqué dans le cas où la recherche concerne une thématique plus large. Étant donné le nombre limité d'intervenants disponibles, nous n'avons pas souhaité réaliser d'entretien exploratoire et ainsi conserver le temps limité des enseignants et médiatrices pour l'entretien « officiel ». Pour sélectionner les enseignants, nous avons demandé aux médiatrices culturelles chargées de chaque projet au sein des deux institutions culturelles d'être mis en relation avec ceux-ci, et avons adressé ensuite nos

¹³³ Collège Saint-Barthélemy. <https://www.saintbar.be/>.

¹³⁴ Collège Saint-Barthélemy. <https://www.saintbar.be/le-college/le-mot-du-directeur/>.

questions à celles et ceux qui auront accepté de nous rencontrer. Les entretiens se sont déroulés dans les classes des enseignants ou sur le lieu de travail des médiatrices et ont duré environ une heure chacun. Avec leur accord, ces rencontres ont été enregistrées dans un fichier audio à des fins de retranscription et d'analyse. Le fichier a été anonymisé, et, lorsque la défense orale aura eu lieu, sera détruit. Dans le cadre de la démarche choisie, nous avons rédigé un guide d'entretien qui comprend une liste de questions classées par thématiques. L'objectif n'est pas de poser lesdites questions les unes après les autres, mais de pouvoir se servir du guide pour recentrer l'entretien en cas de déviation de la thématique principale. Pour une plus grande précision, nous avons préparé ce guide sous forme d'un tableau, se trouvant en annexe (annexe 1). Les entretiens seront limités dans la durée (une heure maximum), raison pour laquelle les questions, trop nombreuses pour être toutes traitées durant ce laps de temps, seront catégorisées par ordre d'importance (des plus au moins importantes), ce qui nous permettra de récolter les informations les plus essentielles lors de chaque entretien et de compléter ceux-ci avec des données complémentaires si le temps le permet.

V. Résultats

A. Résultats par hypothèse

Afin d'éviter toute confusion à la lecture de cette partie, nous rappelons que les Professeurs 1, 2 et 3 ainsi que la Médiatrice 1 ont assisté au projet de la Cité Miroir « Pouvoir », dans le cadre du festival « Porte-Voix ». Les Professeurs 4, 5 et 6 ainsi que la Médiatrice 2 ont assisté au projet du Théâtre de Liège « Les Mots du Pouvoir ».

1. **Hypothèse 1 : « Dans les établissements où une approche critique de la citoyenneté est encouragée, la médiation théâtrale semble davantage mobilisée comme outil de réflexion politique. (Galichet, Mouffe) » :**

La façon dont l'éducation à la citoyenneté des élèves est perçue par les enseignants semble clairement influencer la place qu'ils accordent aux pratiques artistiques, en particulier le théâtre, dans le cadre de leurs activités. Dans les écoles et pour les enseignants pour qui celle-ci est pensée de manière critique, c'est-à-dire comme une formation au débat démocratique, à la compréhension des rapports entre individus ou des rapports de pouvoir, le théâtre est mobilisé comme un outil de réflexion citoyenne.

Une conception critique de la citoyenneté comme moteur pédagogique

Du côté du projet porté par la Cité Miroir, la prof. 1 s'inscrit dans cette vision. Dans le cadre de son cours de Philosophie et Citoyenneté (« CPC »), elle organise chaque année, avec ses collègues, les « journées de la citoyenneté » qui concernent toutes les classes de l'école. Elle définit l'éducation citoyenne comme un lieu où créer des espaces de débat, développer l'esprit critique et prendre conscience de ses biais cognitifs (« biais de confirmation »). Elle souligne aussi que la transversalité entre les disciplines est nécessaire, et qu'il est donc important de travailler avec ses collègues « d'histoire, de géographie, de sciences économiques... ». En effet, les professeurs habituellement impliqués dans ces questions, en dehors des professeurs de CPC, sont ceux de français. Elle est rejointe dans cette idée par les profs. 2, professeur de sport et 3, de géographie, qui sont activement impliqués dans la cellule du « climat scolaire », qui lutte contre le harcèlement notamment, et voit l'école comme un levier de transformation sociale. Prof. 3 évoque par ailleurs l'existence de nombreux clubs et cellules axés autour du bien-être à

l'école, et impliquant parfois des dimensions culturelles. Ces initiatives montrent bien qu'à l'Athénée Charles Rogier, la citoyenneté n'est pas qu'un objet de cours, mais bien une thématique transversale portée par l'institution. La médiatrice 1, quant à elle, trace un parallèle entre son travail avec les écoles et la philosophie et la programmation de la Cité Miroir. Cette institution est réputée pour privilégier les questions démocratiques et la réflexion sociétale à travers les arts, et assumer une approche centrée sur le débat, l'histoire et le devoir de mémoire autour d'une réflexion sur le futur, où la confrontation des idées est recherchée et assumée.

Du côté du projet porté par le Théâtre de Liège, les enseignants rencontrés partagent également une vision critique de la citoyenneté. Par exemple, le prof. 4 considère que l'école ne doit pas seulement former les jeunes à « la bonne conduite » au sein de leur établissement, mais aussi les préparer pleinement à la vie démocratique et sociétale active. Il préconise un « vrai engagement citoyen », qui ne se réduirait pas qu'à « (ramasser) les déchets dans la cour et (à ne pas) harceler (son) voisin de classe » et insiste sur l'importance de confronter les jeunes aux enjeux réels de la société. Il est rejoint dans cette idée par la prof. 5, qui fait la part belle au développement de l'esprit critique et au décryptage des discours politiques dans le cadre de ses cours de français – rappelons au passage que son établissement, membre du réseau libre, ne dispense pas de cours de CPC. Elle emploie pour ce faire des disciplines comme la rhétorique, la sociologie et la philosophie dès qu'elle le peut, notamment en s'appuyant sur des œuvres culturelles, comme des films ou des bandes-dessinées, qu'elle laisse souvent les élèves choisir. Elle considère ses élèves très réceptifs à ces approches lorsqu'elles sont contextualisées et participatives. La prof. 6, également d'une école du réseau libre, nous fait part d'un véritable projet citoyen mis en place par elle et une collègue, et fondé sur la mémoire du génocide des Tutsis au Rwanda. Elle est parvenue à l'articuler aux inquiétudes actuelles des élèves, comme les conflits dans la bande de Gaza ou dans l'est du Congo, notamment en interagissant avec des élèves d'origine congolaise qui se sont, dans un premier temps, offusqués de la thématique choisie, étant donné le conflit existant entre les deux pays, mais qui ont pu ensuite comprendre les enjeux autour de ce travail de mémoire et se sont même activement engagés dans des projets communs travaillant sur la mémoire de ces deux conflits. Même s'il ne s'agit pas ici d'une expérience théâtrale, elle n'en est pas moins d'une expérience culturelle, et cette articulation entre mémoires collectives et expériences vécues est représentative d'une approche critique, qui ne se contente donc pas de transmettre des valeurs abstraites mais cherche bien à susciter un engagement informé et nuancé.

La place du théâtre dans les projets citoyens à l'école

Les activités culturelles, dont le théâtre, sont plus souvent intégrées à la stratégie pédagogique des écoles où cette approche critique est présente. À « Liège 1 », le projet citoyen institutionnel est soutenu par de nombreuses sorties culturelles, notamment en partenariat avec Les Chiroux, un centre culturel de la Ville de Liège dont les propositions « jeune public » sont au centre de la programmation, ainsi qu'une série d'initiatives moins axées sur le théâtre, comme des clubs thématiques ou une green team, ainsi que des événements transversaux, témoignant d'une politique éducative complète. La prof. 1 mentionne ainsi un collectif de professeurs volontaires, nommé le « TIPI », qui travaille à l'amélioration du climat scolaire, notamment sur des questions de harcèlement. Le prof. 2 souligne l'importance de la transversalité pédagogique dans les initiatives culturelles, même s'il avouera ne pas toujours pouvoir s'y impliquer autant qu'il le souhaiterait, n'étant souvent appelé qu'en renfort par les enseignants organisateurs.

Du côté du Théâtre de Liège, les pratiques varient selon les enseignants. Le prof. 4 parle d'un souhait de lier les activités culturelles à un projet thématique plus large. Par exemple, il porte cette année, avec son collègue d'histoire, un projet axé autour de la justice restaurative. Dans ce cadre, plusieurs activités ont été programmées, dont le visionnage de deux spectacles s'inscrivant dans cette thématique. Il reconnaît toutefois que cette logique ne peut pas toujours être suivie, notamment en raison des contraintes de programmation sur lesquelles il n'a pas d'emprise. Il distingue également ces activités intégrées à un projet éducatif et celles qui relèvent purement de la sortie culturelle, sans articulation particulière. La prof. 5 souligne, de son côté, des tensions entre les différents acteurs – école, élèves, théâtre – qui peuvent impacter le bon déroulement des projets. En effet, il existe selon elle une pression institutionnelle car les activités culturelles sont prévues dans le cadre du plan de pilotage des écoles, régi au travers du pacte pour un enseignement d'excellence de la Fédération Wallonie-Bruxelles¹³⁵, ce qui l'oblige ainsi à élaborer des projets à la fois en accord avec l'établissement mais aussi dans l'optique de donner aux élèves l'envie d'y participer. Il lui arrive toutefois d'être confrontée à des problèmes d'absentéisme, notamment à cause d'un effet « trop plein » chez les élèves qui trouvent parfois les activités trop nombreuses et pas toujours bien intégrées à un projet spécifique, ce qui peut freiner la cohérence de l'initiative. Elle se voit donc parfois forcée de procéder à une évaluation cotée des élèves au sujet des sorties culturelles, seul compromis pour les inciter à y participer

¹³⁵ Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence. *Le pilotage des écoles*. Direction générale de l'Enseignement. <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/le-pilotage-des-ecoles-2/>.

tout en respectant les objectifs établis en la matière. En ce qui concerne le projet porté par le Théâtre de Liège, elle regrette que celui-ci n'ait pas apporté de réelle plus-value en termes de sensibilisation démocratique et citoyenne, contrairement à la « Scène aux Citoyens », un projet récurrent porté par la même institution. La prof. 6, quant à elle, évoque la place importante qu'occupe le théâtre en matière d'activités culturelles dans son école, grâce à une direction de l'établissement favorable et à des enseignants mobilisés. Elle déplore toutefois que, dans le cas des « Mots du Pouvoir », le projet n'était pas suffisamment poussé pour aller au-delà du simple éveil citoyen, et ne permettait donc pas une formation citoyenne en tant que telle.

Une médiation théâtrale relativement critique

Enfin, les enseignants rencontrés disent percevoir des différences notables entre les formes de médiation proposées par les deux institutions culturelles. Du côté de la Cité Miroir, qui est clairement identifiée comme un lieu de débat et de confrontation des idées, les répondants, enseignants et médiatrice, insistent sur la manière dont le projet a favorisé la libre expression et l'analyse d'enjeux de société. Le travail de la Cité Miroir est perçu comme une mise en œuvre concrète de la citoyenneté critique. En revanche, ceux engagés dans le projet du Théâtre de Liège décrivent une médiation qu'ils ont perçu comme plus lisse, relevant davantage de l'éveil ou de la sensibilisation que sur la confrontation d'idées. Le prof. 4 évoque ainsi une approche consensuelle laissant en réalité peu de place à la conflictualité inhérente au débat démocratique : « il y avait quelque chose de très lisse, en fait, qui n'abordait pas particulièrement la dimension agonistique du fonctionnement politique », regrette-t-il. Il oppose à cette approche celle d'un étudiant stagiaire de l'Université de Liège, envoyé dans sa classe dans le cadre du projet, et qui avait quant à lui conçu une séquence didactique fondée sur la négociation d'opinions opposées. La prof. 5 confirme cette impression, qualifiant également l'approche du Théâtre de Liège d'éveil plutôt que de véritable formation citoyenne. La prof. 6 fait un commentaire similaire, en soulignant toutefois que certaines des activités proposées dans le cadre du projet, comme les slams réalisés par les élèves en compagnie d'une slameuse professionnelle sur une thématique sociétale choisie, peuvent constituer une approche critique, bien qu'insuffisante pour combler le manque de réelle dimension citoyenne du projet.

Ces résultats suggèrent que les enseignants engagés dans une démarche plus critique sont plus susceptibles de percevoir la médiation comme un prolongement de leur projet pédagogique. La façon dont les institutions culturelles façonnent leurs activités de médiation influence quant à elle directement l'intégration du médium théâtre dans une stratégie d'éducation citoyenne.

Ainsi, lorsque la médiation favorise la confrontation des idées, elle s'aligne avec l'objectif d'une citoyenneté réflexive et critique, renforçant encore les approches proposées par Mouffe et Galichet. Par ailleurs, le prof. 4 affirme même qu'une expérience ponctuelle peut déboucher sur un « vécu commun » réemployé dans d'autres cours ou activités pédagogiques, et indique que dans le cas de ce projet, celui-ci a été utilisé comme point de départ l'année scolaire suivante afin d'introduire des échanges avec les élèves maintenant en rhéto, bien qu'il manquait de cadre structuré pour capitaliser sur cette expérience. Cette lacune peut avoir, selon lui, un réel impact négatif sur la pérennisation des effets sur la pensée critique.

2. Hypothèse 2 : « L'impact de la médiation théâtrale est plus marquant lorsque les jeunes sont impliqués de manière participative au projet et construisent ensemble des réflexions, plutôt qu'en étant juste spectateurs et recevant l'information par transmission descendante (Nussbaum) » :

De spectateur à acteur citoyen : quelles formes de participation pour les élèves ?

Dans le cas des deux projets étudiés, la manière dont les élèves ont été poussés à s'y impliquer a influencé directement la dimension citoyenne de l'expérience. Alors que certaines approches ont permis de redéfinir le concept de « spectateur », d'autres ont permis l'appropriation plus active des enjeux.

Du côté du Théâtre de Liège, l'objectif du service médiation était clairement d'aller au-delà d'une transmission descendante. La médiatrice 2 souligne que les jeunes participants n'ont pas « simplement » assisté à une série de spectacles et autres activités, mais ont été amenés à s'exprimer, à créer, à monter sur scène pour prendre la parole librement sur des sujets sociétaux et politiques, notamment via une forme artistique de leur choix, décidée en groupes-classes, comme le slam, la vidéo ou le théâtre. Elle ajoute que le projet, initialement pensé comme un concours d'éloquence, a évolué pour devenir cette plateforme d'expression collective. Cette liberté dans la forme d'expression choisie semble avoir eu un effet transformateur pour plusieurs élèves. En effet, d'après la prof. 6, une partie importante de son groupe-classe était initialement peu encline à participer au projet, mais a fini par y trouver du plaisir et à se l'approprier pleinement – grâce à cette liberté – allant pour certains jusqu'à parler d'une prise de conscience politique durable. La prof. 5, plus sceptique, nuance ces effets en rappelant que si les élèves « ont fait le job », la portée citoyenne n'atteint pas le niveau d'autres projets encore plus participatifs comme « La Scène aux Citoyens » – un autre projet à visée citoyenne organisé

chaque année par le Théâtre de Liège, durant une année scolaire entière et impliquant de nombreuses activités comme des spectacles, des ateliers, des slams etc. Elle soulève également un manque d'engagement de la part de ses élèves à cause d'un « trop plein » d'activités autour de la démocratie organisées dans le contexte électoral. Toutefois, elle admet que ces moments de création partagée ont su provoquer des prises de conscience chez certains élèves, notamment sur la question de l'empathie, qu'elle juge centrale pour une formation citoyenne efficace. À la Cité Miroir, la dimension participative du projet était moins prononcée sur la durée mais a tout de même trouvé sa place au sein d'une journée dont le programme comprenait le spectacle « Pouvoir », une rencontre avec les artistes et un débat avec des représentants des jeunes politiques, un format plus cadré qu'au Théâtre de Liège. La médiatrice 1 souligne que cela a permis aux élèves de s'exprimer à différents niveaux, dans un cadre moins scolaire, mais stimulant pour la prise de parole. Les profs. 1 et 2 ont apprécié cette approche qui a permis aux élèves d'exprimer leur positionnement.

Durabilité des effets et implication

Alors que l'hypothèse 1 s'intéressait à la manière dont les enseignants peuvent mobiliser le théâtre en fonction de leurs conceptions de la citoyenneté, nous observons ici comment l'implication active de leurs élèves dans une production artistique peut influencer leur propre construction citoyenne. L'objet ici n'est plus la volonté pédagogique des enseignants, mais la transformation vécue par les jeunes eux-mêmes. La durabilité des effets produits par ces expériences semble étroitement liée au degré d'implication des élèves dans leur déroulement. Des impacts plus significatifs ont été rapportés dans le cadre des projets où ils ont été sollicités dans une posture plus active, plus créative. La prof. 6 fait mention d'un élève qui s'y est pleinement engagé et en est visiblement sorti plus mature. Elle évoque également certains élèves qui, après leur participation au projet, ont questionné leurs intentions de vote – grâce à la prise de conscience d'enjeux qui leur échappaient auparavant – ou sur leur future orientation professionnelle, ce qui témoigne d'un impact concret. La médiatrice 2 insiste quant à elle sur le rôle des émotions, en particulier l'empathie, de l'expression corporelle et du travail collaboratif dans ces transformations. D'après son expérience professionnelle et artistique – celle-ci étant également danseuse-chorégraphe – la participation active à un processus de création favorise la durabilité de ses effets, là où une animation sous forme d'exposé ne laisserait qu'une trace éphémère. Nous retrouvons dans ses propos un écho aux idées de Nussbaum sur la construction des émotions démocratiques par l'art. Pour l'expérience de la Cité Miroir, la prof. 1 affirme que le spectacle vu était suffisamment significatif sur le plan artistique pour susciter un éveil

citoyen. Le prof. 2 fait une remarque semblable, mais ajoute néanmoins qu'il faut multiplier ces expériences pour assurer la pérennité des effets et produire ainsi un impact plus concret. Il reste donc une certaine ambiguïté sur la profondeur du changement provoqué.

Tensions et limites perçues

Les propos recueillis font également état de certaines tensions. D'abord, il apparaît que la participation active à ces expériences n'allait pas de soi pour tous les élèves. La prof. 6, montre que l'adhésion peut nécessiter un accompagnement plus poussé, puisque son groupe-classe, d'abord réticent à participer, s'est impliqué tardivement dans le projet, après y avoir été contraint. La prof. 5 évoque elle une forme de lassitude liée au nombre important d'initiatives citoyennes qui pouvaient sembler se succéder sans cohérence aux yeux des élèves. Dans ce cas, le risque est que ceux-ci perçoivent ces projets comme une obligation plutôt qu'une opportunité d'investir un espace d'expression. Le prof. 4 et la médiatrice 2 soulignent quant à eux une difficulté à mesurer l'effet profond de l'expérience menée. En effet, si certains élèves ont été indéniablement touchés, d'autres restent à la marge ou ne semblent pas s'emparer spontanément des outils critiques nécessaires pour poursuivre leurs réflexions.

3. Hypothèse 3 : « L'impact de la médiation théâtrale sur la conscientisation citoyenne et politique des élèves dépend de la manière dont elle est articulée avec les dispositifs pédagogiques ou institutionnels existants au sein de l'établissement. (Galichet) » :

Dans son article, Galichet affirme que l'éducation citoyenne a besoin de plus qu'une sensibilisation ponctuelle pour être efficace¹³⁶ : elle doit faire l'objet d'un projet pédagogique cohérent, avec un cadre structuré, et qui permet le développement de l'esprit critique des élèves à travers leur implication dans une activité à dimension sociétale et politique. De plus, dans Chaumier et Mairesse, Caune rappelle aussi, dans son propos sur les limites de la démocratisation culturelle, que la médiation est « au centre d'un processus culturel » et qu'il est nécessaire de créer un dialogue ne se limitant pas à la seule logique de consommation culturelle par les personnes bénéficiant de cette médiation. Selon lui, ce n'est qu'avec cette approche qu'une médiation peut produire un effet formateur durable¹³⁷.

¹³⁶ Galichet, F. *art. cit.*, P. 110.

¹³⁷ Chaumier, S., & Mairesse, F. *op. cit.*, P. 12.

Une articulation pédagogique parfois insuffisante

À la Cité Miroir, les effets bénéfiques de la médiation théâtrale semblent avoir été réalisables grâce à l'ancrage démocratique et citoyen de l'institution elle-même. La prof. 1 indique que le projet s'est inscrit dans une dynamique déjà bien présente de sensibilisation citoyenne au sein de son école : les journées citoyennes de l'Athénée Charles Rogier / Liège 1. Celles-ci sont organisées chaque année et voient la participation de l'ensemble des élèves de l'école. Ces journées sont renforcées par un travail régulier en cours de philosophie et citoyenneté (« CPC ») portant les enjeux démocratiques, et la mobilisation d'une équipe pédagogique volontaire renforce à son tour cette dynamique via des initiatives parallèles, comme le TIPI, une cellule de lutte contre le harcèlement scolaire. Le projet avec la Cité Miroir n'a donc pas constitué un événement isolé, mais bien une étape dans une construction pédagogique plus large, qui a par ailleurs été enrichie d'autres activités, comme des rencontres politiques, organisées par l'établissement scolaire. Ainsi, même si le partenariat avec la Cité Miroir était un « one shot » en soi, celui-ci s'est pleinement inscrit dans une démarche pédagogique plus longue de l'école, donnant à cette expérience culturelle un sens plus profond par son lien à d'autres apprentissages. Cependant, cette articulation n'a pas donné lieu à un moment d'évaluation structuré entre les partenaires du projet. Selon la médiatrice 1, les retours se sont limités à un bref échange avec les élèves à l'issue du spectacle « Pouvoir » et de la rencontre qui a suivi, autour d'un « wooclap » – une application interactive permettant de partager des idées clés dans le cadre d'une réflexion collective – où ceux-ci ont pu faire part de leurs réflexions de manière synthétique, en quelques mots. Celle-ci admet ne pas avoir voulu surcharger les élèves en leur demandant un retour plus constructif après une journée déjà bien remplie. Notons toutefois que l'absence de réel dispositif d'évaluation limite la possibilité de faire évoluer les bonnes pratiques. Cette absence est d'ailleurs soulignée par le prof. 2 comme point faible de cette expérience, qui regrette le manque de débriefing collectif.

Un projet théâtral sans cadrage pédagogique fort

Pour ce qui est du Théâtre de Liège, la situation est plus nuancée. En effet, si la volonté des médiateurs autour du projet « Les Mots du Pouvoir » était ambitieuse, il semble que celui-ci a toutefois souffert d'un manque de cadrage pédagogique. L'ensemble des enseignants rencontrés rapportent ainsi que l'expérience n'a pas fait l'objet d'une réelle évaluation après sa conclusion. Le prof. 4 explique notamment que l'expérience s'est inscrite dans le cadre d'un projet d'activités éducatives menées plus largement avec certaines de ses classes, qu'il partage avec son collègue d'histoire, mais sans réelle continuité ni coordination institutionnelle : « il n'y a

pas eu de fin abrupte, mais pas non plus de suite organisée », souligne-t-il. La prof. 6 regrette également un manque d'évaluation collective entre les parties prenantes et que les enseignants participants n'aient pas été mieux informés en amont du déroulement des activités, ce qui aurait pourtant permis de mieux préparer les élèves et intégrer ces activités. Les retours de la prof. 5 sont plus critiques encore. Elle fait état d'une mauvaise communication avec le Théâtre, d'attentes peu claires et même de tensions entre des classes d'écoles différentes lors de la restitution finale du projet. Ces éléments témoignent pour elle d'un manque de pilotage institutionnel, tant du côté scolaire que du Théâtre. Pour ses élèves, en l'absence d'un cadre fort, cette expérience a été vécue comme une contrainte supplémentaire à un programme déjà chargé, voire comme une source de frustration. Ce manque de coordination et de cohérence des objectifs a limité l'impact que peut avoir un tel projet théâtral sur la conscientisation citoyenne et politique des jeunes. Toujours selon elle, ce manque peut aussi être lié à la durée insuffisante de l'expérience réalisée, et affirme que des projets courts sont moins susceptibles de produire des effets qui soient à la fois marquants sur le plan culturel et sur la dimension citoyenne, soulignant l'importance d'un engagement plus long pour que les acquis puissent se prolonger et être diffusés au sein du groupe. Ensuite, il est aussi important de souligner que les écoles faisant partie du réseau libre (ou « confessionnel ») sont dépourvues de cours de CPC et ne parviennent pas toujours à compenser ce manque, puisqu'il appartient aux enseignants motivés et volontaires de prendre cet aspect en charge dans le cadre de leurs cours. Ainsi, la prof. 6 explique les intégrer dans le cadre de ses cours de français, et d'autres s'y engagent aussi fortement, notamment dans les cours de sciences humaines. Toutefois, cela se fait sans cadre systématique. Or, même pour les écoles offrant des cours de CPC, comme le souligne la médiatrice 2 « deux heures de cours (par semaine), ce n'est pas suffisant » pour qu'une conscientisation citoyenne profonde et transformatrice puisse exister. Il faut que l'institution scolaire dans son ensemble s'y implique, et que soient créés des espaces de réflexion, y compris dans les disciplines « sans dimension citoyenne ».

Le rôle central du cadre institutionnel

L'analyse des types de médiation employés dans le cadre des deux expériences semble permettre d'affirmer que le degré d'intégration du projet au sein de l'établissement joue un rôle majeur. À « Liège 1 », partenaire de la Cité Miroir, le projet s'est articulé autour d'un contexte scolaire déjà fortement favorable à la formation citoyenne, même si les échanges directs entre les enseignants participants et l'institution culturelle sont restés limités, puisque ceux-ci se sont faits avant tout par le biais de la direction de l'école. À l'inverse, au Théâtre de Liège, le projet

était davantage axé autour de la dimension artistique que de l'accompagnement scolaire, faute d'un cadre clair. Le projet a alors reposé sur la motivation des individus à porter une œuvre collective plutôt que sur une stratégie pédagogique ancrée. La médiatrice 2 insiste toutefois sur l'aspect « crash test » du projet, qui en était à sa première édition et pour laquelle le Théâtre a fait appel à des partenaires scolaires de longue durée, connaissant bien l'institution, et avec lesquels il leur a donc semblé plus facile de collaborer autour de ce « projet pilote ». D'autre part, les profs. 5 et 6 ajoutent qu'elles se sont engagées dans le projet sans savoir précisément ce qu'il impliquerait en termes de participation, de contenu et d'organisation. On peut donc clairement parler d'une confiance mutuelle entre les parties prenantes, même si ces enseignantes déplorent l'absence de ressources pédagogiques – également déplorée dans le projet de la Cité Miroir, par ailleurs. Ce manque de préparation et d'anticipation illustre encore une fois que l'impact d'un projet culturel éducatif ne dépend pas uniquement de sa qualité artistique ou citoyenne, mais surtout de sa capacité à s'insérer dans un contexte pédagogique pleinement préparé à le recevoir.

Ainsi, les résultats vont dans le sens de l'hypothèse de départ. Une médiation peut être bien conçue d'un point de vue artistique et/ou émotionnel, mais sans ancrage pédagogique, son effet reste éphémère. Inversement, même une expérience ponctuelle peut produire des effets significatifs si elle s'inscrit dans un cadre plus riche, plus structuré, cohérent avec les objectifs citoyens portés par l'école.

4. Hypothèse 4 : « L'usage du théâtre dans un cadre éducatif peut susciter des ajustements de la part des enseignants ou médiateurs, qui cherchent à concilier les objectifs pédagogiques liés à la formation citoyenne et la dimension artistique de l'œuvre. (Finkelkraut, Bloom) » :

Au cours des entretiens, les personnes impliquées dans les deux projets analysés ont mis en évidence plusieurs approches pour concilier le sens artistique des œuvres avec les objectifs pédagogiques liés à la citoyenneté.

Concilier transmission artistique et objectifs citoyens

La prof. 1 insiste sur la double dimension « fond et forme » des œuvres théâtrales. Selon elle, la forme doit faciliter l'émergence du fond, c'est-à-dire du message qui sera employé dans un contexte pédagogique, et inversement. Pour le prof. 4, ces deux aspects ont été difficiles à

concilier dans le cadre des « Mots du Pouvoir ». Il considère que les dimensions artistique et citoyenne du projet ont été traitées séparément plutôt qu'en dialogue direct : « On naviguait un peu à l'aveugle », admet-il lors de notre rencontre. Il ajoute que ce n'est qu'en fin de projet qu'il a été précisé aux élèves qu'ils devaient, pour la production de leur courte forme artistique, être attentifs à créer quelque chose qui soit « à la fois esthétique et porteur de sens » citoyen. La prof. 5 a, quant à elle, adopté une démarche pédagogique spécifique : elle a d'abord laissé les élèves identifier eux-mêmes les éléments sociétaux présents dans le spectacle qu'ils ont été amenés à voir au Théâtre de Liège (« Œdipüs », une réécriture contemporaine du mythe d'Œdipe) dans le cadre du projet, avant d'en débattre en classe, en présence de la médiatrice du Théâtre, afin de choisir ensemble la thématique qu'ils souhaitaient présenter pour leur travail. Cette approche a permis de préserver l'intégrité artistique tout en favorisant une réflexion citoyenne autonome des élèves : « Moi, j'essaie de m'investir le moins possible [...], comme ça, c'est leur pensée. [...] L'objectif a été atteint de manière générale. », ajoute-t-elle. Pour la prof. 6, la conciliation entre le volet artistique et le volet citoyen dépend surtout du choix des œuvres. Selon elle, de manière générale, certaines œuvres ont une dimension citoyenne dont les élèves ont plus tendance à se saisir, alors que d'autres œuvres sont plus « artistico-artistiques qui s'écoute(nt). Les messages ne sont pas très clairs », ce qui peut brouiller la clarté du message sociétal voulu, limitant la portée pédagogique de l'œuvre.

Risque de dénaturer la valeur culturelle, artistique, de l'œuvre

Cette inquiétude est ressentie différemment selon les répondants, mais semble peu les préoccuper de manière générale. Pour la prof. 1, il n'y a eu aucun compromis artistique dans la qualité du spectacle présenté aux élèves, qui est pour elle un « spectacle poétique et efficace au niveau du message pédagogique ». Elle souligne toutefois la pertinence de cette question, en disant que ce risque existe dans d'autres œuvres où l'objectif pédagogique prime clairement sur l'aspect artistique, et que cela peut se ressentir dans son impact auprès des élèves. Pour la Médiatrice 1, la Cité Miroir assume un choix délibéré de programmation orienté vers les réflexions démocratiques, en particulier l'esprit critique et le devoir de mémoire. Elle reconnaît que cette approche peut être perçue comme une « instrumentalisation » des œuvres culturelles au service de la démocratie, mais nuance en ajoutant qu'« il y en a qui la mobilisent au service d'autres choses ». Elle précise que ce positionnement assumé reflète l'identité particulière de la Cité Miroir, dont un des objectifs principaux est de favoriser la réflexion sociétale à travers les arts, notamment grâce à leurs expositions thématiques et leur programmation théâtrale. Le prof. 4 estime quant à lui que le théâtre peut porter efficacement à la fois un message

pédagogique et un plaisir esthétique, bien qu'il admette que l'institution scolaire a tendance à privilégier l'un ou l'autre aspect, mais rarement les deux. Il reste toutefois optimiste et pense possible d'atteindre cet équilibre, même si cela peut s'avérer compliqué dans la pratique.

Ces témoignages révèlent que la conciliation entre les objectifs pédagogiques citoyens et la dimension artistique demeure un enjeu central mais complexe, tant pour les enseignants que pour les médiateurs. Tandis que certains privilégient une approche permettant aux élèves d'interpréter les œuvres selon leurs propres points de vue, d'autres revendiquent explicitement une approche plutôt orientée vers une réflexion citoyenne, tout en restant vigilants à ne pas compromettre l'aspect artistique. Ce double enjeu impose aux enseignants et aux médiateurs de procéder constamment à des ajustements selon les contextes des projets, des œuvres sélectionnés et des publics visés.

5. Autres éléments pertinents

L'effet « paquebot » des grandes institutions culturelles

Un élément marquant relevé dans l'entretien avec le prof. 4 est l'emploi du terme « paquebot » pour désigner la lourdeur institutionnelle du fonctionnement de lieux comme le Théâtre de Liège, Bozar ou encore la Cité Miroir, avec lesquels il est régulièrement amené à collaborer autour de projets éducatifs. Il évoque une certaine lenteur, un manque de coordination, qui, malgré des moyens relativement importants, limite selon lui la spontanéité et la profondeur de l'engagement des équipes institutionnelles d'une part, et des élèves et enseignants d'autre part. « L'institution était tellement paquebot, qui fonctionnait avec son rythme, ses contraintes... que tout le naturel et le spontané, et du coup l'engagement qui aurait pu naître, était étouffé par le paquebot » regrette-t-il. Cette remarque met en lumière le fait que le fonctionnement interne des grandes institutions culturelles peut se heurter aux réalités du terrain scolaire et à ses besoins pédagogiques propres, qui nécessitent une adaptation du partenaire culturel, en particulier lorsque le projet est coconstruit par les parties prenantes et requiert donc souplesse et adaptation. L'enseignant oppose ensuite ce fonctionnement au dynamisme d'associations culturelles plus petites, qui portent moins de projets et qui seraient donc plus enclines à construire de réels partenariats éducatifs : « Là où, à l'inverse, on va parfois être associés à la démarche d'une petite association [...], j'ai l'impression qu'on (est) beaucoup plus susceptibles de faire quelque chose de qualitatif dans lequel il y a un vrai engagement des élèves », précise-t-il. Son témoignage met ainsi en évidence une dimension structurelle peu abordée dans les

autres entretiens et dans la littérature sur la médiation culturelle : la taille de l'institution et son modèle d'organisation influenceraient non seulement la forme et la qualité de la médiation proposée, mais aussi le degré d'engagement et la qualité du lien pédagogique et citoyen qu'elles peuvent créer avec les partenaires scolaires. Cette piste pourrait mériter un approfondissement ultérieur.

Le rôle des émotions comme levier de transformation

Lors des différents entretiens, la dimension émotionnelle et affective des expériences analysées a été soulevée à plusieurs reprises par différents intervenants, en particulier l'empathie et son importance dans le processus de conscientisation citoyenne. La médiatrice 1 souligne notamment que « l'empathie, c'est clairement la base de toute compréhension humaine » et explique que susciter des émotions chez les élèves leur permet non seulement d'humaniser les autres, mais aussi de déconstruire une série de préjugés stéréotypés sur certaines communautés en raison de leur origine, de leur orientation sexuelle, etc. Elle associe cela à une prise de conscience citoyenne plus fine, et est rejointe dans cette idée par la prof. 5 qui évoque des « moments vraiment magiques » durant le projet, où des élèves ont réalisé la portée de leur comportement à travers le regard de l'autre : « Ah oui, c'est vrai, j'ai pas été cool avec toi, mais je ne m'en rendais pas compte ». Ces moments de reconnaissance mutuelle passent précisément par une dimension affective forte et révèlent le rôle central des émotions dans l'éveil citoyen, en favorisant une réelle confrontation à l'altérité. Par le fait de travailler en groupe et de partager des expériences personnelles, les participants ont été confrontés à d'autres réalités, d'autres trajectoires, et ainsi à cette altérité qui se révèle être un événement clé dans la conscientisation citoyenne. La médiatrice 2 souligne quant à elle que l'expérience artistique proposée aux élèves ne se limite pas à la transmission descendante d'un contenu culturel, mais fait aussi appel à une dimension émotionnelle qui peut affecter le regard des jeunes : « créer ensemble, ça modifie le rapport aux autres ». Ainsi, le travail collaboratif mené dans le cadre de l'expérience pousse les élèves à s'écouter entre eux, à se confronter à de nouvelles sensibilités et à faire comprendre leurs sensibilités au groupe. Certains enseignants rapportent par ailleurs que des élèves ont été réellement touchés par les activités proposées, parfois même transformés dans leur rapport à eux-mêmes et aux autres. Du côté de la Cité Miroir, la prof. 1 note que le spectacle « Pouvoir », dont le récit est construit autour d'une marionnette qui conteste les décisions de son marionnettiste et évoque ainsi le fonctionnement démocratique, portait en soi une identification émotionnelle forte. « On s'identifie (à la marionnette) au fur et à mesure du spectacle... Elle est très humaine avec ses moments de révolte, d'appel à la liberté. ». L'émotion artistique

devient donc ici un vecteur de projection et d'appropriation du message citoyen de l'œuvre. Le prof. 4 insiste, lui, sur la capacité qu'a le théâtre à créer un « engagement émotionnel tout autre » que les simples débats menés en classe, notamment parce qu'il crée une expérience partagée entre les élèves et les met sur un pied d'égalité symbolique. La prof. 5 évoque quant à elle la solidarité qui s'est diffusée au sein du groupe-classe, au moment de leur passage sur scène lors de la restitution finale du projet, qu'elle considère comme « un beau moment » au sein du groupe. Ce sentiment d'appartenance dans le contexte d'une prise de parole publique sur scène semble avoir aidé à l'appropriation du projet par les élèves, initialement peu motivés à y participer. La prof. 6 évoque un élève initialement réticent au projet, mais qui s'est, finalement, pleinement investi dans celui-ci jusqu'à remettre en question ses choix électoraux et son projet de carrière. Ces récits nous permettent clairement d'affirmer que les émotions, lorsqu'elles sont liées à un processus de cocréation et à une forme de risque pris en groupe, peuvent devenir un levier d'engagement citoyen puissant et permettre la compréhension durable de ses enjeux. Ainsi, les émotions ne sont pas simplement une conséquence des deux expériences menées, mais bien un facteur essentiel dans la façon dont les élèves peuvent s'approprier les enjeux démocratiques et les intégrer dans leurs réflexions.

B. Synthèse des résultats

Les résultats recueillis au cours des entretiens ont permis de mettre en lumière des informations essentielles pour répondre aux quatre hypothèses formulées en amont, tout en apportant deux nouvelles dimensions particulièrement significatives, rassemblées sous un cinquième point. Ces informations offrent un éclairage nuancé sur le rôle que peut jouer la médiation théâtrale dans la formation citoyenne des élèves, en lien avec les contextes pédagogiques, institutionnels et affectifs dans lesquels elle se développe.

Pour la première hypothèse, les données récoltées ont tendance à montrer que les enseignants concevant l'éducation citoyenne comme une démarche critique, transversale et réflexive mobilisent plus volontiers les formes artistiques, dont le théâtre, comme moyens de réflexion démocratique. Concrètement, dans ces cas, le théâtre peut ainsi servir à aborder les rapports de pouvoir, à susciter la confrontation d'idées et à explorer la pluralité des opinions politiques.

Les résultats rapportés dans le cadre de la deuxième hypothèse suggèrent que la participation active des élèves – si elle est réellement appliquée – permet une appropriation plus personnelle, durable et nuancée des enjeux citoyens. De plus, l’implication dans un processus artistique commun semble notamment favoriser la prise de parole et la conscientisation de la dimension humaine des liens entre membres du groupe.

Concernant la troisième hypothèse, les observations réalisées auprès des intervenants soulignent que l’impact des activités de médiation varie fortement en fonction du degré d’articulation de celles-ci avec les dispositifs pédagogiques déjà existants au sein des établissements. Les effets semblent véritablement plus significatifs lorsque ces projets se déroulent dans un contexte pédagogique mieux structuré, qui comprend non seulement un temps de préparation adéquat, mais aussi des espaces de réflexion et une cohérence interdisciplinaire de la part des enseignants.

Dans la dernière hypothèse, les propos des médiatrices et des enseignants soulignent l’importance de procéder à des ajustements constants pour concilier les objectifs pédagogiques liés à l’éducation citoyenne avec la dimension artistique des œuvres. Si l’objectif est bien sûr que les projets parviennent à atteindre ce délicat équilibre, il en ressort qu’ils oscillent souvent entre une logique d’éveil culturel et une tendance à l’instrumentalisation pédagogique de l’art.

Enfin, deux résultats transversaux ont particulièrement retenu notre attention. Premièrement, la structure des grandes institutions culturelles, comme le sont le Théâtre de Liège et la Cité Miroir, semblent pouvoir influencer la qualité de la médiation qu’elles offrent. En effet, elles sont perçues comme étant trop peu flexibles, trop lourdes – un des enseignants qualifie cela d’effet « paquebot » – pour permettre la mise en œuvre de partenariats à la fois adaptés aux besoins des écoles et porteurs d’un impact significatif. Ensuite, la dimension affective des expériences – en particulier l’émergence de l’empathie par l’expérience de l’altérité – ressort de plusieurs entretiens comme un réel vecteur d’engagement citoyen chez les élèves.

VI. Discussion

A. Validation des hypothèses et mise en relation avec le cadre théorique

1. Hypothèse 1 : « Dans les établissements où une approche critique de la citoyenneté est encouragée, la médiation théâtrale semble davantage mobilisée comme outil de réflexion politique (Galichet, Mouffe) » :

Cette hypothèse est clairement confirmée dans les entretiens qui révèlent une forme de cohérence pédagogique entre le développement d'une citoyenneté critique et la médiation théâtrale. Elle s'inscrit dans les travaux de Galichet, en particulier à travers sa définition de la citoyenneté inspirée du modèle de la discussion (ou « modèle grec »), présentée dans sa typologie des citoyennetés¹³⁸, et de Mouffe¹³⁹, qui soutiennent que la formation de futurs citoyens doit se développer dans un contexte agonistique, où se confrontent les idées et naissent les débats, et ne peut se réduire à une simple transmission de normes et de valeurs consensuelles. C'est une dynamique qui semble particulièrement ancrée dans le projet d'école de l'Athénée Charles Rogier / « Liège 1 », où la formation citoyenne est inscrite en filigrane dans le parcours éducatif proposé. La prof. 1 (Athénée royal Charles Rogier) souligne notamment que la médiation proposée par la Cité Miroir a permis de renforcer une démarche déjà développée par l'école, où les élèves sont habitués à ces propositions, et insiste sur le rôle joué par la transversalité entre les disciplines dans ce contexte. Le prof. 4 (Athénée communal de Waha, école de pédagogie active à Liège) souligne dans l'entretien, lorsque nous l'avons interrogé sur la forme de citoyenneté favorisée dans la médiation proposée par les équipes du Théâtre de Liège, cette approche comme trop peu visible dans le projet : « Mais il y avait quelque chose de très lisse, en fait, qui n'abordait pas particulièrement la dimension agonistique du fonctionnement politique. Alors, évidemment, il faut ménager les susceptibilités de chacun. Mais voilà, en fait, Je pense qu'il y a moyen d'aborder et de montrer comment la politique [...] est quand même un lieu où se confondent des visions du monde diamétralement opposées. Et ça, moi, je ne l'ai pas ressenti dans l'accompagnement. ». La prof. 5 (Collège Saint-Martin) fait une observation similaire, en évoquant que la médiation du Théâtre de Liège relevait plutôt de la sensibilisation citoyenne que de la réelle formation menant au débat et à la confrontation

¹³⁸ Galichet, F. *art. cit.*, P. 108.

¹³⁹ Mouffe, C. (2014). *op. cit.*, P. 109.

d'idées. Elle regrette que ce projet n'ait pas eu l'impact espéré, contrairement à l'autre projet du Théâtre, « La scène au citoyen », auquel elle avait eu l'occasion de participer et qui, selon elle, avait résulté en un ancrage citoyen plus significatif. Ensuite, l'entretien avec la prof. 1 va dans le sens de l'hypothèse selon laquelle il existe bien une articulation pédagogique entre le théâtre, le débat démocratique et le développement de l'esprit critique, dans une perspective proche de celle du modèle de la discussion de Galichet. Elle explique d'ailleurs que les élèves ont pu être confrontés à des points de vue divergents, comme lors du débat entre représentants des jeunesses politiques qui a suivi le spectacle « Pouvoir », où ils ont pu poser leurs questions et observer la confrontation entre les intervenants qui en résultait, exerçant ainsi leur esprit critique. Le prof. 3 (Athénée royal Charles Rogier) nuance cependant ses propos en disant que l'interaction entre les intervenants et les élèves était, selon lui, limitée, leur laissant trop peu de place pour réellement prendre part au débat. À l'inverse, l'expérience suggère que les projets où la citoyenneté est envisagée davantage sous forme d'éveil que de réelle formation durable risquent de minimiser les effets que peut avoir le théâtre en termes de développement citoyen et démocratique. La médiatrice 2 (Théâtre de Liège) ajoute d'ailleurs la difficulté d'aller plus loin dans cette première édition « crash test » du projet, où tout était à construire : « On ne savait pas exactement où on allait, c'était une première », mettant en évidence les limites structurelles qui peuvent freiner le développement de certains aspects d'un projet culturel, en l'occurrence l'aspect citoyen. Les résultats nous permettent d'observer la coexistence des visions proposées par Mouffe et Galichet, et donc de mieux comprendre pourquoi les enseignants peuvent se saisir du théâtre comme outil pédagogique. Ainsi, les profs. 1, 2 et 3 de « Liège 1 » se rapprochent plutôt de la vision de Galichet, car ils envisagent la citoyenneté davantage comme une pratique réflexive, impliquant le débat, le développement de l'esprit critique et la capacité à dépasser ses biais cognitifs. Le prof. 4 exprime quant à lui une position plus proche de Mouffe, regrettant explicitement que l'activité proposée par le Théâtre de Liège n'ait selon lui pas assez mis en avant la dimension agonistique nécessaire à une formation citoyenne durable. Ces entretiens semblent donc aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle la médiation théâtrale ne prend de réel sens politique et citoyen que lorsqu'elle s'inscrit dans une approche réflexive et transversale de la citoyenneté. Lorsque cette condition n'est pas remplie, son potentiel semble se réduire à une sensibilisation superficielle, limitant fortement son impact pédagogique. Ces deux projets soulèvent finalement une question essentielle : quelle est la place laissée aux jeunes dans l'espace politique ? Les expériences analysées montrent certes le potentiel du médium théâtre pour susciter une réflexion politique, mais l'intervention des jeunes dans le débat semble

rester limitée, faute d'accompagnement suffisant. Il serait intéressant de creuser davantage dans quelles conditions, dans quel cadre institutionnel, leur expression serait facilitée.

2. Hypothèse 2 : « L'impact de la médiation théâtrale est plus marquant lorsque les jeunes sont impliqués de manière participative au projet et construisent ensemble des réflexions, plutôt qu'en étant juste spectateurs et recevant l'information par transmission descendante (Nussbaum) » :

Cette hypothèse inspirée par Nussbaum selon laquelle les projets participatifs permettent un meilleur apprentissage, plus profond et durable¹⁴⁰, est aussi validée. Comme l'ont également rapporté les enseignants et la médiatrice ayant travaillé sur le projet du Théâtre de Liège, « Les Mots du Pouvoir », les créations collectives portées par les groupes-classes ont permis aux élèves de s'approprier les enjeux sociétaux – de leur choix, rappelons-le – de manière plus personnelle et durable, alors même que certains étaient initialement réticents à prendre part à l'expérience, comme l'ont notamment souligné les profs. 5 et 6 (Collège Saint-Barthélemy). La médiatrice 2 évoque quant à elle que le fait d'avoir impliqué les élèves dans une cocréation artistique à présenter sur scène a poussé chacun à « trouver un endroit pour être en accord avec l'objet final, tout en ne s'oubliant pas complètement dans le processus ». Elle insiste sur la responsabilité partagée au sein des groupes derrière chaque œuvre, de sorte que chaque élève soit impliqué activement dans sa conception. Le rôle de l'affect, et plus particulièrement de l'empathie, comme l'avait anticipé Nussbaum dans son ouvrage¹⁴¹, apparaît ici clairement essentiel. Il ne s'inscrit donc pas seulement dans un apprentissage cognitif, mais également affectif, qui est lié à l'expérience du travail en groupe et à la prise de parole sur scène, en public. La prof. 5 relate d'ailleurs un exemple concret : « C'est vrai qu'il y a eu un moment magique où un élève a dit : 'Ah oui, c'est vrai, j'ai pas été cool avec toi, mais je ne m'en rendais pas compte'. Et là, je me suis dit que ça, c'est de la citoyenneté. ». Et comme l'a également souligné la médiatrice 2 : « Créer ensemble, ça modifie tout à fait le rapport aux autres ». Ainsi, les témoignages récoltés confirment que, dans cette expérience, la participation active des jeunes influence le rapport qu'ils ont à leurs semblables, et à la société. Dès lors, l'implication active et la dimension affective mériteraient d'être systématiquement intégrées dans les futurs dispositifs pédagogiques et culturels, afin d'en maximiser les effets citoyens à long terme.

¹⁴⁰ Nussbaum, M. *op. cit.*, P. 129.

¹⁴¹ *Idem*, P. 128.

3. Hypothèse 3 : « L'impact de la médiation théâtrale sur la conscientisation citoyenne et politique des élèves dépend de la manière dont elle est articulée avec les dispositifs pédagogiques ou institutionnels existants au sein de l'établissement (Galichet) » :

L'hypothèse reposant sur la théorie de Galichet, selon laquelle une éducation citoyenne n'est efficace que si elle s'inscrit dans la durée, avec un cadre pédagogique structuré¹⁴², est également confirmée par les intervenants. Lorsque l'expérience théâtrale s'inscrit dans un projet éducatif transversal et durable, comme à « Liège 1 », partenaire de la Cité Miroir, elle génère une adhésion renforcée des élèves, notamment grâce à son association à d'autres apprentissages (approche transversale), comme l'a rapporté la prof. 1 : « Ce n'est pas une activité isolée, c'est une étape dans un parcours plus large, on prépare en amont, on poursuit après, les élèves font des liens avec ce qu'ils voient dans d'autres cours aussi. ». Comme nous l'avons évoqué dans la discussion, celle-ci insiste sur l'importance d'une approche transversale n'impliquant pas seulement les enseignants des cours à dimension citoyenne (entendons par là CPC, morale, français) : « On travaille aussi avec mes collègues d'histoire, de géographie, de sciences économiques... La citoyenneté, ça ne s'apprend pas qu'en CPC ». Cette approche transversale semble renforcer la cohésion et les effets de la médiation, en l'ancrant dans un projet pédagogique fort. Par contre, le manque de cadre, de structure, de préparation et d'évaluation, constaté dans les deux expériences mais plus particulièrement remarqué par les participants au projet du Théâtre de Liège, limitent la portée de ces effets, comme l'ont évoqué les participants, dont prof. 4, qui regrette l'absence de suivi structuré : « Il n'y a pas eu de fin abrupte, mais pas non plus de suite organisée », tandis que la prof. 5 évoque une communication difficile et un manque de clarté sur les attentes du projet, limitant son appropriation pédagogique. La prof. 6 évoque elle aussi un frein lié à l'absence de cadrage : « On a dit oui sans savoir vraiment ce que ça allait être [...] On a un peu été laissés seuls », regrette-t-elle, et déplore le manque de ressources pédagogiques et informations pratiques fournies en amont du projet, qui aurait permis de mieux l'intégrer dans leurs séquences. La notion de cadre insuffisant rejoint également le travail de Caune¹⁴³ qui estime que la médiation n'a de valeur éducative impactante qu'en tant que processus dialogique et structuré, une vision qu'il oppose à celle de logique de simple consommation culturelle passive. Cette vision est d'ailleurs partagée par la médiatrice 1 (Cité Miroir), qui souligne l'importance d'éviter la logique de « one shot » pour espérer un impact maximal du projet : « On sait bien qu'une journée, ça ne suffit pas, il faudrait pouvoir

¹⁴² Galichet, F. *art. cit.*, P. 110.

¹⁴³ Chaumier, S., & Mairesse, F. *op. cit.*, P. 12.

prolonger ça dans les écoles. », tout en reconnaissant cependant que les contraintes institutionnelles rendent parfois cette continuité difficile à implémenter. Les enquêtes soulignent également que la question du réseau scolaire, à savoir l'officiel et le libre (ou « confessionnel ») peut influencer sur les ressources pédagogiques disponibles pour accompagner ces projets. Comme l'a évoqué prof. 6, enseignante dans une école catholique : « on n'a pas de cours de citoyenneté, on les intègre nous dans nos cours de français, d'histoire, de sciences sociales... [...]. Ça remplit une case qui n'est pas remplie par l'école, qui est vraiment un manque, en fait. ». La médiatrice 2 quant à elle évoque cette limite comme s'appliquant à l'ensemble du paysage scolaire et affirme que, même dans les établissements offrant des cours de CPC « deux heures par semaine, ce n'est pas suffisant » pour assurer une formation citoyenne solide. Elle soutient l'approche transversale avancée par d'autres acteurs interrogés et estime que « toute l'école » devrait s'emparer de ces enjeux, y compris les cours qui ne sembleraient, à première vue, pas avoir de lien évident avec la citoyenneté. Ces observations confirment donc que le degré d'intégration des projets théâtraux éducatifs et citoyens au sein des établissements scolaires constitue un critère essentiel de leur efficacité, et devrait être systématiquement pris en compte dès leur conception.

4. Hypothèse 4 : « L'usage du théâtre dans un cadre éducatif peut susciter des ajustements de la part des enseignants ou médiateurs, qui cherchent à concilier les objectifs pédagogiques liés à la formation citoyenne et la dimension artistique de l'œuvre (Finkielkraut, Bloom) » :

L'hypothèse inspirée des propos de Bloom et Finkielkraut, selon laquelle les opérateurs de projet doivent procéder à des ajustements pour concilier objectifs citoyens et exigences artistiques est également validée. Les auteurs, qui critiquent tous les deux la démocratisation culturelle dans leurs ouvrages respectifs, évoquent un risque d'atteinte à l'intégrité artistique des œuvres en les instrumentalisant dans une visée pédagogique ou idéologique. Il est cependant crucial de souligner que le concept de la culture porté par ces auteurs, que nous avons pu associer dans le cadre théorique à une vision élitiste, ou « haute culture »¹⁴⁴, doit être sensiblement différent de celui porté par les médiatrices et enseignants interrogés. Ceux-ci, et même s'ils ont parfois pu douter de l'impact citoyen du projet spécifique auquel ils ont pris part, se retrouvent autour d'une approche qui définit clairement la culture et le théâtre comme

¹⁴⁴ Finkielkraut, A. *op. cit.*, P. 153.

des leviers de formation citoyenne et d'expression démocratique, vivants, accessibles et sensibles aux enjeux sociétaux préoccupant les élèves. Cette approche est notamment évoquée dans l'entretien avec le prof. 4 : « Le théâtre, ça reste quand même une expérience partagée qui provoque un engagement émotionnel tout autre que ce qu'on peut faire en classe. », qui souligne donc une complémentarité éducative entre théâtre et école. Le fait-même que les enseignants aient choisi de s'engager dans les expériences portées par les deux institutions culturelles et proposées par leurs médiatrices respectives suggère que ceux-ci partagent une vision plus ouverte et transformatrice de la culture, bien éloignée des approches de Bloom et Finkelkraut. Ainsi, la prof. 1 et la médiatrice 1 assument pleinement le fait que les œuvres proposées aux élèves, comme le spectacle « Pouvoir » à la Cité Miroir, au centre du partenariat entre celle-ci et Liège 1, soient orientées vers des enjeux citoyens et politiques. Elles considèrent d'ailleurs que cette orientation fait partie intégrante des œuvres et ne les dénaturent pas, mais, au contraire, donnent encore plus de sens à l'expérience culturelle. La prof. 1 insiste d'ailleurs sur la qualité artistique et pédagogique du spectacle, qui pour elle n'a en rien atténué sa dimension poétique et esthétique. Le prof. 3 abonde en ce sens mais rappelle toutefois que, de manière générale, certaines œuvres voulant trop mettre en avant une visée citoyenne sont empreintes de « lourdeur », trop « didactiques », cherchant « à faire passer un message » au détriment de la fluidité artistique. La médiatrice 1 reconnaît quant à elle que ces choix de programmation peuvent en effet être perçus comme une forme d'instrumentalisation d'une œuvre au service d'un projet pédagogique, mais assume pleinement ce positionnement, caractéristique de son institution, la Cité Miroir, en précisant que « d'autres mobilisent la culture au service d'autre chose », revendiquant ainsi une orientation politique assumée. Les profs. 4 et 5, quant à eux, considèrent également cette approche du théâtre et de la culture comme pertinente et souhaitable, mais expriment cependant une certaine déception quant à la manière dont le projet du Théâtre de Liège a concrétisé cette articulation. Le prof. 4, lui, regrette que la dimension citoyenne à intégrer dans la création artistique du groupe-classe n'ait été évoquée que tardivement par les équipes du Théâtre. Selon lui, les élèves ont dû naviguer « un peu à l'aveugle et c'est vraiment à la fin qu'on s'est dit 'Vous devez joindre quelque chose qui sera à la fois esthétique et à la fois porteur de sens.' ». La prof. 5, quant à elle, souligne qu'un autre projet citoyen du Théâtre, « La scène aux citoyens », projet récurrent proposé chaque année à une sélection d'écoles du territoire, réussit beaucoup mieux à articuler ces deux dimensions que « Les Mots du Pouvoir », qui n'aura jusqu'ici été qu'un projet ponctuel, organisé en période électorale. Bien que les organisateurs évoquent le souhait de le pérenniser, celui-ci n'aura pas été reproposé en 2025 et n'est pas non plus programmé en 2026. Les témoignages récoltés

permettent donc de mettre en lumière les défis posés par la réalité de la mise en œuvre de projets culturels citoyens, et ce même lorsque les acteurs impliqués partagent une approche commune des arts et de la culture. Les attentes pédagogiques et artistiques nécessitent des ajustements permanents, notamment en termes de cadrage et de médiation auprès des élèves. Le risque n'est pas tant celui d'une instrumentalisation de la culture au sens de Bloom et Finkelkraut, mais plutôt celui d'une expérience artistique à visée citoyenne peu cohérente, sans interaction forte entre ces deux dimensions. L'équilibre recherché dans les expériences pédagogiques en milieu artistique et à visée citoyenne reste donc fragile et demande une attention particulière de la part des médiateurs, comme des enseignants. Ces ajustements permanents, loin de constituer un obstacle, apparaissent néanmoins comme une condition indispensable pour concilier efficacement la dimension citoyenne et les exigences artistiques des projets pédagogiques.

5. Autres éléments pertinents

L'effet « paquebot » des grandes institutions culturelles

Les résultats mettent en lumière la question du poids de la structure institutionnelle des partenaires culturels des écoles, que nous n'avons pas eu l'opportunité de développer dans la littérature. En effet, dans son témoignage, le prof. 4 qualifie des institutions partenaires de son école, comme le Théâtre de Liège, la Cité Miroir ou encore Bozar, de « paquebots », ce qui montre une certaine lourdeur administrative, une lenteur des processus et un cloisonnement entre services qui peuvent étouffer la dynamique de co-construction de projets pédagogiques souhaitée par les partenaires scolaires. « L'institution était tellement paquebot, qui fonctionnait avec son rythme, ses contraintes... que tout le naturel et le spontané, et du coup l'engagement qui aurait pu naître, était étouffé par le paquebot », regrette-t-il. Par ailleurs, la prof. 5 fait également état de dysfonctionnements internes au Théâtre de Liège, en lien avec le cloisonnement mentionné plus haut : « Donc la communication, ça a été vraiment compliqué. Pour plein de raisons. [...] Je pense qu'ils étaient peut-être un peu débordés. Enfin, je sais pas, donc en termes de communication, ça a été un peu compliqué. Notamment quand il y a eu le CAL¹⁴⁵ [...] qui est venu, mais moi, je n'étais pas au courant. [...] C'est mieux quand c'est planifié. Je trouvais ça un peu spécial. ». Bien que cette métaphore du « paquebot » ne soit pas directement abordée dans les références mobilisées, un parallèle peut être fait avec l'article de Denizot¹⁴⁶ qui dénonce le risque d'instrumentalisation des artistes et des actions de médiation

¹⁴⁵ Centre d'Action Laïque de la Province de Liège.

¹⁴⁶ Denizot, M. (2008). *op cit.* PP. 63-74.

par les institutions théâtrales qui tentent de répondre aux attentes du politique, au détriment de la création telle qu'envisagée par les artistes. Dans ce contexte, le théâtre serait donc davantage focalisé sur ses missions institutionnelles, en développant par exemple des projets spécifiques répondant aux attentes du pouvoir subsidiant, ce qui pourrait résulter en un fonctionnement orienté vers des résultats dont l'artistique, pourtant supposé être au cœur du projet institutionnel, ne serait parfois qu'une composante secondaire. Ceci pourrait, par conséquent, alourdir la structure du théâtre et limiter sa capacité à coconstruire et s'impliquer réellement dans des projets pédagogiques partagés. Nous pouvons ainsi rapprocher cette analyse des commentaires du prof. 4, qui oppose à ces grandes institutions culturelles des associations de plus petite taille, qu'il perçoit comme plus impliquées dans leurs missions et mieux disposées à construire des projets éducatifs engageants : « Là où, à l'inverse on va parfois être associés à la démarche d'une petite association [...], j'ai l'impression qu'on (est) beaucoup plus susceptibles de faire quelque chose de qualitatif dans lequel il y a un vrai engagement des élèves [...]. », ajoute-t-il. Ces observations, encore peu développées dans les recherches existantes, invitent à mieux interroger les dimensions structurelles des grandes institutions culturelles – leur taille, leur organisation et leurs injonctions institutionnelles – et leur impact sur la qualité des partenariats éducatifs. Cette piste mériterait d'être approfondie dans de futures recherches. D'autre part, il nous semble important de souligner que l'action du Théâtre de Liège et de la Cité Miroir s'inscrivent dans la logique des droits culturels, tels qu'évoqués à travers le décret de la Fédération Wallonie-Bruxelles, bien que ces deux institutions ne soient pas juridiquement reconnues comme centres culturels. Leurs pratiques, à travers les projets pédagogiques explorés, traduisent une volonté de l'expression citoyenne à travers la culture et témoignent d'une appropriation implicite des principes mis en avant par ces droits.

Le rôle des émotions comme levier de transformation

Un second résultat transversal concerne le rôle de l'affect, et en particulier celui de l'empathie, comme levier de transformation citoyenne. Ce rôle est largement souligné par les différents intervenants qui affirment que l'impact des expériences peut être mesuré à la façon dont elles touchent les jeunes sur le plan émotionnel. La médiatrice 1 déclare d'ailleurs : « L'empathie, c'est clairement la base de toute compréhension humaine ». Cette analyse rejoint l'ouvrage de Nussbaum, où elle considère que le développement de l'affect et la capacité à se projeter dans les émotions des autres sont des piliers de l'apprentissage citoyen : « (L') éducation artistique peut et doit être articulée à l'éducation du citoyen du monde, car les œuvres d'art sont souvent des moyens précieux pour que chacun commence à comprendre les succès et les souffrances

d'une culture différente de la sienne propre »¹⁴⁷. L'intervention de la prof. 5, rapportant un moment de prise de conscience parmi ses élèves participant au projet, montre d'ailleurs comment le théâtre peut favoriser cette mise en relation affective et la reconnaissance mutuelle entre les étudiants : « Ah oui, c'est vrai, j'ai pas été cool avec toi, mais je ne m'en rendais pas compte ». Dans le contexte de la cocréation portée par les élèves durant le projet « Les Mots du Pouvoir », la médiatrice 2 ajoutera même que « créer ensemble, ça modifie le rapport aux autres », insistant ainsi sur cette dynamique. Les enseignants ayant participé à ce projet soulignent aussi que l'expérience du plateau de théâtre, avec ses enjeux liés à l'intervention en public et à la solidarité collective, a joué un rôle dans la consolidation des groupes-classes ou encore dans l'appropriation des enjeux citoyens derrière leurs œuvres. Le prof. 4 a notamment évoqué « l'engagement émotionnel tout autre » qu'a pu offrir le théâtre par rapport aux habituels débats scolaires en classe, tandis la prof. 6 a souligné l'effet transformateur sur un élève qui est allé jusqu'à reconsidérer ses choix politiques et d'études futures à l'issue de l'expérience. Ces témoignages confirment ainsi que l'éducation citoyenne par l'art ne peut se résumer à une simple transmission de connaissances. Elle doit comporter une dimension affective et partagée, où l'empathie, le risque et la reconnaissance de l'autre deviennent des mécanismes de réflexion et d'engagement. Cette approche de la médiation théâtrale, voire de la médiation culturelle en général, mériterait d'être analysée plus en profondeur dans le cadre de futures recherches, notamment pour mieux comprendre comment ces émotions peuvent être mobilisées de manière éthique et durable dans les projets éducatifs citoyens.

B. Apports de la recherche

Ce travail de recherche a permis de mettre en lumière plusieurs apports significatifs, à la fois sur le plan théorique, grâce à la littérature et aux hypothèses qui en ont été tirées, que sur le plan pratique, grâce aux entretiens avec des acteurs de terrain. En croisant les témoignages des enseignants et des médiatrices culturelles, il confirme le rôle que peut jouer la médiation théâtrale dans la formation de futurs citoyens, à condition de s'inscrire dans une approche critique, participative et durable, articulée dans à un cadre pédagogique structuré. Il révèle également l'importance de prendre en compte les dimensions affectives et collectives des expériences artistiques, en particulier dans le cas de cocréations et de prises de parole en public. Enfin, il souligne également une dynamique de décroisement apparaissant dans ces projets

¹⁴⁷ Nussbaum, M. *op. cit.* P.137.

qui relie différents espaces : l'école, le théâtre et les espaces de débat public. Cette observation nous permet de faire un lien direct avec le cadre historique, présenté dans le deuxième chapitre de ce travail, et semble indiquer que cette tendance est ancrée historiquement dans le territoire liégeois, comme nous l'avons vu avec les Lumières liégeoises sous l'impulsion du prince-évêque de Velbrück menant au développement de l'instruction publique, au soutien aux arts et aux sciences, et à une vision politique du culturel, et plus tard avec les mouvements populaires – qui ont refusé le cloisonnement de la culture à l'élite – ou encore la démocratisation et la décentralisation culturelles.

En plus d'avoir permis de valider les hypothèses formulées, la recherche met aussi en évidence deux dimensions semblant peu explorées dans la littérature. La première porte sur la question de la structure des institutions culturelles, illustrée par la métaphore du paquebot (prof. 4). Elle suscite une réflexion sur les tensions entre les exigences institutionnelles et les attentes politiques d'une part, et les besoins des écoles en termes d'accompagnement pédagogique d'autre part. La seconde suscite quant à elle des interrogations sur les politiques culturelles de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui, comme le suggèrent certains entretiens – dont la prof. 5 qui parle d'un « trop plein » d'activités autour de la démocratie – poussent les écoles à multiplier les sorties scolaires, alors que, nous l'avons vu dans le cadre des deux expériences, il n'existe que peu – voire pas – de suivi ni d'évaluation de l'impact de ces projets par les acteurs de terrain. Dès lors, cet état de fait nous invite à nous interroger sur la portée réelle de ces politiques : répondent-elles à une véritable ambition de transformation citoyenne durable, incluant une série de critères, ou cherchent-elles à répondre à des injonctions institutionnelles ? D'autres questionnements peuvent être formulés à la lumière de cette interrogation. En effet, l'envergure du projet porté par le Théâtre de Liège et le contexte temporel (année électorale), combinés à l'absence d'intention pédagogique clairement identifiée par les partenaires, questionne le possible opportunisme institutionnel ou politique de cette initiative. Cela renforcerait l'idée que la formation citoyenne des jeunes par le théâtre dépend non seulement des contenus et des formes de médiation, mais aussi des logiques de calendrier et de stratégie des opérateurs culturels. Cette réflexion souligne que le terme « paquebot » ne renvoie pas uniquement à la lourdeur structurelle des institutions culturelles, mais aussi à un système dans lequel les liens entre les objectifs affichés, la réalité du terrain et les opportunités politiques peuvent rester flous. Cet écart entre intention révélée et modes opératoires constitue un point d'attention majeur et mériterait la plus grande attention dans de futures recherches.

Enfin, la comparaison entre grandes et petites structures culturelles faite par le prof. 4 pose la question de la bonne répartition des financements publics, en particulier dans le cadre du PECA – Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique, d'ailleurs évoqué par la prof. 5, et de leur capacité à soutenir des initiatives réellement porteuses d'engagement citoyen. Ces pistes, bien que non explorées en détail dans le cadre de cette recherche, mériteraient de faire l'objet d'une attention particulière lors de futurs travaux.

C. Limites et points forts de la recherche et de l'enquête

Comme tout travail scientifique, cette recherche présente à la fois des points forts et des limites qui seront listés ici. Ces éléments doivent être pris en compte pour contextualiser et nuancer les conclusions qui seront formulées.

1. Limites

Nous avons identifié plusieurs limites à cette recherche, notamment liées à l'échantillon, sa taille et sa représentativité. En effet, l'expérience proposée par la Cité Miroir en partenariat exclusif avec l'Athénée Charles Rogier – Liège 1 limite la diversité au sein des résultats : il s'agit d'un Athénée, qui ne propose qu'un enseignement général. Il y a donc une homogénéité au niveau des classes participantes, n'ayant pas pu choisir, par exemple, des classes de général et des classes de technique. Il y a toutefois eu une certaine diversité parmi les enseignants rencontrés : une enseignante de philosophie et citoyenneté, un de sport, un de géographie, là où les 3 enseignants de l'expérience proposée par le Théâtre de Liège enseignent le français. Le fait de n'avoir pu rencontrer que trois enseignants par expérience constitue aussi une limite à l'enquête, et s'explique avant tout par des contraintes d'organisation : malgré un enthousiasme initial de plusieurs enseignants sollicités, qui laissait espérer de plus nombreux entretiens, le taux de réponse a ensuite chuté, limitant le nombre d'entretiens à 3 par projet. Par ailleurs, l'organisation de ces 8 entretiens, avec les 6 enseignants et les 2 médiatrices, s'est finalement révélée complexe à organiser, nécessitant l'envoi de près d'une centaine d'e-mails pour aboutir à ce résultat. En particulier, la communication a été difficile avec Liège 1 : au départ, la médiatrice de la Cité Miroir a pris contact avec l'école afin d'aider à décrocher des entretiens, sans résultat. Nous avons, à notre tour, contacté la direction et le secrétariat de l'école, qui ont relayé à deux reprises notre message auprès des enseignants concernés. Ce n'est finalement qu'après avoir contacté et relancé directement ces derniers que des premiers retours ont été reçus. Par ailleurs, des tensions semblent exister au sein de l'école autour de l'expérience

menée. En effet, une des enseignantes a refusé de participer à l'entretien, en expliquant que, lors de l'évènement à la Cité Miroir « les professeurs n'avaient d'ailleurs pas leur mot à dire, ils n'étaient même pas amenés à suivre leurs élèves respectifs ; certains échanges se faisaient avec les seuls organisateurs, obligatoirement: les professeurs n'étaient pas invités à entrer dans le débat (ils devaient rester en dehors de la salle) ». Or, le contraire a été évoqué lors des entretiens avec les enseignants et la médiatrice, qui a explicitement mentionné la présence des enseignants dans la salle lors du débat. Cela, combiné à un second refus et la très faible réactivité des enseignants peut laisser penser que des tensions existaient autour du projet, en particulier entre les enseignants de CPC et ceux des autres disciplines.

Une autre limite est la possibilité de biais de la part des répondants à l'enquête. En effet, les enseignants rencontrés semblent prédisposés à mobiliser les arts et le théâtre à des fins d'éducation citoyenne, puisque c'est précisément cette prédisposition qui les a poussés à s'impliquer dans les expériences analysées. Cette hypothèse trouve d'ailleurs écho dans la rencontre avec la médiatrice 2 : elle affirme avoir proposé cette expérience uniquement à des enseignants avec lesquels elle avait l'habitude de mener des activités culturelles éducatives. La recherche n'explore donc pas les éventuelles réserves que pourraient avoir des enseignants moins disposés à avoir recours à ce type d'approche.

Le périmètre géographique choisi, à savoir la région liégeoise, peut aussi constituer une limite, dans le sens où il ne permet pas une vision qui s'appliquerait à l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec différentes dynamiques culturelles et pédagogiques. Ce choix constitue cependant également une force, puisqu'il a permis l'analyse approfondie du sujet dans un contexte local spécifique.

Le choix de mener uniquement des entretiens individuels auprès d'enseignants et de médiatrices, et donc de professionnels pourrait aussi être vu comme une limite. La recherche n'a donc pas été enrichie par les apports d'étudiants ayant eux-mêmes participé aux expériences. Cela s'explique par deux raisons : la première est que la plupart des étudiants étaient alors (l'année scolaire 2023-2024, pour rappel) en rhéto et sont maintenant sortis de l'école secondaire. Il aurait donc été difficile de les contacter, surtout pour des questions concernant la protection des données (RGPD). La seconde est que, durant les deux expériences, les enseignants ont pris une posture d'observateurs et ont donc semblé plus à même de fournir des retours sur l'ensemble du projet, tant du point de vue de l'élaboration que du déroulement.

2. Points forts

Malgré les limites que nous avons évoquées, la recherche possède plusieurs points forts notables, comme la profondeur et la richesse des entretiens menés – qui ont pu durer assez longtemps et permis l'émergence de concepts non théorisés – constituant un atout non négligeable compensant leur faible nombre. Ces échanges se sont révélés sincères, et souvent critiques par rapport aux projets analysés. De plus, ceux menés auprès des médiatrices ont pu fournir des perspectives complémentaires à celles des enseignants, tant du point de vue organisationnel que de celui de l'expérience professionnelle, permettant ainsi d'avoir une vision d'ensemble de chaque expérience, focalisée à la fois sur les aspects institutionnel et scolaire.

Un autre point fort est celui de la relative diversité des écoles ayant participé à l'enquête. Si nous avons évoqué une limite avec le partenariat de la Cité Miroir qui ne concernait qu'une seule école, l'expérience du Théâtre de Liège a quant à elle fédéré des écoles d'horizons différents : enseignement général, enseignement technique, réseau officiel, réseau libre, et aux indices socioéconomiques variés – allant, selon une enseignante, de 1 à 18/20 pour les établissements rencontrés, ce que nous n'avons toutefois pas pu vérifier. Cette diversité offre cependant un regard nuancé sur le potentiel et l'impact de la médiation théâtrale dans des contextes scolaires différents.

De plus, la posture réflexive du chercheur constitue également un atout. Cette posture m'a aidé à prendre conscience du biais induit par ma familiarité avec le terrain, ayant travaillé 7 ans au Théâtre de Liège (2017-2024) et ayant pu assister à la restitution des « Mots du Pouvoir ». Cela m'a certes facilité l'accès aux acteurs et à la compréhension des enjeux institutionnels, mais le fait de croiser les résultats des témoignages avec les éléments issus de la littérature m'a aidé à limiter au maximum l'influence de ce vécu sur l'élaboration de ce travail.

D. Pistes pour de futures recherches et recommandations

1. Pistes de recherche

Plusieurs pistes de réflexion pour de futures recherches et de recommandations pour les pratiques professionnelles se présentent pour donner suite à ce travail. Une première concerne l'aspect méthodologique : au vu de la richesse de l'entretien avec la médiatrice 2, avant dernier réalisé mais de loin le plus complet, il aurait été plus judicieux de réaliser les entretiens avec les médiatrices en premier lieu. Cela aurait permis de nourrir et d'enrichir le guide d'entretien

en vue des entretiens suivants avec de nouvelles perspectives, notamment sur les tensions entre visions pédagogiques et institutionnelles et les contraintes de terrain. Anticiper ainsi les rencontres avec ces acteurs clés faciliterait la collecte de données pertinentes et approfondirait l'analyse qualitative dans de futures études. Une attention particulière à l'ordre chronologique dans lequel les entretiens sont organisés serait ainsi une première recommandation.

Ensuite, il serait utile de prolonger cette étude par une analyse plus poussée des effets structurels sur la qualité de la médiation. En effet, la notion de « paquebot » évoquée par le prof. 4 suggère qu'il existe des écarts importants dans la manière dont les expériences sont organisées, selon la taille de l'institution culturelle partenaire. Les petites associations semblent en effet, selon lui, plus proches du terrain, plus disponibles et plus aptes à coconstruire des projets pédagogiques durables. Cette hypothèse mériterait d'être étudiée avec plus d'attention, par exemple en étudiant comment les financements pour ce genre de projets sont attribués, que ce soit à travers des mécanismes comme le PECA ou non : les pouvoirs publics soutiennent-ils les grandes et petites institutions culturelles de manière équitable ? Quel est l'impact de ces choix sur les approches de médiation proposées sur le terrain ?

Un autre constat, très présent parmi les témoignages recueillis, est l'absence d'évaluation structurée des expériences menées. En effet, la mise en place d'une évaluation systématique des projets menés entre institutions culturelles et établissements scolaires permettrait non seulement d'améliorer les projets futurs en prenant en compte les besoins de chaque partenaire, mais aussi d'en partager les résultats avec les pouvoirs publics, qui pourraient trouver là le moyen d'orienter leurs politiques en fonction de la réalité du terrain, notamment dans le cadre de dispositifs tels le PECA. L'intégration d'outils d'évaluation simples mais systématiques, comme les retours écrits (via formulaire par exemple), des rencontres post-projet ou encore des entretiens pourrait constituer une piste d'investigation future afin de créer des recommandations concrètes pertinentes.

De plus, plusieurs pistes de recherche pourraient être envisagées pour prolonger cette étude. Tout d'abord, il serait intéressant d'explorer la place de la formation à la médiation culturelle dans l'enseignement supérieur, et dans quelle mesure celle-ci est suivie par les médiateurs culturels. Il serait pertinent d'étudier plus en détail les programmes, comme le Master en médiation culturelle proposé par l'Université de Liège ou encore le certificat interuniversitaire en médiation culturelle proposé conjointement par l'Université Libre de Bruxelles et

l'Université de Liège, pour mieux comprendre comment les questions que nous avons étudiées sont abordées durant la formation des futurs médiateurs. Il serait opportun de réaliser des entretiens auprès d'écoles secondaires proposant une orientation artistique, qui constitueraient certainement un terrain riche pour la recherche. En effet, le territoire liégeois compte l'Athénée Liège Atlas (aussi appelé « Liège 2 »), qui dispose d'une section « humanités artistiques » dédiée à l'apprentissage du théâtre, une école de ballet internationale, la Mosa Ballet School – qui élabore d'ailleurs des projets de médiation culturelle – et d'un Conservatoire royal, que nous avons déjà mentionné, relevant toutefois de l'enseignement supérieur. Envisager des entretiens auprès de ces établissements dont la dimension artistique est au centre du projet de formation afin de les interroger sur leurs conceptions d'éducation à la citoyenneté paraîtrait donc judicieux.

Enfin, les résultats ont également fait émerger des tensions intéressantes entre les ambitions des politiques publiques en matière d'éducation à la citoyenneté par la culture et les réalités du terrain. Le manque de coordination entre les institutions organisatrices et les écoles, mais aussi l'absence de retour structurel vers les acteurs de terrain interrogent : ces projets sont-ils réellement conçus comme des leviers de transformation, ou servent-ils d'affichage symbolique ? Cette question reste ouverte mais mériterait d'être explorée au travers d'une approche systémique intégrant les pouvoirs publics impliqués dans le pilotage de ces dispositifs.

2. Recommandations pratiques

Nous proposons dès lors une série de recommandations, sur base des pistes énoncées ci-dessous, à des fins d'amélioration des pratiques professionnelles dans le champ de la médiation théâtrale dans un contexte éducatif et citoyen. Tout d'abord, il serait essentiel d'établir une planification intégrale du projet en amont de celui-ci, qui inclurait la mise à disposition systématique de ressources entre les partenaires, ainsi qu'une forme d'évaluation post-projet. Cela permettrait de clarifier les attentes, les objectifs et le rôle de chacun ainsi qu'une meilleure intégration de ces expériences dans les cours des enseignants participants. Ensuite, une attention particulière devrait être accordée à la dimension politique de ces projets, en s'interrogeant sur le soutien éventuel qu'ils reçoivent de la part des pouvoirs publics, dans quel contexte et à quelles conditions, mais aussi la taille des institutions soutenues et l'impact que cela a sur la qualité de la médiation proposée. Enfin, il serait intéressant d'inclure un ensemble plus grand de disciplines scolaires et de formes d'enseignement (nous avons évoqué les humanités artistiques, notamment) afin de favoriser une approche réellement transversale de l'éducation

citoyenne, et pas seulement le cours de philosophie et citoyenneté – ou équivalent de l'enseignement libre. Pour y parvenir, les grandes institutions et petites associations culturelles, les écoles et les pouvoirs publics gagneraient à renforcer leur dialogue afin d'assurer une meilleure articulation entre les politiques publiques et les réalités du terrain, quels que soient les acteurs.

VII. Conclusion

Au départ de ce travail, nous nous sommes interrogé sur le rôle que peut jouer la médiation culturelle, et plus particulièrement la médiation théâtrale, dans le développement citoyen des jeunes, en particulier dans un contexte pédagogique. Cette interrogation a suscité une question centrale : comment la médiation théâtrale, lorsqu'elle est employée pour construire des projets pédagogiques, peut-elle contribuer à l'éducation à la citoyenneté ? Pour y répondre, nous avons d'abord formulé quatre hypothèses sur base des éléments récoltés à travers la littérature. Celles-ci sont articulées autour de deux dimensions : d'une part les conditions dans lesquelles la médiation théâtrale peut favoriser la conscientisation citoyenne (hypothèses 1 et 2), et d'autre part les mécanismes institutionnels et pédagogiques permettant d'en pérenniser l'impact (hypothèses 3 et 4). Ces hypothèses nous ont permis d'interroger le lien entre approche critique de la citoyenneté et mobilisation du théâtre en contexte scolaire (hypothèse 1), le rôle de la dimension participative dans l'appropriation des enjeux citoyens et démocratiques (hypothèse 2), l'importance de l'articulation de la médiation avec les dispositifs pédagogiques ou institutionnels en place dans les écoles (hypothèse 3), ainsi que les ajustements nécessaires entre exigences pédagogiques et intentions artistiques (hypothèse 4). Ensuite, nous avons employé une méthodologie quantitative à travers l'étude de deux expériences réalisées sur le territoire liégeois, en nous appuyant sur des entretiens semi-directifs menés auprès des acteurs ayant mis en œuvre ces expériences, à savoir des acteurs pédagogiques (enseignants) et culturels (médiatrices). Les questions du guide d'entretien ont été conçues de manière à vérifier la validité ou non des hypothèses mais aussi à faire émerger de possibles éléments supplémentaires.

Notre cadre théorique nous a permis de définir six modèles analytiques, donnant ainsi les outils nécessaires pour explorer cette question à travers les regards croisés des auteurs mobilisés, qui sont des philosophes, pédagogues et théoriciens de la médiation. Ces lectures ont permis de mettre en évidence les liens entre les pratiques artistiques, le développement de l'esprit critique, le rôle de l'affect – notamment avec l'empathie et l'altérité – dans la formation du citoyen, et la capacité des arts à répondre aux défis démocratiques de nos sociétés. Ces conceptions théoriques ont ensuite été confrontées aux témoignages recueillis sur le terrain. Mais il convient également de préciser que les expériences étudiées s'inscrivent dans une histoire territoriale plus large : à Liège, l'éducation populaire par le biais de la culture est un fait ancien, déjà portée

au XVIII^e siècle par le prince-évêque de Velbrück, porteur des « Lumières liégeoises », et prolongée au XX^e siècle par les mouvements d'émancipation sociale. Les formes actuelles de médiation, marquées par une volonté d'articuler culture, éducation et citoyenneté, semblent ainsi s'inscrire dans la continuité de ces événements passés. La confrontation entre les concepts théoriques et les entretiens a permis de confirmer les hypothèses, mais aussi de faire émerger des éléments inattendus. Parmi les principaux résultats de la recherche, nous avons observé que lorsque la médiation théâtrale est conçue dans une logique participative, elle favorise des effets pédagogiques propices au développement citoyen – comme la capacité à prendre part au débat, à susciter les réflexions critiques ou à mobiliser l'affect comme levier d'apprentissage. Ces effets, en favorisant une approche pédagogique de la citoyenneté, permettent notamment aux jeunes de se projeter en tant que membres de la société.

Par ailleurs, notre étude a révélé des tensions structurelles entre les institutions culturelles et les écoles, issues notamment par la divergence entre les objectifs poursuivis par les différents acteurs. Les opérateurs culturels doivent répondre à des logiques structurelles et politiques – liées notamment aux priorités définies par le pouvoir subsidiant – alors que les écoles souhaitent construire des partenariats pédagogiques durables, ancrés dans leur projet éducatif. La figure du paquebot mobilisée par un des enseignants interrogés pour désigner la complexité structurelle des grandes institutions culturelles illustre bien ces tensions, comme la lourdeur administrative, la lenteur des processus, le manque de communication et de cohérence dans les échanges avec les partenaires pédagogiques. Ces résultats nous poussent à considérer la médiation théâtrale comme un espace de co-construction de valeurs et d'objectifs, même si les intérêts des partenaires peuvent diverger sans en compromettre la complémentarité, plutôt que comme une simple articulation entre offre culturelle et demande pédagogique. Grâce au dialogue que la médiation théâtrale crée entre expériences artistiques et pédagogiques, elle renforce les liens entre l'école et la cité, et permet aux jeunes d'adopter une posture citoyenne. Cette dynamique se développe toutefois plus durablement si elle est pensée sur le long terme, dans l'écoute des besoins de chacun et avec un suivi approprié. L'enjeu n'est pas d'accumuler les activités éphémères mais plutôt d'en faire des expériences formatrices, durables et pleinement intégrées à la formation des jeunes.

Ce mémoire pointe aussi un besoin important d'ajustement entre les besoins institutionnels et pédagogiques. Le terme « paquebot » employé par un enseignant pour désigner certaines institutions culturelles souligne la difficulté que peuvent rencontrer certains acteurs

pédagogiques de composer avec la lourdeur structurelle ou la difficulté d'avoir des interlocuteurs disponibles. Cette métaphore, ainsi que l'observation d'un « trop-plein » de projets scolaires autour de la démocratie, souligne une tension entre l'intention du politique, qui est de promouvoir la citoyenneté, et la réalité du terrain, où l'on déplore un manque d'objectifs clairs et de cohérence. Ce constat suggère que les institutions pourraient penser des modalités de coopération plus souples, plus adaptées aux besoins des partenaires pédagogiques.

À la lumière de ces observations, plusieurs réflexions émergent : sur le plan opérationnel, il semble utile de mettre en place des outils d'évaluation qualitatifs systématiques, permettant de mieux comprendre les effets des activités de médiation ou encore d'encourager la co-conception des projets dès le départ. Sur le plan politique, il serait souhaitable de veiller à la qualité des partenariats, à la clarté des enjeux et des objectifs mais aussi à la reconnaissance du rôle pédagogique et citoyen que peuvent avoir les arts, au-delà du simple divertissement. Par ailleurs, l'approche d'une période électorale ne doit pas servir de prétexte à élaborer de tels projets, qui doivent plutôt être construits sur la durée, en toutes circonstances, ce qui permettrait de consolider la motivation des acteurs et de réaffirmer le rôle de la culture comme levier de transformation sociale, plutôt que son utilisation opportuniste à des fins politiques.

Ensuite, d'un point de vue personnel, cette recherche nous a permis d'identifier et de mieux comprendre la complexité des enjeux liés à la médiation culturelle dans un contexte pédagogique, en particulier la richesse mais aussi la fragilité du lien entre les opérateurs culturels et les partenaires scolaires et de réaliser concrètement comment le théâtre peut devenir un espace de débat et de réflexions démocratiques sans pour autant renoncer à ses priorités artistiques. Les entretiens nous ont mis face à des réalités parfois éloignées de notre réflexion de départ et, même si les hypothèses ont largement été confirmées, ont permis l'émergence d'autres enjeux, que seule une recherche prolongée pourrait explorer plus en détails.

Ce travail ne prétend pas avoir exploré toutes les facettes de la place qu'occupe le théâtre dans l'éducation citoyenne des jeunes, mais espère y avoir contribué en faisant des liens entre théorie et pratique, et en mettant en lumière certains éléments nouveaux. Dans un contexte de tensions politiques grandissantes où les démocraties sont mises à l'épreuve, redonner de la force au débat démocratique grâce au dialogue entre la culture et l'éducation paraît plus que jamais essentiel pour former des citoyens engagés.

VIII. Bibliographie

Arendt, Hannah. *La crise de la culture*. (Vol. 10). Paris: Gallimard (1972).

Arnaud, Paule-Catherine, & Pignot, Lisa. « Le médiateur est celui ‘qui parle toutes les langues’ ». *L’Observatoire* 1 (2018), 58-60.

Association des Centres culturels. « Les droits culturels, c’est quoi ? » 2019. [vidéo]. *Vimeo*. <https://vimeo.com/333291243>. Consulté le 07/06/2025.

Boltanski, Luc, & Chiapello, Ève. « Le nouvel esprit du capitalisme ». *Paris : Éditions Gallimard, NRF Essais* (1999).

Bloom, Allan. « The closing of the American mind: how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students ». *New York, Simon and Schuster* (1987).

Chaumier, Serge, & Mairesse, François. « La médiation culturelle », 3^e éd. *Armand Colin* (2023).

Close, Caroline, Eck, Bjarn, Janssen, Lisa, Kins, Lucas, Tsoulou-Malakoudi, Artemis, Vanagt, Jochem, & van Haute, Emilie (2024). « Polarisation affective, attaques, et distance sociale à l’approche du 9 juin 2024 ». *Rapport de recherche interuniversitaire (ULB, UGent, UA, KU-Leuven)* (2024). https://www.uclouvain.be/fr/system/files/uclouvain_assetmanager/groups/cms-editors-cespol/Rapport%20Polarisation%20Affective%202024.pdf.

Collectif pour la Promotion de l’Animation Jeunesse Enfance (C-paje). <https://c-paje.be/formation/177>. Consulté le 22/01/2025.

Commission européenne, Agence Erasmus+. https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2023/12/WEB_RECUEIL_PROJETS_CITOYENNETE_WEB.pdf. (2023). Consulté le 20/01/2025.

Conservatoire royal de Liège, brochure de présentation. <https://www.crlg.be/brochure-de-presentation>. Consulté le 03/06/2025.

Coopération Culture Régionale / Liège (CCR/Liège). <https://ccrliege.be/qui-sommes-nous/#missions>. Consulté le 08/06/2025.

Čopič, Vesna, Inkei, Péter, Kangas, Anita, & Srakar, Andrej. « Trends in Public Funding for Culture in the EU ». EENC Report. *Interarts Foundation*. <https://www.interarts.net/descargas/interarts2573.pdf> (2013).

Degrijse, Morgane. « Droits culturels dans les centres culturels ». *Revue Politique* 28 (2021), 16-20. <https://www.revuepolitique.be/droits-culturels-dans-les-centres-culturels>.

Delhalle, Nancy. « Les arts de la scène, une autonomie en construction ». In Demoulin, Bruno (Ed.). « Histoire culturelle de la Wallonie » (pp. 211-223). *Bruxelles, Belgium: Fonds Mercator* (2012).

Denizot, Marion. « Du théâtre populaire à la médiation culturelle: autonomie de l'artiste et instrumentalisation ». In Le Bihan, Blanche, & Jacob, Louis. « La médiation culturelle : enjeux, dispositifs et pratiques » (pp. 63-74). *Lien social et Politiques* (2008).

Deseure, Franz. « Le droit et le théâtre ». *Vve Ferdinand Larcier* (1895).

De Ville, Sabine (Éd.). « Neuf essentiels pour l'éducation artistique et culturelle ». *Culture & Démocratie* (2014).

Djaffar, Lamya Ben, & Huberty, Colette. « Mouvement ouvrier, culture, loisir et temps « libéré » 1re partie: 1870-1914 ». *Centre d'Animation et de Recherche en Histoire Ouvrière et Populaire* (2009).

Dupont, Florence. « Le théâtralisable en Grèce et à Rome ». *Fabula-Littérature histoire et théorie* (2017). <https://doi.org/10.58282/lht.1960>.

Dupont, Florence. « Que voyait un « spectateur » grec au théâtre? ». In Valette, Emmanuelle, & Wyler, Stéphanie. « Spectateurs grecs et romains: corps, régimes de présence, modalités d'attention ». PP. 35-50. *Hermann* (2023).

Droixhe, Daniel. « Une histoire des Lumières au pays de Liège ». *Livre, idées, société. Liège, éd. ULg* (2007).

Fédération Wallonie-Bruxelles. « Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ». *Secrétariat général* (2015). https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/41979_000.pdf.

Fédération Wallonie-Bruxelles. « Budget des dépenses 2025 – Initial ». *Direction générale du Budget et des Finances* (2024). https://budget-finances.cfwb.be/fileadmin/sites/dgbf/uploads/documents/budget_comptabilite/ressources/budgets/2025/Budget_des_depenses_2025_-_Initial.pdf.

Fédération Wallonie-Bruxelles. « Budget des dépenses 2024 – Initial ». https://budget-finances.cfwb.be/fileadmin/sites/dgbf/uploads/documents/budget_comptabilite/ressources/budgets/2024/Budget_des_depenses_2024_-_Initial.pdf. *Direction générale du Budget et des Finances* (2024).

Finkelsztein, Diane. « Le monitorat : S'entraider pour réussir ». *Paris : Hachette* (1994).

Finkelkraut, Alain. « La défaite de la pensée ». *Folio essais* (1987).

Galichet, François. « La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté ». *Revue des sciences de l'éducation* 28(1) (2002), 105–124. <https://doi.org/10.7202/007151ar>.

Innovation & Éducation (Schola ULB asbl). <https://innovation-education.be/projets-secondaires/la-scene-aux-ados> (2008). Consulté le 22/01/2025.

Isoz, Stéphanie, & Mziu, Fikrije. « Est-ce que des élèves suivant une pédagogie active (Freinet) arrivent mieux à s'auto-évaluer que des élèves suivant une pédagogie traditionnelle ? » *Mémoire réalisé par des étudiants du Master d'enseignement pour le degré secondaire à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)* (2019). <https://doi.org/10.22005/bcu.269222>.

Jaumain, Michel. « Le théâtre dramatique francophone: cadre institutionnel et statut juridique depuis 1945 ». *Courrier hebdomadaire du CRISP* 6 (1981).

La Colline Théâtre National. <https://www.colline.fr/publics/lyceens-citoyens-sur-les-chemins-du-theatre>. Publié durant la saison culturelle 2023-2024 (2023). Consulté le 21/01/2025.

Ménil, Alain. « Diderot et le drame Théâtre et politique ». *Presses Universitaires de France* (1995). <https://doi.org/10.3917/puf.menil.1995.01>.

Merckel, Cécile. « Pratiquer l'analyse chorale de la représentation théâtrale avec Moodle ». *Académie de Strasbourg* (2024). <https://pedagogie.ac-strasbourg.fr/lettres/enseigner-les-lettres-avec-le-numerique/litterature-corpus-interpretation-quest-ce-quun-texte-pour-la-classe-aujourd'hui/pratiquer-lanalyse-chorale-de-la-representation-theatrale-avec-moodle/>. Mise à jour 12/06/2024. Consulté le 21/01/2025.

Mouffe, Chantal. « Agonistique : Penser politiquement le monde ». *Beaux-Arts de Paris Éditions* (2014).

Mouffe, Chantal. « Politique et agonisme ». *Rue Descartes* 67(1) (2010), 18-24. <https://doi.org/10.3917/rdes.067.0018>.

Nussbaum, Martha. « Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ? ». *Champs essais* (2011).

Richard, Olivier. « Profils et rôles des médiateurs scientifiques en Europe (rapport du projet Grundtvig) ». *Étude PILOTS* (2010). <https://www.estim-mediation.fr/v2/wp-content/uploads/2015/07/EDM-M%C3%A9diateurs-europ%C3%A9ens-PILOTS-COMPLET-2.pdf>.

Salmonowicz, Stanislaw. « Les philosophes du Siècle des Lumières et le despotisme éclairé ». *Kwartalnik Historii Nauki i Techniki*, vol. 24.3, Université de Varsovie, (1979) 533-544. Traduit du polonais par Irena Woszczyk. <https://www.ihnpan.pl/wp-content/uploads/2018/11/1979-24-3-salmonowicz.pdf>.

Scieur, Philippe, & Vanneste, Damien. « La médiation artistique et culturelle: cadrage théorique et approche sociologique ». *Repères* 6 (2015). <https://hdl.handle.net/2268/223655>.

Steiner, George. « Real Presences: Is there anything in what we say? » *Faber and Faber* (1989).

Union européenne – Portail européen de la Jeunesse. https://youth.europa.eu/strategy_fr. Consulté le 20/01/2025.

Van Campenhoudt, Luc, Marquet, Jacques, & Quivy, Raymond. « Manuel de recherche en sciences sociales » 6e éd. *Armand Colin* (2022).

Wellemans, Yves. « L'analphabétisme en milieu urbain belge au XIXe siècle ». *Revue belge d'histoire contemporaine*, 1-2 (1979), 183-187. https://www.journalbelgianhistory.be/fr/system/files/article_pdf/BTNG-RBHC%2C%2010%2C%201979%2C%201-2%2C%20pp%20183-187.pdf.

