

Faculté de philosophie, arts et lettres

Conception, expérimentation et évaluation d'un module de médiations culturelles sur la sensibilisation au patrimoine de Thuin

Une étude menée auprès d'une classe de 5^{ème} primaire, inspirée des pratiques de l'ASBL Patrimoine à roulettes

Auteure : BELOT Alix

Promoteur.rices : RICKER Marie-Emilie & ROUCLOUX Joël

Lecteur : DEKONINCK Ralph

Année académique 2025-2026 – session de janvier

Master [120] en histoire de l'art et archéologie, orientation générale à finalité didactique

**Déclaration sur l'honneur, mémoires/TFE de la Faculté de philosophie, arts et lettres,
UCLouvain**

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes générales d'utilisation publiées par l'UCLouvain et disponible à cette adresse :

<https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-p1/portail/reglement/Consignes-ChatGPT-version-etudiante.pdf?itok=SebXXm87>

Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note institutionnelle constituent des irrégularités graves au regard du Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions académiques et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Nom, Prénom : BELOT ALIX

Date : 09/12/2025

Signature de l'étudiant-e :



Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements aux personnes qui ont permis la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout d'abord les membres de l'ASBL Patrimoine à roulettes, et plus particulièrement mon maître de stage, Y. Hanosset, pour m'avoir permis d'effectuer mon stage de fin d'études au sein de l'association et pour tout ce que j'y ai appris.

J'adresse également mes plus sincères remerciements à M.-E. Ricker pour son suivi attentif et régulier tout au long de la conception de ce mémoire. Je tiens aussi à la remercier pour sa présence lors de chacune des séances de médiation menées à Thuin ainsi que lors de l'exposition. Son soutien, son regard et ses conseils m'ont été d'une grande aide, et m'ont permis de conserver confiance dans l'ensemble du travail entrepris.

Je souhaite, une nouvelle fois, remercier l'institut du Sacré-Cœur de Thuin, et tout particulièrement Madame Cornil, pour avoir accepté de collaborer à ce projet et d'y consacrer du temps avec sa classe de 5^{ème} primaire. Je la remercie pour son engagement, sa disponibilité et sa présence active lors de chaque séance. Son aide fut déterminante pour le bon déroulement du module.

Je tiens également à remercier les collaborateur·rices extérieur·es qui ont été sollicité·es dans le cadre des médiations : G. Berteaux pour l'ouverture de l'église du Mont-Carmel ; l'Office du Tourisme de Thuin pour l'accès au *Thudo* (écomusée de la Batellerie) ; le Centre culturel de Thuin pour l'accès à leurs jardins et l'initiation à la teinture végétale.

Enfin, j'adresse un remerciement particulier à C. De Ryck et M.-P. De Ryck, ancien·nes batelier·ères de Thuin, pour les nombreuses documentations et photographies anciennes qu'ils m'ont généreusement fournies. Je remercie tout spécialement M.-P. De Ryck d'avoir accepté de partager son expérience de batelière lors de la séance consacrée à la Sambre et à la batellerie.

Table des matières

Introduction générale.....	5
Chapitre 1 : Théorie sur la médiation culturelle et présentation de l'ASBL Patrimoine à roulettes	9
1. Théorie sur la médiation culturelle.....	9
1.1. Origines de la médiation culturelle	9
1.2. Définition de la médiation culturelle	9
1.3. La démocratisation culturelle et la démocratie culturelle	14
1.4. La professionnalisation du métier de médiateur·rice culturel·le	19
1.5. Les compétences et qualités du ou de la médiateur·rice culturel·le	21
1.6. Les formes de la médiation culturelle	22
2. Présentation de l'ASBL Patrimoine à roulettes	23
2.1. Introduction.....	23
2.2. Description de l'ASBL	23
2.3. Les enjeux et défis essentiels de l'ASBL.....	29
2.4. Conclusion	33
Chapitre 2 : Le patrimoine culturel de la ville de Thuin.....	35
1. Introduction	35
2. Le passé médiéval de la ville de Thuin	38
2.1. La principauté de Liège.....	38
2.2. Les traces présentes dans la ville de Thuin exploitées dans le cadre de la séance concernant les rues médiévales	42
3. La collégiale et le beffroi.....	47
3.1. La collégiale Saint-Théodard	47
3.2. Le beffroi	50
4. La Sambre et la batellerie.....	51
4.1. Thuin et la Sambre avant la canalisation	51
4.2. Thuin et la Sambre après la canalisation.....	53
4.3. Le quartier du Rivage.....	55
4.4. Le déclin de la batellerie à Thuin.....	55
5. Les jardins suspendus	56
5.1. Les origines et l'histoire des jardins	56

5.2. La biodiversité dans les jardins suspendus situés côté sud	58
Chapitre 3 : Conception du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin	60
1. Nature du projet et présentation de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin	60
2. L'éducation Culturelle et Artistique (ECA)	61
3. La conception du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin	64
3.1. L'idée de départ du projet et les choix opérés	64
3.2. Présentation des acquis d'apprentissages.....	65
3.3. Séance n°1 concernant les rues médiévales	69
3.4. Séance n°2 concernant le beffroi	79
3.5. Séance n°3 concernant la Sambre et la batellerie	86
3.6. Séance n°4 concernant les jardins suspendus	95
Chapitre 4 – Le déroulement du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin....	103
1. L'enquête préalable (le pré-test) menée auprès des élèves	103
1.1. L'analyse des résultats de l'enquête préalable (le pré-test)	104
2. Le déroulement des séances de médiation : réussites et adaptations	109
3. L'expérience d'une exposition pour clôturer la fin du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin.....	114
4. L'analyse des écarts de réponses entre l'évaluation préalable (le pré-test) et l'évaluation postérieure (le post-test).....	116
5. Discussions, améliorations et perspectives	121
Conclusion générale	127
Bibliographie.....	130
Sources des illustrations.....	136
Annexes	138

Introduction générale

L'idée de la thématique de ce mémoire est née de la découverte de l'ASBL Patrimoine à roulettes. Étudiante en master d'histoire de l'art à finalité didactique, et souhaitant nous orienter vers les domaines de l'éducation ou de la médiation culturelle, il nous paraissait logique d'entreprendre un mémoire en lien avec nos aspirations professionnelles futures. Dans une approche « *pluridisciplinaire, décloisonnée et décalée du patrimoine culturel et des arts* »¹, Patrimoine à roulettes utilise le patrimoine comme un véritable outil d'apprentissage. Dans la vision portée par leur projet, il s'agit d'apprendre par le patrimoine. L'objectif de l'ASBL ne se limite donc pas à la transmission de savoirs, il s'agit, à travers le patrimoine culturel, d'apprendre à se découvrir soi-même tout en découvrant les autres. Patrimoine à roulettes relève ainsi des enjeux à la fois culturels et sociaux, en favorisant la communication et le lien entre les citoyen·nes. Par la nature de ses projets, l'association doit faire preuve d'une grande créativité, que ce soit dans les missions qui lui sont confiées ou dans la conception de ses outils didactiques. Elle mêle fréquemment les deux aspects, découverte du patrimoine et création artistique citoyenne, le tout favorisant les échanges, la participation et le partage².

C'est d'abord cette créativité, perceptible dans les dispositifs mis en place par Patrimoine à roulettes, qui nous a immédiatement interpellée. Ces dispositifs sollicitent les sens, la curiosité et la créativité artistique, tout en plaçant l'apprentissage dans une dimension ludique et participative. La culture et le patrimoine demeurent encore aujourd'hui marqués par une certaine image d'élitisme, les rendant parfois peu accessibles matériellement ou symboliquement à certaines personnes. Par la créativité et la diversité de ses approches, Patrimoine à roulettes tend à réduire cet écart entre culture élitiste et citoyenne, en élaborant des approches vers une certaine démocratie culturelle, où le patrimoine est perçu comme appartenant à chacun·e.

À travers la découverte de cette ASBL, nous nous sommes alors demandé s'il serait possible, dans le cadre de ce mémoire, de s'inspirer de leurs méthodes didactiques pour mener un projet de médiation du patrimoine culturel dans un autre contexte, celui de la ville de Thuin. Cette cité, riche d'un vaste patrimoine, offrait un terrain d'expérimentation idéal. Ainsi, à la croisée de la théorie et de la pratique, ce mémoire vise à proposer une expérience de médiation

¹ PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *Patrimoine à Roulettes*, s.d., [<https://patrimoinearoulettes.org/a-propos/>], (24/10/2025).

² *Ibid.*

autour du patrimoine culturel de Thuin, en s'inspirant de la démarche pédagogique et des outils développés par Patrimoine à roulettes.

Pour ce faire, quatre séances de médiation, chacune centrée sur une thématique du patrimoine de Thuin, ont été menées avec une classe de 5^{ème} primaire venant de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin, en collaboration avec leur enseignante : Madame Cornil. L'un des enjeux de ce mémoire a été d'adapter les outils et techniques développés par Patrimoine à roulettes afin de les retransposer dans un contexte scolaire. Il a également fallu s'inscrire dans le cadre du nouveau référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA), introduit par le Pacte pour un Enseignement d'excellence et mis en vigueur pour les classes de 5^{ème} primaire durant l'année académique de cette expérimentation (2024-2025). Ce mémoire propose donc un module de médiation du patrimoine, ici, celui de Thuin, s'intégrant dans le programme de l'ECA et pouvant être réutilisé ou adapté par d'autres acteur·rices de l'enseignement à l'avenir. Les quatre séances de médiation portant sur quatre thématiques liées au patrimoine local : les rues médiévales, le beffroi, la Sambre et la batellerie, ainsi que les jardins suspendus. Chacune d'elles associe la découverte du patrimoine à une pratique artistique spécifique. Un autre des objectifs étant d'amener les élèves à apprendre en créant, au travers de la réalisation d'œuvres artistiques destinées à être présentées lors d'une exposition de clôture au sein de l'école.

Afin de préparer ce travail, notre stage de master en histoire de l'art réalisé à l'Université Catholique de Louvain (LARKE2710), d'une durée de 235 heures, s'est déroulé au sein de l'équipe de Patrimoine à roulettes. Ce stage nous a permis d'être au plus près de leurs pratiques, tant par l'observation que par la participation à différents projets, et a été essentiel pour concevoir le module de sensibilisation au patrimoine de Thuin.

Le plan du mémoire s'articule autour de quatre chapitres. Le premier chapitre aborde la théorie générale de la médiation culturelle afin d'en définir les contours. Nous en retracerons les origines et les définitions, avant d'examiner les différences historiques entre les modèles de démocratisation et de démocratie culturelle, deux notions parfois confondues mais aux visées politiques distinctes. Nous aborderons ensuite la profession de médiateur·rice culturel·le : ses origines, ses missions et les compétences qu'elle requiert aujourd'hui. Enfin, nous verrons les différentes formes que peut prendre la médiation culturelle. La seconde partie de ce chapitre sera consacrée à la présentation détaillée de Patrimoine à roulettes, à partir notamment de deux entretiens réalisés avec Yves Hanosset et Laurence Grosfils, membres actif·ves de l'association. Nous reviendrons sur la création de l'ASBL, ses missions, son fonctionnement, ainsi que sur les principaux enjeux et défis auxquels elle doit faire face.

Le deuxième chapitre est consacré à l'histoire du patrimoine de la ville de Thuin. Il débute par un aperçu historique de la ville, entre faits archéologiques et hypothèses, puis se divise en quatre parties correspondant aux thématiques abordées lors des médiations : le passé médiéval, le beffroi, la Sambre et la batellerie, et enfin les jardins suspendus. Chaque partie développe un contexte historique en lien avec les apprentissages transmis aux élèves, sur la base de recherches et d'études approfondies.

Le troisième chapitre porte sur la conception du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin. Nous y détaillerons la démarche de création, les choix pédagogiques et les liens avec les objectifs et acquis d'apprentissage du référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique pour la 5^{ème} primaire. Chaque séance y est décrite de manière complète, tant au niveau des compétences visées que des activités prévues ou des réflexions pédagogiques. À noter que cette partie s'appuie sur la rédaction complète du document consacré à la préparation des quatre séances de médiation. Ce dernier détaille le déroulement de chaque séance, incluant les questions préalablement élaborées par nos soins ainsi que les réponses attendues de la part des élèves. Lors des médiations, un tel travail préalable permet d'éviter l'écueil du discours magistral et de favoriser une véritable dynamique d'échange. Afin de ne pas alourdir davantage le présent mémoire, ce document n'a pas été intégré en annexe.

Enfin, le quatrième chapitre traite du déroulement du module. Un test préalable (pré-test) a été soumis aux élèves avant les séances, suivi d'un test postérieur (post-test) à la fin du module afin d'évaluer la pertinence des médiations. Ce chapitre présentera d'abord l'analyse du pré-test, puis reviendra sur le déroulement concret des séances, les adaptations nécessaires, ainsi que les difficultés et réussites rencontrées. Ensuite, seront abordés la description de l'exposition de clôture et l'analyse comparative des résultats entre le pré-test et le post-test, permettant de dégager des conclusions à la fois sur la pertinence du module et les apprentissages réalisés par les élèves. Cette partie se conclura par une discussion sur les réussites, les améliorations et les perspectives.

Dans ce mémoire, nous avons choisi de différencier l'usage de la première personne du pluriel et celui de la première personne du singulier. La première personne du pluriel sera utilisée dans les parties à dimension plus « scientifique », notamment le chapitre 1, le chapitre 2 ou encore l'analyse des prétests et post-tests car ces sections relèvent d'une mise à distance théorique et exigent une certaine rigueur académique. L'emploi du « nous » y apparaît donc plus approprié. En revanche, le chapitre 3 et une partie du chapitre 4, consacrés respectivement à la conception du module et à son déroulement, relèvent d'une démarche plus personnelle et

reposent sur une expérience de terrain. Il est dès lors plus cohérent d'y adopter la première personne du singulier afin de rendre compte de notre implication directe dans la mise en œuvre du projet. De plus, dans le cadre de ce travail académique, nous utiliserons l'écriture inclusive, étant particulièrement sensibles à ces questions. Même si le sujet principal n'aborde pas directement ces thématiques, plusieurs sous-questions et aspects connexes traitent d'enjeux liés à l'inclusion. Il nous paraissait donc essentiel d'adopter une forme d'écriture cohérente avec les valeurs et les problématiques que nous mobiliserons plus tard dans le mémoire.

Chapitre 1 : Théorie sur la médiation culturelle et présentation de l'ASBL Patrimoine à roulettes

1. Théorie sur la médiation culturelle

1.1. Origines de la médiation culturelle

L'origine du terme médiation vient du latin : *médiatio*. Il apparaît au 13^e siècle et désigne « *le fait de servir d'intermédiaire, de médiateur, de s'entremettre entre deux personnes, deux parties, pour les mettre d'accord* »³. Si aujourd'hui, le terme de médiation peut être associé à des pratiques culturelles, ce terme peut aussi renvoyer à d'autres domaines dans la sphère religieuse, dans le domaine social et dans le domaine juridique. Il fait, véritablement, son émergence dans la sphère culturelle, dans les années 60, en France, mais il n'est couramment utilisé dans les institutions muséales qu'à partir des années 80. Dans les années 2000, on voit apparaître des initiatives et des pratiques se réclamant de cette démarche. La médiation connaît, alors, un essor rapide⁴.

Au départ, la médiation culturelle pensée par les différentes institutions veut tendre vers un idéal de démocratisation culturelle. Ceci, dans le sens d'une accessibilité accrue des différents publics aux œuvres et pratiques culturelles, surtout les publics qui sont symboliquement « exclus » de ces différentes institutions. Les pratiques de la médiation culturelle vont évoluer vers des actions citoyennes, communautaires, créatives et participatives. Une attention sera portée à la valorisation de différentes formes d'expressions plastiques et culturelles⁵.

La médiation est une pratique qui se réinvente continuellement pour correspondre aux différents publics et aux besoins évolutifs des sociétés, puisqu'il s'agit d'actions menées dans le cadre de buts culturels, sociaux et politiques⁶.

1.2. Définition de la médiation culturelle

Comme l'expliquent S. Chaumier et F. Mairesse, dans *la médiation culturelle*, cette notion de médiation culturelle est difficile à appréhender. Il s'agit d'une notion qui s'est

³ Dictionnaire de l'Académie Française, « Médiation » dans *Dictionnaire de l'Académie française*. 9^e édition (actuelle) dans *Dictionnaire de l'Académie française*, s.d., [<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1506?history=0>], (22/07/2025).

⁴ E. QUINTAS (dir.), *Guide. La médiation culturelle en questions*, Montréal, Médiation culturelle, 2014, p. 2-3.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

construite sur plusieurs années à partir de nombreux savoirs divers et de différentes pratiques⁷. Conséquemment, il existe des pratiques de la médiation très variées, dans différents champs avec des conceptions qui ne font parfois pas consensus. La médiation culturelle peut regrouper aussi bien des visites guidées, que des médiations écrites sans l'appui d'une personne intermédiaire, ou encore la mise en place d'ateliers variés... Ces interventions peuvent être proposées dans des établissements culturels répondant à la demande d'un public. Mais, il peut tout aussi bien exister des médiations culturelles qui viennent à la rencontre de ce qu'on appelle un non-public, c'est-à-dire un public symboliquement « exclu » des institutions culturelles, que ce soit de manière économique, sociale ou bien physique. Ainsi, il s'agit d'une classification de publics qui n'iraient pas de leur propre initiative vers les offres culturelles existantes. Les médiations proposées pour cette classification vont être davantage décloisonnées, créatives et se centrant sur le lien social afin de tenter de capter son attention et son intérêt⁸. On voit qu'il peut y avoir des milliers de façons de pratiquer de la médiation culturelle, il n'existe pas une recette toute faite. Le tout est de s'adapter et de concevoir des activités de médiation qui répondent à la demande et aux spécificités du public auquel celles-ci s'adressent. Nous adaptons les activités selon qu'il s'agit d'élèves de maternelle ou d'adultes. Comme nous ne proposons pas les mêmes médiations aux publics qui fréquentent les institutions culturelles de leur propre initiative, nous ne proposons pas les mêmes médiations à des non-publics que l'on doit capter en intervenant dans l'espace urbain. De ce fait, il est difficile de définir ce qu'est la médiation en une ou plusieurs phrases, tant ses formes et pratiques sont variées.

C. Ruby, dans *Abécédaire des arts et de la culture*, évoque la symbolique du pont « *qui fait passer quelque chose d'un bord à l'autre* »⁹. Il voit la médiation comme une action qui nécessite un·e passeur·euse. Le·la médiateur·rice produit un discours qui induit un acte de compréhension de la part d'un public attentif. Une fois, l'induction et la compréhension terminées, le but est atteint. De la sorte, l'auteur définit la médiation culturelle comme une action menant à la compréhension d'un objet ou d'un discours¹⁰. Cependant, comme l'expliquent S. Chaumier et F. Mairesse : « *Il serait erroné de ne voir dans la médiation qu'un auxiliaire extérieur de l'institution, visant à la rencontre entre les œuvres et le public.* »¹¹ Les

⁷ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *La médiation culturelle*, 3^e éd., Malakoff, Armand Colin, 2023 (Collection U), p. 11.

⁸ *Ibid*, p. 12-17.

⁹ C. RUBY, *Abécédaire des arts et de la culture*, Toulouse, éditions de l'Attribut, 2015 (Culture et Société), p. 141-142.

¹⁰ *Ibid*.

¹¹ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *op. cit.*, p. 12-13.

auteurs citent J. Caune, qui, dans ses écrits, affirme, qu'il s'agit de mettre l'accent davantage sur la relation avec le public que sur l'objet de médiation en lui-même. De la sorte, la médiation culturelle se focalise sur la réception plutôt que sur la diffusion. « *La médiation culturelle est, ou devrait être, bien autre chose qu'une transmission d'informations, c'est avant tout une mise en relation, avec soi, avec l'autre, avec le monde.* »¹² La relation prend, ainsi, tout son sens dans la pratique de la médiation et ces pratiques ne peuvent être pensées sans y porter attention, selon les auteurs.

Pour M. Gellereau, il y a des conceptions de la médiation culturelle qui font consensus et des interprétations qui peuvent varier. Un point qui fait consensus se situe au niveau de l'interprétation. La médiation admet que les œuvres ne possèdent pas un sens « inné » et « unilatéral ». Les médiateur·rices sont amené·es à faire réfléchir le public sur les sens des objets culturels. Les différents publics jouent un rôle actif dans cette découverte. Ils ne sont pas de simples spectateur·rices et auditeur·rices d'un savoir qui leur serait amené par l'interprétation unique des médiateur·rices. L'interprétation mène aussi à se questionner sur les pratiques et institutions culturelles, à remettre en question celles-ci, leurs sens, au sein de la société¹³. En admettant que les œuvres ne possèdent pas de sens innés et que les sens de celles-ci peuvent être discutés et remis en question, on observe une coconstruction de sens et de savoir entre le public et le·la médiateur·rice. Comme à la manière d'une enquête, la médiation ouvre un dialogue, admet des perceptions et des interprétations différentes à propos d'une œuvre, sans pour autant trancher sur le sens de celle-ci, puisqu'il n'existe souvent pas de réponse unique aux questions que l'on pourrait se poser. Par conséquent, la médiation se construit sur des connaissances avérées, mais aussi sur des échanges, des sentiments et des hypothèses apportés par le public¹⁴. P. Scieur et D. Vanneste parlent de la médiation comme d'un savoir social et égalitaire « *parce qu'elle s'inscrit dans un dispositif de relations fondées sur l'ignorance* »¹⁵.

L'enjeu de la démocratisation culturelle dans la médiation ne semble plus faire débat non plus. Dans cette optique, culture et public ne peuvent être pensés séparément. La médiation culturelle tente de « *réduire l'écart entre les arts et les publics (...)* »¹⁶. Dans ce sens, le rôle de

¹² *Ibid.*

¹³ M. GELLEREAU, « Médiations culturelles et patrimoniales : partager des expériences culturelles pour construire du commun ? », dans C. Servais (dir.), *La médiation*, s.l., De Boeck Supérieur, 2016 (Ouvertures sociologiques), p. 105.

¹⁴ P. SCIEUR & D. VANNESTE, « La médiation artistique et culturelle : cadrage théorique et approche sociologique », *Repères*, 6, mars 2015, p. 15-16.

¹⁵ *Ibid.*, p. 16.

¹⁶ M. GELLEREAU, *op. cit.*, p. 106.

la médiation culturelle est justifié comme une « *réparation de fracture ou construction de lien* »¹⁷.

Ensuite, selon B. Lamizet, la médiation constitue un impératif social majeur. Elle permet de passer du singulier au collectif et de nous faire prendre conscience de notre appartenance à une société, ceci en s'appropriant les objets culturels qui sont symboliquement liés à notre culture, notre société et donc au pouvoir politique. Ainsi, l'auteur renvoie à la dimension politique de la médiation culturelle : « *C'est à cette échelle qu'il convient de prendre la mesure de l'importance des politiques culturelles : il ne saurait s'agir, comme on pourrait le croire, de politiques destinées à donner un supplément d'âme ou à organiser des activités collectives de loisirs ou d'acquisition de savoirs, mais au contraire, il s'agit de fonder dans toute sa complexité et dans toute la pluralité de ses significations, la citoyenneté même qui constitue le lien social dans sa dimension politique et anthropologique* »¹⁸.

En résumé, la médiation culturelle peut être définie par sa fonctionnalité conformément au schéma de communication de Riley et Riley. Il s'agit de la communication d'un message (l'objet de médiation) portée par un·e émetteur·rice (le·la médiateur·rice) et reçue par un·e récepteur·rice (le public). L'objectif étant que ledit public s'approprie un niveau de compréhension sur l'objet culturel abordé par le·la médiateur·rice. Cette définition peut induire la non-intervention d'une personne intermédiaire puisqu'il pourrait s'agir de médiations écrites ou numériques. Cependant, limiter la médiation culturelle à cette seule définition serait réducteur. En effet, d'abord mise en place par les politiques culturelles avec pour enjeu la démocratisation de la culture, il est nécessaire d'insister sur le lien social, c'est-à-dire sur la relation aux différents publics. Le public doit être amené à être acteur de la découverte culturelle, afin que celui-ci se l'approprie pleinement. Il y a la présence d'une dimension sociale, mais aussi politique. S'approprier la culture, c'est pouvoir élaborer une réflexion sur soi et sur la position qu'on occupe dans la société.

Cependant, il existe des limites à ce qui peut entrer au sein du champ de la médiation culturelle. S. Chaumier et F. Mairesse nous font part d'une liste d'activités qui, selon eux, n'ont pas directement un lien avec la pratique de la médiation. Tout d'abord, les cours et ateliers en milieu scolaire n'entrent pas dans cette catégorie. En effet, l'école possède des règles, des objectifs, des programmes et des compétences qui lui sont propres. Il s'agit d'un champ à part

¹⁷ Ibid.

¹⁸ B. LAMIZET, *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999 (Communication et Civilisation), p. 9-10.

entière et les activités proposées dans le cadre scolaire ne font pas appel, directement, aux méthodes et enjeux portés par la médiation culturelle. Bien que le but d'apprentissage soit partagé par ces deux champs, l'école doit pouvoir respecter un cadre strict avec une moindre liberté de choix, la plupart du temps¹⁹. En ne dépendant pas d'un programme ni d'enjeux d'apprentissages, la médiation entre dans le champ de l'éducation informelle. Elle ne doit pas valider des acquis et ne possède, ni contraintes, ni obligations dictées par ledit programme. De ce fait, la médiation porte des visées éducatives, récréatives et citoyennes²⁰. Néanmoins, des activités comme des sorties scolaires dans des lieux culturels, l'accueil d'artistes... c'est-à-dire des activités permettant plus de souplesse que le cadre traditionnel instauré par l'école, peuvent-elles faire partie du champ de la médiation ?²¹ Dès lors, le module que nous avons proposé aux élèves de 5^{ème} primaire de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin s'inscrit effectivement dans un programme et est adapté au cadre scolaire. Mais les méthodes utilisées se rapprochent davantage de techniques entrant dans le champ de la médiation culturelle par leur souplesse. Bien que, S. Chaumier et F. Mairesse, établissaient une distinction entre les activités menées dans le cadre scolaire et la médiation culturelle, il semble que la frontière puisse paraître floue. En outre, cette frontière est devenue de plus en plus poreuse avec l'installation du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA), avec de nouveaux référentiels proposés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence, dont les travaux ont débuté en 2015 avec une mise en place progressive à partir de 2017, en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous y reviendrons plus tard, lorsque nous aborderons le chapitre 3 consacré à la conception du module de sensibilisation.

D'autre part, il existe également, une médiation culturelle familiale, à savoir les apprentissages culturels transmis par nos familles, acquis essentiellement durant l'enfance et qui ne s'inscrivent pas dans le champ de la médiation culturelle. Tout ce qui concerne la communication et la promotion de consommations culturelles ne font, elles non plus, pas partie du domaine. Il s'agit de buts commerciaux visant à attirer les publics. Même si la médiation vise elle aussi, à attirer les publics, les raisons qui la sous-tendent divergent. Enfin, l'art, en lui-même, n'est pas considéré comme de la médiation culturelle, quoique, parfois, des artistes peuvent inclure dans leurs démarches artistiques, certaines formes de médiation²².

¹⁹ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *op. cit.*, p. 19-20.

²⁰ *Ibid.*, p. 120.

²¹ *Ibid.*, p. 19-20.

²² *Ibid.*, p. 20-21.

1.3. La démocratisation culturelle et la démocratie culturelle

À la fin du 19^{ème} siècle, le monde muséal se professionnalise. On voit se développer une réflexion sur la médiation muséale (qui ne porte pas encore ce nom) et sur la pédagogie. Au même moment, des réflexions autour de la démocratisation culturelle s'intensifient. Ces préoccupations sont expliquées par la politisation croissante des classes sociales ouvrières à l'ère industrielle. Cet accent mis sur la démocratisation se marque, d'une part, par le développement et la volonté d'une mise en valeur de pratiques artistiques destinées aux classes populaires. D'autre part, il s'agit de donner accès à la culture à toutes les classes sociales afin que celle-ci ne soit plus seulement réservée à une élite spécifique. Cependant, le concept de démocratisation culturelle est porté, à l'époque, par l'élite intellectuelle et non par les couches populaires et le milieu ouvrier qui portent davantage leur attention sur les questions sociales et politiques. Ainsi, le débat porté par des intellectuel·les permet de mettre en lumière cette problématique sans pour autant la résoudre d'une quelconque manière, puisqu'il ne prend pas en compte des problèmes de fond. C'est-à-dire aux causes qui pousseraient certaines catégories de classes sociales à ne pas fréquenter certaines institutions ou à ne pas « s'intéresser » à certains « types » de cultures, comme la culture des élites²³.

On remarque un tournant dans les années 1960, moment où le concept de médiation culturelle prend de plus en plus de place dans l'espace public. Il s'agit d'une période de bouleversements mondiaux avec des remises en question du capitalisme, des institutions et, de manière générale, des formes et structures que prend la société. La culture et ses institutions sont vues comme un enjeu politique puisque celles-ci opèrent une fonction culturelle et sociale importante²⁴. De surcroît, la population dispose de plus en plus de temps à accorder à leurs loisirs grâce à la généralisation des congés payés et la réduction du temps de travail²⁵. Deux orientations de nouvelles politiques culturelles sont menées, l'une axée sur la décentralisation et l'autre sur la démocratisation. La politique de décentralisation, inspirée du modèle français, vise à élargir les zones de diffusion et de participation artistiques et culturelles à l'ensemble du territoire belge et non plus exclusivement aux grandes villes. L'objectif étant que tout le monde profite d'une proximité géographique d'accès à la culture, sans aucune contrainte économique. La démocratisation, elle aussi inspirée du modèle français, porte comme idée majeure qu'il faut rendre accessibles la culture et les arts aux personnes qui n'y ont pas accès. Cependant, alors

²³ P. SCIEUR & D. VANNESTE, *op. cit.*, p. 6-7.

²⁴ *Ibid.*, p. 7-8.

²⁵ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *op. cit.*, p. 101.

que certain·es défendent la création et la mise en valeur d'une culture populaire, d'autres voient dans la démocratisation culturelle, la mise en place d'une culture universelle partagée par tous·tes. Dans les faits, cette deuxième conception, celle de l'élaboration d'une culture dite universelle, est axée sur la diffusion d'œuvres sélectionnées par les élites auprès des masses afin de les convaincre qu'il s'agit de la seule et unique culture valable, recourant ainsi à une certaine forme de prosélytisme²⁶. En France, c'est cette politique que mena, notamment, A. Malraux. Suivant un principe hérité de la période des Lumières, selon lequel, les hommes et les femmes seraient meilleur·es s'ils étaient cultivé·es. Il faut, selon lui, donner à voir les chefs-d'œuvre de l'humanité à tout homme et toute femme²⁷. Sa vision de la démocratisation se limite à la lutte contre les inégalités géographiques et non les inégalités sociales, en insistant sur une politique de décentralisation. Tout porte à croire qu'il voulait rendre la culture disponible plutôt qu'accessible²⁸.

En opposition à la politique menée dans le cadre de la démocratisation culturelle, naît le concept de démocratie culturelle, porteuse d'une nouvelle vision politique. Il est important de cerner les différences de principes entre la démocratisation culturelle et la démocratie culturelle. Nous nous basons, pour ce faire, sur les débats que ces termes ont suscités dans les années 60. La démocratisation défend l'idée que la découverte d'œuvres d'art produit « un choc », une « révélation ». De cette manière, l'œuvre se suffit à elle-même et il n'y a nul besoin de médiateur·rice pour aider à une quelconque compréhension. Aussi, la politique de démocratisation soutient davantage les pratiques culturelles collectives que les pratiques individuelles. De plus, elle met en avant les arts dits « majeurs » par rapport aux arts dits « mineurs » et donc sauvegarde toujours un certain élitisme²⁹. J. Caune, remarque l'ambiguïté entre le dessein et les actions mises en place dans le projet de démocratisation culturelle proposé par A. Malraux : « *Comment faire aimer ce que l'on ne connaît pas ? Comment faire naître la jouissance esthétique si elle n'est pas accompagnée des mécanismes qui suscitent le désir de culture ?* »³⁰. Dans la mouvance de mai 68 et de cet échec de démocratisation naît le concept de démocratie culturelle, en opposition à la politique culturelle menée à l'époque. M. Hicter, praticien de l'éducation populaire et figure importante en Belgique, contribue à définir et répandre cette notion. La démocratie culturelle repose sur l'idée que la culture ne doit pas être

²⁶ P. SCIEUR & D. VANNESTE, *op. cit.*, p. 7-10.

²⁷ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *op. cit.*, p. 101-102.

²⁸ C. ROMAINVILLE, « Démocratie culturelle & démocratisation de la culture », *Repères*, 4-5, juin 2014, p. 8-9.

²⁹ *Ibid.*, p. 8-12.

³⁰ *Ibid.*, p. 12.

uniquement transmise de manière descendante ni réservée à une élite, mais qu'elle doit être vécue comme un processus participatif et collectif. Elle met en avant la reconnaissance et la valorisation de toutes les formes culturelles, qu'elles soient savantes, populaires, quotidiennes ou issues de minorités. Elle défend le droit de chacun·e à accéder aux moyens d'expression et de création, afin de développer pleinement ses potentialités. Ce concept affirme également la dimension sociale et politique de la culture : celle-ci devient un outil de lien, de solidarité et de citoyenneté active, permettant à la fois l'épanouissement individuel et la construction d'un vivre-ensemble. Ainsi, la démocratie culturelle promeut une culture vivante, partagée et coconstruite, qui nourrit l'esprit critique tout en favorisant la participation et l'engagement collectif. L'apparition du concept de démocratie ne fait pas disparaître le terme de démocratisation, elle contribue à faire réfléchir et évoluer le concept et la politique dans les années qui suivent³¹.

Tout au long des années 60, apparaissent les premières études, analyses et théorisations sociologiques autour des barrières symboliques dans les milieux culturels. Ces travaux contribuent directement à la mise en place de futures politiques culturelles. De même, elles favorisent la mise en place d'actions « hors les murs », c'est-à-dire hors des institutions, comme nous l'évoquerons, plus tard, avec l'exemple de l'ASBL Patrimoine à Roulettes. Les sociologues vont exposer des réalités et des problèmes qui vont permettre aux acteur·rices des institutions culturelles de mieux cerner les enjeux et les moyens à mettre en place afin de maximiser l'efficacité des services liés aux publics. Au-delà des barrières économiques et géographiques, ceux-ci mettent en lumière des barrières d'ordre culturel³². P. Bourdieu développe le concept de capital culturel, qu'il définit comme l'ensemble de dispositions, de références et de représentations intériorisées au cours de la socialisation, le plus souvent de manière inconsciente. Ce capital conditionne nos manières de percevoir, de juger et d'agir dans la société, et se traduit dans nos habitus culturels. De ce fait, les pratiques culturelles des individus sont fortement liées au milieu social dont ils sont issu·es. Ainsi, les classes populaires, telles que les désigne Bourdieu, ne partagent pas les mêmes valeurs, références et préférences culturelles que les classes dominantes, ce qui contribue à renforcer la distinction entre les groupes sociaux. Les institutions culturelles telles que les musées, garantes d'une culture et de codes hérités des classes dominantes, vont symboliquement tenir à distance les classes populaires ne partageant pas ces codes. Bourdieu va plaider pour la mise en place, dans

³¹ *Ibid.*, p. 12-18.

³² *Ibid.*

les musées, d'outils d'interprétation et d'appropriation pour tenter de diminuer le sentiment d'exclusion et l'exclusion effective de ces publics. Dès lors, les musées vont créer des services aux publics et de plus en plus prendre en compte l'importance de la médiation au sein de leurs institutions. Tout d'abord prévue pour lutter contre l'exclusion et permettre aux milieux populaires de se saisir des contenus et des savoirs présentés, la médiation s'est élargie à d'autres enjeux. En effet, selon S. Chaumier et F. Mairesse, aujourd'hui, l'éducation ayant changé, les héritier·ères des classes dominantes ne possèdent plus forcément les clés de compréhension nécessaires pour détenir le sens de certains objets culturels ou œuvres appartenant à leur propre bagage culturel. La disparition progressive de l'instruction religieuse, la transformation des cursus scolaires et le recul des humanités classiques ont entraîné une diminution notable du nombre de personnes capables de décoder par elles-mêmes les contenus symboliques ou historiques présentés dans les musées, les expositions ou les théâtres. Cela est d'autant plus accentué que nous vivons dans une société mondialisée où tout s'entremêle et où les références fusent dans tous les sens. En prenant en compte ce constat, le·la médiateur·rice, dans le présent contexte, a d'autant plus sa place pour accompagner tout public qui le souhaite dans la découverte d'une œuvre, d'un objet afin de lui procurer du sens et de lui fournir des clés de compréhension³³.

Suivent les années 80, qui font apparaître une désillusion concernant le projet de démocratie culturelle. L'idée que les politiques culturelles peuvent parvenir à changer la société est une idée désormais considérée comme illusoire. Nous pouvons expliquer ce sentiment par l'accumulation de différentes raisons : la « faillite » du projet révolutionnaire de *Mai 68*, la récupération d'un art politique des avant-gardes par le marché de l'art, des ambitions politiques ne collant pas avec des réalités budgétaires... toute une accumulation d'éléments qui compromettent et rendent utopique le concept considéré comme idéaliste de la démocratie culturelle. Une nouvelle politique se met en place, appelée politique de diffusion, plus attachée à des logiques communicationnelles et événementielles. Sans plus entrer dans les détails, un grand nombre d'auteur·rices remarquent un essoufflement dans le projet politique de la démocratie et de la démocratisation culturelle, fin des années 70. Peu de moyens budgétaires accordés à cet effet, pas ou peu de réelle politique ni de moyen d'action mis en place, ce sont toujours les mêmes types de publics qui occupent les institutions culturelles... Cependant, des années 90 à aujourd'hui, on remarque la réapparition d'initiatives qui peuvent faire penser à une forme de renouvellement des enjeux promus par la démocratisation ou la démocratie

³³ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *op. cit.*, p. 103-106.

culturelle. On voit, dans les musées, revenir l'idée d'atteindre des publics populaires. Des partenariats écoles-musées sont de plus en plus fréquents, visant à opérer un changement, au sein même des mécanismes structurels d'exclusion. Des projets sont élaborés en cohérence avec un public cible (jeunes défavorisé·es, personnes porteuses de handicaps...) en mettant des équipements et des moyens en place qui semblent porter leurs fruits. De plus, dans les années 90 à 2000, les accès à l'art et à la culture se sont diversifiés. On constate un essor des pratiques culturelles en dehors des institutions, un essor des arts « amateurs », un essor de la technologie et des pratiques culturelles individuelles. De ce fait, les institutions muséales ont dû s'adapter pour conquérir de nouveaux publics, puisque les œuvres d'art n'étaient plus seulement données à voir au sein même de ces institutions³⁴. Pour citer un exemple parlant illustrant la volonté d'une diversification de publics au sein des institutions muséales, nous pouvons mentionner le Musée des Arts-Contemporains Grand-Hornu (MACS). Sur son site internet, dans l'onglet *Publics*, on note la présence d'une variété de publics différents avec des activités et ateliers adaptés à ceux-ci. Le musée est organisé pour accueillir des personnes de tout âge, des familles, des enfants, des écoles, des groupes d'une vingtaine de personnes mais aussi des publics fragilisés³⁵. Le MACS, dans sa politique menée, « *adapte ses visites à tous les publics afin de rendre l'art accessible à tous* »³⁶. Ainsi, iels conduisent plusieurs projets comme la proposition de visites pour les non-voyant.es et malvoyant.es. Des actions sont aussi proposées à destination de personnes précarisées bénéficiant de « l'article 27 ». Un projet intéressant appelé « Meetme@MACS » vise à reconnecter des personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer avec leur mémoire via le contact avec les œuvres d'art. Enfin, une collaboration existe avec la prison de Mons afin de parler d'art et d'y organiser des ateliers³⁷. La politique menée par le musée reflète cette volonté de toucher un public toujours plus large en organisant des visites et activités spécifiques pour des publics traditionnellement éloignés des institutions muséales.

Pour résumer, la médiation est apparue en suivant un enjeu de démocratisation culturelle. En effet, cet enjeu de démocratisation constitue un enjeu politique large visant l'idéal d'une culture universelle partagée par tous·tes les membres d'une même société. Dans la mouvance de *Mai 68*, et l'arrivée du concept de démocratie culturelle, les moyens mis en œuvre

³⁴ C. ROMAINVILLE, *op. cit.*, p. 20-26.

³⁵ MUSÉE DES ARTS CONTEMPORAINS GRAND-HORNU, « Publics » dans *MACS. Musée des Arts Contemporains Grand-Hornu*, s.d., [<https://www.mac-s.be/fr/publics-0>], (29/10/2025).

³⁶ ID., « Publics fragilisés » dans *Publics* dans *MACS. Musée des Arts Contemporains Grand-Hornu*, s.d., [<https://www.mac-s.be/fr/publics-fragilises>], (29/10/2025).

³⁷ *Ibid.*

pour arriver à cette démocratisation sont fortement contestés. Le concept de démocratie culturelle est, alors, construit par opposition à la démocratisation. À la suite des années 80, une désillusion s'installe par rapport au concept de démocratie culturelle, considérée plutôt comme une utopie. Les politiques culturelles ne vont donc plus du tout axer leurs actions dans cette voie, ou du moins ce n'est plus une priorité. Depuis les années 90 jusqu'à aujourd'hui, on observe la réapparition d'initiatives renouant avec les idées de démocratisation et de démocratie. Cependant, il s'agit, ici, de mieux cibler des publics en organisant des équipements adéquats, sans une vision totalement transformatrice de la société par l'action culturelle, comme ce fut le cas dans les années 60. De nos jours, les enjeux de la médiation ont évolué et n'ont pas pour objectifs premiers de tendre vers la démocratisation et la démocratie culturelle. Effectivement, certaines initiatives peuvent tendre vers cet enjeu et peuvent contribuer à la démocratisation de la culture, surtout de manière indirecte. Mais la finalité première est de contribuer à la rencontre d'un public cible avec une œuvre ou un objet culturel. La médiation vise à susciter un intérêt de toute population, et non plus presque exclusivement des personnes « exclues » symboliquement, économiquement, culturellement, géographiquement... des institutions culturelles. Ainsi, comme l'expliquent P. Scieur et D. Vanneste : « *Celles-ci ne reposent plus aujourd'hui, comme dans les années 1960, uniquement sur une volonté de réduire les inégalités sociales par le biais de la culture. Elles sont aussi mobilisées par des desseins économiques, notamment le développement des territoires ou par des objectifs électoraux et/ou éthiques autour d'une demande sociale qui exigerait de rendre visible l'action politique et d'en exiger des comptes* »³⁸. De ce fait, tout acte de médiation s'inscrit dans un contexte précis et en lien avec celui-ci, ce qui amène la médiation à évoluer perpétuellement en fonction des intérêts sociaux du moment³⁹.

1.4. La professionnalisation du métier de médiateur·rice culturel·le

Dans le décret de 2019, relatif au secteur muséal en Communauté française, nous pouvons lire que pour être classés dans l'une des catégories établies par la Communauté française, les musées doivent « *organiser des activités de médiation adaptées à l'ensemble des publics, notamment aux publics socialement et culturellement diversifiés* »⁴⁰. Dans chaque musée de la Communauté française, qui souhaite être classé dans une catégorie afin de recevoir

³⁸ P. SCIEUR & D. VANNESTE, *op. cit.*, p. 19.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 25 avril 2019 relatif au secteur muséal en communauté française*, Bruxelles, 19 juin 2019 – mise à jour le 24 février 2023, p. 2.

des subventions, il devrait donc y avoir la présence d'un service lié à la médiation ou du moins la présence de médiateur·rices salarié·es. Pour comprendre comment apparaît le métier, il faut remonter dans les années 1930. Notre société est alors industrielle, basée sur la croissance économique et le capitalisme. Le secteur culturel va rentrer dans cette même logique. Une plus grande reproductibilité des œuvres apparaît grâce aux innovations technologiques. Accompagné d'une plus grande mise à disposition de ces œuvres pour tous·tes, telles l'invention du cinéma, l'exploitation de la photographie pour produire des panneaux publicitaires, les photos de presse, les photos de mode... La reproduction rapide des œuvres amène de nouvelles formes de marchés, celles-ci ne se plaçant plus sous la tutelle de l'État. Ces nouvelles formes attirent de nouvelles classes sociales, surtout la classe moyenne. On remarque l'apparition de nouveaux publics. Ainsi, il reste, toujours, les institutions académiques sous la tutelle de l'État, en cohabitation, désormais, avec les nouvelles formes de marchés de l'art. Ces nouvelles formes amenant à plus de concurrence qui conduisent à une augmentation du nombre d'artistes. Alors qu'au 19^{ème} siècle et début du 20^{ème} siècle, on retrouve déjà une émergence de la figure de « professionnel de l'institution culturelle », on voit qu'à cette même période, le travail de médiation prend de l'ampleur, due à un accroissement des publics et de la demande. Mais c'est réellement dans les années 1960 que la médiation et le métier prennent une importance considérable, comme nous en avons déjà parlé, avec l'enjeu politique de la démocratisation culturelle⁴¹.

Aujourd'hui, le métier de médiateur·rice culturel·le demeure un métier qui peut porter à confusion. Il est souvent exercé par des personnes qui possèdent un statut d'indépendant et sont engagées comme vacataires par de nombreuses institutions muséales. D'autre part, ce métier ne bénéficie pas encore d'une reconnaissance professionnelle en Fédération Wallonie-Bruxelles⁴². En effet, il n'existe pas une seule définition de la médiation. Celle-ci peut prendre des formes totalement diverses, laissant une large liberté d'action. Par ailleurs, comme le soulignaient S. Chaumier et F. Mairesse, il y a longtemps eu une absence de structure professionnelle, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas de syndicats ni d'associations nationales et représentatives du secteur de la médiation. Mais, depuis juin 2021, à l'initiative de quelques guides et médiateur·rices indépendant·es volontaristes, on peut se réjouir de la reconnaissance en tant qu'Union professionnelle de « Guides et médiateurs culturels de Belgique a.s.b.l., union

⁴¹ P. SCIEUR & D. VANNESTE, *op. cit.*, p. 19-21.

⁴² MUSÉE UNIVERSITAIRE DE LOUVAIN, *Les métiers de guide en question. Formation, statuts, pratiques et perspectives*, journée d'étude, Musée L, Louvain-la-Neuve, 30 septembre 2025.

professionnelle – v.z.w. Gidsen en culturele bemiddelaars van België, Beroepsvereniging (GMCB-GCBB) ». Cette ASBL s’implique auprès des instances politiques et culturelles, dans le but de promouvoir la profession en défendant ses droits et intérêts. Elle revendique, notamment, des grilles tarifaires à respecter afin que les médiateur·rices culturel·les puissent concrètement vivre décemment de leur métier⁴³.

En effet, actuellement, le métier ne possède pas de cadre statutaire, à l’inverse des fonctions de conservateur·rices ou d’archivistes, par exemple. En somme, aujourd’hui, le métier reste encore, globalement, peu valorisé et parfois les conditions de ceux qui l’exercent peuvent être précaires, menant à de faibles rémunérations. Bien sûr, il existe des institutions culturelles comme l’exemple du Préhistomuseum de Flémalle, dans lequel le service de médiation est au cœur du projet et de la politique du musée. Cependant, dans de nombreuses institutions muséales, il est plus courant de mettre d’abord en avant, les services liés à la conservation, la collection ou la curation, avant les services liés à la médiation. Malgré tout, il n’empêche que la demande de médiateur·rices au sein des musées n’est pas en reste⁴⁴.

Concernant les lieux d’exercice du métier, on le retrouve principalement dans des établissements relevant du financement, de l’organisation ou de la subvention des pouvoirs publics. Autrement dit, dans tout ce qui concerne les musées, les théâtres, les centres culturels... on rencontre, dans ces institutions, des services liés à la médiation souvent « organisés ». C’est-à-dire, ayant une vision du métier qui est souvent définie, comprenant des objectifs clairs et des moyens mis en œuvre. Il existe aussi des emplois de médiateur·rice dans le secteur associatif, comme c’est le cas de Patrimoine à roulettes⁴⁵.

1.5. Les compétences et qualités du ou de la médiateur·rice culturel·le

Le métier requiert le développement et l’acquisition de nombreuses compétences. La médiation nécessite la réalisation de recherches documentaires, même si cette compétence est commune à l’ensemble des disciplines des sciences humaines. Ces recherches documentaires, bien que moins poussées que celles du spécialiste, induisent une certaine connaissance du sujet de médiation afin d’en comprendre le sens et le contenu, et d’être en mesure d’en parler de manière pertinente. En supplément de ces connaissances, la médiation exige une connaissance des publics, fondée sur des études sociologiques et de réelles aptitudes psychologiques, sociales

⁴³ *Ibid.* & GMCB-GCBB, « Accueil » dans *GMCB-GCBB*, s.d., [<https://gmcb-gcbb.be/>], (29/10/2025).

⁴⁴ S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *op. cit.*, p. 193-194.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 193-195.

et, souvent, affectives. À cela s'ajoute, en plus, la connaissance du milieu dans lequel l'intervention a lieu (au sein d'un musée, d'une ville, d'une école...). En plus de ces connaissances et aptitudes, il est souvent nécessaire, dans le métier, d'avoir une maîtrise de la gestion et de l'administration, dans le cadre de la mise en place de projets culturels. Enfin, une connaissance et une maîtrise de la langue à l'écrit et à l'oral est indispensable, afin de bien se faire comprendre par les différents publics et les amener à apprécier les différentes découvertes culturelles. De ce fait, le métier se place, à la fois dans la recherche et dans la rhétorique⁴⁶.

Au-delà des compétences attendues par le métier, celui-ci demande de pouvoir posséder ou d'acquérir des qualités. Tout d'abord, le métier demande des qualités d'adaptation. À savoir, pouvoir rebondir rapidement et faire face à tout imprévu, que ce soit dans les interactions orales ou dans les mises en place matérielles. La créativité constitue aussi une qualité essentielle dans le métier. Pour amener les différents publics à s'interroger et à s'approprier les savoirs, il faut réfléchir à des questions, à la mise en place d'outils didactiques pertinents, parfois pouvant faire preuve d'une grande imagination. De plus, à l'inverse d'un spécialiste dont la mission est d'approfondir un sujet, le médiateur·rice doit être capable de le vulgariser en fonction de son public, afin que celui-ci en retienne l'essentiel. Il ne s'agit pas « d'assommer » le public par une accumulation d'informations sur une œuvre, mais plutôt d'identifier les éléments principaux à transmettre, de les rendre accessibles tout en restant le plus rigoureux possible. L'objectif est d'encourager le public à s'immerger dans l'œuvre. Enfin, il est essentiel de pouvoir évaluer une médiation sur un public donné, afin de la faire évoluer, de l'adapter et de modifier certains aspects si nécessaire.

1.6. Les formes de la médiation culturelle

Les formes et les pratiques qu'une médiation va prendre varient selon les enjeux poursuivis. Il est possible de faire un regroupement de formes que peuvent prendre des médiations réparties entre deux finalités. Il y a une finalité se résumant à « *sensibiliser, contribuer à la réception et à la transmission des œuvres* »⁴⁷ et une finalité qui a pour but de « *stimuler et faciliter l'expression et la participation des citoyens à travers une pratique* »⁴⁸. Selon ces finalités, les formes que prend la médiation seront différentes. La première finalité correspond davantage aux objectifs recherchés par les grandes institutions culturelles telles que

⁴⁶ *Ibid.*, p. 225-227.

⁴⁷ E. QUINTAS, *op. cit.*, p. 5.

⁴⁸ *Ibid.*

les musées avec des visites des collections... La deuxième fait plus appel à des formes qu'on retrouve davantage dans les Centres culturels ou les associations. Patrimoine à roulettes se situe dans cette deuxième catégorie.

2. Présentation de l'ASBL Patrimoine à roulettes

2.1. Introduction

Dans le cadre de mon master en histoire de l'art à finalité didactique, nous avons eu la chance de réaliser un stage de fin d'études, au sein de l'ASBL Patrimoine à roulettes, sous la supervision de notre maître de stage : Yves Hanosset. La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible, sans cette immersion professionnelle qui nous a permis d'apprendre à propos de la médiation culturelle et des techniques et outils mis en place par l'ASBL. C'est précisément la découverte de Patrimoine à roulettes qui fut à l'origine de l'élan menant à l'écriture de ce mémoire. Il est donc, approprié, dans le cadre de celui-ci, que nous réservions quelques pages à la description de l'ASBL afin de mieux comprendre et de cerner les enjeux et missions menés par celle-ci. Pour l'écriture de cette partie, nous nous baserons sur notre expérience de stage et sur deux entretiens réalisés avec des membres de Patrimoine à roulettes : Yves Hanosset et Laurence Grosfils.

2.2. Description de l'ASBL

2.2.1. *L'origine de la création de Patrimoine à roulettes*

Patrimoine à roulettes est une ASBL fondée en 1998, par huit membres fondateur·rices, dont Yves Hanosset. Dans l'interview réalisée avec ce dernier, il explique les motivations qui ont mené à la création de l'ASBL. Y. Hanosset, qui travaillait, alors, comme consultant pour la Fondation Roi Baudouin, crée un appel à projets appelé : *Les sens du Patrimoine*, fin des années 1990. L'idée était de mettre en relation des acteur·rices de l'éducation et du patrimoine pour que ceux-ci communiquent leurs différents besoins et attentes, qu'ils créent des outils ensemble concernant la sensibilisation au patrimoine. Ce projet tentait de répondre à un problème de l'époque, à savoir que des salarié·es qui travaillaient au sein des musées ou au sein de la culture créaient des supports et outils pour les services éducatifs, en déterminant, sans communication, leurs besoins. Conséquemment, les services éducatifs « subissaient » les outils proposés par le personnel exerçant dans le domaine du patrimoine ou de la culture. Ainsi, la Fondation Roi Baudouin donnait des fonds afin de soutenir des projets où il ne s'agissait pas

d'éduquer ni d'étudier le patrimoine, mais « *d'éduquer par le patrimoine* »⁴⁹. Lorsque le projet a pris fin au bout de quelques années, diverses personnes ont sollicité Y. Hanosset afin de souligner l'intérêt de le prolonger, tant il avait mobilisé d'énergie et d'enthousiasme. C'est de là que naît l'idée de Patrimoine à roulettes. Y. Hanosset réunit, autour de lui, sept personnes venant d'horizons totalement différents : « *J'avais deux membres venant de l'éducation relative à l'environnement ; j'avais deux membres qui venaient du monde des musées ; deux personnes qui venaient du monde du patrimoine, de sa conservation et de son étude. C'est comme ça qu'on a fondé Patrimoine à roulettes à huit, le 1^{er} janvier.* »⁵⁰ L'idée de base ne reposait pas sur la conception de projets, mais plutôt sur la mise en place d'échanges de pratiques professionnelles, de façon à ce que tous·tes les acteur·rices s'enrichissent les un·es et les autres⁵¹.

2.2.2. Les missions de l'ASBL Patrimoine à roulettes

Aujourd'hui, les missions de l'ASBL ont évolué, en s'adaptant aux caractéristiques de ses membres ainsi qu'aux demandes émergentes du contexte sociohistorique dans lequel nous vivons. La mission principale de l'ASBL étant « *d'intéresser les citoyen·nes au patrimoine culturel et artistique, et ce, via des approches pluridisciplinaires et atypiques* »⁵². Une tâche pédagogique claire est dégagée : « *L'éducation par le patrimoine culturel* »⁵³. Comme l'explique Laurence Grosfils, membre de Patrimoine à roulettes, c'est « *utiliser le patrimoine (...) comme un outil pour jouer et faire jouer les gens (...)* »⁵⁴. Dans l'association, l'acquisition d'un savoir n'est pas un but primordial. Le patrimoine culturel est « *un outil de découverte de soi et des autres, un véritable moyen de communication entre les citoyens* »⁵⁵. Les activités de l'ASBL intègrent une importante dimension sociale, pouvant tendre vers une volonté de démocratisation culturelle. Toujours comme l'explique L. Grosfils, « *(...) Mais, c'est aussi travailler au niveau des inégalités et rendre la culture accessible à tous* »⁵⁶. Ainsi, le savoir doit être amené de manière non savante et paraître plus accessible aux différents publics.

⁴⁹ Entretien avec Y. HANOSSET, coordinateur de l'ASBL Patrimoine à roulettes, 25 juin 2025.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

⁵² A. BELOT, *Stage dans l'ASBL « Patrimoine à Roulettes »*, rapport de stage présenté à l'Université catholique de Louvain, Faculté de philosophie, arts et lettres (M.-E Ricker & J. Roucloux, professeur.es), 28 avril 2025, p. 4.

⁵³ PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *op. cit.*, (16/07/2025).

⁵⁴ Entretien avec L. GROSFILS, membre de l'ASBL Patrimoine à roulettes, 25 juin 2025.

⁵⁵ PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *op. cit.*

⁵⁶ Entretien avec L. GROSFILS, *op. cit.*

En ce qui concerne les publics, ceux-ci peuvent aller « de 6 mois à 99 ans »⁵⁷, c'est-à-dire que Patrimoine à roulettes peut mener des projets avec toutes tranches d'âges confondues. Il peut s'agir d'« élèves, professeurs, formateurs, familles, monde de l'entreprise, institutions compétentes en matière d'éducation, patrimoine, environnement et tourisme »⁵⁸. Iels vont : « exploiter des approches pluridisciplinaires, sensorielles et ludiques. Iels peuvent explorer différents genres et les mélanger, le tout pour créer des projets créatifs, cohérents de découverte, de rencontre et de partage »⁵⁹. Une grande place est laissée à l'inventivité des pratiques.



Fig. 1. & Fig. 2. Patrimoine à roulettes, *Paysage à l'horizon*, grimpe sur un platane séculaire pour observer les lignes de force d'un paysage & Dessin de vitraux, 20 juillet 2022, photographie prise à Paimpol, abbaye de Beauport.

Les projets et activités menées se situent majoritairement en Belgique. Cependant, l'association ne se limite pas à une zone géographique précise. Des interventions ont déjà été menées en France, en Italie, en Espagne, à Andorre, en Lettonie, en Corée du Sud⁶⁰.

Dans l'entretien réalisé avec Y. Hanosset, celui-ci explique : « Au début, Patrimoine à roulettes, s'est avant tout axé sur des projets liés de manière très forte avec la notion de

⁵⁷ PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *op. cit.*

⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁹ A. BELOT, *op. cit.*, p. 4.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 4-5.

patrimoine. *Et si c'était pas le patrimoine monumental, architectural, culturel, c'était le patrimoine naturel (...). Au fil du temps, le lien avec le patrimoine s'est fortement ouvert et diversifié.* »⁶¹ Cette diversification, il l'explique par l'entrée dans l'ASBL, de nombreux·ses plasticien·nes qui, par leurs différentes pratiques, ont ouvert de nouveaux champs des possibles. Cependant, aujourd'hui, Y. Hanosset déplore un déséquilibre dans l'association : « *On n'est plus que deux historiens de l'art en membres effectifs par rapport à six ou sept plasticiens, plasticiennes.* »⁶² En médiation culturelle, qui répond à des sollicitations spécifiques, les périodes d'activité peuvent être très cycliques. L'arrivée des plasticien·nes dans l'association correspond à une période où l'accent et les demandes étaient davantage portés sur l'animation et non plus sur la question de patrimoine en tant que telle. De nos jours, l'approche patrimoniale adoptée par l'association il y a vingt ans connaît un renouveau. Comme Y. Hanosset l'explique : « *Mais maintenant, on a recommencé à faire des projets plus spécifiques sur l'approche du patrimoine avec des enfants de maternelle comme on le faisait il y a vingt ans. Formation de professeurs sur l'approche sensorielle du patrimoine pour les enfants de maternelle (...) On utilise les approches sensorielles et les approches créatives pour la restitution de leurs découvertes.* »⁶³ Avec cet intérêt qui resurgit, celui-ci pense qu'il est important de rouvrir l'association afin d'y intégrer de nouveaux·elles historien·nes de l'art, en vue de répondre aux spécificités de la médiation culturelle du moment, vis-à-vis des projets et des demandes des différents organismes, écoles⁶⁴,...

⁶¹ Entretien avec Y. HANOSSET, *op. cit.*

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*

⁶⁴ *Ibid.*



Fig. 3. Patrimoine à roulettes, *Musicolor*, dessiner en bougeant avec des enfants de maternelles, 24 mars 2025, photographie prise à Schaerbeek.

2.2.3. Les spécificités, les modes de fonctionnement et d'organisation de l'ASBL

L'ASBL, depuis sa création, n'a pas effectué les démarches afin de devenir une ASBL reconnue. Elle n'a pas pour objectif de le devenir un jour. De cette non-reconnaissance découlent à la fois des avantages et des inconvénients. Au niveau des inconvénients, notons qu'elle ne bénéficie pas de subsides de fonctionnement. Leurs financements sont liés à des réalisations de projets. Elle ne dispose pas, non plus, de personnel ni d'un local spécifique⁶⁵. Elle agit : « *dans la rue, dans les musées, chez les habitants, dans les bois, dans les parcs, avec les centres culturels, les services éducatifs, dans les monuments, là où vous ne nous attendez pas* »⁶⁶. Le fait que l'ASBL ne possède pas d'installation fixe induit un effort de logistique supplémentaire. Il faut entreposer du matériel à des endroits différents et les réunions entre les membres du groupe s'avèrent plus complexes à organiser. Cela dit, comme le stipule Y. Hanosset : « *C'est aussi un luxe qu'on s'est choisi, parce que Patrimoine à roulettes, il y a certaines années, était un gros client pour moi. Je fais un gros chiffre d'affaires avec Patrimoine à roulettes, mais il y a des années où ce n'est pas le cas.* »⁶⁷ Nous constatons donc une irrégularité dans la source des revenus que peut produire l'association d'une année à une autre. De ce fait, aucun·e membre de l'ASBL ne travaille uniquement pour l'association, chacun·e dispose d'autres sources de revenus personnels, complémentaires. Cependant, on

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *op. cit.*

⁶⁷ Entretien avec Y. HANOSSET, *op. cit.*

retrouve, aussi, des avantages liés à ce mode de fonctionnement. Le devoir administratif paraît beaucoup plus accessible et moins conséquent que les ASBL reconnues où « *cela implique de remplir pleins de dossiers, et en fin de compte, tu passes plus de temps à justifier, à monter des dossiers pour justifier ton salaire, que de bosser pour ce pour quoi tu es payé (...)* Dans le monde socioculturel, il y a un réel souci par rapport à ça. »⁶⁸ Cette non-reconnaissance permet une liberté plus grande de l'association, d'autant plus que ce choix paraît logique pour une ASBL sortant des « attendus » de la médiation, en prônant la mise en place de projets originaux, créatifs et atypiques avec une large visée de publics.

Comme dans la forme convenue d'une ASBL, Patrimoine à roulettes se compose d'un conseil d'administration et d'un·e coordinateur·rice. Mais dans les faits, ses membres travaillent davantage à la façon d'un collectif⁶⁹, c'est-à-dire « *en intelligence collective* »⁷⁰. La hiérarchie est purement théorique, même si Y. Hanosset est décrété comme le coordinateur de l'association, son « leadership » peut être remis en question par les différent·es acteur·rices du groupe, et ce, à tout moment⁷¹. Le noyau principal de l'association se compose d'une dizaine de personnes dotées des compétences diverses. Des réunions sont programmées entre ces membres afin de prendre des décisions et de se répartir les différents projets⁷². « *Si au sein du noyau ou des membres qui sont sur place, il n'y a pas les compétences suffisantes ou si, il faut plus de personnes, à ce moment-là, on étend le cercle. Et autour de la petite dizaine de personnes qui travaillent, en général, très régulièrement à Patrimoine à roulettes, on a encore un cercle d'une trentaine de personnes. Et parfois, ponctuellement, Yves fait encore appel à d'autres personnes.* »⁷³ L'association se compose de membres effectif·ves et de membres dit·es sympathisant·es. Toutes les personnes travaillant avec Patrimoine à roulettes, les membres principaux·ales, les membres sympathisant·es ou les aides supplémentaires sont payé·es au même barème⁷⁴.

En ce qui concerne l'arrivée de nouveaux·elles membres dans le cercle principal de l'ASBL, « *il faut qu'il y ait deux membres effectifs qui cooptent la personne qui en propose la candidature à l'Assemblée Générale, et que tous les membres effectifs soient d'accord avec le*

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ Entretien avec L. GROSFILS, *op. cit.*

⁷¹ Entretien avec Y. HANOSSET, *op. cit.*

⁷² Ibid.

⁷³ Entretien avec L. GROSFILS, *op. cit.*

⁷⁴ Entretien avec Y. HANOSSET, *op. cit.*

fait d'accepter cette personne »⁷⁵. Ainsi, un·e membre doit être accepté·e à l'unanimité. Souvent les nouveaux·elles du cercle effectif ont d'abord participé à divers projets, en tant que membres sympathisant·es avant de s'engager complètement dans l'ASBL. Une autre particularité à noter est le fait qu'iels tentent d'avoir une équipe intergénérationnelle, en recrutant des membres plus jeunes, de façon à ce qu'une grande diversité de points de vue s'expriment. Actuellement, l'équipe se compose majoritairement d'adhérent·es dans la cinquantaine, conséquemment au fait que l'ASBL n'a pas réouvert depuis quelque temps. Il s'agit surtout d'historien·nes de l'art, d'artistes, de plasticien·nes, de scénographes, d'enseignant·es⁷⁶...

Patrimoine à roulettes fonctionne principalement sur base de commandes. Le plus souvent, ce sont divers organismes tels que des Centres culturels, des écoles ou encore des musées... qui font appel à leurs services dans le cadre d'activités ou de projets plus larges. Iels peuvent également intervenir dans le cadre de contrats de quartier, c'est-à-dire en répondant à des appels à projets. À la manière d'un concours, leur proposition est alors sélectionnée parmi d'autres dossiers soumis. Dans ce contexte, Patrimoine à roulettes dépose un dossier détaillant le projet envisagé, qui peut être accepté ou refusé par les commanditaires. En résumé, iels travaillent le plus souvent au service d'un projet ou d'un organisme commanditaire, et mènent plus rarement des projets de leur propre initiative. Leur travail repose donc avant tout sur la réponse à une demande⁷⁷.

2.3. Les enjeux et défis essentiels de l'ASBL

Plus haut, nous avons déjà abordé les missions que souhaite remplir l'ASBL. Ici, nous reviendrons sur certaines d'entre elles et sur les valeurs véhiculées, en abordant des exemples concrets d'activités ou de projets qu'iels ont pu réaliser.

Dans leurs missions, on constate qu'il y a un objectif de rencontre avec soi, mais aussi avec les autres. Le patrimoine culturel est un outil utilisé par Patrimoine à roulettes pour faire communiquer des citoyen·nes entre elleux⁷⁸. L'association tend vers un idéal de cohésion sociale. À notre sens, il s'agit de l'un des aspects qui ressort fortement des activités auxquelles nous avons pu participer. L'un des exemples les plus parlants est le Contrat de Quartier Durable

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ PATRIMOINE À ROULETTES, « L'équipe » dans *Patrimoine à Roulettes*, s.d., [<https://patrimoinearoulettes.org/a-propos/>], (16/07/2025).

⁷⁷ Entretien avec L. GROSFILS, *op. cit.*

⁷⁸ PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *op. cit.*

mené dans la Cité Moderne de Berchem-Sainte-Agathe, à Bruxelles⁷⁹. Comme nous l'avons souligné dans notre rapport de stage : « *Un contrat de Quartier Durable a déjà, lui-même, pour enjeu de susciter la cohésion sociale par différentes actions qui doivent inclure la participation citoyenne* »⁸⁰. Ce sont d'ailleurs les habitant·es, elleux-mêmes, faisant partie du comité de quartier qui ont sélectionné le projet proposé par Patrimoine à roulettes⁸¹. Dans le cadre de ce contrat, Patrimoine à roulettes organise des fêtes qui ont, d'une part, pour but de rassembler les habitant·es de la Cité, les jours où elles ont lieu. Mais d'autre part, tout un travail en amont est effectué pour préparer les fêtes, avec des ateliers qui permettent aux citoyen·nes qui le souhaitent de participer à l'élaboration du matériel nécessaire pour celles-ci. Mais ce n'est pas tout, des réunions avec les habitant·es ont lieu afin que ceux-ci prennent part à un brainstorming lié à ce qui peut être mis en place lors des fêtes. De ce fait, la population est pleinement actrice et joue un rôle dans la réalisation du projet. Dès lors, les membres de Patrimoine à roulettes doivent s'occuper de la logistique, coordonner les ateliers, agir en sorte que la réalisation du projet soit la plus fidèle possible à ce qui a été pensé en amont... Iels ne sont pas là pour simplement diriger. Il s'agit d'un réel travail de communication et de partage mis en place afin de produire un projet commun entre habitant·es, membres de Patrimoine à roulettes et autres acteur·rices travaillant dans la Cité Moderne de Berchem-Sainte-Agathe. C'est pourquoi l'une des qualités essentielles à posséder ou à développer, c'est la capacité d'aller vers les autres. Comme l'exprime si bien L. Grosfils, dans l'entretien que nous avons réalisé avec elle : « *Mais j'ajouterais quand même que ce qui compte, en tout cas dans notre association, c'est la qualité du relationnel. Et ça, c'est plutôt une manière d'être et pas des compétences que l'on apprend. Enfin, si, on peut les apprendre, mais si on a pas ça en soi, si on est désagréable et qu'on sera désagréable toute sa vie, ça va pas le faire. Parce qu'on est vraiment dans la médiation et on doit oser aborder les gens, les accrocher dans la rue, avoir le sourire. Voilà, c'est ce qu'il y a quand même d'important. Donc ça, c'est en dehors de la formation quelque part, c'est un état d'esprit.* »⁸² Pour en revenir à l'explication des fêtes mises en place par Patrimoine à roulettes à la Cité Moderne de Berchem-Sainte-Agathe, ceux-ci organisent deux grandes fêtes par année : *la fête des lumières*, en février et *la kermesse*, en septembre⁸³. Dans le cadre de notre stage, nous avons pu participer pleinement aux deux fêtes,

⁷⁹ A. BELOT, *op. cit.*, p. 7.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ Entretien avec Y. HANOSSET, *op. cit.*

⁸² Entretien avec L. GROSFILS, *op. cit.*

⁸³ CITÉ MODERNE WIJK. CONTRAT DE QUARTIER DURABLE, « Evènement » dans *Cité Moderne Wijk. Contrat de Quartier Durable*, s.d., [<https://cite-moderne-wijk.brussels/fr/evenements/>], (17/07/2025).

mais nous n'avons pu suivre le travail en amont que pour l'une d'entre elles, à savoir *la kermesse*. Ainsi, qui dit kermesse dit foire et de ce fait, implique la présence de toute une série de petits jeux le jour de l'évènement. La kermesse proposait un jeu de chamboule-tout, jeu consistant à faire tomber à l'aide d'une ou plusieurs petites balles, des canettes ou autres objets, en lançant celles-ci à distance, et une activité de combat de bras de fer, et également d'un passe-tête. De quoi s'agit-il ? Une structure en bois représentant des corps dessinés, dans laquelle des ouvertures sont découpées à l'emplacement des visages. Les participant·es peuvent y insérer leur tête, créant ainsi l'illusion que les corps peints sont les leurs (voir Fig. 5). Dans une approche à la fois ludique et interactive, une catapulte artisanale avait également été construite. Elle permettait de projeter de la crème chantilly sur les visages des personnes positionnées dans le passe-tête, ajoutant une dimension humoristique et participative à l'installation. Les exemples mentionnés ci-dessus permettent de saisir l'ambiance conviviale et festive recherchée lors de cette kermesse. Toutes les activités évoquées ont nécessité la fabrication de supports spécifiques, conçus en amont lors des ateliers de préparation. Des moments collectifs, tels qu'un pique-nique organisé pendant ces ateliers et ouvert à l'ensemble des habitant·es de la Cité, ont également été proposés. L'ensemble de ces initiatives témoigne d'une volonté affirmée de favoriser les échanges, les rencontres et la création de liens.



Fig. 4. & Fig. 5. Patrimoine à roulettes, *La Kermesse*, photographie montrant l'ambiance générale de la Kermesse & Passe-tête, 9 septembre 2024, photographie prise à Berchem-Sainte-Agathe, La Cité Moderne.

Une autre mission de l'ASBL est de produire des outils ludiques en laissant une place énorme à la créativité. S'il y a bien un mot qui résume Patrimoine à roulettes, c'est la créativité. La créativité dans les pratiques, dans les projets, dans les outils... Comme l'affirme L. Grosfils : *« Alors déjà, ce qui est chouette, c'est qu'on a souvent des projets fous. Donc ça, ça nous porte aussi. C'est le côté un peu déjanté des projets où parfois, en fait, parfois, on repousse vraiment les frontières du possible. Donc ça, c'est quand même amusant. »*⁸⁴ Patrimoine à roulettes compte au sein de ses membres beaucoup d'artistes avec des pratiques différentes comme L. Grosfils qui est illustratrice. La contribution d'artistes dans le cadre de différents projets est un plus lorsqu'il s'agit de créations artistiques. Par exemple, quand un projet demande des illustrations à fournir ou un travail de narration, c'est probablement L. Grosfils qui s'en chargera au vu de son expérience professionnelle. D'autres artistes sont sur d'autres projets en lien avec leurs compétences. Pour citer un exemple concret qui a demandé une contribution importante des membres artistes, nous pouvons aborder un projet qui s'est déroulé à Molenbeek. Le 14 septembre 2024, s'est déroulé un événement appelé *Sweet Molenbeek*, dans le cadre d'un événement plus large : *MolenFest* qui eut lieu du 11 au 22 septembre 2024. Pour le *Sweet Molenbeek*, l'idée était d'organiser un banquet où les habitant·es de Molenbeek avaient l'occasion de manger dans de la vaisselle qui leur était fournie. Seulement, l'idée ne s'arrêtait pas là... Pendant quelques mois, les artistes membres du groupe se sont rendu·es sur les marchés, les brocantes... de Molenbeek afin de produire des portraits des passant·es qui désiraient être dessiné·es à l'encre noire. Plus de 1700 portraits ont été récoltés, dont 527 furent imprimés sur de la vaisselle de récupération qui a été utilisée lors du banquet. La contribution des artistes, dans ce cadre, fut d'une grande richesse afin que les citoyen·nes puissent être heureux·ses de découvrir leurs visages représentés sur cette vaisselle. Alors que ce projet exige plutôt une contribution artistique des artistes elleux-mêmes, bien que certains portraits aient aussi été produits par des passant·es, d'autres projets demandent une contribution artistique des citoyen·nes. Pour donner un exemple, à Mulhouse, une grande fresque fut réalisée en noir et blanc : *« On avait tous les bâtiments connus de Mulhouse sur des transparents. Et donc là, les gens, ils choisissaient le bâtiment qu'ils avaient envie de dessiner. Alors effectivement, il y a un modus vivendi, mais c'est aussi normal. Sinon, tu mets une feuille blanche et tu te dis, allez-y, faites ce que vous voulez dans votre vie. Donc là, ici, les gens choisissaient leur bâtiment. Ils le positionnaient. On regardait si ça donnait bien avec le reste. Donc il y a quand même un regard de notre part en disant, mais regarde, peut-être que si tu le places là, il y aura plus de*

⁸⁴ Entretien avec L. GROSFILS, *op. cit.*

perspectives. Et puis alors, moi, avec les gens qui avaient vraiment envie de dessiner ou qui avaient une patte, ça c'est vrai, je faisais des animaux »⁸⁵ (voir Fig. 6.). Dans ce cadre précis, ce ne sont pas les artistes qui produisent les œuvres. Il s'agit d'œuvres collaboratives où ceux-ci occupent, plutôt, un rôle de soutien et où ils doivent cadrer les règles afin qu'il y ait du résultat artistique. « Ce qui compte pour nous, c'est le processus. Évidemment, on essaie qu'il y ait un résultat et que les gens ne fassent pas n'importe quoi parce qu'ils ne seront pas fiers non plus, en fait (...). Mais ce qui compte, c'est que les gens aient du plaisir. C'est de trouver cette bonne dose »⁸⁶.



Fig. 6. Patrimoine à roulettes, *Mulhouse 800 ans d'histoire*, dessin collectif par le décalquage via des projections, 13 mai 2025, photographie prise à Mulhouse.

2.4. Conclusion

En somme, c'est véritablement la découverte, puis l'immersion dans les méthodes inventives, sensibles et ludiques de Patrimoine à roulettes qui ont nourri la conception du module de médiation culturelle mené avec les élèves de Thuin. Les approches

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*

pluridisciplinaires, la valorisation du processus créatif autant que du résultat final, et la place accordée à la participation citoyenne et à la découverte sensible du patrimoine ont profondément influencé notre manière d'envisager l'éducation par le patrimoine. À travers ce stage, nous avons pu expérimenter concrètement la richesse d'une médiation qui mise sur l'expérience, le jeu et la créativité afin de favoriser l'apprentissage et la rencontre. Ces découvertes ont constitué une véritable source d'inspiration pour la conception du projet scolaire, qui s'inscrit dans la continuité des valeurs et des pratiques portées par l'ASBL : apprendre par le patrimoine, se découvrir à travers lui et le partager avec les autres.

Chapitre 2 : Le patrimoine culturel de la ville de Thuin

1. Introduction

Nous tenterons, dans cette introduction, de mettre en lumière le contexte historique allant de la préhistoire, la période du néolithique, jusqu'à l'Antiquité (entre le 1^{er} et le 3^e siècle AC) de la ville de Thuin. Ensuite, dans ce même chapitre, nous évoquerons point par point les thèmes patrimoniaux et historiques qui ont été choisis d'être abordés dans le module de sensibilisation au patrimoine de Thuin. Malgré notre volonté de précision et de recherches documentées, il est à noter qu'il n'existe que peu de publications académiques fiables abordant l'histoire de la ville de Thuin. En effet, plusieurs auteur·rices ne référencent pas les informations qu'ils proposent. Cependant, les traces archéologiques et certains travaux d'historien·nes locaux·ales, nous permettent d'éclairer le passé de la ville et d'en tirer des hypothèses et conclusions.

Thuin est une ville belge, située en Wallonie dans la province du Hainaut, située dans la région qu'on appelle la Thudinie dont elle est la capitale. Cette ville, située dans l'Entre-Sambre-et-Meuse, est traversée par la rivière de la Sambre et par un ruisseau nommé la Biesmelle comportant, en son sein, leur confluent.

Depuis des siècles, Thuin et ses environs ont connu des occupations de territoires multiples. Les premières traces de ces occupations remonteraient au Néolithique⁸⁷. Dans le Bois du Grand Bon Dieu, une occupation datant du Néolithique, révélée par des fouilles archéologiques menées en 1960, est identifiée, notamment par la découverte de silex se rattachant à une époque bien précise appelée le Michelsberg (entre 4300/4200-3700/3600 BC). D'autres silex et objets archéologiques sont découverts plus tard, et par le fruit du hasard par des habitant·es. Entre 2018 et 2023, de nouvelles fouilles ont lieu afin de comprendre davantage les diverses occupations du territoire. Dans le cadre de ces fouilles, de nouveaux objets ont pu être découverts. Les résultats mettent en lumière une occupation au Mésolithique ancien (8750-7400 BC) et moyen (7400-6500 BC), même si ces occupations ont l'air d'apparence plus marginales par rapport à l'époque dite du Michelsberg.⁸⁸ Selon M. Conreur, ces hommes et

⁸⁷ M. CONREUR, *Panorama de l'Histoire de Thuin*, Thuin, Editeur M. Conreur, 2007, p. 8-9.

⁸⁸ N. PARIDAENS (dir.), « Le site archéologique du « Bois du Grand Bon Dieu » à Thuin » dans *Thuin dans Recherches dans FR dans CREA dans CReA-Patrimoine / ULB*, s.d., [<https://crea.phisoc.ulb.be/fr/archeologie-nationale/thuin>], (01/07/2025).

femmes du Néolithique y avaient établi un habitat permanent⁸⁹. Une occupation, située à la fin de l'âge du fer de l'ouest européen (env. 800-50 BC) du même site est identifiée en 1980, grâce à des observations topographiques de M. Conreur et à la découverte d'un trésor monétaire⁹⁰. Une coupe archéologique est alors menée en 1981, confirmant la datation du site au second âge du fer (450-25 BC). Les 73 pièces de monnaie gauloise en or (statères) retrouvées ont été envoyées et sont, désormais, conservées aux Musées Art et Histoire de Bruxelles (musée du Cinquantaire)⁹¹. Ces pièces de monnaie (statères) sont attribuées au peuple des Nerviens et elles dateraient du 1^{er} siècle BC⁹². De nos jours, environ une centaine de pièces ont été retrouvées. N. Paridaens et C. Paquet, qui ont mené les fouilles archéologiques de 2018, nous font part, dans leurs résultats, de datations. À propos de l'âge du fer, iels identifient une occupation relativement limitée à l'horizon de la Tène D2a- D2b (75-25/20 BC), de par les découvertes de 89 fragments de céramiques et 19 tessons. La circulation des statères, conservés au musée du Cinquantaire, est quant à elle attribuée aux années allant de 90-50 BC. Dans les conclusions de leurs fouilles, iels nous informent qu'à la période du Néolithique, aucune structure n'a pu être identifiée. Cependant, le site est bien fortifié au 1^{er} siècle BC par les Gaulois et est qualifiable d'*oppidum*⁹³.

Toujours pendant l'Antiquité, une théorie proposée par M. Conreur, situe la bataille du Sabis, bataille faisant partie de la conquête des Gaules par César, à Thuin⁹⁴. Cette hypothèse fait débat chez les historien·nes et est souvent contestée⁹⁵. Les fouilles archéologiques qui se sont déroulées entre 2018 et 2023, ont révélé la présence de balles de frondes romaines. Cela dit, il n'est pas certain que ceci ait un lien avec les Guerres des Gaules⁹⁶. En effet, suite aux résultats des fouilles de 2022, les auteur·rices nous parlent d'une bataille qui aurait mené à la fin de l'occupation nervienne, cependant ceux-ci situent cette attaque sous l'empereur Auguste plutôt que sous César⁹⁷.

⁸⁹ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 9.

⁹⁰ N. PARIDAENS (dir.), *op. cit.*

⁹¹ N. PARIDAENS & C. PAQUET, « Thuin/Thuin : la fortification du « Bois du Grand Bon Dieu », bilan des recherches de 2018 », *Chronique de l'archéologie wallonne*, 27, 2019, p. 126.

⁹² N. PARIDAENS (dir.), *op. cit.*

⁹³ N. PARIDAENS & C. PAQUET, *op. cit.*, p. 129-130.

⁹⁴ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 11-13.

⁹⁵ M. LEGRAND, *La ville de Thuin au Moyen Age (X-XIV siècle) : étude topographique et évolution urbanistique*, mémoire de master présenté à l'Université libre de Bruxelles, Faculté de Philosophie et sciences sociales (M.-A. Dierkens, promoteur), 2016, p. 13-16.

⁹⁶ N. PARIDAENS & C. PAQUET, *op. cit.*, p. 130.

⁹⁷ N. PARIDAENS, S. BYL & A. DURIAU, « Thuin/Thuin : bilan des fouilles 2022 sur la fortification néolithique et laténienne du « Bois du Grand Bon Dieu », *Chronique de l'Archéologie wallonne*, 31, 2023, p. 124.

Encore une fois, selon les dires de M. Conreur, il y aurait eu une occupation romaine à Thuin, davantage placée vers le centre de la ville actuelle, du 1^{er} au 3^e siècle AC⁹⁸. Dans la ville et ses environs, plusieurs objets archéologiques romains ont été retrouvés, ce qui semble être en corrélation avec cette hypothèse. En 1963, une nécropole gallo-romaine est découverte dans le Bois du Grand Bon Dieu, dans un lieu appelé *Le Petit Paradis*⁹⁹. Concernant le résultat des fouilles de *l'oppidum* menées en 2022, les archéologues ont mis en évidence, à la suite de la fouille d'un fossé défensif, la présence de remblais datés du 2^e et 3^e siècles AC. Il s'agit d'un indice de plus concernant la fréquentation du site à l'époque romaine, concordant avec la découverte de la nécropole gallo-romaine. Cependant, aujourd'hui, cette fréquentation reste encore hypothétique¹⁰⁰.

Désormais, déplaçons notre attention vers un autre point géographique de la ville, vers ce que l'on nomme aujourd'hui la Ville Haute. Cette zone est géographiquement positionnée sur un éperon rocheux se trouvant entre la Sambre et la Biesmelle. Cet éperon rocailleux offre un emplacement idéal pour assurer la défense du territoire. En revanche, ses caractéristiques naturelles ne sont guère propices à l'agriculture, ce qui explique qu'une première occupation se soit plutôt développée au pied de l'éperon, le long de la Sambre¹⁰¹. G. Faider-Feytmans, dans son article : *La Nécropole Gallo-Romaine de Thuin*, suggère, lui aussi, une occupation de la Ville Basse antérieure à la Ville Haute, sous forme d'agglomération¹⁰². Il est difficile de trouver des sources fiables quant à la structuration et l'organisation de la ville et ses alentours, sous occupation romaine du 1^{er} au 3^e siècle, avant les invasions germaniques. M. Conreur nous parle d'un *vicus portuaire* le long de la Sambre, d'une *cella romaine*, de plusieurs voies romaines, d'ateliers de métallurgie et même de villas qui se seraient implantées dans les environs¹⁰³. Cependant ces informations ne suffisent pas, étant donné le manque de fouilles archéologiques suffisantes, pour certifier une « organisation rationnelle de Rome mettant en place une économie parfaitement organisée créant les toutes premières bases de la civilisation thudinienne »¹⁰⁴.

⁹⁸ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 13.

⁹⁹ G. FAIDER-FEYTMANS, *La Nécropole Gallo-Romaine de Thuin*, Mariemont, Musée de Mariemont, 1965. & N. PARIDAENS, S. BYL & A. DURIAU, *op. cit.*, p.124.

¹⁰⁰ N. PARIDAENS, S. BYL & A. DURIAU, *op. cit.*, p. 124.

¹⁰¹ L. DELTENRE, « Les monuments religieux de Thuin et leur mobilier », *Documents & Rapports de la Société Royale d'Archéologie et de Paléontologie de l'Arrondissement Judiciaire de Charleroi*, Tome LIII, 1967-1968, p. 11.

¹⁰² G. FAIDER-FEYTMANS, *op. cit.*, p. 3.

¹⁰³ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 13-14.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 14.

Sans affirmer que Thuin est une ville dont l'occupation n'a jamais été interrompue depuis le Néolithique, en fonction des différents éléments apportés, nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un lieu qui fut important à différents moments historiques de la Préhistoire à l'Antiquité. Cette brève introduction nous permet de poser un contexte historique sur le début de son occupation et nous permet d'embrayer sur les périodes qui nous intéressent le plus dans le cadre de ce mémoire et des médiations culturelles envisagées, c'est-à-dire la fin de l'Antiquité, le Moyen Âge, les Temps Modernes et L'Époque Contemporaine.

2. Le passé médiéval de la ville de Thuin

2.1. La principauté de Liège

Cette évocation de l'occupation romaine entre le 1^{er} et le 3^e siècle AC, nous amène par la suite jusqu'aux invasions germaniques. Il est difficile, encore une fois, de développer cette période, par un manque de sources scientifiques et d'études précises¹⁰⁵. De ce fait, nous n'allons pas évoquer cette période et dirigeons-nous jusqu'à la période qui nous importe, ici, c'est-à-dire la ville de Thuin sous l'autorité et la coupole de la Principauté de Liège à partir du 10^e siècle.

Pour comprendre l'organisation de Thuin à cette période, il convient d'abord de comprendre ce que représentait la Principauté de Liège à l'époque et d'évoquer brièvement son histoire. Saint Lambert, évêque de Tongres-Maastricht, vers l'an 700, est assassiné dans sa résidence de la future ville de Liège. Il est, ensuite, élevé au statut de saint et devient le protecteur du site où il fut assassiné. Son successeur, Hubert, fait construire le long de la Meuse, des églises et y place des reliques. Floribert, succédant à Hubert, continuera le travail en ce sens. Vers l'an 800, le siège épiscopal de Tongres-Maastricht change de lieu et s'installe à Liège. L'église Marie-et-Saint-Lambert devient une cathédrale. La figure de saint Lambert est élevée au statut de « *saint patron du diocèse, le tuteur, le propriétaire cosmique de toutes les possessions de l'Église de Liège* »¹⁰⁶. Le successeur de saint Lambert, jusque dans la seconde moitié du 10^e siècle, est doté d'un très grand prestige. Dans la cité, il détient en effet l'autorité religieuse, mais aussi morale. À cette époque, L'Église de Liège est très riche en terres grâce à des donations de fidèles, mais aussi, à des donations de souverains, ce qui explique son occupation de territoires morcelés et éloignés. Au cours de la moitié du 10^e siècle, l'Église de

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 14-18.

¹⁰⁶ B. DEMOULIN & J.-L. KUPPER, *Histoire de la principauté de Liège. De l'an mille à la Révolution*, Toulouse, Éditions Privat, 2002, p. 13.

Liège possède l'abbaye de Lobbes et toutes les possessions foncières qui en découlent, ainsi que beaucoup d'autres terres et de biens placés le long des axes de la Meuse et de la Sambre. Suite à la mort de Charlemagne et à l'éclatement de l'Empire carolingien, Liège voit son destin se lier au Saint-Empire germanique. C'est sous l'évêque Notger que Liège, qui jusqu'alors était un évêché, devient une principauté : la Principauté de Liège. D'abord, Notger obtient d'Otton II, en 980, un diplôme d'immunité générale. De ce fait, l'évêque obtient une autorité subordonnée à l'empereur sur toutes les terres et biens appartenant à l'Église de Liège, sans pour autant qu'il puisse déjà jouir du statut de prince¹⁰⁷. Mais ce statut est déjà très avantageux afin d'avoir la mainmise sur le contrôle de territoires, puisqu'« *aucun comte n'a le droit de pénétrer dans ces terres immunisées pour y exercer la justice, percevoir des impôts ou lever des troupes.* »¹⁰⁸ C'est plus tard, en 985, que l'évêque obtient les droits d'un prince avec la donation du comté de Huy par l'impératrice Théophano¹⁰⁹.

Ainsi, Thuin est désormais sous l'autorité du prince-évêque Notger. À l'époque médiévale, les pillages et les attaques d'autres autorités voisines sont monnaie courante. Par conséquent, il est inévitable de faire en sorte de protéger ses territoires de la manière la plus efficace possible. Notger et ses successeurs entreprennent de renforcer la sécurité de la Principauté par l'installation de châteaux et de fortifications à des lieux stratégiques¹¹⁰. Certaines villes faisant partie de la Principauté ont droit à des enceintes fortifiées, elles seront appelées les Bonnes villes. Thuin faisant partie des Bonnes villes de la Principauté de Liège a pu se munir d'une enceinte fortifiée que la cité était dans l'obligation de défendre. À l'époque, le statut de Bonne ville apporte un autre privilège, celui de « *pouvoir être représenté au Tiers-Etat* »¹¹¹. Ce qui signifie que le·s bourgmestre·s de la ville pouvaient représenter le peuple lors des Journées d'État, où des décisions législatives étaient prises¹¹².

M. de Waha situe la construction de l'enceinte fortifiée, encerclant la Ville Haute de Thuin entre 889 et 990, construite sous l'initiative du prince-évêque Notger¹¹³. Dans son article, *Ruraux, abbaye, évêque : les acteurs de la fortification de Thuin*, celui-ci, nous parle

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 11-24.

¹⁰⁸ J.-L. Kupper (et coll.), *Liège. Autour de l'an mil. la naissance d'une principauté (X-XII siècle)*, catalogue d'exposition, Salle d'exposition temporaire du Trésor de la Cathédrale de Liège, Liège, s.d., p. 17.

¹⁰⁹ B. DEMOULIN & J.-L. KUPPER, *op. cit.*, p. 24.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 24.

¹¹¹ M. LEGRAND, *op. cit.*, p. 17.

¹¹² *Ibid.*

¹¹³ M. DE WAHA, « Ruraux, abbaye, évêque : les acteurs de la fortification de Thuin », dans A. Dierkens, N. Schroeder & A. Wilkin (dir.), *Penser la paysannerie médiévale, un défi impossible ?*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2017, [<https://books.openedition.org/psorbonne/28034>], p. 387-413.

des fortifications et de certaines raisons qui auraient poussé à cette construction. Avant que l'évêque de Liège ne devienne un prince-évêque, vers le 9^e siècle, l'abbaye de Lobbes, bien qu'appartenant déjà à l'Église de Liège, jouissait d'une autorité plus directe sur les terres qui l'entouraient et sur sa population paysanne. Ainsi, ceux-ci travaillaient pour l'abbaye¹¹⁴. Selon M. de Waha, Folcuin, qui était un supérieur de l'abbaye, aurait revendiqué la propriété d'une fortification qui était présente à Thuin, anciennement. Cependant, rien ne prouve que Lobbes ait été propriétaire de celle-ci, à un moment donné, du moins, de manière officielle. Ceux-ci s'en seraient servis pour protéger leurs terres et les populations dans un contexte historique d'insécurité. Selon Waha, Notger choisit Thuin pour y établir un *castrum* car la ville se composait d'une population importante. De ce fait, il y avait tout d'abord des avantages économiques à cet emplacement. Ensuite, il explique que Notger se devait de montrer son pouvoir sur la zone. Pour cette raison, il limite l'autorité de l'abbaye en asseyant sa propre autorité et celle de la Principauté de Liège. Ainsi, il fortifie l'actuelle Ville Haute. L'ancienne fortification, évoquée par Folcuin, est quant à elle obsolète. Les ruraux·ales qui vivaient de cette protection ne sont plus protégé·es et doivent se soumettre à la volonté du Prince-évêque s'ils veulent obtenir une éventuelle protection de la part de celui-ci. De la sorte, les non-privilégié·es sont exclu·es de la protection épiscopale¹¹⁵.

F. Chantinne, quant à lui, dans *Fortification et fonctions militaires des abbayes et chapitres dans l'Entre-Sambre-et-Meuse aux IX^e-XI^e siècles*, nous informe que Thuin et son *castrum* (probablement le château) sont évoqués dans le domaine de Lobbes dans la seconde moitié du 9^e siècle. Celui-ci aurait été employé comme refuge et il aurait servi à l'abbaye pour la protection des reliques lors d'invasions normandes entre 880 et 882. Il atteste de la même façon de l'existence de la collégiale Sainte-Marie et Saint-Théodard à Thuin dès le 10^e siècle. Selon lui, les Hongrois, dirigés par Régnier III, auraient détruit les fortifications vers 954. De son constat, Notger n'aurait pas construit le *castrum* de Thuin, mais se serait contenté de

¹¹⁴ J. VERDOOT, « Les domaines mosans de l'abbaye de Lobbes au IX^e siècle : structure et organisation interne de villae fonctionnant sans corvée », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 91-2, 2013, [https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2013_num_91_2_8416] p. 187-213.

¹¹⁵ M. DE WAHA, *op. cit.*, p. 387-413.

remettre en état la fortification de celui-ci¹¹⁶, dans le but probable de doter d'une place forte, la frontière occidentale de la Principauté¹¹⁷.

Thuin restera sous la coupole de la Principauté de Liège jusqu'à son annexion par la France en 1795. Cette période longue d'autorité peut s'expliquer par les stratégies défensives adoptées par la Principauté, mais également par les armes offensives développées à l'époque, moins puissantes qu'actuellement, les places fortes étaient plus difficiles à capturer pour les ennemis. La politique castrale de la Principauté étant d'acquérir ou de construire des places fortes, surtout situées à leurs frontières. À l'époque, les fortifications de Thuin jouent un rôle défensif, aux portes du Hainaut¹¹⁸.

La fin du monopole de la Principauté de Liège sur Thuin s'inscrit en 1408, au lendemain de la bataille d'Othée qui marque une défaite Liégeoise¹¹⁹. Le 24 octobre 1408, à Lille, une sentence concernant la Principauté est actée. En effet, le duc Guillaume 1^{er}, et le duc de Bourgogne ordonnent « *d'apporter à Mons, le 12 novembre, toutes leurs chartes de privilèges ou d'alliance ; les métiers étaient abolis et auraient à livrer leurs bannières ; les fortifications de Thuin, de Fosses, de Couvin et de Dinant seraient démolies et leurs fossés comblés, sans que ces villes ne puissent jamais se reconstruire une enceinte (...).* »¹²⁰ L'objectif étant de détruire les privilèges et les fortifications des villes. La démolition de la fortification de Thuin étant d'autant plus stratégique puisqu'il s'agit d'une ville redoutée par sa frontière avec le Hainaut¹²¹. Selon M. Conreur, la ville de Binche, en terre du Hainaut, se serait emparée des biens importants et aurait participé à la démolition presque complète de toutes les fortifications¹²². Les écrits de M.-A. Arnould dans *La destruction par les Hainuyers des fortifications liégeoises de la Sambre (1408-1410)* nous confirment cette information¹²³. À la suite de ces destructions, la ville de Thuin est devenue très vulnérable. Malgré l'interdiction de reconstruire, les habitant·es ont tout

¹¹⁶ F. CHANTINNE, « Fortification et fonctions militaires des abbayes et chapitres dans l'Entre-Sambre-et-Meuse aux IXe-Xie siècles », *Bucema. Bulletin du centre d'études médiévales, Auxerre*, Hors-série 12, 2020, [<https://journals.openedition.org/cem/17412#tocto1n2>].

¹¹⁷ C. GAIER, *Art et organisation militaires dans la principauté de Liège et dans le comté de Looz au Moyen Age*, Mémoires de classe des lettres et des sciences morales et politiques, Académie royale de Belgique, Mémoires in-8°- 2^e Série, Tome LIX, fasc. 3., 1968, p.42-43.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 40-46.

¹¹⁹ A. BONNIVERT, « L'attaque des châteaux de Thuin et de Mirwart par l'évêque de Liège Adolphe de Waldeck. Haine de partis et oppositions politiques à l'aube du XIVe siècle », *Revue belge de philologie et d'Histoire*, 92-2, 2024, p. 281.

¹²⁰ M.-A. ARNOULD, « La destruction par les Hainuyers des fortifications liégeoises de la Sambre (1408-1410) », *Documents et rapport de la Société Royale d'Archéologie et de Paléontologie de Charleroi*, t. 57, 1974-1978, p. 91-92

¹²¹ *Ibid.*, p. 95.

¹²² M. CONREUR, *op. cit.*, p. 31.

¹²³ M.-A. ARNOULD, *op. cit.*, p. 95.

de même procédé à une reconstruction de l'enceinte. Cependant, en 1466, iels sont dans l'obligation de démolir ce qu'iels ont reconstruit. Malgré cette seconde interdiction, le peuple n'abandonnera pas, il finira par reconstruire les murailles au 17^e siècle et donner ainsi à la ville un nouvel urbanisme¹²⁴.

Après l'an 1408, Thuin demeurera une ville de la Principauté de Liège, mais cet évènement affecte grandement son économie et sa position privilégiée. Les destructions et les vols ont aussi influencé les connaissances que nous avons sur cette période particulière, notamment une perte importante d'archives¹²⁵.

2.2. Les traces présentes dans la ville de Thuin exploitées dans le cadre de la séance concernant les rues médiévales

Dans cette partie de notre travail, nous tenterons d'apporter des informations historiques sur les lieux et traces découvertes par les élèves lors de la séance de médiation n°1 portant sur les rues médiévales.

2.2.1. La place du Chapitre

Il s'agit d'une place se trouvant à la Ville Haute en plein cœur de l'ancien site fortifié par le prince-évêque Notger et de la nouvelle fortification datant du 17^e siècle. Malgré le fait que certain·es auteur·rices antérieur·es situaient sa construction plutôt vers le 12^{ème} siècle¹²⁶. On sait, comme dit plus haut, que dès le 10^e siècle une collégiale se trouvait sur cette place : la collégiale Sainte-Marie et Saint-Théodard. Le 10^e siècle a été confirmé par le résultat des fouilles archéologiques qui ont eu lieu sur la place entre 1998 et 2002¹²⁷. Elle fut détruite en 1811 par le bourgmestre de l'époque qui voulait en faire une place à danser¹²⁸. Nous reviendrons sur les caractéristiques stylistiques de cette collégiale dans ce chapitre, dans la partie descriptive du beffroi.

¹²⁴ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 31-36.

¹²⁵ M.-A. ARNOULD, *op. cit.*, p. 110.

¹²⁶ L. DELTENRE, *op. cit.*, p. 99-100.

¹²⁷ F. CHANTINNE, *op. cit.*

¹²⁸ M. JEANMART, « Place du chapitre » dans *Lieux dans Home dans Fluide. Thuin. Arts actuels en terre médiévale*, 2018, [<https://www.fluide-thuin.be/places/place-du-chapitre/#~:text=Ce%20lieu%20f%C3%BBt%20d'abord,dressait%20la%20coll%C3%A9giale%20Saint%20Th%C3%A9odard.&text=Ce%20f%C3%BBt%20donc%20un%20lien,kiosque%2C%20d%C3%A9truit%20seulement%20en%201971.>], (05/07/2025).

Dans le cadre de la séance de médiation, l'arrêt sur la place du Chapitre vise à faire comprendre aux élèves les différentes fonctions que cet espace pouvait occuper au Moyen Âge, en mettant particulièrement l'accent sur son rôle de lieu de rassemblement pour la population¹²⁹.

2.2.2. Les enceintes fortifiées

Au Moyen Âge, nous savons donc qu'une première enceinte fortifiée fut construite par le prince-évêque Notger autour de la Ville Haute, entre 889 et 990¹³⁰. Celle-ci fut détruite en 1408 et une nouvelle fut reconstruite au 17^e siècle¹³¹.

Le comte de Bailli du Hainaut offre plusieurs indications topographiques, celles-ci permettent de dessiner une reconstitution approximative de l'aspect de la ville avant que ses fortifications ne soient démantelées en 1408. Le plan proposé par M.-A. Arnould tente de reconstruire ce à quoi pouvaient ressembler ces fortifications à la fin du Moyen Âge (voir Fig. 7.). Cependant, ce plan ne reste qu'une supposition¹³².

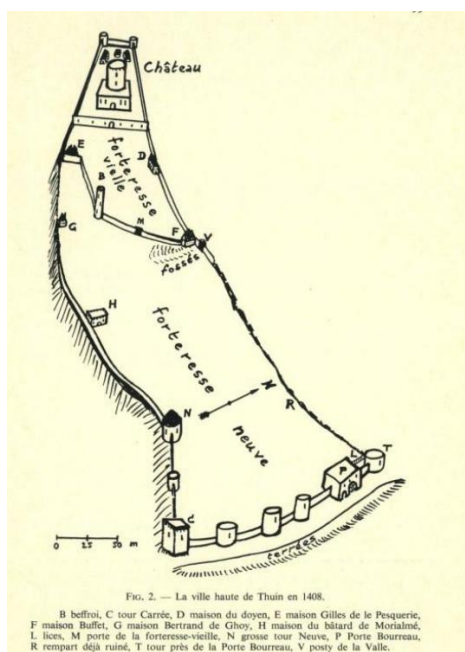


Fig. 7. Maurice-Aurélien Arnould, *La ville haute en 1408*, 1974-1078. Plan, sans dimension.

¹²⁹ J.-P. LEGUAY, *Terres ubaines. Places, jardins et terres incultes dans la ville au Moyen Âge*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, [<https://books.openedition.org/pur/121011?lang=fr>], p.11-47.

¹³⁰ M. DE WAHA, *op. cit.*, p. 387-413.

¹³¹ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 31-36.

¹³² M.-A. ARNOULD, *op. cit.*, p. 97-99.

À la suite des démolitions de 1408, il ne reste que la tour de l'angle Sud-Est dite *Tour de Notger*, nommée ainsi depuis le 19^{ème} siècle. La datation de cette tour n'est pas attribuable au 10^e siècle au vu de sa forme sphérique. Il est possible que celle-ci ait été construite ou bien reconstruite plus tard, étant donné que l'on sait que les fortifications ont été améliorées et agrandies au fil des années avant 1408¹³³.

Si l'on regarde le plan dans le sens de la longueur, l'enceinte du 17^e siècle est reconstruite environ sur le même emplacement que l'ancienne. Cependant, l'enceinte du 17^e siècle a vu sa largeur s'agrandir et son tracé devenir plus géométrique. Les murailles sont adaptées aux nouvelles formes de combat, notamment pour pouvoir résister à la bombe. De nouvelles tours et meurtrières sont ajoutées. *La porte Notre-Dame* date de cette époque, seule entrée carrossable dans la ville fortifiée, qui est aujourd'hui détruite¹³⁴.

Bien qu'il n'existe plus qu'une trace de l'ancienne fortification d'avant 1408 à Thuin, l'objectif de la séance de médiation est de comprendre l'utilité que pouvait avoir l'enceinte au Moyen Âge de comprendre son rôle défensif par l'observation des traces du 17^e siècle.

2.2.3. *Les armoiries de la Principauté*

Lors de la médiation culturelle consacrée aux rues médiévales de Thuin, les élèves sont invité·es à reconnaître les armoiries de la Principauté de Liège représentées en bas-reliefs sur certains lampadaires de la ville. Il s'agit donc d'expliquer brièvement le rôle que jouaient ces emblèmes à l'époque médiévale. En temps de guerre, les armoiries servaient avant tout de signes de ralliement. Elles permettaient aux combattant·es de se regrouper plus aisément sur le champ de bataille. Elles conféraient du prestige à ceux qui les portaient, puisqu'elles renvoyaient aux familles ou aux lignages engagés dans le combat. À l'époque, le métier des armes étant réservé aux classes aristocratiques, ce sont d'abord les nobles qui affichent ces emblèmes. Dès le 12^{ème} siècle, ils apparaissent notamment sur les vêtements de bataille. Par la suite, les non-nobles finissent, eux aussi, par adopter des signes distinctifs. La Principauté de Liège se caractérisait ainsi par une grande diversité héraldique¹³⁵.

¹³³ M. LEGRAND, *op. cit.*, p. 63-64.

¹³⁴ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 37-39.

¹³⁵ C. GAIER, *op. cit.*, p. 137-138.

2.2.4. *Les posty*

À la suite de la construction de la nouvelle fortification du 17^e siècle, des postys sont construits. Ce mot, « posty », vient d'un ancien dialecte liégeois. Il donne son nom à une ouverture dans une enceinte qui permet l'entrée et la sortie des habitant.es et autres individus autorisé.es en temps de paix. On peut aussi parler d'une poterne, ces ouvertures sont uniquement praticables à pied. En temps de guerre ou en temps d'hostilité, ces postys pouvaient être fermés par des portes afin de sécuriser l'intérieur de l'enceinte. Ils pouvaient être renforcés par des tours offrant une défense accrue. Des gardes pouvaient être postés aux entrées¹³⁶.

Le Posty Bury, abordé lors de la séance de médiation sur les rues médiévales, en est un exemple. Ce dernier est muni d'une tour possédant des meurtrières. Le Posty des Sœurs Grises, en est un autre exemple, que les élèves sont amené.es à découvrir lors de la séance de médiation réservée aux jardins suspendus. Cette entrée permettait aux sœurs grises de sortir de la ville et de se rendre à un ancien hôpital, l'hôpital Sainte-Elisabeth, situé dans le quartier de la Piraille, au bas de la Ville Basse. Cette communauté religieuse se trouvait, dès la fin du 15^e siècle, dans un couvent se situant à l'emplacement de l'actuel institut Notre-Dame de Thuin. Ce passage était donc pratique afin de ne pas contourner toute la ville¹³⁷.

2.2.5. *La rue Saint-Jacques – les rues médiévales*

La rue Saint-Jacques, située à la Ville Haute, dans l'actuelle enceinte fortifiée, est utilisée dans le cadre de la séance de médiation afin d'illustrer les composantes importantes d'une rue au Moyen Âge, comme les pavés, les rigoles, les petites rues étroites. Il s'agit de ce que l'on peut appeler une ruelle, c'est-à-dire une petite rue secondaire étroite traversant les pâtés de maisons¹³⁸.

Au Moyen Âge, les rues étaient exposées à diverses sources de pollutions. Les individus font souvent leurs besoins à même les rues, dans la rigole. Les eaux usagées sont jetées dans celles-ci, parfois même par les fenêtres. De plus, on constate la présence de pollutions d'origine animale puisque l'élevage d'animaux est pratiqué un peu partout. La plupart des boucher·ères et charcutier·ères travaillant à même la rue et laissant leurs animaux circuler en toute liberté.

¹³⁶ M. CONREUR, *op. cit.*, p. 37.

¹³⁷ P. FURLAN (dir.), *Le posty des Sœurs Grises et le couvent*, parcours patrimonial, n°5, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

¹³⁸ J.-P. LEGUAY, « La rue : élément du paysage urbain et cadre de vie dans les villes du Royaume de France et des grands fiefs aux XIV^e et XV^e siècles » dans M. Balard (et coll.), *le paysage urbain au Moyen-Age*, actes des congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public, Lyon, s.d., Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980, p. 27-28.

Cette liberté de mouvement accordée aux animaux, cumulée aux autres types de pollutions, fait de la rue un terrain propice au développement de diverses maladies et de surcroît propice aux épidémies¹³⁹. La pollution et l'accumulation de saletés sont également favorisées par le fait que les rues ne soient pas ou mal pavées. Cela peut s'accroître dans le cas de zones surpeuplées. S'ajoute le fait que de nombreux·ses artisan·es occupent de la même manière que les boucher·ères ces rues, générant une circulation accrue et d'autres types de pollutions¹⁴⁰.

Ainsi, à la fin du Moyen Âge, des chantiers apparaissent dans les rues permettant de limiter ces pollutions : la pose de pavés et de rigoles, des travaux d'hygiène et d'assainissement (travail parfois limité et non systématique à toutes les villes)¹⁴¹.

2.2.6. *L'église Notre-Dame du Mont Carmel – la place de la religion au Moyen âge*

Il s'agit de l'église, désormais désacralisée, de la Ville Haute. Cette église ne date pas du Moyen Âge puisque le début de sa construction remonte à 1669¹⁴². Cependant, la collégiale Saint-Théodard ayant été détruite, il s'agit de l'un des seuls vestiges concrets à pouvoir faire observer aux élèves afin de parler de la place de la religion chrétienne dans nos régions à l'époque médiévale.

Beaucoup d'édifices religieux ont été construits à Thuin au fil des siècles, comme l'église Notre-Dame-du-Val ou dite Notre-Dame-dèl-Vaux, située à la Ville Basse (fondée entre 636 et 654 AC), ou encore la collégiale Saint-Théodard (construite dans le courant du 10^e siècle), rattachée au beffroi en 1638. Notons aussi, l'existence du couvent des Sœurs Grises et du couvent des Capucins¹⁴³,...

Thuin au Moyen Âge faisant partie des Bonnes villes de la Principauté de Liège, il n'est pas étonnant de constater qu'une collégiale fut construite dans la ville, aux côtés de ses chanoines. Il n'est guère surprenant non plus de constater que la ville a accordé une importance certaine à la religion chrétienne, en témoigne la multiplication d'édifices et d'institutions religieuses concentrés dans un si petit espace. Au Moyen Âge, il est courant que des hommes ou des femmes cherchent à légitimer leur pouvoir ou leur autorité sur des territoires et des

¹³⁹ J.-P. LEGUAY, « La laideur de la rue polluée à la fin du Moyen Age : « immondicités, fiens et bouillons accumulés » sur les chaussées des villes du royaume de France et des grands fiefs au XVe siècle », dans J. ARROUYE (et coll.), *Le beau et le laid au Moyen Âge*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2000, p. 301-317.

¹⁴⁰ *Ibid.*, p. 39-40.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 40-51.

¹⁴² L. DELTENRE, *op. cit.*, p. 151.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 63-220.

populations en invoquant une justification d'ordre divin. Autrement dit, iels se placent dans une lignée présentant des origines presque surnaturelles, conférant ainsi à leur pouvoir une dimension sacrée et incontestable¹⁴⁴. La Principauté de Liège ne fait pas exception, elle érige la figure de saint Lambert en personnage mystique, dont les successeurs héritent symboliquement du prestige et de l'autorité. À la même époque, un important culte des reliques se développe. Conservées dans les églises et autres édifices religieux majeurs, ces reliques attirent de nombreux fidèles désireux de se rapprocher de la promesse de vie éternelle.

À partir des environs du 13^e siècle, l'Église continue d'occuper une place centrale, non plus uniquement en raison d'une légitimation surnaturelle de son pouvoir, mais aussi grâce aux savoirs administratifs et organisationnels qu'elle maîtrise. Les membres du clergé disposent en effet de compétences en gestion, en écriture et en résolution de conflits, ce qui leur permet d'administrer efficacement les cités¹⁴⁵.

2.2.7. Le château

Autrefois, à l'emplacement de l'actuelle école des élèves, l'institut du Sacré-Cœur, se trouvait un château. Il serait présent depuis le 9^e siècle et aurait servi à l'abbaye de Lobbes. Par la suite, ce château fut très utile pour la défense de la Principauté de Liège¹⁴⁶. Il est difficile d'en dire plus sur celui-ci, au vu d'un manque de recherches scientifiques à son sujet.

3. La collégiale et le beffroi

3.1. La collégiale Saint-Théodard

Avant de parler du beffroi, revenons-en à l'histoire et à la caractérisation de la collégiale Saint-Théodard. D'abord, qui est saint Théodard ? Dans un dictionnaire hagiographique, nous pouvons lire qu'il est un « *Disciple de Saint Remacle à Stavelot-Malmedy, en Belgique, il succéda à son maître comme abbé, en 653, puis comme évêque de Maastricht, en 663. Lors d'un voyage qu'il avait entrepris pour défendre les droits de son église, il fut assassiné par des brigands dans la forêt de Bienwald, près de Speyer en Allemagne.* »¹⁴⁷ Saint Théodard est donc

¹⁴⁴ A. VAUCHEZ, « Église et vie religieuse au Moyen Âge. Renouveau des méthodes et de la problématique d'après trois ouvrages récents (note critique) », *Annales*, 28-4, 1973, p. 1044.

¹⁴⁵ *Ibid.*, p. 1044-1045.

¹⁴⁶ VILLE DE THUIN, *Les vestiges de l'ancien château fort et les polies*, parcours patrimonial, s.d., consulté sur site, (20/11/2025).

¹⁴⁷ LES BÉNÉDICTINS DE RAMSGATE, « Théodard », dans *Dix mille Saints. Dictionnaire hagiographique*, trad. de l'angl par M. Stroobants, 6^e éd., s.l., Brepols, 1991, p. 475.

le prédécesseur de saint Lambert en tant qu'évêque de Maastricht. Comme lui, il fut élevé au rang de martyr et de saint.

Pour en revenir à la collégiale, on sait qu'elle est érigée dans le courant du 10^e siècle¹⁴⁸. Dans son ouvrage, *Les monuments religieux de Thuin et leur mobilier*, L. Deltenre nous informe que « *Le Chapitre de Thuin était composé de deux dignités : la prévôté et le décanat, de 12 canonicats et de quelques bénéfices simples* »¹⁴⁹. Concernant son fonctionnement, au cours des réunions capitulaires, les chanoines choisissaient un prévôt, acceptaient de nouveaux membres et désignaient les bénéficiaires. En plus de cela, ils élisaient le Doyen, le Chantre et l'Ecolâtre. Mais les principes d'élections n'étant pas absolus, ces principes sont souvent contestés et modifiés au fil du temps. Thuin se composait de chanoines séculiers, c'est-à-dire qu'ils avaient droit à plus d'indépendance que les chanoines réguliers et ils possédaient des maisons autour de la collégiale. Certains des chanoines n'étaient pas prêtres, mais ils avaient tous pour rôle de chanter lors des offices¹⁵⁰.

Selon les écrits de L. Deltenre, la collégiale était de style roman, composée de pierres brutes, rudes et simples. Elle suivait un plan rectangulaire. Au niveau de sa position, son chœur était orienté vers l'est. Sa largeur s'étendait le long de la Grand-Rue actuelle qui formait la place de l'Ancien-Marché. Lors de sa destruction, elle mesurait 20 mètres de longueur et 16 mètres de largeur. Au 17^e siècle, on retrouve des modifications dans sa structure avec un agrandissement des collatéraux qui augmente sa largeur¹⁵¹.

Pour reprendre les mots de L. Deltenre, « *l'église possédait six piliers carrés, en pierres de taille de plusieurs pièces, portant à quatre les arcades de chaque côté de la nef centrale. Le transept ne saillait pas à l'extérieur ; il était seulement accentué par l'écartement des piliers. Le chœur ainsi placé à la croisée, se limitait en champ carré (...) La nef centrale, qui conserva jusqu'à la démolition, ses premières assises, se poussait au-dessus des nefs latérales, plus étroites. Il fut donc permis de percer ses murs, au-dessus des arcades, et de lui donner, en hauteur, de petites fenêtres pour former un clair-étage. Les murs extérieurs des bas-côtés étaient soutenus par des contreforts, adossés en bande, rythmant les travées.* »¹⁵² L'œuvre

¹⁴⁸ F. CHANTINNE, *op. cit.*

¹⁴⁹ L. DELTENRE, *op. cit.*, p. 103.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 103-106.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 106.

¹⁵² *Ibid.*, p. 106-107.

actuellement placée sur la place du Chapitre de John Cornu, *Comme un gant*, s'inspire de la forme des contreforts et du passé de la place (voir Fig. 8)¹⁵³.



Fig. 8. John Cornu, *Comme un gant*, 2015. Pierre bleue du Hainaut, 220 x 520 cm. Thuin, place du Chapitre.

La toiture du vaisseau de la collégiale était en ardoises, composée de deux versants. Son sol était constitué de dalles de pierre bleue. Par la suite, au 17^{ème} siècle, une partie de ce sol, se caractérisait par des carreaux en marbres blancs et noirs. Un autre changement concerne le chœur. Dans un premier temps, L. Deltenre suppose que la collégiale était terminée par une abside semi-circulaire qui fut remplacée, au 16^{ème} siècle, par un chœur gothique spacieux¹⁵⁴. D'autres auteurs (M. des Ombiaux et E. Braconnier) ont écrit que la collégiale fut refaite en 1650. E. Braconnier ajoute en style Renaissance. L. Deltenre, lui, ne croit pas à cette supposition. Il affirme que, bien qu'il y ait eu des travaux, durant le 17^e siècle, il s'agissait davantage de petits travaux et non d'une reconstruction complète dans un autre style. Au 18^e siècle, de nouveaux travaux de restauration ont lieu dans la collégiale menés par J.-B. Chermanne. L. Deltenre confirme que celui-ci, bien qu'ayant tout de même modernisé l'édifice par l'ajout d'ornements, n'a pas touché « *au gros de l'ancienne structure* »¹⁵⁵.

¹⁵³ FLUIDE THUIN, « Comme un gant » dans *Œuvre dans Maison dans Fluide. Thuin. Arts actuels en terre médiévales*, 2018, [<https://www.fluide-thuin.be/gallery/comme-un-gant/?lang=en>], (09/07/2025).

¹⁵⁴ L. DELTENRE, *op. cit.*, p. 107-108.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 107-118 & *Ibid.*, p. 118.

Le 25 novembre 1797, le Conseil des Cinq-Cents décide la suppression des chapitres séculiers. Les membres du chapitre sont amenés à quitter les lieux. Cependant, alors que certains chanoines s'en vont, d'autres resteront à Thuin. Mais le Chapitre de la collégiale Saint-Théodard est bel et bien fini¹⁵⁶.

La collégiale sera détruite en 1811 afin d'agrandir la place et d'en faire une place à danser. S'ensuivit la destruction de la maison claustrale, de l'enclos et de la chapelle votive¹⁵⁷.

3.2. Le beffroi

Aujourd'hui devenu l'emblème architectural de la ville de Thuin, sa construction se situe de 1639 à 1640, à la suite de l'achat d'un terrain par la ville en 1638 où se trouvait une maison. Lors de sa construction, celui-ci est attaché à la collégiale Saint-Théodard¹⁵⁸.

Sur l'une des façades extérieures du bâtiment, on retrouve les armes de famille des bourgmestres de l'époque de la construction, à savoir Pierre Le Tassier et Nicolas de Bruxelles. De la même manière, mais maintenant endommagées, on retrouve les armes du Prévôt du Chapitre de l'époque : Uldarich de Hoensbroeck. Sur la même façade méridionale du beffroi se trouvent deux niches désormais vides. Elles devaient contenir les statues de saint Lambert et de saint Théodard¹⁵⁹. Sur ces niches, on peut lire, en latin : « *Decanus et Capitulum ecclesiae colligiatae Thudiniensis. An° 1639* »¹⁶⁰. Cela veut dire que le Chapitre s'octroie une quasi-propriété sur la tour du beffroi. Cependant, le droit de propriété entre le Chapitre et la commune ne fut jamais tranché, le beffroi remplissant une double fonction communale et religieuse. C'est cette fonction communale qui le sauve de la destruction de 1811 alors que la collégiale, elle, est condamnée à ce sort¹⁶¹.

Dans l'analyse des matériaux utilisés dans la construction du beffroi, on constate l'usage de remploi, sans doute pour des raisons économiques. Celui-ci mesure 60 mètres de haut. Avant le beffroi, il y aurait eu un ancien clocher, lui aussi, accolé à la collégiale, mais aucun témoin iconographique ne permet de situer sa position exacte¹⁶².

¹⁵⁶ *Ibid.*, p. 119.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 119-122.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 133-135.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 134.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 134-135.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 135.

¹⁶² *Ibid.*, p. 138.

Le beffroi au fil des années fut sujet à quelques destructions. En 1662, un vent violent décoiffe la structure. La réparation du beffroi fut immédiate. En 1801, la foudre touche la flèche du clocher qui est incendiée et une nouvelle réparation sera donc nécessaire. Le 24 août 1914, les Allemands attaquent le beffroi, mais la structure du bâtiment tint bon à cet assaut, malgré des endommagements. En 1951, la flèche sera remontée en respectant l'ancien gabarit. Un nouveau coq est aussi placé en remplacement de l'ancien, trop abîmé¹⁶³.

Pour ce qui est de ses cloches, au départ, le beffroi se composait de quatre grandes cloches. Désormais, n'en possède plus que deux : *Maria*, la plus épaisse, et *Paula*. *Maria* fut fondue en 1766 et *Paula* en 1765. Ces cloches sont, désormais, électrifiées depuis l'année 1949. En 1794, une vingtaine de cloches furent confisquées par les Républicains français et refondues pour la France. Seules les cloches *Maria* et *Paula* subsistent et ne sont pas embarquées. De même, elles survivent aux réquisitions allemandes de la Première et Seconde guerres mondiales¹⁶⁴.

Depuis le 17^e siècle, le beffroi est aussi accompagné d'un carillon. Le carillon fait partie des cloches réquisitionnées à l'année 1794. Un nouveau carillon est installé en 1937, composé de 23 cloches. Les cloches du carillon, comme les cloches *Maria* et *Paula*, échappent ainsi aux réquisitions allemandes¹⁶⁵.

4. La Sambre et la batellerie

4.1. Thuin et la Sambre avant la canalisation

La Sambre, qui parcourt Thuin, est une rivière qui prend sa source en Thiérache, dans la forêt de La Haye-Cartigny, en France. Elle devient navigable à partir de Landrecies sur environ 157 kilomètres. Elle traverse la ville de Maubeuge puis entre en Belgique au niveau d'Erquelinnes. Ensuite, elle parcourt la province du Hainaut en passant par Fontaine-Valmont, Lobbes, Thuin et Charleroi, avant de se jeter dans la Meuse à Namur. Sur son parcours, elle traverse également les localités d'Auvelais, Jemeppe-sur-Sambre, Floreffe et Salzinnes¹⁶⁶.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 136-138.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 141-146.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 146-149.

¹⁶⁶ A. LACROIX, *Vers une carte archéologique des franchissements de la Sambre belge antérieure à 1825*, Actes du 11^e Congrès de l'Association des cercles francophones d'histoire et d'archéologie de Belgique, Actes Tome 3. Section 7, Tournai, 19-22 août 2021, [https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/377225/3/LacroixAurelienCarteArcheoSambreWAPI2021.pdf], p. 813-825.

Dans l'Antiquité, la Sambre était une rivière large composée d'eaux plutôt basses, de certaines chutes et de sauts à certains moments précis. Nous supposons que la Sambre était poissonneuse et qu'elle permettait d'alimenter les populations¹⁶⁷. Dans l'introduction, nous avons pu montrer une occupation néolithique à Thuin. Des trouvailles d'objets et de sites gallo-romains, le long ou non loin de la Sambre, attestent de multiples occupations ou passages à cette époque. Comme la nécropole gallo-romaine découverte à Thuin ou le site gallo-romain de Monceau-sur-Sambre¹⁶⁸... Des voies romaines étaient aussi présentes le long de la rivière, comme la voie qui relie Bavay à Trèves, qui longe la Sambre à Maubeuge, à Boussois puis traverse la rivière à Marpent pour rejoindre Jeumont et entrer dans l'actuelle Belgique¹⁶⁹. M.-A. Arnould, en ce qui concerne le débit d'eau, estime que celui-ci ne variait pas énormément. Il souligne qu'avant la canalisation, le débit et le régime étaient tout de même marqués par plus d'irrégularités. L'eau, quand elle dévalait des pentes, pouvait inonder certaines terres¹⁷⁰. La canalisation a donc permis de « *domestiquer les eaux, sans modifier davantage le régime pris dans son ensemble* »¹⁷¹.

Dans le courant du Moyen Âge, il existe moins d'écrits nous parlant de la Sambre thudinienne. Cependant, J.-M. Horemans nous confirme que Thuin, à cette époque, n'avait pas la possibilité de se développer économiquement pour cause de taxes de navigation. Il y avait sur la Sambre des écluses primitives, dont une positionnée à Thuin. À un endroit, l'eau était retenue par de grosses pierres et une voie d'eau fut aménagée¹⁷². M.-A. Arnould, atteste que la Sambre fut naviguée dans l'objectif d'échanges commerciaux dès 1328 et antérieurement. C'est ce que prouve une charte des métiers communiquant des informations sur les statuts octroyés aux batellier·ères de Namur par l'échevinat de la ville. Ce document mentionne quatre escales de la navigation : Floreffe, Châtelet, Marchienne-au-Pont et Labuissière. Ces quatre localités disposaient d'un pont sur la Sambre, mais l'auteur s'interroge sur la non-mention de Lobbes et de Thuin qui disposaient, eux-aussi, de ponts sur la Sambre. Selon ses écrits, ce choix des emplacements pour les escales peut être expliqué de manière géographique. Il fallait quatre

¹⁶⁷ J.-M. HOREMANS, « La Sambre et Thuin », *Sambre & Heure*, 31, 2016, p. 1.

¹⁶⁸ M.-A. ARNOULD, « La Navigabilité ancienne de la Sambre. Note de paléogéographie », dans *Mélanges Felix Rousseau*, Bruxelles, 1958, p. 47-49.

¹⁶⁹ D.-A. VAN BASTELAER, *La Sambre Archéologique*, Malines, L. & A. Godenne, 1896, p. 19.

¹⁷⁰ M.-A. ARNOULD, « La Navigabilité ancienne de la Sambre. Note de paléogéographie », *op. cit.*, p. 49-50.

¹⁷¹ *Ibid.*, p. 50.

¹⁷² J.-M. HOREMANS, *op. cit.*, p. 3-4.

endroits où l'eau était abondante, ce qui correspond aux quatre escales. De plus, le trajet de la rivière était difficile avant ces endroits clés¹⁷³.

À la période française, vers 1789, on constate de nombreux combats sur la Sambre afin d'en acquérir le monopole. À Thuin, en 1794, les Autrichiens détruisent une des arches du pont de pierre. Courant 1794, des réquisitions de bateaux, chariots et chevaux seront demandées pour des trajets vers Maubeuge, vers Charleroi ou vers Namur. Des ouvrier·ères sont réquisitionné·es pour la réparation de nombreux bateaux. Des travaux d'aménagements et de réparations se dérouleront entre 1805 et 1806, comme la reconstruction du pont d'Aulne, l'aménagement du chemin du halage à 24 pieds de largeur ou la restauration du pont de Thuin¹⁷⁴,...

Sous le régime hollandais, de nouvelles réquisitions ont eu lieu, notamment lors de la bataille de Waterloo. Des bateaux seront demandés afin d'évacuer des blessé·es. Selon J.-M. Horemans, il s'agirait des Français sollicitant d'évacuer leurs blessé·es vers Maubeuge ou Namur. Cependant, le 22 et 23 juin 1815, les batelier·ères désertent le lieu¹⁷⁵.

Les bateaux qui circulent sur la Sambre avant la canalisation sont appelés des *Sambresses*. Ils sont d'environ 20 mètres de long sur moins de 4 mètres de large et leur poids ne dépasse pas les 50 tonnes. En 1815, on fait état de 45 bateaux présents à Thuin¹⁷⁶.

4.2. Thuin et la Sambre après la canalisation

Première rivière de Belgique canalisée, les travaux sont réalisés entre 1825 et 1829, suite à des demandes réclamant la régularisation du cours et du débit de la rivière. Des travaux de creusement et de rectification ont lieu à Thuin. À la fin des travaux, Guillaume I^{er} inaugure la Sambre et sa canalisation. En cet honneur, il fait un passage dans la ville¹⁷⁷. Notons tout de même que l'achèvement des travaux complets date de 1832, mais qu'il faudra attendre 1862 de manière à ce que les péniches puissent charger 280 tonnes de manière régulière¹⁷⁸.

Les raisons de la canalisation sont multiples, surtout d'ordre économique. Désormais, la ville de Thuin a un accès au marché intérieur de la Belgique. La canalisation permettra aussi de créer une nouvelle voie d'accès vers la France. En outre, les travaux menés permettent,

¹⁷³ M.-A. ARNOULD, « La Navigabilité ancienne de la Sambre. Note de paléogéographie », *op. cit.*, p. 60-62.

¹⁷⁴ J.-M. HOREMANS, *op. cit.*, p. 4-9.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 9.

¹⁷⁶ D. DAGNELIE & R. DELHAYE-DERYKER, « Survol de l'évolution de la corporation batelière thudinienne au début du XIXe siècle à nos jours », *Sambre & Heure*, 31, 2016, p. 12.

¹⁷⁷ J.-M. HOREMANS, *op. cit.*, p. 10-11.

¹⁷⁸ D. DAGNELIE & R. DELHAYE-DERYKER, *op. cit.*, p. 15.

désormais, d'assurer un tirant d'eau régulier, tout au long de l'année. Les travaux ont aussi permis de construire un chemin de halage continu et praticable, de ralentir le courant en compensant la pente naturelle par des barrages, de permettre le transport de bateaux plus lourds afin de diminuer les coûts de navigation. 22 écluses et barrages seront construits, dont une écluse à Thuin. Enfin, la rivière sera raccourcie d'une dizaine de kilomètres grâce au redressement de plusieurs méandres¹⁷⁹. De ce fait, la navigation devient plus rapide, plus pratique et moins risquée.

En 1838, la jonction du canal de la Sambre et de l'Oise est inaugurée. Le début du commerce via ce canal atteint des prix très élevés et c'est donc peu rentable pour Charleroi et ses charbonnages. En 1840, les gouvernements belge et français adoptent des lois afin de réduire les taxes de navigation sur la Sambre. Ainsi, c'est à partir de cette date que le développement de la batellerie va s'accroître de manière exponentielle sur la Sambre et notamment avec un développement important à Thuin. Le coût du transport de marchandises par péniche devient très attractif pour les industries. Les péniches devenant, elles aussi, plus performantes et pouvant contenir de plus en plus de marchandises. On voit apparaître de nombreux chantiers navals, dont six situés à Thuin. Deux d'entre eux continueront la fabrication de bateaux jusqu'au 20^{ème} siècle et l'un jusqu'au début du 21^{ème} siècle : *le chantier de l'Union batelière* et *le chantier Michot*. Des assurances voient-elles aussi le jour car les risques d'incidents étaient toujours présents, même suite à la canalisation. *L'Alliance batelière de la Sambre belge*, dont la création date de 1843, existe toujours à Thuin¹⁸⁰.

Dans les années 1850, le transport de marchandises vers Paris devient plus important et beaucoup de ces batelier·ères sont Thudinien·nes. L'assurance *La Sambre Belge* compte, en 1898, 408 bateaux, dont 208 sont domiciliés à Thuin. En 1900, sur 470 bateaux, 241 sont domiciliés à Thuin¹⁸¹. En fouillant les archives communales, H. de Beaume et R. Dagnelies ont effectué un recensement de la population batelière de la ville. Avant la canalisation, de 1809 à 1827, on compte 27 familles batelières à Thuin. Au début de la canalisation, de 1847 à 1867, on en compte, désormais, 120. De 1867 à 1890, on recense 653 familles batelières. De 1910 à 1930, on en compte 1104. Enfin, à l'après-guerre, de 1947 à 1960, le chiffre redescend à 513

¹⁷⁹ A. LACROIX, *op. cit.* p.814.

¹⁸⁰ D. DAGNELIE & R. DELHAYE-DERYKER, *op. cit.*, p. 15-19.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 20-22.

familles. Aujourd'hui, ce nombre a drastiquement baissé, on peut compter à peine une cinquantaine de familles encore présentes dans la ville¹⁸².

4.3. Le quartier du Rivage

Situé à la Ville Basse, le long de la Sambre, ce quartier a longtemps été habité par les batelier·ères de la ville. Encore aujourd'hui, des batelier·ères y habitent, mais leur présence est moindre. On suppose que le quartier serait d'origine romaine au vu de l'organisation des rues ressemblant à l'organisation urbanistique d'un camp romain. Le quartier se développe déjà au 15^e siècle avec un port, des chantiers, des entrepôts, des établissements de commerce et de construction. En 1963, une mairie folklorique est créée : *La commune libre du Rivage*. Tous les six ans, les Rivageois·es élisent leur *mayer.esse* et leur *champette*. Des détails liés à la batellerie sont encore remarquables dans le quartier : des ancres, des noms de péniches devant les maisons... soulignant l'attachement des habitant.es au passé batelier du quartier¹⁸³.

4.4. Le déclin de la batellerie à Thuin

La Seconde Guerre mondiale va entraîner des répercussions sur la prospérité batelière de Thuin, comme nous pouvons le constater sur base des chiffres montrant une diminution des familles batelières recensées à Thuin. Outre la Seconde Guerre mondiale, la crise économique de 1965 à 1970 et la construction grandissante d'autoroutes ont, aussi, joué un rôle dans le désintérêt progressif de l'utilisation de voies fluviales de petit gabarit pour le commerce. Toujours dans le courant de ces années, de nouveaux bateaux voient le jour avec un tonnage plus élevé : 600 à 1500 tonnes. Ces nouvelles embarcations ne sont pas adaptées pour la circulation sur la Haute-Sambre dont le tonnage ne peut dépasser 350 tonnes¹⁸⁴.

D. Dagnelie et R. Delhay-Deryker identifient d'autres causes ayant amené au déclin du métier de batelier·ère à Thuin. L'une d'elles serait la libéralisation du marché, en 1998. Les batelier·ères, autrefois encadré·es par une réglementation protectrice, ont dû, avec la libéralisation, assumer davantage de responsabilités envers leur clientèle. Il est arrivé que les intérêts des différentes parties ne convergent plus, entraînant ainsi une réorientation de certains flux d'approvisionnement. Les auteur·rices citent un exemple marquant qui a influencé le passage à Thuin des péniches. La glacierie Boussois a changé de mode d'approvisionnement sur la Sambre française. Passant à un transport combiné entre voie d'eau et route, le transport par

¹⁸² *Ibid.*, p. 22-28.

¹⁸³ VILLE DE THUIN, *Le quartier du Rivage*, parcours patrimonial, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

¹⁸⁴ VILLE DE THUIN, *La batellerie : hier, aujourd'hui*, parcours patrimonial, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

voie fluviale se faisant sur des bateaux de 1200 tonnes et le reste du trajet sur route jusqu'à la destination finale. Ainsi, ce trajet commercial ne passera plus par Thuin. De ce fait, les plus petits bateaux de 38 mètres ne transportant plus les marchandises de cette industrie, ont dû se réorienter vers de nouveaux marchés¹⁸⁵.

En résumé, la libéralisation du marché, l'augmentation du tonnage des bateaux et le développement du transport de marchandises sur les autoroutes ont mené au déclin du transport de marchandises sur la Haute-Sambre, les bateaux liés au commerce ne passant plus par Thuin.

Notons qu'en 2003, le chantier naval Michot de Thuin, ferme définitivement ses portes et scelle la fin d'une époque¹⁸⁶.

5. Les jardins suspendus

Il existe des jardins suspendus à Thuin, certains se positionnant sur le versant nord des remparts de la ville, donnant sur la vallée de la Sambre, et d'autres sur le versant sud, donnant sur la Biesmelle. Dans le cadre de la séance de médiation portant sur les jardins suspendus, nous nous sommes intéressés, uniquement, à ceux positionnés sur le versant sud. Ceux-ci étant les plus pertinents au niveau de la faune et de la flore qui s'y développent. La rédaction de cette partie, nous nous baserons essentiellement sur un document provenant de l'Office du tourisme de Thuin : *Thuin et ses jardins suspendus*, dont L. Deltenre en est le directeur de rédaction, faute d'une écriture historique abondante sur ces jardins.

5.1. Les origines et l'histoire des jardins

À la suite de l'enceinte fortifiée par Notger, au 12^{ème} siècle, des modifications vont apparaître. Une partie de l'enceinte est modifiée du fait d'une population de plus en plus grandissante. Une extension latérale est construite jusqu'à l'extrême crête du Midi. Se développe l'embryon de ce qu'on appelle *la Crapaurue*, un quartier composé de beaucoup de bourgeois·es. Dans la pente allant de la vallée de la Biesmelle aux remparts du Midi sont construits les premiers jardins suspendus en terrasses afin de créer des parcelles de terre permettant aux bourgeois·es d'en faire, notamment, des potagers. Au 14^e siècle, de nouveaux travaux mènent à une nouvelle extension de l'enceinte jusqu'aux abords de la poste actuelle. Davantage de jardins suspendus sont aménagés. À la suite de la défaite de la Principauté de

¹⁸⁵ D. DAGNELIE & R. DELHAYE-DERYKER, *op. cit.*, p. 28-29.

¹⁸⁶ *Ibid.*

Liège de 1408, les fortifications de la ville sont détruites. Lors de leur reconstruction, les remparts sont agrandis et cela, on le suppose, permet de créer de nouvelles terrasses¹⁸⁷.

Au 17^e siècle, via des documents d'archives notariales, l'existence d'un vignoble dans des jardins proches du Posty Bury est attestée. De la même façon, dans le courant du siècle, il est établi l'existence d'un jardin potager appartenant à un.e habitant.e de la Crapaurue. Courant du 18^e siècle, des actes notariaux nous font part d'autres jardins utilisés comme des jardins potagers. Fin du même siècle, des archives montrent de nombreux échanges et achats de jardins suspendus. Toujours dans ces mêmes archives, on découvre que l'abbaye de Lobbes avait, elle aussi, planté des vignes dans des jardins à Thuin. Lors de la Révolution, fin 18^{ee} siècle, un révolutionnaire vole du raisin dans les jardins appartenant à l'abbaye et est condamné à la prison. Sous l'autorité française puis hollandaise, on constate des ventes ou locations de jardins. Après 1830, les ventes s'accroissent, des terrains où l'on ne pratique pas de cultures mais qui servent au séchage d'étoffes sont également mis en vente. Lors des Première et Deuxième guerres mondiales, les jardins, surtout ceux placés au sud, furent très courtisés étant donné qu'ils donnaient un apport de nourriture non négligeable en ces temps d'instabilité¹⁸⁸.

À la fin du 19^e siècle, un casino s'est implanté à Thuin, développant le tourisme dans la ville. Fin du 19^e et courant du 20^e siècle, les jardins suspendus sont devenus une curiosité touristique mise en évidence par les journaux, les livres, les cartes...

La fin du 20^e siècle, voit apparaître un changement de mentalité dans l'entretien de ces jardins. En effet, on voit un désintérêt croissant pour le jardinage et l'entretien des parcelles. Beaucoup de jardins sont laissés « à l'abandon » et des plantes parasites prennent le dessus sur d'autres plantes, détruisant les murs des terrasses. C'est de ce constat alarmant, qu'on doit la production de l'écrit de l'Office de tourisme, *Thuin et ses jardins suspendus*, dont L. Deltenre est le directeur de rédaction. Ainsi, dans celui-ci une liste de problèmes est citée, à l'orée de l'an 2000. Des murs se sont écroulés, le phénomène est dû en partie au lierre qui envahit les murailles, les fragilise et s'ensuivent des écroulements. Il y a la présence d'une trop grande quantité de plantes parasites. De même, pour une possible restauration, on note des problèmes juridiques, administratifs et financiers¹⁸⁹.

¹⁸⁷ L. DELTENRE (dir.), *Thuin et ses jardins suspendus*, Thuin, Éditions de l'Office du Tourisme-ASBL Thuin, s.d., p. 1-2.

¹⁸⁸ *Ibid.*, p. 2-9.

¹⁸⁹ *Ibid.*, p. 11-13.

Cependant, des rénovations auront lieu en 2001 avec l'installation d'un vignoble : *Le Clos des Zouaves*¹⁹⁰. D'autres rénovations se sont déroulées de 2004 à 2005 afin de remettre les terrasses en état¹⁹¹. Depuis 1976, les jardins suspendus sont classés comme monument. Et depuis 2009, le site se retrouve sur la liste du patrimoine exceptionnel de la Région Wallonne¹⁹².

Dans les années qui suivent et encore aujourd'hui, ces jardins sont très convoités. Devenu un site touristique incontournable de la ville de Thuin, ces jardins, bien que certains soient toujours des possessions privées, on remarque des projets communautaires émerger. Dans le plan de développement durable : *Imagine Thuin*, mis en place depuis 2019, divisé en 8 objectifs principaux, dans l'objectif numéro 5 qui concerne la valorisation de la biodiversité de notre territoire et veille à la préservation de notre cadre naturel de vie en partenariat avec nos agriculteur·rices locaux·ales, on peut lire : « *Encourager la gestion collective des jardins suspendus en vue de maintenir la biodiversité* »¹⁹³. Ainsi, le Centre culturel Haute Sambre (Thuin), situé à la rue des Nobles, a rénové ses jardins suspendus afin de créer un lieu communautaire où tout le monde peut se rendre et participer à la biodiversité du lieu¹⁹⁴. Ceux-ci organisent, de la même manière, des balades découvertes dans des jardins suspendus de la ville¹⁹⁵. Des balades du même type sont aussi organisées par l'Office du Tourisme.

5.2. La biodiversité dans les jardins suspendus situés côté sud

Une faune et une flore atypiques se développent dans les jardins suspendus orientés côté sud. Ceux-ci disposent de plus d'ensoleillement que ceux placés côté nord. La chaleur est

¹⁹⁰ VILLE DE THUIN, « Les jardins suspendus » dans *Annuaire dans Accueil dans Ville de Thuin*, 2025, [<https://www.thuin.be/annuaire/les-jardins-suspendus>], (11/07/2025).

¹⁹¹ M.-I. GOMEZ, « Jardins suspendus inaugurés en sons et en lumières » dans *Archive dans Archive Journal dans Accueil dans DH*, 21 février 2005, [<https://www.dhnet.be/archives-journal/2005/02/21/jardins-suspendus-inaugures-en-sons-et-en-lumieres-RDNZE6LGJVC7JBSWZWEH7ZMYEU/>], (11/07/2025).

¹⁹² GÉOPORTAIL DE LA WALLONIE, « WalOnMap. Toute la Wallonie à la carte » dans *Cartes et données dans Accueil dans Géoportail de la Wallonie*, 2023, [<https://geoportail.wallonie.be/walonmap#BBOX=138408.192004313,146411.85384497,113371.17193400557,16241.90684214205>], (11/05/2025).

¹⁹³ VILLE DE THUIN, « Imagine Thuin : plan de développement durable » dans *Environnement dans Services communaux dans Ma ville dans Accueil dans Ville de Thuin*, 2025, [<https://www.thuin.be/ma-ville/services-communaux/environnement/imagine-thuin-plan-de-developpement-durable-1#:~:text=Qu'est%2Dce%20que%20c,de%20revendications%20et%20d'id%C3%A9es.>], (11/07/2025).

¹⁹⁴ C. BANETON, « Thuin : deux jardins suspendus rénovés avec un objectif social fort » dans *info dans Telesambre*, 19 juin 2023, [<https://www.telesambre.be/info/thuin-deux-jardins-suspendus-renoves-avec-un-objectif-social-fort/57782>], (11/07/2025).

¹⁹⁵ CENTRE CULTUREL HAUTE SAMBRE, « Festival : les jardins des possibles » dans *Tous les événements dans Centre culturel Haute Sambre*, 2024, [<https://www.centreculturelhautesambre.be/event/festival-des-jardins-des-possibles/>], (11/07/2025).

emmagasinée au sein des murs faits de « *moellons gréseux et ferrugineux* »¹⁹⁶. Désormais, on retrouve une gestion patrimoniale des espèces de plantes et fleurs qui sont présentes dans les jardins et les murets. La flore permet aussi le développement de la faune avec des insectes, oiseaux... présents dans la zone. Une autre observation est la présence d'une nappe phréatique située sur le plateau oriental. L'eau s'écoulant vers la Sambre et la Biesmelle, inonde les terrasses, crée des zones d'humidité et des mares permettant la présence de tritons, salamandres, grenouilles, crapauds¹⁹⁷... La biodiversité qui se développe dans les jardins se doit d'être préservée et c'est une mission que semble désormais suivre la ville.

¹⁹⁶ P. Furlan (dir.), *La faune*, parcours patrimonial, n°7, s.d., consulté sur site, (27/06/2025) & P. Furlan (dir.), *La flore*, parcours patrimonial, n°3, s.d., consulté sur site, (27/06/2025) & P. Furlan (dir.), *La zone humide*, n°10, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

¹⁹⁷ *Ibid.*

Chapitre 3 : Conception du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin

1. Nature du projet et présentation de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin

Comme répété dans les pages précédentes, l'idée de ce mémoire est née lors de la découverte de l'ASBL Patrimoine à roulettes. L'objectif était de s'inspirer de leurs techniques de sensibilisation au patrimoine pour créer de nouvelles médiations adaptées à un autre contexte. Patrimoine à roulettes s'intéressant au patrimoine, je devais trouver un héritage historique intéressant à pouvoir exploiter dans le cadre de ce mémoire. C'est ainsi que j'ai choisi la ville de Thuin pour deux raisons. L'une des raisons étant que je suis originaire et habitante de cette ville depuis toujours. L'autre étant qu'il s'agit d'une ville qui comporte un large patrimoine exploitable. Une fois un lieu et son contexte trouvés et délimités, il fallait choisir un type de public. Cela aurait pu être des enfants de maternelle, des adolescent·es, des personnes âgées... J'aurais pu me tourner, comme Patrimoine à roulettes le fait dans beaucoup de leurs activités, vers des non-publics ou bien aller chercher mon public dans les rues. Cependant, mon choix s'est arrêté sur des enfants de l'enseignement primaire. Le choix d'un public scolaire n'est pas anodin puisqu'en poursuivant un master en histoire de l'art à finalité didactique, il est possible que dans ma carrière professionnelle future, je me dirige vers l'enseignement. De ce fait, il s'agissait de mettre en lien mon mémoire avec mes aspirations professionnelles futures. De plus, l'enseignement primaire était un choix intéressant pour moi. Dans le cadre de mes stages à effectuer pour ma finalité, j'ai déjà pu créer et donner des cours ou des médiations avec des classes de l'enseignement maternel et de l'enseignement secondaire. En choisissant l'enseignement primaire, je me confrontais à un nouveau public auquel je devais m'adapter. Ce choix était donc un défi, mais aussi il me permettait d'être stimulée par la tâche que j'allais devoir effectuer.

Désormais, j'avais ciblé un public et, voulant travailler avec une ou plusieurs classes, je devais trouver une école qui puisse accepter mon projet et la collaboration. Dans le cadre de mon idée, seulement deux écoles primaires étaient envisageables : le Petit Athénée de Thuin et l'institut du Sacré-Cœur de Thuin. Elles étaient envisageables parce qu'elles sont situées au centre de la ville. Dans le cadre de mes médiations, une importance est donnée au fait de se rendre sur les lieux qu'on aborde. Ainsi, quand on présente le beffroi, il est important d'aller pouvoir l'observer sur place. Il en est de même pour les jardins suspendus, les rues et la

batellerie. La proximité géographique avec les différents lieux était donc primordiale. Dans l'idée de départ, il n'était pas question de devoir consacrer du temps dans des déplacements longs, incompatibles avec la mise en œuvre du projet prévu. Ou du moins, si cela n'avait pas été possible, j'aurais dû changer la nature de mon action et m'adapter à ces contraintes. De ce fait, j'ai adressé mes demandes aux deux écoles. Finalement, l'institut du Sacré-Cœur de Thuin qui me répondit favorablement.

Notre école collaboratrice, l'institut du Sacré-Cœur de Thuin, est une école fondamentale ordinaire, qui fait partie du réseau libre confessionnel et se situe Place Albert 1^{er}, à la Ville Haute, non loin du beffroi¹⁹⁸. Elle ne m'était pas inconnue, ayant suivi mes 5^e et 6^e primaires dans cette école. À la suite de ma demande, la direction m'a mise en contact avec Madame Cornil, institutrice de la classe de 5^{ème} primaire, enthousiaste à l'idée du projet collaboratif. À la suite de plusieurs entrevues, nous avons pu définir ensemble les contours que le projet allait prendre en intégrant mes idées et celles de l'enseignante, tout en respectant ses attentes. Il ne s'agissait pas d'apporter des médiations déjà toutes faites, mais de collaborer pour proposer des activités pertinentes aux élèves. Les médiations et le projet prévu se sont donc déroulés avec une classe de 26 élèves de 5^{ème} primaire, durant l'année académique 2024-2025. Il y eut 4 médiations au total, réparties au cours des mois de février à avril. Le projet s'est terminé par l'organisation d'une exposition à la fin avril.

2. L'éducation Culturelle et Artistique (ECA)

L'Éducation Culturelle et Artistique (ECA) et l'instauration d'un programme couvrant toute la scolarité de la maternelle au secondaire, constituent des nouveautés du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Les premières mesures du Pacte ont commencé à être mises en place dans l'enseignement à partir de 2017¹⁹⁹. À la rentrée scolaire de l'année 2024, le Pacte est entré en vigueur pour la 5^{ème} primaire. De ce fait, je me suis servie du référentiel de 5^{ème} primaire (P5) du programme d'Éducation Culturelle et Artistique afin de répondre aux acquis d'apprentissages demandés et de concevoir des médiations et activités pertinentes pour la classe.

¹⁹⁸ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Annuaire : Ecole fondamentale libre – institut du Sacré-cœur » dans *Annuaire des établissements* dans *Système éducatif* dans *Accueil* dans *Fédération Wallonie-Bruxelles. Enseignement*, s.d., [http://www.enseignement.be/index.php?page=24797&navi=0&etab_id=1568], (25/09/2025).

¹⁹⁹ FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Le Pacte c'est quoi » dans *Le Pacte* dans *Pacte pour un Enseignement d'excellence* dans *Fédération Wallonie-Bruxelles. Enseignement*, s.d., [<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/lepactepourunenseignementdexcellence/>], (26/09/2025).

Le Pacte pour un enseignement d'excellence est issu de travaux menés sur plusieurs années. L'idée est lancée par la ministre de l'Enseignement, Joëlle Milquet, en 2014. Il s'agit de repenser l'école et sa manière de fonctionner à tous ses niveaux et dans tous ses aspects pour s'adapter et concevoir un système éducatif en lien avec les enjeux et les réalités du 21^{ème} siècle. L'idée est de réformer l'enseignement de manière systémique. Tous les niveaux et acteur·rices de l'enseignement sont concerné·es par la réforme, prévue pour durer sur du long terme avec des mises en place sur le court et moyen terme. Ces réflexions et changements ont pour but d'amener tous les élèves vers « l'excellence », c'est-à-dire, de manière générale, d'améliorer leurs résultats scolaires pour tendre vers un système éducatif plus « égalitaire ». Afin de mener les réflexions et pour concevoir le Pacte, des professionnel·les et spécialistes du monde de l'éducation se sont réuni·es. Après l'élaboration d'un état des lieux et une définition de ce que sera l'école du 21^{ème} siècle, en 2016, 12 groupes de travail sont mis sur pied, composés d'expert·es afin de travailler sur différents sujets liés à l'enseignement. Parallèlement, une participation et une prise en compte d'avis d'enseignant·es, de directeur·rices, d'agent·es CPMS, de parents et d'élèves est mise en place via des séances d'information ou des ateliers d'échanges. Après 2017, les travaux et réflexions ont amené à établir 5 axes de réformes et à décréter 7 objectifs. Iels ont initié·es la mise en place d'un nouveau tronc commun, mené·es l'élaboration de 9 nouveaux référentiels, dont le référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique²⁰⁰.

L'Éducation Culturelle et Artistique fait ainsi partie du nouveau tronc commun instauré par le Pacte. Le tronc commun est divisé en 8 domaines d'apprentissage. L'ECA entre dans le domaine 1 : Français, Arts et Culture²⁰¹. Dans son référentiel, on retrouve les enjeux et objectifs, l'aspect abordé en premier lieu par les auteur·rices pose la définition de ce qu'est une culture, comme suit : « *un système d'habitudes et de représentations, comme d'une organisation pratique, mentale et symbolique d'une population donnée parmi d'autres.* »²⁰² De la sorte, en plus des arts et des lettres, cette définition inclut « *les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances* »²⁰³. La culture est vue comme « vivante » et s'expérimentant à travers « *le dialogue, l'expérience, l'appréciation et la confrontation des valeurs et des systèmes de pensée* »²⁰⁴. En prenant en

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ Q. DAVID (éd.), *Référentiel d'éducation culturelle et artistique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022, p. 7.

²⁰² Ibid., p. 19.

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Ibid.

compte cette définition d'une culture et la manière dont il faut l'expérimenter, l'Éducation Culturelle et Artistique a pour but de « *favoriser le développement d'une réflexion critique et citoyenne sur les héritages que la culture donne en partage. Elle contribue à la prise de conscience et au respect des différences et par là, elle prévient l'isolement identitaire.* »²⁰⁵ Il s'agit donc d'une ouverture à toutes formes de cultures qui est prônée devant susciter des effets sociaux dans la future vie citoyenne de l'élève. Les effets voulus : le respect des un·es et des autres et des différences culturelles. En outre, l'Éducation Culturelle et Artistique vise à susciter la curiosité de l'élève. Le développement d'une curiosité étant jugé central pour favoriser un processus de décentrement et construire sa propre individualité. En troisième lieu, celle-ci s'inscrit dans le mouvement historique de la démocratisation culturelle en poursuivant des objectifs communs. Ainsi, l'ECA cherche à ce que chaque élève puisse avoir accès à la culture de manière physique par la rencontre et l'expérience immédiate. De surcroît, elle a pour ambition que chacun·e puisse expérimenter des pratiques artistiques diverses, à l'école, de manière régulière. Et enfin, sa mise en place a pour enjeu d'aller vers « *une véritable expérience esthétique, culturelle et artistique* »²⁰⁶. De ce fait, pour appliquer correctement le programme de l'ECA, il faut pouvoir croiser des approches d'acquisition d'apprentissages dans le domaine culturel et le développement de compétences créatives et artistiques²⁰⁷.

L'Éducation Culturelle et Artistique comporte des objectifs généraux d'apprentissages. Passons en revue ces objectifs. Il faut pouvoir « *développer les capacités sensorielles et cognitives de l'élève* », c'est-à-dire créer la rencontre culturelle et artistique, développer des savoirs et faire pratiquer l'élève à partir des rencontres et savoirs envisagés. Ensuite, « *stimuler les moyens d'expression et de création de l'élève* » par le sens de l'observation, l'imagination, la communication... Et enfin, « *encourager le développement d'attitudes spécifiques et transversales* » par l'appétit culturel, l'ouverture, l'engagement²⁰⁸,...

Les contenus d'apprentissages sont divisés en savoirs, savoir-faire et compétences qui traduisent les objectifs généraux d'apprentissages. Le référentiel de l'ECA est divisé en 3 domaines d'expression, comportant chacun des contenus visés et des acquis d'apprentissage : l'expression française et corporelle, l'expression musicale et l'expression plastique. Dans le cadre de mon mémoire et des médiations envisagées, je me suis basée, pour construire les attendus et acquis d'apprentissage, spécifiquement sur la partie dédiée à l'expression plastique.

²⁰⁵ *Ibid.*

²⁰⁶ *Ibid*, p. 20.

²⁰⁷ *Ibid*, p. 19-20.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 20-21.

En effet, étant en possession d'un bachelier en peinture à l'ESA Saint-Luc à Liège, il s'agit du domaine d'expression dans lequel je me sens le plus à l'aise en ce qui concerne l'expérimentation plastique. Ensuite, suivant un master d'histoire de l'art, cela est d'autant plus logique que je me centre sur cette forme d'expression n'étant ni en langues et lettres françaises et romanes, ni en études théâtrales, ni en musicologie. Pour autant, cela ne m'a pas empêché, à certains moments, de faire référence ou d'exploiter des formes expressives se rapprochant davantage des domaines de l'expression française et corporelle et de l'expression musicale²⁰⁹.

Enfin, l'Éducation Culturelle et Artistique doit pouvoir contribuer à « *la construction du jugement esthétique chez l'élève* »²¹⁰. Elle doit pouvoir aider à construire des bases culturelles communes à chacun·e, conformément aux objectifs visés par le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Ce qui est important dans l'ECA, ce sont aussi, les collaborations culturelles qui peuvent aller de l'intervention d'un artiste, à la mise en place d'un grand projet... Toutes les opportunités sont bonnes à prendre et participent au projet de démocratisation²¹¹.

L'Éducation Culturelle et Artistique possède des enjeux et objectifs généraux. Par ailleurs, dans le référentiel, chaque année scolaire se caractérise par des acquis d'apprentissages particuliers à son niveau. Dans l'explication de la conception du module de sensibilisation, je reviendrai plus en détail sur les acquis d'apprentissages spécifiques à la 5^{ème} primaire (P5), imposés par le référentiel.

3. La conception du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin

3.1. L'idée de départ du projet et les choix opérés

M'inspirant des pratiques de Patrimoine à roulettes, l'idée était de mêler des découvertes du patrimoine thudinien avec une ou plusieurs pratiques artistiques. N'ayant pas encore pris connaissance du référentiel, mon idée répondait, sans le savoir, aux attendus demandés par le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA). Mais tout d'abord, l'objectif essentiel était de rendre l'accès au savoir patrimonial plus ludique en croisant découvertes, connaissances et pratiques artistiques.

En conséquence, après une concertation avec Madame Cornil, nous avons décidé de nous arrêter sur l'idée de quatre médiations avec quatre thèmes faisant partie du patrimoine de

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 22-23.

²¹⁰ *Ibid.*, p. 24.

²¹¹ *Ibid.*

la ville : les rues médiévales, le beffroi, la Sambre et la batellerie et les jardins suspendus. Aussi, lors de cet entretien, nous avons discuté de pratiques artistiques qui pouvaient être intéressantes à exploiter comme la photographie, le dessin ou la création d'une œuvre collective. Sur base de cet entretien et lors de la réflexion et de la rédaction des médiations, j'ai décidé d'associer les rues médiévales à la pratique de différentes techniques de dessin sur papier (pastel, crayon, marqueur...). Pour le beffroi, il a été convenu de créer une œuvre collective en 3 dimensions. Dans la médiation liée à la Sambre et la batellerie, le choix s'est porté sur l'utilisation de la photographie. Et enfin, dans le cadre des jardins suspendus, c'est vers la réalisation d'œuvres s'inspirant du « land art » que j'ai décidé de me diriger.

Une idée supplémentaire a été apportée par Madame Cornil, celle de réaliser une exposition clôturant la série de médiations afin de montrer le travail artistique des élèves, aux parents, autres enseignant.es et élèves de l'école,...

3.2. Présentation des acquis d'apprentissages

Comme expliqué plus haut, je me suis basée, pour écrire les acquis d'apprentissages, sur le référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique en ne reprenant que le domaine d'expression plastique pour les raisons citées ci-dessus. Menant les médiations dans une école appartenant au réseau du SeGEC, je me suis servie du « *Programme de l'école primaire P5-P6. Volume n°2. Français, Éducation Culturelle et Artistique* », élaboré par la direction de l'enseignement catholique fondamental (SeGEC)²¹².

²¹² DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (SeGEC), *Programme de l'école primaire P5-P6. vol. 2. Français, Éducation Culturelle et Artistique*, s.l., Plantyn, s.d.

Les acquis d'apprentissages :

A. Les savoirs, savoirs-faires et compétences en ciblant P5 (= 5^{ème} primaire)

Étape 1 : Rencontrer.

1.1 Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés (C1).

ATTENDUS P5 : Explorer un patrimoine matériel et immatériel d'ici ou d'ailleurs.

SAVOIR : Éléments liés aux lieux de culture, au patrimoine et aux objets culturels.

P5 : - Suite aux visites et observations de préférence *in situ*, présenter : un site archéologique ; des éléments du patrimoine immatériel ; un mythe ou une légende.

SAVOIR-FAIRE : Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, goûter, sentir, toucher, apprécier.

P5 : - Observer de façon objective des éléments du patrimoine, un site archéologique... Explorer un mythe ou une légende.

SAVOIR-FAIRE : Garder des traces.

P5 : - Enrichir sa collection de traces.

Étape 2 : Connaitre et pratiquer.

1.2 Décoder les fondamentaux de l'Expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents (C2).

ATTENDUS P5 : Exemplifier la composition et la lumière dans une production plastique.

SAVOIR : Temps/Rythme.

P5 : - Caractériser une image fixe et une image en mouvement.

Fig. 9. Acquis d'apprentissages p. 1. relatifs au « Programme de l'école primaire P5-P6. Volume n°2. Français, Éducation Culturelle et Artistique » du SeGEC, éducation culturelle et artistique, ciblé P5, domaine de l'expression plastique.

SAVOIR : Corps/Gestes/Voix/Outils.

P5 : - Distinguer : le croquis, le dessin ; la photographie numérique ; les outils graphiques spécialisés (pinceaux, couteaux, spatule, rouleau, brosse, éponge...).

SAVOIR : Espaces/Formes/Matières/Supports.

P5 : - Distinguer : le fond, la forme, la mise en page, le plan, le format, les échelles et proportions ; les volumes simples.

SAVOIR : Couleurs/Timbres.

P5 : - Identifier des valeurs de couleurs dans une œuvre d'art. Identifier des contrastes de couleurs dans une œuvre d'art. Identifier les ombres et la lumière dans une œuvre d'art ou dans son environnement immédiat.

SAVOIR-FAIRE : Utiliser des outils, des instruments, le corps, l'image, le son, la voix.

P5 : - Explorer les relations entre les objets et la lumière. Varier les types de compositions (ex : rapport fond/forme, juxtapositions, oppositions entre couleurs, matières, supports...).

1.3 Créer collectivement et/ou individuellement (C4).

ATTENDUS P5 : Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une production plastique, quel que soit le support.

SAVOIR-FAIRE : Exercer son imagination, sa créativité.

P5 : - Réaliser des croquis, des dessins, de la peinture à l'aide d'outils graphiques spécialisés (y compris numériques). Exercer le cadrage y compris photographique.

SAVOIR-FAIRE : Partager une réalisation.

P5 : - Réaliser la mise en valeur d'une production individuelle ou collective.

Fig. 10. Acquis d'apprentissages p. 2. relatifs au « Programme de l'école primaire P5-P6. Volume n°2. Français, Éducation Culturelle et Artistique » du SeGEC, éducation culturelle et artistique, ciblé P5, domaine de l'expression plastique.

Étape 3 : Apprécier et réagir.

1.4 Interpréter le sens d'éléments culturels (C3).

ATTENDUS P5 : Interroger collectivement le sens et l'origine d'une œuvre, d'un lieu, d'un objet culturel.

SAVOIR : Contexte/Fonction/Sens.

P5 : - Lors des expériences culturelles et artistiques : exemplifier le contexte d'une œuvre, d'un lieu ou d'un objet culturel ; identifier la signification d'une œuvre d'un lieu ou d'un objet culturel ; formuler sa propre appréciation esthétique.

SAVOIR-FAIRE : Interroger le contexte, la fonction et le sens d'éléments culturels.

P5 : - Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, interroger le sens des recherches et de la conservation des traces du passé.

SAVOIR-FAIRE : Classer des œuvres et des objets culturels selon des critères.

P5 : - Lors de la découverte d'éléments culturels ou artistiques, établir des liens interdisciplinaires.

Fig. 11. Acquis d'apprentissages p. 3. relatifs au « Programme de l'école primaire P5-P6. Volume n°2. Français, Éducation Culturelle et Artistique » du SeGEC, éducation culturelle et artistique, ciblé P5, domaine de l'expression plastique.

Le programme du domaine de l'expression plastique est divisé en trois parties que j'ai nommées des « étapes » dans le document, afin de faciliter sa clarté et sa lisibilité. Il s'agit de « *Rencontrer* », « *Connaitre et pratiquer* », « *Apprécier et réagir* ». Chacune de ces parties comprend une ou plusieurs compétences numérotées « 1.1 », « 1.2 »... Ainsi, dans la première étape « *Rencontrer* », la compétence associée (C1) est : « *Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés* ». Chaque compétence est suivie d'attendus correspondant à l'année scolaire visée. Pour la 5^{ème} primaire (P5), l'attendu pour la compétence C1 numérotée 1.1 est « *Explorer un patrimoine matériel et immatériel d'ici ou d'ailleurs* ». En plus des attendus, chaque compétence est divisée en termes de « *Savoir* » et « *Savoir-faire* » avec pour chaque année des attendus spécifiques²¹³.

Le programme de 5^{ème} primaire insiste sur la découverte du patrimoine, que ce soit du patrimoine immatériel ou matériel. L'élève est aussi amené·e, par l'observation et la pratique, à acquérir des connaissances diverses, dans le domaine de l'art, lui servant à caractériser et parler d'une œuvre d'art quelconque. Il est attendu qu'il soit capable d'identifier des outils et pratiques graphiques (croquis, pinceaux, photographie...). Mais aussi, qu'il puisse parler de composition (fond, forme, mise en page...). Sans oublier, l'identification et la différenciation de la lumière, des ombres, des valeurs de couleurs... Dans le programme, il est attendu que l'élève crée et puisse partager une ou plusieurs créations. Enfin, l'élève doit pouvoir s'interroger, s'exprimer et communiquer sur ses découvertes culturelles.

Comme mentionné dans l'introduction, j'ai élaboré un document de préparation des médiations comprenant des questions pré-écrites ainsi que les réponses attendues des élèves. Dans les parties suivantes, consacrées chacune à une séance de médiation, il s'agira d'en proposer un descriptif écrit aussi complet que possible, de manière à développer et expliciter davantage le déroulement réel des séances par rapport au document préparatoire.

3.3. Séance n°1 concernant les rues médiévales

Cette séance a pour objectif de faire voyager les élèves dans les rues de la Ville Haute au sein de l'ancienne fortification. Un anachronisme peut être un reproche qui puisse être fait à cette séance étant donné que l'ancienne fortification encore présente date du 17^e siècle, la première enceinte médiévale construite sous Notger, ayant été détruite vers 1400. De même, la construction de l'église de la Ville Haute désacralisée : *Notre-Dame du Mont-Carmel*, remonte

²¹³ *Ibid.*, p. 186-201.

au 17^e siècle. Ainsi, les traces du passé que les élèves découvrent sont surtout des traces historiques postérieures à la période médiévale. Cependant, la Ville Haute a toujours gardé un aspect médiéval avec sa fortification, ses rues pavées sinueuses et ses rues étroites... malgré les diverses constructions, reconstructions ou rénovations qu'elle a connues. Dans cette optique, il ne s'agit pas de mentir aux élèves en leur présentant des dates erronées ou des informations qui seraient fausses. Il s'agit d'utiliser, essentiellement, le patrimoine et ses traces afin que ceux-ci s'emparent d'une histoire de la ville qui est vraie. Il s'agit par l'observation de comprendre les composantes de la ville médiévale et de comprendre pourquoi celle-ci s'agencait de telle façon. Il n'est pas question dans la séance de s'arrêter longuement sur l'histoire des traces observées, il s'agit plutôt de faire comprendre aux élèves un contexte général durant une période précise. De cette façon, les traces sont des portes d'entrée afin de comprendre un contexte global. L'impact et l'histoire de la Principauté de Liège étant très riches par rapport à la ville de Thuin, il aurait été dommage de ne pas traiter ce sujet parce que les dates des vestiges du passé ne correspondaient pas à la période.

De cette manière, en reprenant le programme de P5 en Sciences Humaines, dans la partie de la Formation historique, celle-ci a pour spécificité de permettre de conceptualiser, tout au long du tronc commun, ce qu'est le temps et le temps historique. Conformément au programme : « *La formation historique a pour objectif d'amener les enfants à s'approprier progressivement cet objet abstrait et a priori indéterminé qu'est le temps, en dotant l'élève de repères et de démarches qui lui permettent de le structurer, de l'organiser afin de pouvoir se situer et situer les réalités qui l'entourent dans une dimension temporelle* »²¹⁴. Ce qui importe, c'est que l'élève développe « *une conscience du temps* »²¹⁵ afin de mieux cerner le monde d'aujourd'hui et ses réalités comme résultante d'opérations volontaires ou involontaires menées par les hommes et femmes des temps antérieurs²¹⁶. De ce fait, en me concentrant sur une période historique précise, qui est la période médiévale, je donne aux élèves des clés de lecture pour comprendre l'organisation de la ville à cette période et ses caractéristiques toujours présentes actuellement dans le tissu urbain de Thuin. Je contribue à ce que les élèves développent leur conceptualisation du temps historique. Pour une classe de 5^{ème} primaire, la conceptualisation du temps constitue une thématique en construction, j'ai choisi de ne pas les saturer en

²¹⁴ DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (SEGEC), *Programme de l'école primaire P5-P6. Vol. 1. Projet éducatif et orientations pédagogiques, Visées Transversales, Autres Éléments Transversaux, Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, Religion, Sciences Humaines*, s.l., Plantyn, s.d., p. 225.

²¹⁵ *Ibid.*

²¹⁶ *Ibid.*

informations complémentaires qui auraient pu les « embrouiller », comme l'évocation des destructions et reconstructions des fortifications,... Cependant, il eut été possible de la mettre en place mais en œuvrant sur une période plus longue afin de s'assurer que les élèves comprennent les nuances apportées.

Enfin, toujours conformément au programme de P5 dans la Formation historique : « *L'élève découvre 5 ruptures qui ont marqué l'évolution des modes de production et de consommation en Europe occidentale à travers le temps long de l'histoire (...)* »²¹⁷. L'une de ces ruptures étant : « *le développement des seigneuries et des villes dans nos régions (du 11^e au 14^e siècle)* »²¹⁸. De la sorte, la médiation proposée s'inscrit aussi dans le programme de Formation historique au point de vue des Savoirs.

Cette séance prévue comme une « balade » dans la Ville Haute, des arrêts sont prévus à certains endroits clés afin de comprendre un point précis, soit sur l'histoire de la ville de Thuin, soit sur la ville médiévale de manière générale. À chaque étape, un dessin guidé par des consignes précises permet aux élèves de conserver une trace de leurs découvertes.

3.3.1. Les compétences ciblées

Tous les descriptifs de toutes les médiations comportent une partie se nommant : *les compétences ciblées*. Dans cette partie, il est question de reprendre les acquis d'apprentissages relatifs au référentiel d'ECA du domaine de l'expression plastique. Pour chaque séance de médiation détaillée, les compétences ciblées seront abordées afin d'évoquer brièvement de quelles manières, elles ont été travaillées pour telle ou telle médiation. Afin de ne pas s'étaler, il s'agit, dans le cadre de ce mémoire, d'en faire un résumé synthétique. Cependant, dans le cadre de la préparation écrite des médiations, les acquis d'apprentissages ont été écrits de manière complète.

La séance sur les rues médiévales répond, dans l'étape 1 : « *Rencontrer* », à la Compétence 1 (C1) : « *Fréquenter des lieux, des œuvres et des objets culturels variés* ». En vue de l'exploration et l'observation d'un patrimoine matériel, mais aussi au travers de l'évocation d'un patrimoine immatériel correspondant aux savoirs et savoir-faire. Dans l'étape 2 : « *Connaitre et pratiquer* », la médiation remplit la Compétence 2 (C2) : « *Décoder les fondamentaux de l'expression plastique, par des pratiques et au travers d'œuvres, de genres, de cultures et d'époques différents* ». Il est question de comprendre le rôle de la lumière dans

²¹⁷ Ibid., p. 227.

²¹⁸ Ibid., p. 236.

la mise en valeur de vitraux. Mais aussi d'arriver à différencier des outils et techniques graphiques par leur usage (pastel, crayon ordinaire, croquis, stylo à bille, fusain...). Ou encore, au travers de l'observation d'un paysage, de rapporter et de schématiser des formes de maisons et de végétation sur une feuille de papier. Ainsi ceux-ci s'exercent à la composition et peuvent conceptualiser par la pratique les avant-plans, les arrière-plans, ou toutes autres formes de compositions. La Compétence 4 (C4) : « *Créer collectivement et/ou individuellement* » est évidemment travaillée, comme elle l'est dans toutes les médiations, puisqu'un ou plusieurs temps sont dédiés à la création artistique en lien avec les découvertes culturelles. Enfin, dans l'étape 3 : « *Apprécier et réagir* », la Compétence 3 (C3) : « *Interpréter le sens d'éléments culturels* » est également travaillée. Les élèves sont invité·es à s'interroger sur les lieux abordés, les découvertes, ce qu'ils voient. Du sens est donné à chaque découverte de manière à ce que les élèves s'emparent du savoir envisagé.

3.3.2. Description des activités

La séance débute en classe avec une accroche permettant d'aborder un patrimoine immatériel, celui de la Marche Saint-Roch de Thuin. Il s'agit de l'une des nombreuses Marches de l'Entre-Sambre-et-Meuse et de l'une des 15 Marches inscrites depuis 2012 au Patrimoine culturel immatériel de l'UNESCO²¹⁹. D'abord, une récolte des représentations des élèves est réalisée afin de savoir ce que représente la Saint-Roch de Thuin pour eux. Ensuite, à l'aide d'un PowerPoint préparé, une image de la statue de Saint-Roch (conservée dans l'église Notre-Dame-dèl-Vaux à la Ville Basse) est présentée afin que les élèves observent et remarquent les attributs significatifs de Saint-Roch (sa blessure, son chien, ses vêtements du pèlerin...). Grâce aux différentes observations et inductions, les élèves comprennent que Saint-Roch est un pèlerin et comprennent la portée de ce statut. Ensuite, l'histoire du Saint est peu à peu dégagée en vue de comprendre pourquoi une Marche est organisée à Thuin en l'honneur de Saint-Roch. Enfin, un rapprochement est effectué entre la Marche aux flambeaux, organisée le samedi soir de la Marche, et les anciennes rues de la ville, puisque le cortège passe par des rues dans lesquelles la médiation va, par la suite, se dérouler. Ainsi, il s'agit d'inviter les élèves à suivre une partie de ce parcours afin de découvrir le passé médiéval de la ville.

L'autre partie de la médiation se déroule au sein de la Ville Haute. Elle est prévue comme « une balade » avec des arrêts à des points clés, préalablement définis. Les élèves sont

²¹⁹ THUIN OFFICE DU TOURISME, « Saint-Roch 2025 : Thuin vibrante de mémoire et de ferveur » dans *Thuin Office du tourisme*, 2025, [<https://tourismethuin.be/fr/blog/5439822683262943000>], (02/10/2025).

muni·es, chacun·e, d'une farde à rabats, contenant des feuilles de papier, au format A4, correspondant à des activités à produire à l'aide du dessin à des moments précis (voir Fig. 12., 13. & 14.).

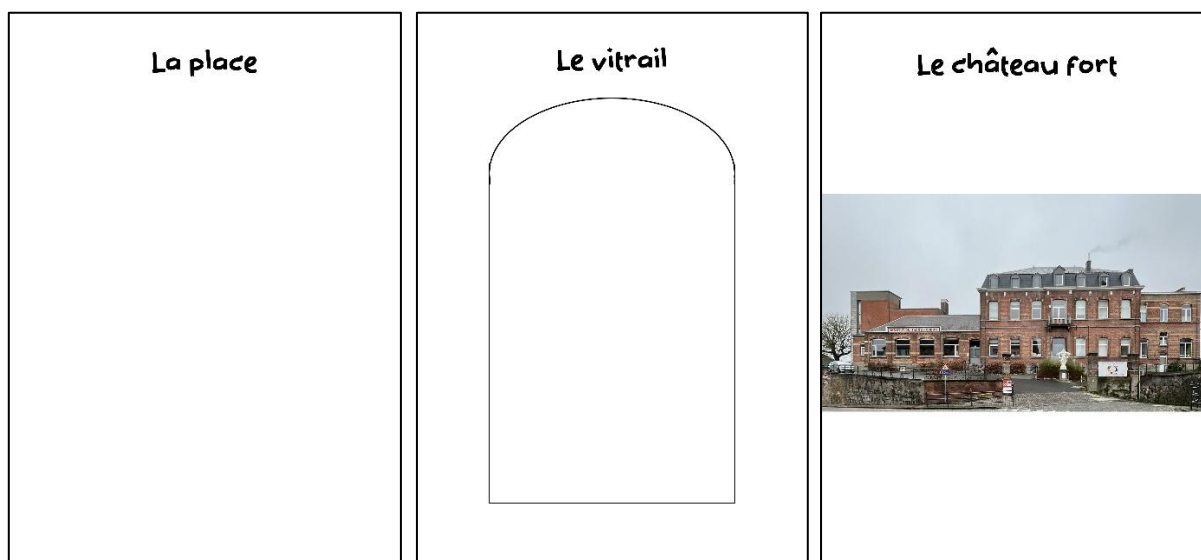


Fig. 12., 13. & 14. Exemples de pages A4 fournies aux élèves qui une fois complétées seront assemblées au sein d'un même carnet.

À chaque arrêt à un point clé, des questions sont posées et des images sont montrées afin que les élèves comprennent un ou des aspects de l'histoire de la ville de Thuin ou de la ville médiévale, de manière générale. Une fois l'apport d'informations terminé, les élèves sont invité·es à remplir la feuille A4 correspondant au lieu qu'ils viennent de découvrir. Chaque feuille A4 correspond à une consigne particulière, précisée oralement, et à un outil graphique (pastel, crayon, marqueur...).

Le premier arrêt se situe sur la place du Chapitre, l'endroit de rassemblement et de départ pour la Marche aux flambeaux, le samedi soir de la Saint-Roch. Le but de cet arrêt est de faire comprendre aux élèves que la place était un endroit central à l'époque médiévale servant de lieu de rencontre, de commerce ou de célébration. La place pouvait remplir des fonctions sociales, économiques et religieuses. Sur la feuille A4 correspondante, une activité est proposée autour de la place du Chapitre au Moyen Âge (voir Fig. 12. & Fig. 15.). Les élèves sont invité·es à imaginer l'ambiance qui pouvait y régner à cette époque : les rencontres entre habitant·es, les discussions quotidiennes, les échanges liés au commerce. L'exercice consiste à traduire cette effervescence par un dessin rapide, réalisé sous la forme d'un croquis au crayon ordinaire. Pour

cela, des exemples de personnages simplifiés sont présentés, tels que des silhouettes esquissées de manière sommaire (personnages en « bâtonnets »), afin de montrer que l'objectif n'est pas la précision du détail, mais bien la captation des gestes, des mouvements et des interactions entre les personnages. L'activité vise donc à encourager l'observation et l'expression de la dynamique sociale et relationnelle d'un lieu historique, plutôt qu'à obtenir une reproduction fidèle ou élaborée.



Fig. 15. Les élèves en train de dessiner, 12 février 2025, photographie prise à Thuin, Place du Chapitre, par M.-E. Ricker.

Le deuxième arrêt se situe, non loin de la place, au niveau du Spantôle (ancien canon datant du 17^e siècle). Il est question, ici, de comprendre le rôle défensif de la ville de Thuin construite sur un éperon rocheux et munie de fortifications. Sur la feuille correspondante, une activité invite les élèves à observer le paysage depuis le point de vue du Spantôle. L'exercice consiste à représenter, à l'aide d'un simple stylo « Bic », une cartographie schématique de l'horizon. Pour ce faire, les élèves utilisent un code graphique géométrique : des carrés pour symboliser les maisons et des cercles pour représenter la végétation. L'objectif est de replacer le plus grand nombre possible d'éléments visibles depuis ce point d'observation, afin de construire une carte simplifiée et structurée du panorama.

La « balade » continue jusqu'à un lampadaire se trouvant le long de la route des remparts du Nord. Sur ces lampadaires, récents, des armoiries schématisées sont présentées en bas-relief, faisant référence aux armoiries de l'ancienne Principauté de Liège. Dans le cadre de cette médiation, je me suis servie de cette trace afin d'amener le contexte historique de la ville de Thuin sous l'autorité de la Principauté. Il est question de comprendre ce qu'est un prince-évêque et d'évoquer la figure du prince-évêque Notger. Au cours de cette activité, les élèves sont invité·es à imaginer et dessiner un nouveau blason pour la ville de Thuin, représentant son identité actuelle en 2025. Pour ce faire, huit éléments emblématiques leur sont proposés, parmi lesquels iels doivent en sélectionner quatre. Ces quatre éléments seront ensuite intégrés dans un blason divisé en quatre parties, chaque partie accueillant un élément choisi. Le motif du blason ainsi que les éléments sélectionnés sont reproduits sur une feuille de papier calque, afin de pouvoir être facilement décalqués par transparence à l'aide d'un marqueur noir ou de couleur (voir Fig. 16.).



Fig. 16. Un élève en train de réaliser son blason, 12 février 2025, photographie prise à Thuin, Rempart du Nord, par M.-E. Ricker.

Ensuite, le parcours mène jusqu'au Posty Bury. Il s'agit d'un passage piétonnier situé entre les fortifications de la ville qui servait aux habitant·es pour entrer et sortir de celle-ci. Ces sorties étaient appelées des Posty et pouvaient être accompagnées de gardes et de tours. Pour le Posty Bury, ce passage était accompagné d'une tour. Dans cette activité, les élèves réalisent un dessin au pastel représentant la tour et la végétation qui la recouvre aujourd'hui. L'objectif est de mettre en évidence, à travers l'illustration, le passage du temps et les transformations survenues depuis l'époque médiévale.

Après le posty Bury, un arrêt est prévu dans la rue Saint-Jacques afin d'observer l'agencement de cette rue étroite avec ses maisons, ses pavés, sa rigole, caractéristiques des rues médiévales. Il est question de comprendre le rôle des pavés, garants de la propreté des rues, et de la rigole dans l'écoulement des eaux. Dans cette activité associée, les élèves réalisent l'empreinte d'un pavé de la rue à l'aide d'un fusain. Pour ce faire, iels placent leur feuille de carnet directement sur le pavé choisi. Iels commencent par en tracer la délimitation à l'aide de la pointe du fusain, puis frottent le fusain sur son côté afin de faire apparaître les irrégularités de la surface (voir Fig. 17. & 18.). L'objectif est de conserver une empreinte fidèle du pavé et de ses textures.

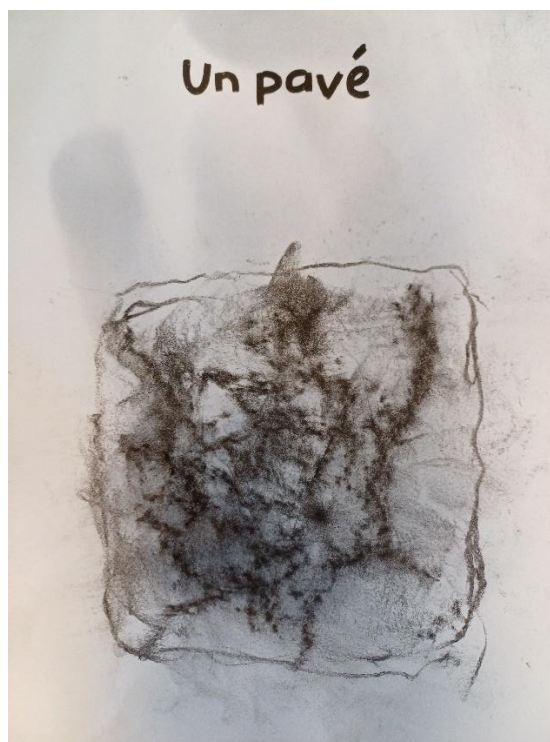


Fig. 17. & Fig. 18. Des élèves réalisent l'empreinte d'un pavé & l'exemple d'un résultat final, 12 février 2025, photographies prises à Thuin, rue Saint-Jacques, par M.-E. Ricker.

La suite du circuit se déroule à l'intérieur de l'ancienne église de la Ville Haute, maintenant désacralisée, Notre-Dame du Mont-Carmel, afin d'y observer les vitraux et de comprendre le rôle important qu'occupait la religion au Moyen-Âge. Pour cette activité, les élèves travaillent sur une feuille de papier calque sur laquelle est déjà dessiné l'encadrement typique de ces vitraux (voir Fig. 13.). À l'intérieur de cet encadré, iels tracent quatre lignes qui se croisent de manière à générer un motif géométrique. Les différentes formes créées par ces croisements sont ensuite colorées à l'aide de marqueurs de différentes couleurs. Une fois leur réalisation terminée, les élèves placent leur vitrail en papier calque face à la lumière afin d'observer les effets produits par la transparence et les jeux colorés.

Enfin, un dernier arrêt est prévu devant leur école. Emplacement où se trouvait à l'époque médiévale un château. Durant cette activité, les élèves partent d'une photographie représentant leur école (voir. Fig. 14.). À l'aide de marqueurs, iels transforment cette image en un château fort, en ajoutant des éléments architecturaux caractéristiques de l'époque médiévale (murailles, tours, créneaux, pont-levis, etc.). L'objectif est de réinventer l'école en la reliant à l'imaginaire médiéval, tout en travaillant la créativité et l'observation des formes.

Un retour en classe est prévu afin d'effectuer un exercice de récapitulation. Dans cette activité, les élèves sont invité·es à récapituler les éléments importants de la ville médiévale de Thuin, découverts au cours de la leçon. À l'intérieur d'une muraille pré-dessinée sur une feuille A4, iels doivent représenter de manière schématique, ou bien écrire, les éléments caractéristiques observés. Iels disposent de cinq minutes pour réfléchir et remplir la muraille avec leurs propres idées. Ensuite, un échange collectif permet de lister ensemble les principaux éléments observés : une place, une église, des sorties pour les habitant·es appelées « postys », des tours, des rues pavées avec des rigoles, ainsi qu'un château fort. À cela peuvent s'ajouter d'autres éléments défensifs, comme ceux observés depuis le Spantôle, ou encore un blason. Suite à cette mise en commun, les élèves sont invité·es à compléter à nouveau leur muraille avec les nouveaux éléments évoqués.

3.3.3. Réflexion sur la démarche pédagogique

J'ai choisi de débiter la médiation par une accroche en classe. Etant donné qu'il s'agit de la première séance, cela me semble pertinent afin de me présenter, d'exposer les grandes lignes du projet et l'objectif final de l'exposition. Le cadre de la classe étant plus propice au calme et donc à ces préalables. J'ai fait le choix, pour l'accroche, d'aborder la Saint-Roch de

Thuin, répondant à l'objectif d'aborder un patrimoine immatériel, d'une part, et d'autre part, cela se prêtait bien à la thématique de la séance.

Ensuite, afin d'aborder le passé médiéval de la ville, il était évident de devoir se rendre sur place. Pour la réalisation de cette séquence, je me suis inspirée d'une activité effectuée par Patrimoine à roulettes à Lille. Il s'agissait d'une activité réalisée avec un groupe de centre aéré, dans le courant du mois de juillet 2024. Comme lors de ma médiation, les enfants avaient des feuilles de papier à leur disposition. Des arrêts, à certains endroits, étaient prévus afin d'observer et de découvrir un ou plusieurs éléments de la ville. Ensuite, iels réalisaient des activités dessinées avec des outils graphiques différents. Ce qui différencie ma séance de médiation de l'activité organisée par Patrimoine à roulettes, c'est d'abord le public. Bien qu'il s'agît d'enfants d'environ du même âge, le cadre dans lequel iels ont participé aux médiations se différencie. Dans le cas de Patrimoine à roulettes, s'agissant d'un centre aéré, les activités se concentraient davantage sur l'observation et la dimension artistique. Le but était de proposer une activité, avant tout, divertissante. Dans mon cas, répondant à un cadre scolaire et à un programme, ma médiation devait pouvoir répondre à des attendus, savoirs, savoir-faire. De la sorte, il s'agit d'observation et de découvertes, mais aussi d'un apport de connaissances plus conséquent afin que les élèves retiennent des éléments du patrimoine. Ensuite, ne s'agissant pas de la même ville, j'ai dû m'adapter à Thuin en sélectionnant, par moi-même, les détails et les points d'arrêts qui me paraissaient être les plus intéressants. Tout cela en faisant attention au temps imparti, à la distance entre les éléments, à la possibilité de pouvoir s'abriter en cas de pluie, à la capacité de pouvoir s'arrêter avec un groupe de plus ou moins 30 personnes, aux bruits environnants pouvant être gênants... C'est pourquoi, tous les éléments ont été concentrés dans l'espace de la Ville Haute, afin de ne pas perdre de temps dans des déplacements longs. C'est aussi pour cela, qu'à un moment donné de la médiation, nous rentrons avec le groupe à l'intérieur d'une église car s'il y a de la pluie, c'est un endroit où nous pouvons nous mettre à l'abri. De plus, les éléments n'étant pas loin les uns des autres, il est facile de « sauter » une activité pour s'abriter et continuer la séance à l'intérieur.

Après la sélection des points d'arrêts, des détails observables et des connaissances amenées, une attention a été portée à l'association de chaque découverte à un exercice de dessin sur papier encadré par des consignes toujours en lien avec la découverte en question. Ainsi, la médiation suit toujours le même schéma : découverte d'un endroit ou d'un détail, apport de connaissances puis réalisation d'une œuvre sur papier avec une consigne associée à l'endroit où le détail est découvert. Cette médiation peut paraître « classique » au vu d'autres activités

proposées par Patrimoine à roulettes et ne semble pas vraiment sortir du cadre scolaire. Il est vrai qu'elle reste dans un contexte défini. Mais s'agissant de la première séance, celle-ci représente « une mise en bouche » par rapport aux trois autres médiations voulues plus atypiques.

Pour clôturer cette séquence, j'ai choisi un retour en classe afin de favoriser le calme et de « maximiser » l'intégration des savoirs explorés lors de la médiation.

Les feuilles A4 complétées par les élèves ont pour objectif final d'être rassemblées en un carnet relié qui sera présenté lors de l'exposition, de manière à ce qu'au-delà, les élèves gardent des traces de leurs découvertes conformément à ce qui est demandé dans le programme de l'ECA.

3.4. Séance n°2 concernant le beffroi

La deuxième séance s'est concentrée sur le beffroi de Thuin, classé patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 1999²²⁰. Il se situe à la Ville Haute, sur la place du Chapitre. La première séance sur les rues médiévales demeurait dans un certain contexte « scolaire », dans le sens où, la direction que prit la médiation se trouvait dans un dispositif plutôt classique avec un apport de connaissances à partir des découvertes et des réalisations dessinées sur papier. Il était donc question, pour cette séance, de proposer une médiation qui dépasserait un peu plus le cadre scolaire, dans la limite du possible et du réalisable.

Tout en restant dans la découverte, suivie d'un apport de connaissances avec de l'expérimentation plastique, la médiation proposée a pour volonté de tendre vers la découverte par le « jeu ». Ainsi, l'accroche commence par une peinture collective en groupes. S'ensuit, sur la place, la découverte du beffroi. Des activités proposées aux élèves amènent à des découvertes de l'un ou plusieurs éléments à comprendre sur le beffroi. Enfin, lors du retour en classe, la séance se termine par la réalisation de portraits sur des boîtes en carton afin de construire une sculpture collective. Cette séance, en plus de cette volonté de tendre vers la découverte par le « jeu », a été centrée autour de la notion et des valeurs de collectivité. Le beffroi étant un symbole important pour tous·tes les Thudinien·nes, il s'agit d'une architecture patrimoniale qui « rassemble ».

²²⁰ OFFICE DU TOURISME DE THUIN, « Le Beffroi » dans *Découvrir dans Découvrir dans Beffroi de Thuin. Office du tourisme de Thuin*, 2025, [<https://beffroidethuin.be/fr/produits/5405119044539908145/5405119207572504602/5405119545658572826>], (08/10/2025).

À l'instar de la séance sur les rues médiévales, les élèves ont en leur possession une farde à rabats contenant des feuilles de papier A4, correspondant à une activité. En effet, cette farde de feuilles, a d'abord été uniquement prévue dans le cadre de la séance n°1. Les feuilles remplies par les élèves avaient pour finalité d'être reliées afin de créer un carnet individuel correspondant à chaque élève. Ainsi, ceux-ci, pouvaient garder des traces de leurs découvertes pendant la médiation sur les rues médiévales. Après échange avec Madame Ricker, cette idée a été étendue à toutes les médiations afin de créer un carnet regroupant les traces de toutes les séances. C'est pourquoi, lors des médiations, les élèves se sont munies de leur farde avec, pour chacune d'elles, des feuilles A4, correspondant à une activité à réaliser ou une consigne dessinée à produire pendant la séance correspondante.

3.4.1. Les compétences ciblées

Cette séance de médiation sur le beffroi, remplit des attendus, des savoirs et des savoir-faire relatifs aux compétences des 3 étapes : « *Rencontrer* », « *Connaitre et pratiquer* » et « *Apprécier et réagir* ». Dans l'étape 1 : « *Rencontrer* », pour la Compétence 1 (C1), les élèves sont amenés à découvrir un patrimoine matériel, celui du beffroi de Thuin, monument emblématique de la ville. Dans les savoir-faire liés à cette même compétence, les élèves sont invités à observer le beffroi de manière multisensorielle par l'observation visuelle, l'écoute et l'appréciation. Toujours en lien avec cette compétence, les élèves gardent des traces via les activités demandées à remplir sur les feuilles A4 qui serviront à produire le carnet. Dans l'étape 2 : « *Connaitre et pratiquer* », pour la Compétence 2 (C2), les élèves sont amenés à différencier des outils graphiques par leur utilisation, comme le marqueur, la peinture, les pinceaux et leurs effets sur papier peint. Dans une autre activité, les élèves peuvent être invités, selon leurs choix, à parler des valeurs de couleurs du beffroi. En ce qui concerne la Compétence 4 (C4), les élèves sont sensibilisés, lors d'une activité plastique, à la question des ombres et des ombrages. De plus, lors des activités, conformément au fait de varier les outils, différents outils graphiques sont utilisés : des crayons ordinaires, des crayons de couleurs, de la peinture, du feutre noir. La composition est exercée, ainsi que le cadrage dans la réalisation d'un croquis préparatif à la peinture collective comme sur les boîtes en carton. Enfin, dans l'étape 3 : « *Apprécier et réagir* », pour la Compétence 3 (C3), les élèves sont amenés à formuler leur propre appréciation esthétique, à identifier les raisons qui ont mené à la construction d'un beffroi (pourquoi une telle hauteur, à quoi il sert et servait-il...), à exemplifier la hauteur du beffroi, à exemplifier le fonctionnement d'un carillon. Dans le cadre

de cette même séance, les élèves sont poussé·es à s'interroger sur le sens des recherches et de la conservation des traces du passé. Dans un même temps, iels s'interrogent sur le métier et la mission des archéologues, tout en incarnant leur rôle. Des liens interdisciplinaires sont établis dans le domaine des mathématiques, de la musique et une initiation sommaire à l'archéologie.

3.4.2. Description des activités

La séance commence par une accroche se déroulant dans une partie du réfectoire de l'école. L'activité est voulue comme la création d'une œuvre collective au sol, pensée comme un exercice « brise-glace » favorisant la spontanéité créative et la coopération entre les élèves. Elle vise à les plonger dans un état d'esprit propice à la création artistique tout en introduisant la notion d'œuvre collective, qui repose sur la combinaison d'apports individuels au service d'un projet commun. Cette première étape permet également de tisser un lien avec l'activité finale du projet, qui prend elle aussi la forme d'une réalisation collective. Par ailleurs, la thématique choisie, la ville et la campagne, invite les élèves à réfléchir aux représentations qu'iels associent à ces deux environnements. Concrètement, six grandes feuilles de papier peint sont disposées au sol, chacune accompagnée d'un pot de peinture de couleur différente et de pinceaux. Les élèves sont réparti·es en six groupes. Trois groupes travaillent sur le thème de la ville et les trois autres sur celui de la campagne. Dans un premier temps, par groupes, chaque élève dispose d'un espace de réflexion sur une feuille A4 présente dans leur farde. Ceux-ci sont invité·es à lister des éléments évoquant leur thème (la ville ou la campagne) et à réaliser un croquis préparatoire de la peinture. Cette phase de concertation, d'une durée maximale de dix minutes, encourage la discussion, la planification et la mise en commun d'idées. Vient ensuite, le moment de la réalisation picturale (voir Fig. 19.), chaque groupe dispose de cinq minutes pour exécuter sa peinture collective. Afin de garantir la participation de tous·tes, chaque élève peint à tour de rôle pendant une minute, pendant que les autres veillent au respect du temps imparti. Des consignes précises encadrent la production : il est demandé de peindre en grand format, de remplir tout l'espace disponible et de ne pas recourir à l'écriture, pour privilégier l'expression visuelle et gestuelle. Une fois les six peintures achevées, elles sont rassemblées au sol afin de composer une œuvre unique. Ce moment donne lieu à un temps d'échange collectif : les élèves sont invité·es à décrire ce qu'iels ont représenté, à partager leurs impressions sur le résultat final et à discuter du processus de création. Pour conclure, une mise en perspective est proposée : les élèves prennent conscience que ce qu'iels ont réalisé correspond à une œuvre collective, c'est-à-dire le produit d'un ensemble d'actions individuelles

coordonnées autour d'une intention commune. L'activité leur permet ainsi de comprendre, par la pratique, qu'une création collective nécessite à la fois l'expression personnelle et la prise en compte du groupe, dans un cadre matériel et conceptuel partagé.



Fig. 19. Un groupe d'élèves réalisent une peinture collective sur le thème de la campagne, 11 mars 2025, photographie prise à Thuin, institut du Sacré-Cœur de Thuin, par M.-E. Ricker.

La suite de la séance se déroule sur la place du Chapitre, en face du beffroi. Les élèves sont réparti·es en trois groupes. L'un des groupes est coordonné par Madame Cornil, un autre par Madame Ricker et le dernier par moi-même. La classe se composant de 26 élèves, le but de ce partage est de réduire le nombre d'élèves par groupe afin que les activités prévues soient réalisables et l'encadrement de celles-ci plus facile. La découverte du beffroi est divisée en 4 activités. Chaque groupe débute par une activité différente, ce qui permet une rotation et garantit la participation de tous·tes à l'ensemble des ateliers. Deux activités supplémentaires sont également prévues pour occuper d'éventuels groupes ayant terminé plus rapidement. Les lignes suivantes présentent chacune des activités de manière détaillée.

La première activité, appelée *Activité des bonbons*, vise à amener les élèves à observer le beffroi de manière attentive et à en développer une interprétation personnelle par le biais d'une association symbolique. Après avoir observé l'édifice, chaque élève choisit un bonbon qui, selon lui ou elle, représente un aspect du beffroi. Ce choix est ensuite justifié oralement, ce

qui permet de développer la capacité d'analyse, d'expression et de mise en lien entre forme, couleur ou ressenti et architecture. Dans un second temps, les élèves dessinent leur bonbon choisi sur une feuille comportant une photographie du beffroi, en l'intégrant à l'architecture selon le sens qu'ils lui attribuent. Ce travail, réalisé aux crayons de couleur, prolonge la réflexion par l'expérimentation plastique.

La seconde activité vise à faire comprendre aux élèves, la hauteur du beffroi en la mettant en relation avec leur propre taille. Ensemble, ils calculent combien d'élèves superposés seraient nécessaires pour atteindre les 60 mètres du beffroi. L'objectif est de leur faire percevoir concrètement cette dimension et de les amener à réfléchir à l'utilité d'un édifice aussi haut. Chaque groupe commence par mesurer la taille des autres membres du groupe, à l'aide d'un mètre. Puis cette taille est inscrite sur leur main. Sur la feuille A4 correspondante, les élèves se représentent sous forme de « personnages bâtonnets », en notant les noms et tailles de chacun·e. Ensuite, ils réalisent un calcul approximatif pour estimer combien d'élèves, placés les uns sur les autres, équivaldraient à la hauteur du beffroi. À la suite de cela, une discussion guidée permet de replacer cette donnée dans son contexte historique. Les élèves découvrent que le beffroi ne servait pas seulement à surveiller l'arrivée d'ennemis, mais aussi à repérer rapidement les incendies, fréquents à l'époque où la majorité des habitations étaient en bois. La coordinatrice du groupe illustre cette idée en établissant un parallèle avec les incendies récents de Los Angeles (janvier 2025), afin de rendre la problématique plus concrète et actuelle.

La troisième activité proposée vise à faire comprendre aux élèves que le beffroi est aussi un instrument de musique et de communication. À travers l'observation, l'écoute et une mise en pratique vocale, ils découvrent le rôle du carillon et des cloches. La coordinatrice du groupe amorce l'échange en demandant quels sons le beffroi produit. Les élèves identifient les cloches et apprennent que la grande cloche servait à indiquer l'heure ou à prévenir d'un danger, notamment par le son du *tocsin*, qu'ils écoutent pour en comprendre la fonction d'alerte. L'attention se porte ensuite sur le carillon, un ensemble de cloches de tailles variées produisant des sons différents. Pour illustrer cela, la classe est divisée en deux groupes. L'un chante la chanson : *Frère Jacques* avec une voix grave, l'autre avec une voix aiguë. Une fois réunis, les élèves constatent que leurs voix diffèrent, comme les cloches du beffroi. La coordinatrice explique que ces différences dépendent de la taille et de la forme, produisant des sons plus graves ou plus aigus. L'activité se clôture par l'écoute d'un vrai carillon, permettant aux élèves de saisir comment les sons individuels se combinent pour former une harmonie collective.

La 4^e activité a pour objectif de faire découvrir aux élèves le lien historique entre le beffroi et la collégiale Saint-Théodard, dont il constituait autrefois le clocher. À travers une démarche d'observation, d'analyse et d'expérimentation, les élèves sont amené·es à comprendre le double rôle du beffroi, à la fois communal et religieux, ainsi que la méthode scientifique employée par les archéologues pour retracer le passé. L'activité débute par l'observation de photographies de fouilles archéologiques menées sur la place du Chapitre à Thuin à la fin du 20^{ème} siècle. Les élèves identifient qu'il s'agit du lieu où ils se trouvent et comprennent que des vestiges d'un ancien bâtiment, la collégiale Saint-Théodard, y ont été découverts. Pour expérimenter la démarche archéologique, ils sont réparti·es en deux groupes, chacun chargé d'analyser le contenu d'une « poubelle archéologique » fictive. À partir des objets trouvés, ils doivent formuler des hypothèses sur les habitudes alimentaires des individus concerné·es (végétarien·nes ou omnivores), qu'ils notent ensuite sur la feuille A4 correspondante. L'observation se poursuit sur le terrain, les élèves examinent la façade du beffroi et repèrent des traces d'anciennes structures, comme une porte murée. Grâce à une ancienne gravure, ils découvrent que le beffroi était autrefois relié à une église, la collégiale Saint-Théodard, détruite au 19^{ème} siècle par le bourgmestre de l'époque afin d'agrandir la place. La coordinatrice du groupe conclut en expliquant que le beffroi, témoin de cette histoire, a subsisté et conserve aujourd'hui la mémoire de cet édifice disparu.

Deux activités supplémentaires sont proposées selon le temps disponible. La première : *Observer le beffroi selon un métier*, consiste à analyser le monument sous le regard d'un métier tiré au sort (architecte, historien·ne, musicien·ne, etc.). Cette approche permet aux élèves de diversifier leurs points de vue et de développer leur sens de l'observation à travers différentes perspectives professionnelles. La seconde : *Associer le beffroi à un plat, un animal, un objet...*, invite les élèves à exprimer une interprétation plus sensible et personnelle du beffroi en le comparant à divers éléments symboliques. Ils notent leurs associations sur une feuille et justifient leurs choix lors d'un échange collectif.

À la suite des activités proposées et une fois tous les groupes réunis, une récapitulation des éléments importants concernant le beffroi est organisée. Lors de la récapitulation, tous·tes les élèves, sur la feuille A4 correspondante, observent une photo du beffroi et notent ou dessinent ce dont ils se souviennent sur le bâtiment : sa hauteur (60 m), son rôle de surveillance, le carillon, et son lien avec une collégiale. Ensuite, ils mettent en commun leurs idées, puis collent une image récapitulative reprenant les informations principales sous la photo comportant leurs notes afin de compléter la page.

Après la découverte du beffroi avec les activités proposées sur la place du Chapitre, nous revenons en classe avec les élèves afin de produire une œuvre artistique. L'activité consiste à créer une sculpture collective en boîtes, en lien avec le beffroi de Thuin. Elle permet aux élèves de contribuer chacun·e à l'œuvre tout en travaillant sur la composition individuelle et la réalisation de portraits. Dans un premier temps, les élèves sont placés par deux et effectuent trois exercices préparatoires au feutre pour se familiariser avec le trait et la spontanéité : dessiner le visage et les épaules en une minute, dessiner avec la main non dominante et enfin, dessiner en un seul trait sans lever le feutre. Ces exercices visent à les aider à lâcher leur geste et à observer la personne qu'ils dessinent. Ensuite, chaque élève réalise le portrait de son binôme directement sur une boîte au feutre, puis ajoute des ombres et du relief au crayon (voir Fig. 20. & 21.). Chaque portrait est signé avec la mention : *Portrait de... par...*, afin d'assurer une cohérence visuelle. Le jour de l'exposition, toutes les boîtes sont assemblées pour former une sculpture collective rappelant la hauteur et la structure du beffroi, avec un agencement précis de 28 boîtes et des renforts à l'intérieur pour assurer la stabilité de la structure. Cette activité permet de travailler la créativité, l'observation, l'analyse, la composition et la collaboration, tout en reliant la pratique artistique au patrimoine local et à l'histoire de l'art.



Fig. 20. & Fig. 21. Les élèves dessinent le portrait de leur voisin de banc sur une boîte en carton, 11 mars 2025, photographie prise à Thuin, institut du Sacré-Cœur de Thuin, par M.-E. Ricker.

3.4.3. *Réflexion sur la démarche pédagogique*

Comme cité plus haut, une attention a été portée à proposer des activités sortant davantage du cadre que les activités proposées lors de la médiation pour les rues médiévales. L'accroche, déjà organisée comme une expérimentation plastique, n'a pas pour objectif d'apporter du contenu théorique. Elle permet aux élèves de s'ancrer dans une attitude créative dès le début de la séance. En outre, réparti·es en plusieurs groupes, ceux-ci découvrent ce que représente une création collective par l'exercice proposé et par la discussion amenée à la fin de celui-ci. La collectivité représente une valeur au centre de cette séance portée par la découverte du beffroi comme un symbole cher à tous·tes les Thudinien·nes. Le cadre de la classe étant trop petit, rempli de bancs et de chaises qu'il aurait fallu déplacer, l'accroche a été imaginée dans un autre endroit de l'école : une partie du réfectoire. Cet endroit, plus grand et vide, il était plus simple d'organiser l'accroche dans cet espace. Une fois terminée, il a été choisi de se rendre sur la place du Chapitre afin de découvrir le beffroi via plusieurs activités proposées. L'objectif des activités combinant des observations, « des petits jeux/activités » et des apports d'informations théoriques. La plupart des découvertes et activités ont mené à des réalisations sur des feuilles A4 prévues dans les fardes des élèves. Enfin, l'activité artistique prévue en classe, où les élèves doivent dessiner le portrait de leur voisin·e de banc sur une boîte en carton, a pour objectif de les exercer à la composition, au cadrage, au dessin. Ceux-ci réalisent l'objet individuellement selon des consignes précises afin que les boîtes, une fois assemblées, fassent preuve d'uniformité dans l'œuvre collective. Pour ce faire, il est imposé et demandé que les élèves produisent un portrait de face (tête, épaule et début du tronc) au feutre noir. Ensuite, que ceux-ci reviennent dans le portrait afin de placer des ombres au crayon ordinaire. Il a été question à un moment donné d'ajouter de la couleur, mais finalement, le noir et blanc a été privilégié pour une plus grande uniformité dans la réalisation de chaque boîte et pour une plus grande uniformité dans le résultat final de l'œuvre. Celle-ci se voulant le symbole d'un « nouveau beffroi » représentatif de la classe, composé des portraits de chaque élève et de Madame Cornil. Chaque boîte où un portrait est dessiné représente le symbole d'une brique composant l'ensemble de la structure.

3.5. **Séance n°3 concernant la Sambre et la batellerie**

La troisième séance de médiation porte sur le rôle de la Sambre et de la batellerie à Thuin. Il est question pour celle-ci de découvrir le passé batelier de la ville en analysant l'œuvre de Daniel Fauville, *Gardiens du fleuve* ; en parcourant le quartier du Rivage ; en visitant le

Thudo, l'écomusée de la Batellerie ; en profitant d'un partage d'expérience d'une ancienne batelière de la ville ; en se réappropriant d'anciennes photographies batelières. Toujours munies de leur farde à rabats, les élèves ont pu continuer à agrandir leur « collection » de traces, en intervenant sur des feuilles qui furent ajoutées au carnet final. Cette médiation a été envisagée comme une approche sensible d'un passé encore récent. Il y avait une véritable volonté que les élèves s'imprègnent et puissent comprendre un passé, un métier et les réalités qui l'accompagnent.

3.5.1. Les compétences ciblées

La médiation répond à l'étape 1 : « *Rencontrer* » et la Compétence 1 (C1) puisqu'il s'agit d'une exploration à la fois d'un patrimoine matériel par la découverte des traces laissées par le passé et le présent batelier de la ville. Mais aussi à la fois, d'une exploration d'un patrimoine immatériel par le partage oral d'expériences transmises par une ancienne batelière de la ville. On pourrait, dans ce cas-ci, se poser la question, à savoir s'il s'agit d'un patrimoine ou d'un patrimoine immatériel qui fut partagé avec les élèves. Nous y reviendrons, plus tard, dans le cadre de ce mémoire. Toujours pour la Compétence 1 (C1), les élèves ont pu observer de manière multisensorielle, iels ont pu regarder, toucher, écouter et apprécier. Conformément à toutes les médiations, les élèves ont pu enrichir leur collection de traces. Dans l'étape 2 : « *Connaitre et pratiquer* », pour la Compétence 2 (C2), les élèves ont pu expérimenter la photographie, il s'agit d'un nouvel outil qui n'avait, jusque-là, pas encore été exploité. Par l'observation d'anciennes photographies et l'expérimentation, les élèves comprennent ce que représente une image fixe. Une analyse autour de l'œuvre de Daniel Fauville, *Gardiens du fleuve*, permet aux élèves de s'exercer à caractériser les formes, les échelles et la composition, c'est-à-dire comment la sculpture est disposée. Par ailleurs, dans le cadre de l'activité artistique, la réappropriation d'anciennes photographies, les élèves sont invité·es à réfléchir à la lumière, à la composition, au cadrage... par la mise en scène de leurs propres photographies. Cet enjeu est partagé par la Compétence 4 (C4) dans l'attendu : « *Traduire des effets de lumière, d'angles de vue variés dans une production plastique, quel que soit le support* ». Lors de la séance, les élèves ont pu exercer leur imagination et leur créativité via le dessin demandé dans l'exercice de l'accroche. Mais aussi par l'observation et la restitution dessinée de détails liés à la batellerie observables dans le quartier du Rivage. Enfin, un autre dessin est demandé dans l'exercice de récapitulation. Pour l'étape 3 : « *Apprécier et réagir* », dans la Compétence 3 (C3), les élèves ont pu interroger collectivement le sens et l'origine de l'œuvre de Daniel Fauville. Mais aussi

des lieux comme le quartier du Rivage ou l'Écomusée de la batellerie : le *Thudo*. Enfin, iels ont perçu le sens d'objets culturels comme ceux se trouvant à l'intérieur du musée ou les anciennes photographies. Une attention a été constante, celle de bien exemplifier le contexte de la batellerie à Thuin afin d'aider à la compréhension des élèves. Aussi, iels ont pu identifier diverses significations aux découvertes faites au fil de la séance et donner leur appréciation esthétique. Grâce à cette médiation, des liens interdisciplinaires ont pu être effectués, notamment avec le cours de géographie ou encore l'étude du milieu.

3.5.2. Description des activités

La séance débute par une accroche, réalisée en classe. Elle vise à recueillir les représentations initiales des élèves autour du thème du bateau. Les élèves sont invité·es à dessiner et à décrire un bateau selon leur imagination : sa forme, son environnement (mer, fleuve, port...), son utilité (plaisance, transport, commerce...) et son contenu éventuel. L'objectif est de faire émerger leurs connaissances et représentations spontanées tout en mobilisant leur créativité. Cette activité, inscrite dans une démarche de prise des représentations et de création, permet également de poser les bases du projet à venir, en reliant observation, expression personnelle et imagination.

La suite de la médiation se déroule dans la ville. Un arrêt est prévu devant l'œuvre de Daniel Fauville, *Gardiens du fleuve* (voir. Fig. 22.). La découverte de cette œuvre a pour but d'introduire le thème central de la médiation : la batellerie. À partir de l'observation de cette installation représentant quatre bateaux échoués sur la terre, les élèves sont amené·es à réfléchir à ce que cette image symbolise et à ce qu'elle révèle sur le passé batelier de Thuin. Grâce à un dialogue guidé, iels comprennent que ces bateaux, paraissant abandonnés, renvoient à la disparition progressive de la batellerie, autrefois essentielle à la vie économique et sociale de la ville. Entre 1835 et 1970, Thuin fut en effet une cité batelière florissante, où une grande partie des habitant·es travaillaient dans le transport fluvial. Ce rôle s'est peu à peu estompé avec la crise économique, la construction d'autoroutes et l'apparition de péniches de plus grand gabarit, incompatibles avec la navigation sur la Haute Sambre. L'activité invite ainsi les élèves à établir un lien entre une œuvre d'art contemporaine et l'histoire locale, tout en développant leurs capacités d'observation et d'analyse.



Fig. 22. Les élèves découvrent l'œuvre de Daniel Fauville, *Gardiens du Fleuve*, 26 mars 2025, photographie prise à Thuin, au pied du beffroi, par M.-E. Ricker.

Un deuxième arrêt est prévu au sein du quartier du Rivage, à la Ville Basse. Le quartier est un lieu emblématique de Thuin, autrefois habité par de nombreux batelier·ères entre 1835 et 1970. Aujourd'hui, même si le nombre de batelier·ères a fortement diminué, ce quartier conserve la mémoire de cette époque, avec encore la présence de quelques batelier·ères et de nombreux signes visibles de ce passé. Devant une maison, l'attention des élèves est attirée sur une plaque, au-dessus de la porte. Sur celle-ci il est indiqué : *Yvonne* (voir Fig. 23.). Après discussion, les élèves comprennent qu'il s'agit du nom d'une ancienne péniche. Je leur explique que les batelier·ères ont pour habitude d'afficher le nom de leur péniche sur leur maison, un geste symbolique de leur identité et de leur appartenance au monde batelier. Sur la même façade, le numéro de maison est entouré d'un petit gouvernail. De la même manière, l'attention des élèves est aussi attirée vers ce détail afin qu'ils comprennent ce qu'est un gouvernail. Ensuite, il est prévu de continuer à marcher avec les élèves dans quelques-unes de ses rues. Il est demandé qu'ils soient attentif·ves afin de remarquer d'autres détails visibles liés à la batellerie. Trois points d'arrêt supplémentaires sont prévus devant trois détails : une bouée, une ancre avec des fleurs de lys, une hélice de péniche. Ils doivent, pendant ces arrêts, dessiner ces éléments sur une feuille prévue à cet effet, dans les petits encadrés correspondants (voir Fig. 24.). Oralement des explications sont données sur ce que ces éléments représentent et ce à quoi ils servent.



Fig. 23. & Fig. 24. Les élèves observent les détails liés à la batellerie dans le quartier du Rivage & les élèves dessinent les détails découverts, 26 mars 2025, photographies prises à Thuin, quartier du Rivage, par M.-E. Ricker.

Le dernier arrêt se situe devant le *Thudo*, une péniche se trouvant sur la Sambre, maintenant devenue l'écomusée de la batellerie. Par l'observation de la péniche, de différentes images et d'un exercice, il est attendu que les élèves comprennent ce qu'est une péniche et l'utilité de ce type de navigation. De même, il est attendu que les élèves saisissent l'importance de la péniche pour le transport de marchandises dans le passé. Enfin, le contexte d'après 1970 est abordé, le déclin du transport de marchandises sur la Sambre ainsi que les causes ayant pu mener à celui-ci. Une activité est prévue sur une feuille. Les élèves doivent relier trois coques de bateau à leur navigation correspondante. Cette activité permet par comparaison et analyse d'induire la fonction d'une coque à fond plat, coque utilisée par les péniches circulant sur la Sambre. Lors de cet arrêt, les élèves sont sensibilisés à l'importance de la Sambre dans le développement de la ville de Thuin et à ses évolutions historiques en liant l'histoire et la géographie.

La suite de la médiation se déroule à l'intérieur du *Thudo*, au sein de l'écomusée de la batellerie. Une rencontre et un partage d'expérience est prévu avec une ancienne batelière, habitante de Thuin, M.-P. De Ryck (voir Fig. 25.). Les élèves participent à un échange guidé par une série de questions préparées à l'avance et écrites sur une feuille dans leur farde, leur permettant d'explorer à la fois le témoignage personnel de Madame De Ryck et l'histoire de la

batellerie. Au fil de la visite, iels découvrent les différents espaces de la péniche : la cale, la timonerie et la cabine, et en apprennent davantage sur leur utilité. Des illustrations et objets sont présentés pour appuyer les explications : fonctionnement du halage avant la motorisation ; différences entre péniches en bois, fer et métal ; ou encore conditions de vie à bord. Les élèves peuvent observer et parfois tester certains éléments, comme la bricole utilisée autrefois pour tirer les péniches sur le chemin du halage. Cette activité vise à plonger les élèves dans une approche vivante et concrète du patrimoine local. Elle leur permet de découvrir le métier de batelier·ère à travers une rencontre authentique et humaine, favorisant l'écoute active et la curiosité. L'intervention de Madame De Ryck donne sens aux apprentissages en reliant les notions historiques, techniques et sociales à un témoignage réel. Les élèves comprennent ainsi les évolutions de la batellerie, de la navigation et des modes de vie, tout en développant leur capacité à poser des questions pertinentes. Cette visite permet également de sensibiliser les élèves à la notion de patrimoine immatériel, à la mémoire vivante et à l'importance de transmettre les savoirs d'une génération à l'autre. En observant directement les lieux et objets évoqués, iels apprennent par l'expérience et le contact concret avec le réel. Enfin, cette activité prépare la suite du projet autour de la réinterprétation artistique et photographique de la batellerie, en offrant une base historique et humaine sur laquelle appuyer leur réflexion créative.



Fig. 25. Les élèves à l'intérieur du *Thudo* avec M.-P. De Ryck, 26 mars 2025, photographie prise à Thuin, dans Le *Thudo* (écomusée de la batellerie), par M.-E. Ricker.

La récapitulation fait le lien avec l'exercice d'accroche. À partir de tout ce qui a été vu, découvert et observé, les élèves doivent de nouveau dessiner un bateau, mais cette fois-ci, le bateau d'autrefois qu'on trouvait et qu'on peut encore trouver sur la Sambre. L'activité permet aux élèves de synthétiser ce qu'ils ont appris sur la batellerie à Thuin et de vérifier la mémorisation des informations essentielles. Elle se déroule sous la forme d'un exercice individuel de dessin et d'écriture, intégré dans la farde à rabats. Les élèves doivent représenter le type de bateau le plus présent à Thuin autrefois : la péniche, et répondre à une série de questions guidées qui les amènent à réinvestir leurs connaissances : nommer la péniche, identifier la rivière qui traverse Thuin (la Sambre), dessiner le·la batelier·ère, et rappeler le rôle des péniches dans le transport des marchandises. Ils doivent également expliquer pourquoi la ville de Thuin était, aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles, une importante ville batelière, comptant un grand nombre de familles vivant de la navigation. Cette activité permet aux élèves de mémoriser et de synthétiser les apprentissages liés à la batellerie à Thuin en combinant dessin et écriture. Elle vérifie la compréhension des notions clés telles que le rôle des péniches, leur lien avec la Sambre et l'importance de la batellerie dans l'histoire locale. Par le dessin, les élèves développent leur observation, leur créativité et leur expression personnelle. L'exercice favorise également l'usage du vocabulaire spécifique et la création d'une trace durable des apprentissages.

S'ensuit la mise en lien avec une activité artistique permettant de produire des œuvres qui seront présentées lors de l'exposition. L'outil technique et artistique, ici, exploré est la photographie via des tablettes appartenant à l'école, mises à disposition. L'activité proposée vise à amener les élèves à réinterpréter d'anciennes photographies liées au passé batelier de façon contemporaine, dans une démarche artistique et collaborative. Les élèves sont divisés en trois groupes. Chaque groupe est guidé et coordonné par Madame Cornil, Madame Ricker et moi-même. Ils choisissent une photographie ancienne parmi une sélection de 17 images représentant la vie batelière. Leur mission consiste à la reproduire en se mettant elleux-mêmes en scène à l'aide d'accessoires et de vêtements mis à leur disposition (voir Fig. 26 & Fig. 27.). Beaucoup d'anciennes photographies proposées ont été prises sur l'eau, dans des péniches. Une des contraintes, est de réinterpréter ces photographies sur la terre, dans un périmètre géographique situé à la Ville Basse. Pour faciliter l'organisation des groupes en donnant des consignes précises, des rôles ont été imaginés. Le rôle du ou de la photographe, des metteur·euses en scène, des acteur·rices. Le ou la photographe de chaque groupe est chargé·e de prendre les photographies, de réfléchir au cadrage et à la prise de vue. Les metteur·euses en

scène, deux pour chaque groupe, sont responsables de faire correspondre l'ancienne photographie à la nouvelle, en choisissant un lieu où prendre la photo, en plaçant les acteur·rices et en les dirigeant. Enfin, les acteur·rices ont pour mission de poser, de choisir des accessoires et des vêtements pour correspondre à la photographie à réinterpréter. Des petites cartes ont été réalisées pour chaque groupe avec les rôles. Ainsi, au hasard, les élèves tirent une carte correspondant à un rôle comportant une explication de celui-ci sur ce qu'il leur est demandé. Cette organisation permet que chacun·e sache ce qu'il est attendu de lui, que personne ne soit passif·ve dans ce travail artistique collectif. Quand la réinterprétation d'une photographie est achevée, les groupes peuvent en réinterpréter une nouvelle en changeant les rôles pour permettre aux élèves d'expérimenter d'autres missions. Sur le plan pédagogique, cette activité développe la créativité, la collaboration et l'expérimentation à travers la réinterprétation artistique d'anciennes photographies de la batellerie. Les élèves observent, analysent et transforment des images patrimoniales pour leur donner une dimension contemporaine, tout en respectant une contrainte de lieu et de sécurité. Par la mise en scène et le travail en groupe, ils affinent leur sens de la composition, de l'organisation et de la cohérence visuelle. Cette démarche favorise aussi une éducation au patrimoine et à l'image, en reliant passé et présent. Les élèves deviennent ainsi acteur·rices de leurs apprentissages et producteur·rices d'un regard neuf sur l'histoire batelière de Thuin, tout en vivant une expérience artistique concrète et collective.



Fig. 26. Un groupe d'élèves réinterprète la photographie Fig. 27., 26 mars 2025, photographie prise à Thuin, le long de la Sambre, par M.-E. Ricker & Fig. 27. Groupe de batelier·ères de la région de Thuin, s.d.s.l.

3.5.3. *Réflexion sur la démarche pédagogique*

Cette séance consacrée à la Sambre et à la batellerie a été pensée comme une approche sensible du patrimoine, où les élèves sont invité·es à entrer en relation avec l'histoire locale de manière vivante et immersive. L'accroche en classe, centrée sur le dessin et la description d'un bateau, permet de recueillir les représentations spontanées des élèves, d'ancrer leur curiosité et de mobiliser leur imagination avant la sortie. Il a été choisi de réaliser l'accroche en classe pour plus de facilité. La suite de la séance est organisée dans la ville avec des arrêts à trois points clés, préalablement choisis : l'œuvre de Daniel Fauville, le quartier du Rivage, la péniche *Thudo* située le long de la Sambre. Ces points clés forment un tracé fluide et rapide jusqu'au *Thudo*. Il s'agit d'une découverte progressive du sujet de la séance. Ainsi, la sculpture permet d'entrer, doucement, dans le sujet en apportant le fait que Thuin était une ville batelière importante et en évoquant un déclin. S'ensuit la découverte du quartier du Rivage avec des précisions sur ses habitant.es et ses nombreux détails. L'observation du *Thudo* sert à apporter des éléments techniques sur ce qu'est une péniche, la circulation sur la Sambre mais aussi sur les raisons du déclin de la batellerie à Thuin. La récapitulation a été choisie pour faire le lien avec l'exercice d'accroche afin que les élèves puissent mettre côte à côte leur représentation de départ et les savoirs acquis sur le passé batelier à Thuin. Cependant, le cœur de la médiation repose sur la visite du *Thudo* avec l'intervention de Madame De Ryck et sur la réappropriation d'anciennes photographies. Le témoignage de Madame De Ryck offre un accès direct à l'expérience vécue d'une batelière et de sa famille, donnant un visage humain au patrimoine et permettant aux élèves de vivre une immersion dans le passé. Les discussions sur la péniche, la motorisation, la vie à bord et la scolarité des enfants de batelier·ères permettent de relier le récit personnel aux savoirs historiques, tout en développant l'empathie et la compréhension des conditions de vie d'autrefois. De plus, la visite à l'intérieur de la péniche, permet une immersion nettement plus importante que si le partage d'expérience de Madame De Ryck s'était fait sur terre. L'activité artistique de réinterprétation photographique prolonge cette démarche sensible en invitant les élèves à recréer des scènes du passé, à se mettre en situation et à expérimenter la vie batelière à travers le jeu de rôle, le choix d'accessoires et la mise en scène. Cette démarche mobilise la créativité, la collaboration et l'adaptation, tout en favorisant l'observation et l'analyse.

3.6. Séance n°4 concernant les jardins suspendus

La dernière séance de médiation s'est construite autour du patrimoine des jardins suspendus. À Thuin, il y a des jardins suspendus situés au sud et au nord des remparts. Je me suis concentrée sur l'évocation des jardins suspendus situés du côté sud. En effet, les jardins suspendus de ce côté sont davantage intéressants que ceux du nord du point de vue de la biodiversité qui s'y développe. Étant donné qu'un des points de la séance est de mêler découverte du patrimoine avec des expérimentations artistiques naturelles et écoresponsables, les jardins côté sud sont intéressants à exploiter à cet égard. De plus, au niveau du temps imparti, cela aurait été trop long en déplacement de passer des jardins nord aux jardins sud, pour ensuite, revenir vers le centre culturel, endroit où se passaient les activités artistiques. Cette médiation présentant moins de matières et de savoirs à retenir sur le patrimoine que les séances précédentes, une grande partie de celle-ci a pu être consacrée aux activités artistiques. L'une des idées initiales de la médiation étant de mêler le « land art » à la découverte des jardins suspendus pour que les élèves puissent ensuite créer une œuvre s'inspirant du « land art » dans l'un de ces jardins.

3.6.1. Les compétences ciblées

Comme les autres médiations, la séance sur les jardins suspendus répond à l'étape 1 : « *Rencontrer* » et la Compétence 1 (C1) par l'exploration d'un patrimoine matériel de la ville, celui des jardins suspendus. Pour les savoir-faire de la même compétence, les élèves sont invité·es à découvrir les jardins de manière multisensorielle par l'observation, le toucher, l'écoute et l'appréciation des découvertes en question. Comme pour toutes les séances, les élèves enrichissent leur collection de traces par des réalisations dessinées sur des feuilles de papier destinées à compléter le carnet final de chaque élève. Dans le cadre de l'étape 2 : « *Connaître et pratiquer* », conformément à la Compétence 2 (C2), les élèves sont amené·es à comprendre le rôle que joue la lumière dans l'œuvre de Nancy Holt, *Sun Tunnel*, œuvre présentée dans le PowerPoint sur le « land art », dans le cadre de l'accroche. Toujours pour la Compétence 2 (C2), les élèves sont amené·es à distinguer et à accorder une attention à l'utilisation de matériaux naturels, provenant de la nature dans la réalisation d'une œuvre de « land art » ou bien dans le cadre de l'initiation à la teinture végétale. Les élèves, par l'utilisation d'outils graphiques, peuvent différencier l'utilisation de crayons ordinaires, de crayons de couleur et de fusain. Dans le cadre de l'accroche sur le « land art », les élèves sont invité·es à réfléchir sur la forme, la composition, les échelles, les proportions... des œuvres de Robert

Smithson, *Spiral Jetty*, de Nancy Holt, *Sun tunnels*, et de Bob Verschueren, *Chemin de vie*. Toujours en rapport avec le rôle de la lumière dans l'œuvre de Nancy Holt présentée, les élèves identifient ce qui crée cette lumière et dans quel contexte l'œuvre entre en relation avec celle-ci. Dans le cadre de la Compétence 4 (C4), lors des créations artistiques, les élèves, après une réalisation en groupe, d'œuvres d'inspiration « land art », sont amené·es à dessiner leurs œuvres au fusain en choisissant des angles de vues différents pour chacun·e. Les élèves exercent leur imagination et leur créativité par l'utilisation d'outils graphiques qui varient. Mais aussi, en s'exerçant au cadrage par le dessin et la photographie. Pour l'étape 3 : « *Apprécier et réagir* », dans la Compétence 3 (C3), les élèves sont amené·es à s'interroger sur les caractéristiques de certaines œuvres du « land art » ainsi que leurs significations. Iels s'interrogent sur la présence historique de jardins suspendus à Thuin et leurs particularités. À plusieurs reprises, lors de la séance, les élèves sont amené·es à identifier les caractéristiques des jardins suspendus et à formuler leur propre appréciation esthétique. Lors de cette séance, on retrouve des liens interdisciplinaires avec les domaines de la biologie et de la botanique en abordant les conditions atypiques des jardins suspendus côté sud. Un lien avec l'écologie est, aussi, amené par l'utilisation d'éléments naturels ou des objets de récupération pour la réalisation d'œuvres artistiques.

3.6.2. Description des activités

La séance commence par une accroche se déroulant en classe à travers une présentation PowerPoint consacrée au « land art ». Elle a pour but d'inviter les élèves à découvrir une forme d'art qu'ils ne connaissent pas, sans en rentrer dans les détails. De plus, elle invite les élèves à comprendre des caractéristiques du « land art » qui serviront à l'élaboration d'une œuvre de ce type, plus tard, au cours de la séance. Le PowerPoint démarre par une comparaison entre le *David* de Michel-Ange et *Spiral Jetty* de Robert Smithson. Les élèves sont invité·es à questionner leurs critères esthétiques et à comprendre que l'art peut aussi se déployer dans la nature, avec des matériaux simples et éphémères. Ce moment d'échange permet d'élargir leur regard et de les sensibiliser à la diversité des formes artistiques. À travers un dialogue guidé, les élèves identifient, elleux-mêmes, certaines principales caractéristiques du « land art » comme : l'usage de matériaux naturels, l'inscription de l'œuvre dans un lieu spécifique, sa dimension monumentale ou éphémère. La présentation se poursuit avec la projection de *Sun Tunnels* de Nancy Holt, qui met en évidence la relation entre l'œuvre et son environnement. La vidéo du solstice d'été montre comment le soleil s'aligne avec les cylindres de béton, révélant

l'importance du lien entre art, espace et temps. Cette œuvre permet aussi de visibiliser une artiste femme, permettant aux filles de la classe de s'identifier, elles aussi, à l'expérimentation de cette forme artistique. Enfin, l'analyse du *Chemin de vie* de Bob Verschueren, artiste belge, introduit la notion d'éphémérité. Les élèves comprennent que certaines œuvres de « land art » sont vouées à disparaître, et réfléchissent aux moyens de garder leur trace, par la photographie ou le dessin. Ce questionnement sur la mémoire et la disparition prépare de manière efficace la suite du projet, centré sur une création éphémère collective. Sur le plan pédagogique, cette accroche favorise la curiosité artistique, la réflexion critique et l'expression orale. Elle met les élèves en position de d'observateur·rices sensibles, tout en les préparant à l'expérience pratique du « land art » qu'ils vivront ensuite dans l'un des jardins suspendus. Ainsi, cette introduction ne se limite pas à un apport théorique, elle établit un lien entre la découverte d'œuvres existantes et la future production artistique.

La suite de la médiation se déroule dans la ville, via la découverte et l'observation des jardins suspendus. Un arrêt est prévu à un point de vue surplombant des jardins comportant des vignes. Les élèves observent les jardins et les vignes. L'activité vise à leur faire découvrir l'organisation en terrasses étagées, caractéristique du site, ainsi que la présence atypique de la vigne dans un climat tempéré. Par le questionnement et l'observation, les élèves sont amenés à comprendre la relation entre le relief, le climat et les pratiques de culture. Sur le plan pédagogique, cette étape favorise la découverte active, la curiosité et le raisonnement inductif. Elle initie une réflexion sur le lien entre nature, culture et savoir-faire locaux, préparant la suite de la médiation autour des jardins suspendus.

Un nouvel arrêt est prévu devant le Posty des Sœurs Grises. Il ne s'agit pas d'un point d'arrêt directement en rapport avec les jardins suspendus. Cependant, comme le passage est emprunté dans le tracé prévu pour cette séance, il aurait été dommage de ne pas en parler. De plus, ayant vu le posty Bury dans la séance réservée aux rues médiévales, il s'agit d'un rappel intéressant à pouvoir communiquer aux élèves. De ce fait, cet arrêt vise à rappeler la fonction des postys dans l'organisation de l'enceinte de la ville de Thuin. De plus, il s'agit de comprendre le rôle spécifique de celui-ci, utilisé autrefois par les religieuses, dont le couvent se situait à l'actuel institut Notre-Dame de Thuin, pour rejoindre plus rapidement un hôpital de malades qui était situé à la Piraille.

Depuis un point de vue situé au Champ des Oiseaux, les élèves découvrent un panorama emblématique de Thuin, offrant une vue d'ensemble sur la Ville Haute, les vignes et les jardins suspendus, côté sud. D'abord, Les élèves sont invité·es à observer attentivement le paysage, à

identifier les éléments visibles : les terrasses, les maisons, le beffroi... et à s'interroger sur l'organisation particulière du territoire. Par un questionnement guidé, les élèves rappellent que la Ville Haute est construite sur un éperon rocheux, une configuration topographique peu propice à l'agriculture. À partir de ce constat, iels découvrent que les jardins suspendus ont été conçus comme une solution ingénieuse permettant aux habitant·es de cultiver des denrées tout en restant à l'intérieur des fortifications protectrices de la ville. Il est rappelé également que Thuin, sous la Principauté de Liège, devait assurer sa défense face aux invasions et que ces terrasses, à la fois fonctionnelles et fortifiées, répondaient à un double besoin : nourrir la population et renforcer la sécurité. Mais avant cette compréhension historique, les élèves sont invité·es à se livrer à une courte activité artistique, choisir un détail du paysage qui les attire : une vigne, une façade, un pan de rempart, une portion de jardin... et le reproduire par le dessin sur une feuille A4 prévue à cet effet. Ensuite, Iels doivent y associer un mot exprimant l'émotion ou le ressenti suscité par cette vue. Cette première étape, avant l'apport historique, permet aux élèves d'observer et de faire part de leurs impressions générales (voir Fig. 28.).



Fig. 28. Les élève·nt observent la vue sur les jardins suspendus et dessinent un détail observé, 9 avril 2025, photographie prise à Thuin, Chant des Oiseaux, par M.-E. Ricker.

En empruntant les petits chemins qui descendent vers la Ville Basse, les élèves découvrent un aspect particulier des jardins suspendus : leur microclimat. Iels sont invité·es à

observer la végétation présente sur les murets et à toucher la pierre pour en déterminer la nature. Les élèves comprennent que le grès local utilisé retient la chaleur, créant ainsi un environnement plus chaud qu'ailleurs, accentué par l'exposition plein sud des terrasses. Ce phénomène favorise la culture de plantes habituellement réservées à d'autres climats, comme la vigne, ainsi que le développement d'une biodiversité atypique. Les élèves apprennent également que l'humidité, entretenue par une nappe phréatique s'écoulant vers la Sambre et la Biesmelle, permet le développement d'une faune variée : insectes, oiseaux, lézards, grenouilles ou salamandres trouvent dans cet écosystème, un lieu idéal pour vivre. Ensuite, une activité d'observation sensible est envisagée, chaque élève choisit une plante ou une fleur visible sur les murets et la dessine, au crayon de couleur, sur une feuille qui composera son carnet. Cette tâche encourage le regard attentif porté à la nature environnante. Ainsi, cette étape de la médiation combine à la fois découverte scientifique, sensibilisation à l'écologie locale et expression artistique. Elle amène les élèves à comprendre comment la géographie, la nature des matériaux et le climat interagissent pour façonner un paysage unique, tout en leur permettant d'en garder une trace personnelle et poétique.

Lors d'un arrêt à la Ville Basse, au bas des jardins, les élèves découvrent la Biesmelle et l'organisation historique de Thuin, qui révèle une nette distinction sociale et fonctionnelle entre la Ville Basse et la Ville Haute. La Ville Basse accueillait principalement les ouvrier·ères et les habitant·es modestes, surnommés les *makas* par les bourgeois·es, en référence à un marteau de forge. Cet espace, bordant la Biesmelle et la Sambre, concentrait moulins et industries, profitant de l'accès à l'eau pour le travail et la production. À l'inverse, la Ville Haute regroupait les bourgeois·es, le clergé et les militaires, possédant les jardins suspendus et jouissant d'un cadre de vie plus sécurisé et prestigieux. Les surnoms donnés par chaque partie : *cathulas* pour les bourgeois·es et *makas* pour les ouvrier·ères, témoignent des tensions sociales et des oppositions entre ces deux espaces. Les élèves sont invité·es à réfléchir aux rapports entre les classes sociales, à comprendre comment la géographie et la topographie ont influencé l'implantation des habitant·es et des activités, et à relier ces éléments à la possession des jardins suspendus par la bourgeoisie.

Après la découverte des jardins suspendus dans la ville, nous remontons à la Ville Haute pour entamer les activités artistiques au Centre culturel (Centre culturel Haute Sambre) situé à la rue des Nobles, non loin de l'école du Sacré-Cœur. D'abord, une salariée du Centre culturel organise une visite de leur jardin en communiquant leur projet poursuivi aux élèves. Nous passons des jardins suspendus, observés de manière extérieure via des points de vue, à la

découverte d'un de ces jardins en déambulant dans celui-ci. Ensuite, en collaboration avec le Centre culturel, deux activités artistiques sont proposées aux élèves : une initiation à la teinture végétale (voir Fig. 29.) et la réalisation d'œuvres d'inspiration « land art » avec des matériaux issus de la nature (voir Fig. 30). Les élèves sont divisé·es en deux groupes. Dans un temps imparti d'une heure, les deux activités sont divisées en 30 minutes chacune. Un roulement est prévu entre les deux groupes au terme des premières 30 minutes. Ainsi, l'activité d'initiation à la teinture végétale est organisée et coordonnée par une salariée du Centre culturel et l'autre activité de « land art » est organisée et coordonnée par moi-même. L'activité de teinture végétale consiste à teindre des tissus de récupération avec une teinture faite à partir de pelures d'oignons. Le temps étant restreint, la teinture a déjà été produite par l'animatrice de l'activité. Il s'agit de teindre les tissus afin de créer des motifs obtenus grâce à des nœuds effectués dans le tissu. Tout d'abord, les élèves réalisent un tissu personnel. Ensuite, un tissu collectif est réalisé pour chaque groupe. L'enjeu de l'activité est de créer des œuvres en tissus qui seront montrées lors de l'exposition du 25 avril. Mais aussi, d'initier les élèves à une technique qu'ils ne connaissent pas. Et enfin, de montrer que la teinture est possible avec des éléments naturels comme de simples oignons, portant un enjeu écoresponsable.



Fig. 29. Deux élèves trempent leur tissu dans la teinture à l'oignon, 9 avril 2025, photographies prise à Thuin, au Centre culturel Haute Sambre, par M.-E. Ricker.

La deuxième activité artistique, celle du « land art », consiste à créer, en petits groupes, des œuvres sur l'herbe d'une terrasse d'un jardin suspendu, à partir de bouts de bois et de cailloux de tailles variables. L'objectif est de leur faire expérimenter concrètement les caractéristiques vues du « land art » : travailler avec des éléments naturels, composer une forme en lien avec le milieu environnant et produire une œuvre éphémère. Les élèves sont réparti·es en trois groupes pour favoriser la coopération et la réflexion collective. La première étape consiste à imaginer et réaliser une œuvre inspirée d'un animal, en veillant à la relation entre la forme créée et le lieu choisi. L'activité dure environ 15 minutes et peut être guidée par des images d'inspiration si nécessaire. La deuxième étape consiste à produire une trace de cette création éphémère. Les élèves se dispersent en différents points de vue autour de l'installation et dessinent l'œuvre au fusain sur un carton, combinant observation, synthèse et interprétation. L'usage du fusain permet de rappeler le lien avec la nature, puisque ce crayon est lui-même un élément naturel. Pour compléter cette documentation, des photographies et une courte vidéo de chaque création sont prises. Une fois l'activité réalisée, les œuvres sont détruites, seuls les dessins, les photographies et les vidéos en conservent la trace de l'existence de celles-ci. Enfin, une récapitulation est organisée par le Centre culturel, à leur demande, pour débriefer avec les élèves les activités qui leur ont été proposées.



Fig. 30. Résultat final d'une œuvre de « land art » représentant un tigre, 9 avril 2025, photographies prise à Thuin, au Centre culturel Haute Sambre, par M.-E. Ricker.

3.6.3. *Réflexion sur la démarche pédagogique*

Dans le cadre de cette séance, il s'agit de faire découvrir les jardins suspendus : leur histoire, leur biodiversité, leur signification aux élèves. Cette séance s'est centrée davantage sur les réalisations artistiques que sur le contenu théorique par rapport aux autres séances de médiation. En effet, le contenu théorique étant moins conséquent, une plus grande plage de temps pouvait être dégagée pour les activités artistiques. Par ailleurs, étant donné qu'une collaboration était organisée avec le Centre culturel, il aurait été dommage « d'expédier » rapidement les activités. Une attention particulière a été portée, lors de cette séance, à établir des liens entre découverte du patrimoine et l'adoption d'un comportement écoresponsable. Parlant de la biodiversité des jardins suspendus : de sa faune, de sa flore, de son climat... Il était intéressant de pouvoir lier ces découvertes en rapport avec une activité artistique donnant du sens à celles-ci. C'est de cette manière qu'est née l'idée de réaliser des œuvres de « land art » et de présenter certain·es artistes ayant exploré cette pratique. L'objectif des activités artistiques fut de montrer aux élèves qu'on peut créer des œuvres à partir d'éléments naturels mis à notre disposition et qu'il n'est pas nécessaire d'être en possession d'outils graphiques spécialisés. Une des autres finalités, était de pouvoir créer les œuvres dans un jardin suspendu afin, dans un premier temps, de pouvoir observer les jardins de l'extérieur et ensuite, de faire l'expérience de la pratique artistique dans l'un de ceux-ci. Sachant que les locaux du Centre culturel sont en possession d'un jardin, c'est ainsi que je pris contact avec eux. Ils ont directement répondu favorablement à ma demande et l'idée se développera jusqu'à proposer un autre atelier artistique, celui de la teinture végétale.

Chapitre 4 – Le déroulement du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin

1. L'enquête préalable (le pré-test) menée auprès des élèves

Dans l'optique de pouvoir évaluer la pertinence des séances de médiation proposées aux élèves, mais aussi dans la perspective d'évaluer leurs connaissances préalables sur les sujets abordés, un pré-test a été soumis à ceux-ci. Il s'agit d'un questionnaire comportant une série de questions auxquelles les élèves sont invité.es à remplir avant la première séance de médiation. Pour la création du questionnaire, nous nous sommes servi du *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs* de M. Allard et collaborateur·rices ainsi que de *L'évaluation muséale. Savoirs et savoir-faire* de L. Daignault.

Le pré-test peut atteindre plusieurs objectifs. D'abord, il permet d'évaluer l'intérêt du ou des groupes concernés pour un thème de médiation, ainsi que leur niveau de connaissances préalables sur le sujet. Il vise également à faire émerger les représentations que se font les participant·es. De cette manière, il offre une meilleure compréhension du public visé, facilitant la conception et l'adaptation du dispositif de médiation afin de répondre au mieux aux objectifs fixés. Le pré-test permet de savoir quelle approche il faut privilégier. Via la prise des représentations, il permet, aussi, de ne pas amplifier les préjugés déjà présents sur tel ou tel type de thématique, mais de faire réfléchir les différents publics sur le sujet en fournissant de nouvelles clés de compréhension, montrant une hétérogénéité des discours²²¹. De plus, après que les élèves ont rempli le pré-test et le post-test à la fin des médiations, il s'agit de mettre en évidence des résultats positifs ou négatifs sur l'effet supposé qu'ont eu les séances de sensibilisation au patrimoine. Le tout en répétant dans le post-test des questions déjà présentes dans le prétest, ainsi qu'en y ajoutant de nouvelles questions pertinentes.

Le pré-test est plutôt construit à la façon d'une enquête quantitative. En effet, il s'agit, principalement, d'un questionnaire à réponses fermées suivies de temps en temps de quelques questions ouvertes ayant pour but d'explicitier une réponse fermée (voir annexe 4). Bien que le nombre d'élèves ne soit pas très élevé par rapport à des enquêtes quantitatives habituelles, les objectifs de l'enquête répondent davantage à cette forme qu'à la forme qualitative. Il s'agit de

²²¹ L. DAIGNAULT, *L'évaluation muséale. Savoirs et savoir-faire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p. 33-36.

vérifier le niveau de connaissances des élèves avant et après les médiations proposées via la création de chiffres et de statistiques²²².

L'élaboration du questionnaire s'est appuyée, dans sa formulation écrite, sur le type de questions proposées dans le *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs* de M. Allard et collaborateur·rices. Certaines questions ont été rédigées sous une forme négative, tandis que d'autres ont été formulées de manière affirmative, afin de diversifier les modes de réponse. Alors que, dans l'exemple du pré-test proposé par les auteur·rices, les réponses à entourer étaient formulées selon une échelle de type Likert : « *Tout à fait d'accord* », « *D'accord* », « *Je ne sais pas* », « *Pas d'accord* », « *Pas du tout d'accord* », nous avons, pour notre part, choisi d'adopter une modalité de réponse plus simple, composée de trois options : « *Oui* », « *Non* » et « *Oui et non* ». Des questions ouvertes sont aussi proposées afin que les élèves explicitent certains de leurs choix de réponses²²³.

1.1. L'analyse des résultats de l'enquête préalable (le pré-test)

Les réponses des élèves présentes dans le prétest ont été représentées graphiquement afin de pouvoir être analysées (voir annexe 5). Sur 26 élèves, seuls 21 élèves étaient présent·es en classe le jour du test, ce qui explique un manquement de 4 questionnaires de réponses. Dans cette partie, nous analyserons de manière synthétique les réponses au test permettant de déterminer les habitudes culturelles et artistiques des élèves, leurs représentations, leurs niveaux d'intérêt pour les thématiques abordées et leurs niveaux de connaissances préalables.

Premièrement, sur les 27 réponses concernant le ou les lieux d'habitation des élèves (dans le cas de parents séparé·es), 14 indiquent résider à Thuin. Autrement dit, près de la moitié des élèves fréquentent la ville autrement qu'à travers leur scolarité. Si l'on ajoute à cela les 6 réponses mentionnant des localités à proximité de Thuin, on constate qu'une majorité des élèves entretient un lien géographique direct ou indirect avec la ville. Concernant leurs habitudes culturelles associées aux activités proposées, une grande majorité des élèves a déjà suivi une visite guidée dans une ville. Pour 9 d'entre eux, il s'agit de la ville de Charleroi, c'est-à-dire la « grande » ville la plus proche de Thuin, sur le plan géographique. Ce qui révèle que la plupart d'entre eux sont habitué·es à ce genre d'exercice.

²²² *Ibid.*, p. 49-54.

²²³ M. ALLARD (et coll.), *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs. Lieux historiques et autres institutions muséales*, Montréal, Les Éditions logiques, 1998, p. 185-197.

En ce qui concerne leur niveau d'intérêt pour les activités culturelles en lien avec le patrimoine, les élèves sont majoritairement intéressé·es par l'histoire qui les entoure, celle de leur ville ou des bâtiments. Cependant, à la question 5 : « *Je pense que les enfants doivent s'intéresser au passé* », 11 des élèves ont répondu « Non », contre 7 « Oui » et 3 « Oui et non » (voir Fig. 32.). Ce résultat témoigne d'un certain désintérêt, voire d'un détachement à l'égard de la notion de passé, perçue sans doute comme éloignée de leur réalité. Ce constat est appuyé par les réponses à la question 9, où la majorité des élèves trouve plus utile d'apprendre les mathématiques que l'histoire. Néanmoins, les réponses à d'autres questions viennent nuancer ce constat. En effet, lorsqu'il s'agit d'activités culturelles en lien direct avec le patrimoine, la majorité des élèves se montre intéressée par l'histoire qui les entoure, notamment celle de leur ville ou de ses bâtiments (voir Fig. 31.). Ce contraste suggère que si la notion de « passé » apparaît abstraite ou scolaire, l'histoire locale, elle, suscite davantage de curiosité lorsqu'elle est ancrée dans un environnement familier et concret, ce qui renforce l'intérêt d'une médiation patrimoniale fondée sur l'expérience directe du lieu et sur une approche sensible permettant aux élèves de redonner sens et proximité à ce passé. Les questions 6 et 8 font part de ce même constat : lorsque les élèves sont confronté·es à des expériences directes et sensibles comme le partage d'expérience d'une personne plus âgée ou l'observation d'anciennes photographies, ils éprouvent un intérêt pour des découvertes liées au passé.

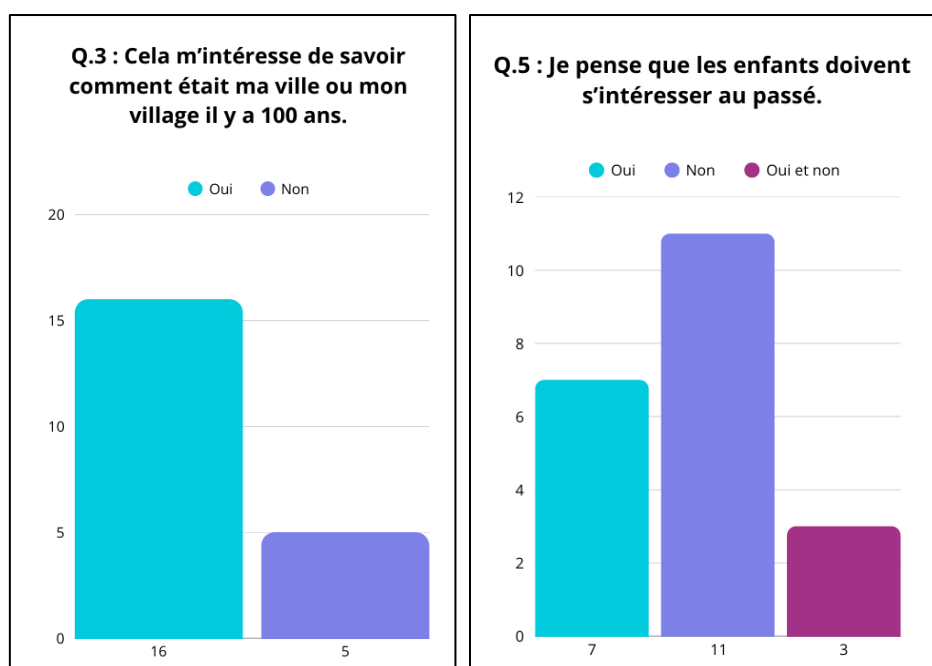


Fig. 31. & Fig. 32. Graphiques montrant les réponses des élèves aux questions 3 et 5 du pré-test.

En ce qui concerne le niveau de connaissances préalables et les représentations des élèves sur les thématiques abordées, la moitié d'entre eux estiment déjà connaître l'histoire de la ville de Thuin, tandis que l'autre moitié affirme ne pas la connaître ou se montre hésitante en choisissant la réponse « *Oui et non* ». À propos de leurs représentations concernant la période du Moyen Âge, la majorité des réponses se révèle globalement cohérente, sans toutefois témoigner d'une maîtrise approfondie de l'époque médiévale. La plupart des élèves ignorent à quoi servait le beffroi, mais parmi ceux qui affirment le savoir, les explications fournies demeurent généralement pertinentes et plausibles. Sur les 21 élèves interrogés, une seule personne déclare avoir déjà entendu parler du « *land art* ». Ce constat indique donc que cette thématique constituera une découverte complète dans le cadre des activités qui seront proposées. À la question 15, « *Je pense que la Sambre était une rivière très importante dans le passé à Thuin* », les réponses apparaissent partagées. 11 élèves répondent « *Oui* » contre 10 « *Non* ». Parmi les réponses affirmatives, la plupart associent l'importance de la Sambre à l'approvisionnement en eau potable (voir Fig. 33.). Ces éléments laissent supposer que la séance de médiation consacrée à la Sambre et à la batellerie constituera également une source d'apprentissages nouveaux, en apportant des connaissances encore peu maîtrisées par le groupe. Enfin, concernant les jardins suspendus, la majorité des élèves avoue ne pas savoir de quoi il s'agit. Cependant, 8 d'entre eux en ont une idée partielle, évoquant un « *jardin en hauteur* », un « *jardin superposé à un autre* » ou un lieu « *où l'on cultive la vigne* ». Ces réponses suggèrent que, même si la notion semble floue pour beaucoup, certains élèves ont déjà observé ou entendu parler de ces espaces et en conservent une représentation concrète.

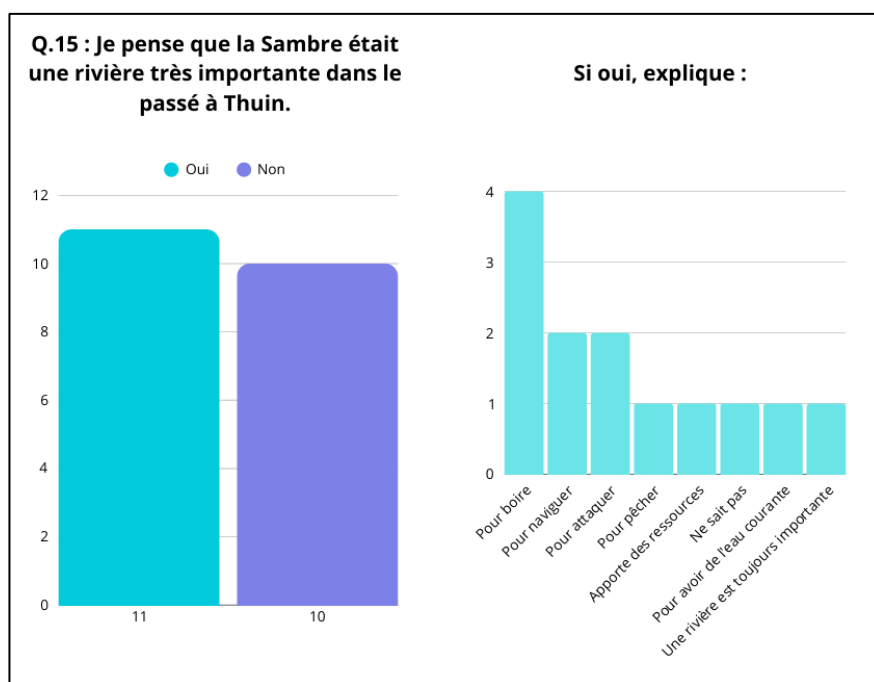


Fig. 33. Graphique montrant les réponses des élèves à la question 15 du pré-test et leur développement dans la question ouverte suivante.

Enfin, en ce qui concerne les habitudes culturelles et artistiques des élèves ainsi que leur niveau d'intérêt pour ces domaines, la majorité d'entre eux déclare pratiquer une activité artistique, le plus souvent le dessin. La plupart prennent plaisir à dessiner (voir Fig. 34.) et considèrent que l'art est utile. De plus, une large majorité pense qu'il est possible d'apprendre de nouvelles choses en créant des œuvres artistiques. En revanche, leurs représentations du processus de création demeurent partagées. Si la moitié estime qu'il faut du matériel spécialisé pour produire une œuvre, l'autre moitié pense le contraire. Ce constat est particulièrement intéressant, car l'expérience du « land art », réalisée à partir de matériaux naturels trouvés dans la nature, viendra précisément questionner et transformer cette conception de l'art. Sur le plan des habitudes culturelles, les réponses révèlent une disparité au sein du groupe. Environ la moitié des élèves déclare se rendre régulièrement à des expositions, tandis que l'autre moitié n'y va que rarement. Néanmoins, la majorité ne perçoit pas ces activités comme ennuyantes et juge les visites guidées amusantes (voir Fig. 35.), ce qui traduit un intérêt globalement positif pour les pratiques culturelles. En outre, la plupart des élèves ayant déjà participé à une visite guidée précise qu'il s'agissait d'une expérience interactive, impliquant un échange avec le guide, et non d'une simple écoute passive. Enfin, lorsqu'il s'agit d'exposer leurs propres productions artistiques, la classe se divise à parts égales. Une moitié estime qu'il n'est pas

pertinent de le faire, tandis que l'autre y voit un intérêt. Cependant, presque tous·tes s'accordent à dire que l'exposition d'œuvres n'est pas réservée uniquement aux artistes reconnu·es, mais peut concerner tout·e créateur·rice, quel que soit son niveau.

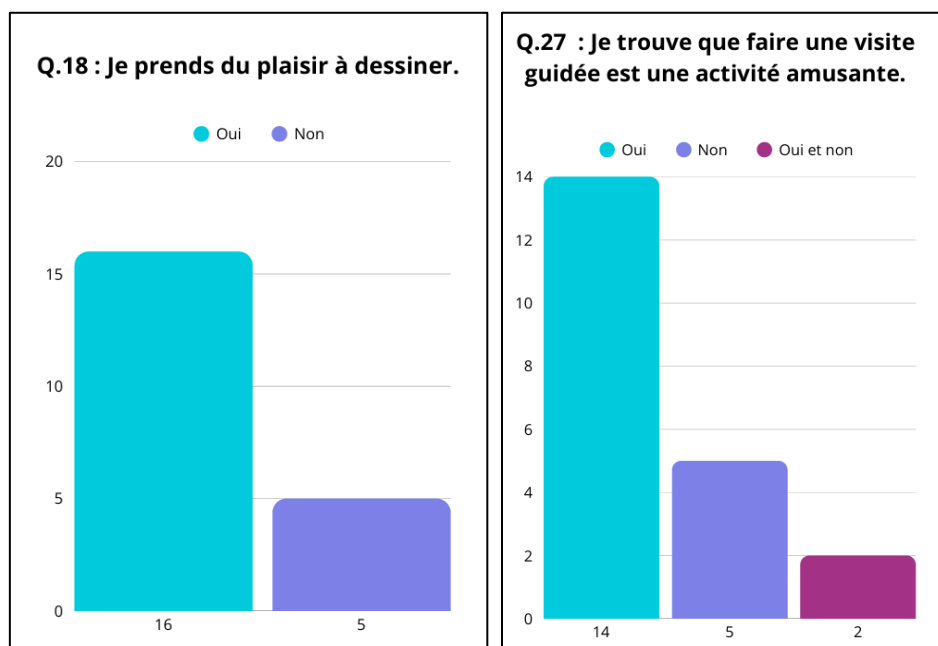


Fig. 34. & Fig. 35. Graphiques montrant les réponses des élèves aux questions 18 et 27 du pré-test.

En résumé, les élèves témoignent d'un intérêt globalement positif et devraient faire preuve d'une réelle motivation pour participer aux activités culturelles et artistiques qui leur seront proposées. Si la notion de « passé » peut leur sembler abstraite et parfois difficile à appréhender, leurs réponses traduisent néanmoins une curiosité manifeste pour l'histoire de leur ville, les bâtiments qui les entourent ainsi que pour les récits et expériences qui leur sont racontés. Dès lors, il apparaît particulièrement pertinent de les plonger dans une découverte du patrimoine à travers des expériences sensibles, concrètes et ancrées dans la réalité de leur environnement quotidien. En ce qui concerne leurs connaissances préalables, certain·es élèves disposent déjà de quelques repères, notamment au sujet du beffroi ou des jardins suspendus. À l'inverse, la séance consacrée à la Sambre et à la batellerie constituera vraisemblablement une découverte complète pour la majorité du groupe. De manière générale, les élèves ne maîtrisent

pas l'ensemble des contenus liés au patrimoine local, mais chaque séance leur offrira l'occasion d'apprendre de nouvelles choses et de renouveler leur regard sur leur environnement.

2. Le déroulement des séances de médiation : réussites et adaptations

Dans cette partie, nous ne reviendrons pas en détail sur le descriptif précis des activités proposées lors de chaque séance de médiation, celui-ci ayant déjà été présenté dans le chapitre relatif à la conception du module (voir chapitre 3). Il s'agit, dans cette étape du travail, d'offrir une vision d'ensemble sur le déroulement de chaque séance, en soulignant les éventuelles difficultés rencontrées, les adaptations opérées par rapport aux préparations initiales, ainsi que les activités ayant bien ou moins bien fonctionné.

Mais avant d'examiner chaque étape séparément, il est à signaler et à noter que, dans sa globalité, le déroulement des séances s'est admirablement bien déroulé. Madame Cornil me faisant part, à la fin des séances, de commentaires enthousiastes et satisfaits pour chacune d'entre elles. J'ai eu la chance, de pouvoir compter sur son implication dans l'élaboration du projet. Mais aussi, sur son investissement lors du déroulement des séances. Que ce soit par son écoute attentive, son aide précieuse dans l'encadrement des élèves ou son attitude positive, elle a été d'un grand soutien. Les élèves, elleux-aussi, ont fait preuve d'un grand enthousiasme et ont montré une attitude positive et accueillante à chacune de mes venues. En ne se basant pas encore sur les résultats fournis par le post-test, nous pouvons affirmer que les retours sur les médiations permettent de constater une première réussite. Cependant, comme dans chaque projet demandant une préparation et une organisation précise, le déroulement se passe rarement comme on le prévoit initialement. Souvent, des imprévus viennent perturber le scénario préparatoire, demandant une capacité d'adaptation importante sur le terrain. Les séances de sensibilisation au patrimoine envisagées ne font pas exception à la règle. Cependant, aucun grand incident n'est à signaler lors du déroulement de celles-ci. De ce fait, dans les lignes suivantes, de petits incidents ou des adaptations seront abordés et explicités. Mais ceux-ci n'ont en aucun cas perturbé le bon déroulement des séances.

La première séance, consacrée à la découverte des rues médiévales de Thuin, s'est déroulée le mercredi 12 février 2025, en matinée, de 8h30 à 12h05. Globalement, le déroulement est resté fidèle à la planification initiale, à l'exception de quelques ajustements liés à la gestion du temps et aux conditions météorologiques. En effet, certains arrêts prévus ont dû être écourtés. Par exemple, à la rue Saint-Jacques, les élèves ont uniquement réalisé l'activité

artistique consistant à créer l’empreinte d’un pavé à l’aide d’un morceau de fusain. Le contenu théorique prévu sur la fonction des pavés et de la rigole a été volontairement omis afin de conserver un temps suffisant pour la découverte de l’église Notre-Dame du Mont-Carmel et de ses vitraux. De plus, quelques gouttes de pluie commençant à tomber, la décision a été prise d’écourter l’activité en extérieur pour rejoindre plus rapidement l’abri offert par l’église. Le dernier arrêt, prévu devant l’institut du Sacré-Cœur (leur école), a lui aussi été abrégé par manque de temps. Il leur a simplement été expliqué qu’un ancien château se situait autrefois à cet emplacement, sans que l’exercice de dessin prévu ne puisse être réalisé sur place. Les élèves ont alors été invité·es à compléter cette activité ultérieurement, pendant un moment libre entre deux cours, en transformant leur école en château sur la page correspondante de leur carnet.

Dans l’ensemble, les élèves ont fait preuve d’une attitude participative et enthousiaste tout au long de la séance. Lors de l’exercice de récapitulation mené en classe par la suite, iels ont démontré avoir retenu une quantité importante d’informations, témoignant ainsi d’une écoute attentive et d’un réel engagement lors de l’exploration des rues médiévales de la ville. La principale difficulté rencontrée fut d’ordre météorologique. En effet, la séance ayant eu lieu début février, les températures étaient particulièrement froides. Bien que les élèves aient été prévenu·es de la nécessité de s’habiller chaudement et en plusieurs couches, certain·es ont progressivement souffert du froid, notamment aux mains. Ce type d’activité de médiation en extérieur se prête sans doute davantage à une période plus clémente, telle que le printemps ou l’été, lorsque les conditions sont plus confortables. Le risque de pluie était également présent, même si des points d’arrêts abrités et des adaptations avaient été anticipés en cas d’intempéries. Ainsi, malgré la fraîcheur hivernale, la séance s’est globalement bien déroulée et a été vécue par les élèves comme un moment agréable, stimulant et différent du cadre habituel de la classe.

Pour la deuxième séance de médiation, consacrée à la découverte du beffroi, un imprévu a modifié l’organisation initiale. En raison d’une demande de rattrapage d’heures de cours perdues lors de réunions entre enseignant.es, la séance a dû se terminer à 11h20 au lieu de 12h05, soit 45 minutes plus tôt. Cette contrainte a nécessité une adaptation rapide du déroulement initialement planifié. Les activités prévues sur la place du Chapitre ont dû s’enchaîner plus rapidement, en limitant les temps de discussion et d’expression personnelle des élèves afin de pouvoir aborder les quatre activités principales portant sur le beffroi. Un cadre plus directif a donc été mis en place pour maintenir le rythme et éviter les dispersions, certain.es élèves ayant tendance à se montrer distrait.es. Cette gestion plus cadrée rendait parfois difficile l’accompagnement individualisé des élèves moins attentif·ves.

L'adaptation ne visait toutefois pas à transformer la séance en course contre la montre. Il s'agissait, avant tout, de préserver le plaisir de la découverte tout en renonçant à certaines parties de la préparation initiale. Ainsi, la phase de dessin préparatoire sur papier, prévue avant la réalisation artistique sur les boîtes, a été écourtée afin de consacrer le temps restant à la création principale. Ces exercices (dessiner un portrait en trente secondes, avec la mauvaise main ou sans lever le feutre) avaient pour but de délier le geste graphique et de dédramatiser la peur de l'erreur avant le passage au dessin définitif au feutre noir. Leur suppression a pu rendre la tâche plus difficile pour certain·es élèves. L'un d'eux, notamment, s'est montré découragé en estimant avoir « raté » son dessin. Après discussion et encouragements, une solution a été trouvée en lui permettant de recommencer sur une autre boîte, ce qui a apaisé la situation. On peut supposer que la réalisation des exercices préparatoires aurait permis d'éviter ce type de blocage.

Malgré ces ajustements et la réduction du temps disponible, les élèves ont montré une bonne compréhension des contenus, ce qui s'est confirmé lors de l'exercice de récapitulatif en classe. L'activité artistique sur les boîtes a globalement bien fonctionné, les élèves se sont prêté·es au jeu avec enthousiasme, et l'accroche de début de séance, une œuvre collective en peinture sur le thème de la ville et de la campagne, a également suscité leur intérêt. Si la gestion du cadre sur la place du Chapitre a parfois représenté un défi, la séance s'est globalement déroulée dans une atmosphère positive et dynamique, offrant aux élèves une expérience à la fois créative et enrichissante.

Comme pour les deux premières séances, la troisième séance de médiation, consacrée à la batellerie, présentait un programme ambitieux. Cependant, une autre adaptation de l'horaire a dû être effectuée. En effet, il s'agissait du jour d'anniversaire d'une élève qui avait apporté des pâtisseries pour célébrer l'occasion en classe. La séance a donc débuté à 9h00 au lieu de 8h30. Un rendez-vous étant prévu à 9h30 avec Madame De Ryck, ancienne batelière, devant le *Thudo*, l'Écomusée de la batellerie, certaines activités initialement prévues avant la visite ont dû être supprimées, écourtées ou déplacées à la fin de la matinée. L'accroche prévue en introduction a ainsi été retirée de l'horaire pour permettre un départ direct dans la ville.

Dans le quartier du Rivage, la promenade envisagée pour observer divers éléments du patrimoine batelier a été réduite à un bref arrêt devant une porte ornée du nom de bateau *Yvonne* et d'un gouvernail sculpté entourant le numéro de maison. De même, l'activité préparatoire prévue devant le *Thudo*, visant à introduire les notions de péniche et de navigation sur la Sambre, a été reportée à la fin de la visite.

La visite du musée s'est globalement bien déroulée malgré certaines contraintes logistiques. L'espace intérieur de la péniche, relativement exigü, rendait difficile la disposition des 26 élèves de manière à ce que chacun·e puisse voir et entendre correctement. Par ailleurs, Madame De Ryck, s'adressait souvent aux élèves situé·es à l'avant, ce qui laissait parfois les derniers en retrait. Heureusement, Madame Cornil, dont la voix portait davantage, a, plusieurs fois, pris le relais pour reformuler les explications et s'assurer que tout le monde puisse suivre. Malgré ces difficultés d'organisation, l'expérience a été particulièrement enrichissante. La possibilité d'entrer physiquement dans une péniche a permis de concrétiser les apprentissages et d'ancrer les connaissances dans une expérience sensorielle et mémorable. L'intervention de Madame De Ryck, marquée par son vécu personnel et ses anecdotes, a également apporté une réelle valeur ajoutée à la séance.

Après environ une heure de visite, les élèves se montraient fatigué·es. De ce constat, l'apport de connaissances prévu sur les péniches et sur la Sambre a donc été abordé de manière plus succincte, afin de maintenir leur attention. L'activité artistique de réinterprétation de photographies anciennes, proposée ensuite, a toutefois relancé leur intérêt. Les élèves se sont montré·es particulièrement enthousiastes et créatif·ves, comme en témoignent les résultats finaux. Le choix de répartir des rôles précis (photographe, metteur·euse en scène, acteur·rices) s'est avéré pertinent, il a permis d'organiser efficacement les groupes et d'impliquer chacun·e dans la réalisation. La rotation régulière des rôles a suscité une motivation supplémentaire, nombre d'élèves souhaitant expérimenter la prise de vue ou la mise en scène. Le temps d'environ une heure accordé à cette activité s'est révélé suffisant, il a permis à chaque groupe de reproduire deux à trois photographies sans que l'exercice ne devienne répétitif.

Enfin, passons à la dernière séance de médiation, consacrée à la découverte des jardins suspendus. Comme mentionné dans le chapitre sur la conception du module, cette séance s'est davantage orientée vers l'exploration artistique à travers la découverte et l'expérimentation du « land art » et de la teinture végétale. Le contenu théorique y était moins dense que dans le cadre des autres séances, ce qui semblait cohérent avec la nature plus pratique et collaborative de la séance envisagée et des activités réalisées en partenariat avec le Centre culturel.

Le parcours de médiation dans la ville devait impérativement se terminer à 10h00, afin de pouvoir rejoindre le Centre culturel vers 10h10 pour la visite du jardin et le lancement des ateliers artistiques. En conséquence, il n'a pas été possible de descendre jusqu'à la Ville Basse. Cela n'a toutefois pas eu d'incidence significative sur les apprentissages, puisque les principales informations avaient déjà été abordées lors des arrêts précédents.

Lors de l'accroche et du parcours, les élèves se sont montrés attentifs, curieux et participatifs. Le groupe s'est impliqué sans qu'il soit nécessaire de le relancer. Cet engagement s'est prolongé au Centre culturel, notamment lors de la découverte de la technique de teinture végétale, qui a suscité un réel enthousiasme. L'activité de « land art », que je coordonnais, a demandé davantage d'encadrement. Répartis en groupes de quatre à cinq, les élèves devaient choisir un animal et le représenter au sol à l'aide de pierres et de morceaux de bois. Certains groupes ont rencontré des difficultés à collaborer efficacement, principalement dans la coordination de leurs idées ou la répartition des tâches. Comme souvent dans les travaux collectifs, quelques élèves avaient tendance à se reposer sur les autres. C'est pourquoi, j'ai longtemps circulé entre les groupes pour les conseiller, relancer les plus passifs et encourager la coopération. Malgré ces ajustements, les réalisations finales témoignaient d'un engagement globalement positif et d'une créativité manifeste.

Un petit incident est néanmoins à signaler. Un groupe a entrepris de réaliser une œuvre en trois dimensions, dressée en hauteur plutôt qu'à plat sur le sol. Cette initiative provenait d'une ambiguïté dans les consignes, car j'avais omis de préciser que l'œuvre devait être bidimensionnelle. En outre, lors de l'introduction, j'avais présenté plusieurs exemples d'œuvres du « land art » en volume, ce qui a pu entretenir la confusion. Même si leur démarche témoignait d'une belle inventivité, la contrainte de temps (15 minutes) rendait cette approche difficilement réalisable. Je leur ai donc conseillé de modifier leur projet pour le rendre plus simple, mais ils ont choisi de poursuivre leur idée initiale. Finalement, à cinq minutes de la fin, leur structure s'est effondrée, les obligeant à improviser rapidement une œuvre au sol. Cette situation, bien que frustrante pour eux, a constitué une expérience d'apprentissage intéressante sur la gestion du temps, de la faisabilité et de la collaboration en création artistique.

En termes de conclusion pour cette partie, le déroulement global des séances s'est avéré très positif. Bien sûr, certaines activités prévues n'ont pas pu être réalisées ou ont dû être adaptées en fonction du temps imparti, parfois un peu court, ou d'un programme initial trop ambitieux. Cependant, comme dans la préparation d'un cours, il vaut toujours mieux prévoir un contenu plus riche que nécessaire, en veillant à transmettre les connaissances essentielles au début ou au milieu de la séance, afin de garantir l'acquisition des apprentissages principaux. Les quelques incidents rencontrés au fil du projet restent mineurs et anecdotiques au regard du bon déroulement d'ensemble. La participation active et l'enthousiasme constant des élèves et de Madame Cornil ont grandement contribué à la réussite des différentes étapes du module. Cette implication collective a permis de maintenir une dynamique de groupe positive,

indispensable à la fluidité et à la cohérence des séances. Il est évident que si j'avais eu affaire à un groupe plus passif ou désengagé, les activités auraient sans doute dû être davantage ajustées. En médiation culturelle comme en pédagogie, la réceptivité du public joue un rôle essentiel dans la réussite des dispositifs proposés. Dans ce cadre, la motivation, la curiosité des élèves et l'implication de Madame Cornil ont constitué un véritable moteur, permettant aux séances de fonctionner avec concordance, plaisir et efficacité.

3. L'expérience d'une exposition pour clôturer la fin du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin

À la fin des séances et du module de sensibilisation au patrimoine de Thuin, le 25 avril 2025, une exposition présentant le travail artistique et créatif des élèves a été organisée. Réalisée en partenariat avec Madame Cornil, cette exposition s'est déroulée dans le réfectoire de l'école. En plus de valoriser les productions artistiques, elle visait à mettre en lumière ce que les élèves avaient découvert et réalisé lors des différentes séances de médiation. L'exposition, qui s'est tenue pendant une matinée, a accueilli les autres élèves de l'école et leurs enseignant·es, les parents, ainsi que les différent·es intervenant·es qui ont contribué au bon déroulement du projet (comme Madame De Ryck et son mari, ou encore l'animatrice du Centre culturel ayant coordonné l'atelier de teinture végétale). Cette exposition représentait ainsi l'aboutissement du travail mené avec les élèves autour de la connaissance du patrimoine de leur ville, à travers une approche à la fois sensible et artistique.

L'organisation de l'exposition a été prise en charge par Madame Cornil et les élèves elleux-mêmes. Ensemble, iels ont réfléchi à sa forme, à la disposition des œuvres et à la manière dont elles seraient présentées. Une attention particulière a été portée à l'expression orale. Les élèves ne jouaient pas un rôle passif·ve, mais étaient placés·es à différents endroits pour expliquer aux visiteur·euses ce qu'iels voyaient, les activités réalisées et les connaissances acquises lors des séances. De même, un groupe d'élèves était placé à l'entrée pour accueillir les visiteur·euses et introduire ce qu'iels allaient pouvoir découvrir lors de l'exposition. Celle-ci était structurée en plusieurs sections, avec des parties consacrées à chaque séance de médiation (les rues médiévales, le beffroi, la Sambre et la batellerie, les jardins suspendus). Une autre présentant les carnets reliés rassemblant les dessins des élèves que les visiteur·euses pouvaient feuilleter. Au centre de la pièce, la sculpture collective en boîtes représentant le beffroi (voir Fig. 38.). Sur une table centrale, une grande feuille portant le mot *Thuin*, invitait les visiteur·euses à laisser un petit dessin en lien avec leur découverte de l'exposition. Une autre

section présentait les livres et recherches supplémentaires effectuées par les élèves à la bibliothèque communale sur le patrimoine local. Enfin, un diaporama projetait une sélection de photographies prises lors des différentes séances, montrant les élèves en action. Pour compléter le tout, les élèves avaient réalisé sur du carton des « cartels » inspirés de ceux des musées, apportant des informations sur les différents types de patrimoine explorés (voir Fig. 36) ou encore sur des techniques artistiques comme la teinture végétale.

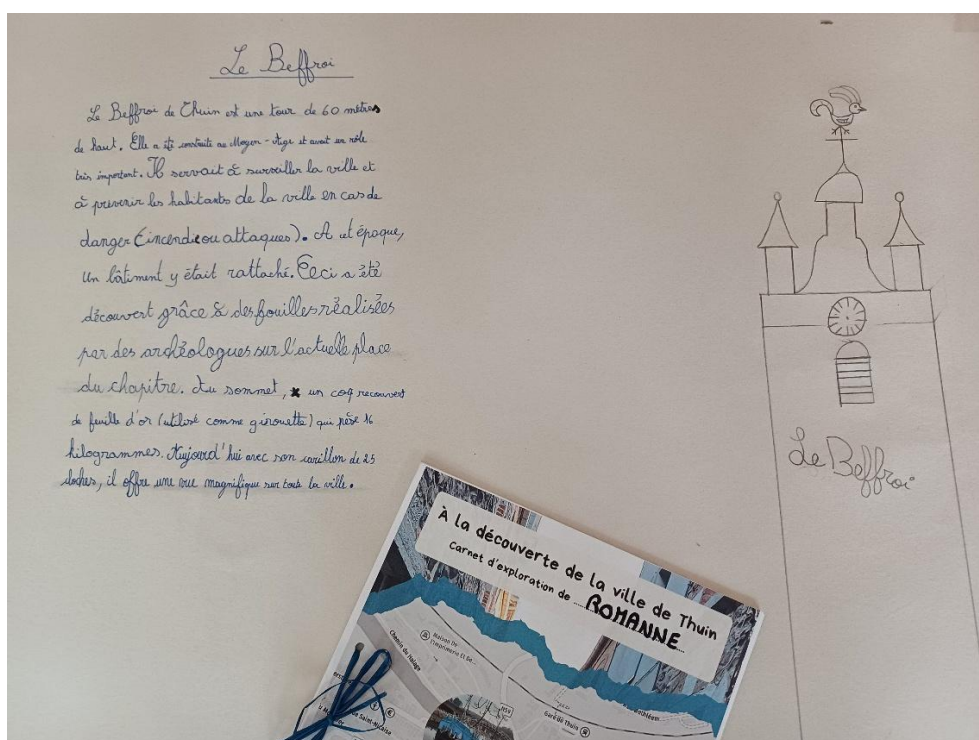


Fig. 36. Exemple d'un « cartel » explicatif réalisé par un.e élève sur le beffroi avec un carnet d'exploration relié, 25 avril 2025, photographie prise à Thuin, institut du Sacré-Cœur, par M.-E. Ricker.

En ce qui concerne le déroulement de l'exposition, il s'est très bien passé. Chaque élève a pris son rôle très au sérieux et a montré une réelle envie de partager ce qu'il avait vécu, appris et réalisé. Les élèves ont visiblement beaucoup été stimulé·es par le fait de participer, une fois encore, à une activité sortant du cadre scolaire habituel, ici une exposition. Iels se sont montré·es particulièrement investi·es et participatif·ves. Beaucoup d'élèves ont pris à cœur d'expliquer avec sérieux la partie de l'exposition dont iels étaient responsables. Les visiteur·euses, nombreux·ses à venir découvrir le travail, ont trouvé le projet très intéressant et riche de sens. Je pense que cette exposition a véritablement joué un rôle clé dans la conclusion

du module. Elle a permis de valoriser le travail accompli tout en marquant un moment fort et mémorable, autant pour les élèves que pour les personnes venues découvrir leurs réalisations. Ce temps de partage authentique, a combiné apprentissages, créativité et fierté, qui ont enrichi concrètement le parcours de médiation. Mon ressenti est partagé par celui de Madame Cornil, qui constate un véritable engouement et une fierté de la part des élèves dans la présentation de ce qu'ils ont appris et réalisés²²⁴.



Fig. 37. & Fig. 38. Les élèves expliquent l'exposition aux visiteur.euses, 25 avril 2025, photographies prises à Thuin, institut du Sacré-Cœur, par M.-E. Ricker.

4. L'analyse des écarts de réponses entre l'évaluation préalable (le pré-test) et l'évaluation postérieure (le post-test)

Afin d'évaluer la pertinence des séances de médiation proposées, un post-test a été soumis aux élèves à la fin du module. Celui-ci reprenait plusieurs questions déjà présentes dans le pré-test, dans le but de mesurer les apprentissages réalisés et d'observer d'éventuelles évolutions dans leurs représentations initiales. Certaines questions du pré-test n'ont toutefois pas été reprises, notamment celles visant principalement à mieux connaître les élèves, leurs

²²⁴ Entretien avec A. CORNIL, enseignante de la classe de 5^{ème} primaire de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin, 26 juin 2025.

habitudes culturelles et leurs pratiques artistiques. À l'inverse, de nouvelles questions ont été ajoutées afin d'approfondir leur niveau actuel de connaissances, d'évaluer leur appréciation des séances et de recueillir leurs impressions sur les découvertes liées au patrimoine. Les élèves étaient également invité·es à préciser ce qu'ils avaient le plus apprécié au cours du module. À noter que par rapport au pré-test où 21 élèves y avaient répondu sur 26. Pour le post-test, 25 élèves sur 26 étaient présent·es en classe pour répondre à ce questionnaire. Il y a donc eu un taux plus important de réponses pour le post-test à prendre en compte. Afin d'analyser les différences de réponses correspondant aux affirmations ou questions présentes dans les deux questionnaires, le tout a été ramené en pourcentage, ce qui explique la présence de virgules dans les réponses du prétest.

Pour commencer, en ce qui concerne les questions liées à leur intérêt pour la découverte du passé et des traces historiques, les résultats du post-test présentent certaines contradictions. On constate que, pour quelques questions, le taux d'intérêt a augmenté, tandis que pour d'autres, il est resté stable ou a diminué par rapport au prétest. Par exemple, à la question « *Connaître l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance* », 14,3 % des élèves étaient d'accord lors du pré-test, contre 40 % dans le post-test, ce qui constitue une hausse surprenante. À l'inverse, pour la question « *Je pense que les enfants de mon âge doivent s'intéresser au passé* », le taux de réponses positives est passé de 33,3 % à 64 %, traduisant un intérêt accru pour la question du patrimoine et de l'histoire (voir Fig. 39.). D'autres affirmations, comme « *Cela m'intéresse de savoir comment était ma ville ou mon village il y a cent ans* » ou « *À l'école, je trouve qu'apprendre les mathématiques, c'est plus utile qu'apprendre l'histoire* », montrent des résultats relativement stables entre les deux tests. Globalement, les variations observées indiquent des évolutions nuancées. Si l'intérêt pour certaines dimensions du passé s'est renforcé, d'autres aspects semblent susciter moins d'adhésion qu'au départ.

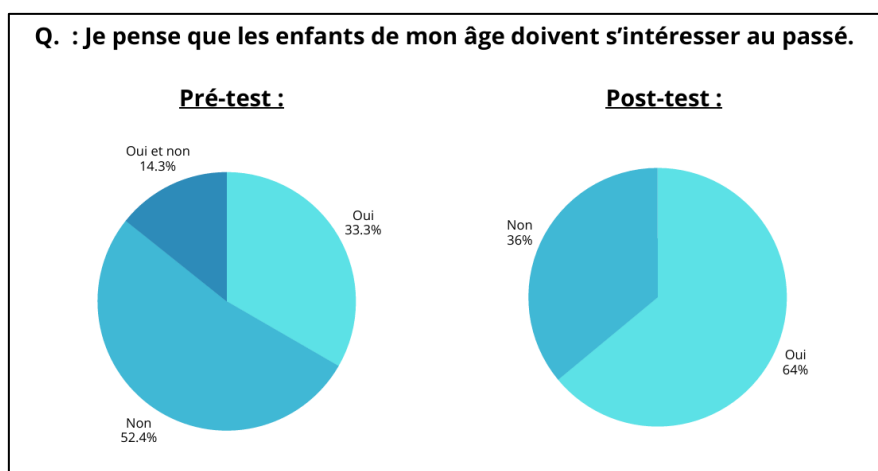


Fig. 39. Graphiques montrant les écarts de résultats entre le pré-test et le post-test.

Les différences parfois surprenantes entre les résultats du pré-test et du post-test peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs. D'abord, il est possible que la formulation de certaines affirmations ait influencé la compréhension ou l'interprétation des élèves. Par exemple, une phrase négative comme « *Connaître l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance* » peut prêter à confusion, surtout pour des élèves de 5^{ème} primaire, qui peuvent répondre « *Oui* » sans percevoir le sens exact de la négation. Ensuite, les séances de médiation, en plaçant les élèves dans une posture active et sensible face au patrimoine, ont pu modifier leur rapport à celui-ci de manière complexe. S'ils ont vécu des expériences concrètes et ludiques, cela ne signifie pas forcément qu'ils se projettent dans une réflexion plus large sur l'importance du passé ou de l'histoire en général. Autrement dit, ils ont pu apprécier les activités sans pour autant transformer leur représentation intellectuelle du passé. Il est aussi possible qu'à la suite des séances, les élèves aient pris conscience de la complexité du patrimoine et de l'histoire locale. Cette prise de conscience peut temporairement créer une forme de « recul » ou de doute. Ce qu'ils percevaient auparavant comme simple (aimer ou non l'histoire) devient plus nuancé. Enfin, des facteurs plus contextuels peuvent intervenir : la fatigue en fin de journée, etc.), ou encore le désir de répondre différemment pour varier ou se démarquer.

Dans la partie du questionnaire consacrée aux connaissances et aux apprentissages, on observe une nette progression globale du niveau de connaissances des élèves. Une grande majorité d'entre eux affirme désormais savoir à quoi servait le beffroi autrefois. Beaucoup déclarent également avoir déjà entendu parler du « land art ». De même, un nombre plus

important d'élèves qu'au pré-test considère que la Sambre était une rivière importante dans le passé. Enfin, 100 % des élèves affirment savoir ce que sont les jardins suspendus (voir Fig. 40.). L'analyse des questions ouvertes confirme cette tendance : la plupart des élèves ont retenu des éléments concrets abordés lors des séances de médiation. Par exemple, à la question « *Au Moyen Âge, où les gens se rencontraient-ils ?* », alors que de nombreux élèves répondaient ne pas savoir dans le pré-test, 15 d'entre eux indiquent désormais « *sur la place* », comme cela avait été observé lors de la première séance. De même, à la question « *Je pense que la Sambre était une rivière importante dans le passé à Thuin* », les justifications ont évolué. Alors qu'au pré-test la réponse la plus fréquente était « *Pour boire* », la grande majorité évoque à présent « *La batellerie* » ou « *Le transport de marchandises* ». Ces résultats témoignent d'une écoute attentive et d'une réelle appropriation des notions liées au patrimoine local. Les élèves semblent avoir consolidé leurs connaissances et appris de leurs découvertes.

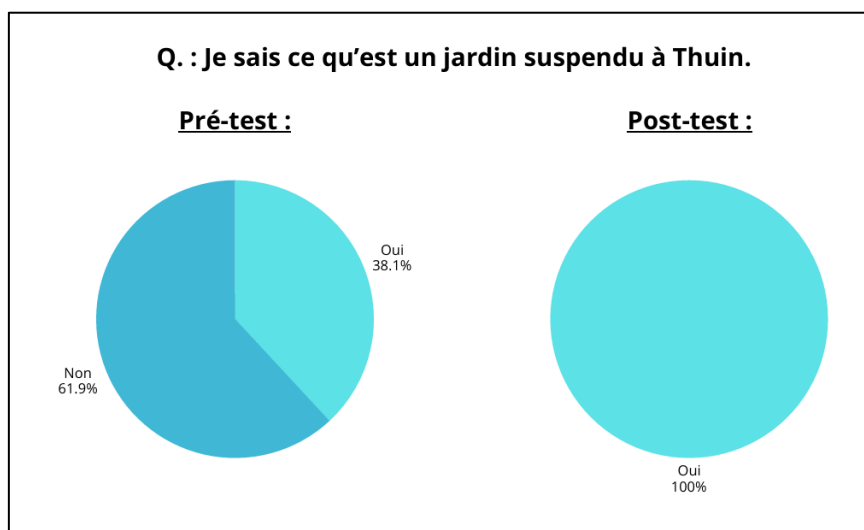


Fig. 40. Graphiques montrant les écarts de résultats entre le pré-test et le post-test.

En ce qui concerne leur rapport à l'art, à la création artistique et aux activités culturelles telles que les visites guidées, on observe que les séances de médiation ont globalement renforcé leur appréciation de ce type de pratique. Lors du pré-test, 76,2 % des élèves déclarent prendre plaisir à dessiner, tandis que ce chiffre s'élève à 92 % dans le post-test. De manière générale, les élèves se montrent désormais plus nombreux-ses à considérer que l'art est utile. Une évolution intéressante concerne la représentation du matériel nécessaire à la création artistique.

Alors que les réponses du pré-test étaient divisées sur la question de savoir s'il fallait obligatoirement du matériel spécialisé pour créer une œuvre, la découverte du « land art » semble avoir modifié cette perception : 64 % des élèves estiment désormais qu'il n'est pas nécessaire de disposer de matériel artistique spécifique (comme des crayons ou des feuilles) pour créer. Cependant, une question présente un léger recul : « *Je pense que l'on peut apprendre des choses en créant des œuvres artistiques* ». Si le nombre de réponses « Non » n'a pas augmenté, plusieurs élèves ont opté pour « Oui et non », traduisant une certaine nuance et une réflexion plus critique sur leur rapport à la création.

Les résultats montrent également une évolution positive concernant leur rapport aux expositions, le nombre d'élèves les trouvant « ennuyantes » a diminué. Plusieurs réponses du pré-test ayant basculé vers le « Non » ou le « Oui et non » (voir Fig. 41.). Cette tendance confirme les observations faites lors de l'exposition finale, où les élèves se sont montrés impliqués et désireux·ses de partager leurs expériences avec les visiteur·euses. De même, alors qu'une petite majorité d'élèves ne voyait pas l'intérêt d'exposer leurs propres œuvres avant les séances de médiation, une large majorité y trouve désormais du sens. Une légère baisse du pourcentage de réponses négatives à la question « *Je pense qu'il n'y a que les artistes connus qui peuvent exposer leurs œuvres* » (passant de 85,7 % à 80 %) semble paradoxale, mais peut s'expliquer par des facteurs contextuels ou une confusion dans la formulation. Enfin, on observe une augmentation du nombre d'élèves trouvant les visites guidées « amusantes », témoignant d'une valorisation accrue de ce type d'expérience culturelle.

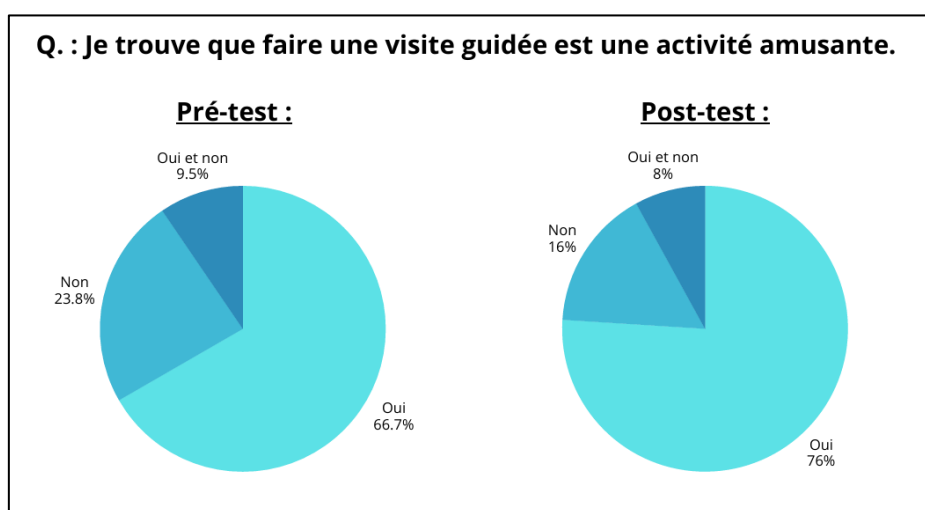


Fig. 41. Graphiques montrant les écarts de résultats entre le pré-test et le post-test.

Sur les 25 élèves ayant répondu au post-test, 22 ont indiqué avoir aimé découvrir la ville de Thuin. La plupart des élèves ayant répondu positivement ont expliqué avoir apprécié les séances parce qu'elles leur ont permis de découvrir de nouvelles choses ou parce qu'ils les ont trouvées intéressantes. Certains·es ont également mentionné avoir aimé le fait de pouvoir bouger et sortir de la classe. En ce qui concerne les découvertes préférées, le beffroi arrive en tête, suivi de près par les jardins suspendus. Du côté des activités artistiques, 23 élèves ont déclaré avoir apprécié y participer. Les deux activités les plus populaires sont la réalisation d'œuvres s'inspirant du « land art » et l'initiation à la teinture végétale, sans doute parce qu'elles sortaient davantage du cadre scolaire habituel. Enfin, à la suite de cette expérience, 19 élèves ont exprimé l'envie de découvrir d'autres villes.

L'ensemble des résultats du post-test montre que les séances de médiation ont eu un impact globalement positif sur les élèves, tant sur le plan des connaissances que sur leur rapport à l'art et au patrimoine. On constate une amélioration nette de leurs savoirs concernant l'histoire et le patrimoine de Thuin, signe d'une bonne assimilation des contenus présentés. Les élèves se montrent également plus ouvert·es aux pratiques artistiques et culturelles, accordant davantage de valeur à la création et aux activités artistico-culturelles. Bien que certaines réponses révèlent encore des contradictions ou des incompréhensions, dans l'ensemble, le module a permis d'éveiller la curiosité, de renforcer l'intérêt pour le patrimoine local et de valoriser l'expression artistique comme moyen d'apprentissage et de découverte. Le module dans l'analyse des écarts de réponses entre le pré-test et le post-test semble démontrer que celui-ci a porté ses fruits.

5. Discussions, améliorations et perspectives

En nous basant sur l'analyse des écarts de réponses entre le pré-test et le post-test, ainsi que sur les ressentis généraux et les nombreux retours positifs, nous pouvons affirmer que le module de sensibilisation au patrimoine de Thuin a globalement bien fonctionné, tant au regard des attentes initiales que des objectifs visés et de l'acquisition de savoirs. Certes, quelques incidents, imprévus et adaptations ont ponctué les séances, mais aucun n'a réellement perturbé le bon déroulement du projet.

Ce bon déroulement ne relève pas du hasard, il résulte de plusieurs facteurs essentiels. D'une part, comme mentionné précédemment, l'implication de l'enseignant·e joue un rôle primordial dans la réussite d'un tel projet. Dans notre cas, nous avons eu la chance de collaborer avec une enseignante dévouée, attentive et pleinement investie dans la démarche proposée. Son engagement s'est porté bien au-delà de nos attentes, puisqu'elle est à l'origine de l'idée

d'organiser une exposition en conclusion du module. Cette initiative s'est révélée extrêmement enrichissante et gratifiante pour les élèves, favorisant l'assimilation des apprentissages tout en clôturant le projet par une expérience concrète et valorisante.

D'autre part, la participation active des élèves a largement contribué au succès du module. Il s'agit là d'une réalité souvent observée dans les domaines de la médiation et de la pédagogie ; aussi solide soit la préparation, aussi structurée soit l'organisation, si le public n'est pas réceptif, le projet risque de ne pas atteindre ses objectifs, malgré l'énergie et les moyens investis. L'implication du public demeure donc l'un des facteurs déterminants de la réussite d'une médiation. Dans ce cadre, nous avons eu la chance de travailler avec des élèves majoritairement curieux·ses, dynamiques et investi·es, dont l'enthousiasme a indéniablement favorisé le bon déroulement de l'ensemble du projet. Il est à noter que l'implication du public dans une médiation dépend beaucoup de la connaissance du ou de la médiateur·rice de son public qui va construire et adapter sa médiation en fonction de celui-ci²²⁵.

Cependant, bien que la réceptivité du public cible soit un facteur essentiel, elle ne constitue pas à elle seule la garantie de réussite. La qualité de la préparation en amont joue également un rôle déterminant. Chaque séance de médiation doit être soigneusement pensée, tant sur le plan organisationnel que pédagogique. C'est dans cette optique que nous avons conçu chacune des séances du module. Pour chaque médiation, il s'agit d'anticiper les savoirs, savoir-faire et compétences mobilisés, mais aussi de préparer des questions favorisant l'implication active des élèves dans la découverte. Ces questions doivent être construites en tenant compte des caractéristiques du public (notamment l'âge et le niveau scolaire) afin de rendre la séance accessible et stimulante. Un horaire précis, accompagné d'un minutage indicatif, est également nécessaire pour évaluer le temps passé à chaque étape ou à chaque lieu de visite. Le choix des arrêts, lui aussi, requiert une réflexion en amont, comme leur pertinence par rapport aux contenus abordés, la sécurité du lieu, la gestion du bruit ambiant ou encore l'espace disponible pour accueillir le groupe sont autant de critères à prendre en compte.

D'une part, l'usage de supports visuels ou matériels est essentiel, et c'est dans ce contexte que nous avons également élaboré divers outils complémentaires, comme des images imprimées destinées à l'illustration du patrimoine à découvrir. Par ailleurs, la spécificité du module qui croisait découverte patrimoniale et création artistique exigeait un important travail

²²⁵ B. N. ABOUDRAR & F. MAIRESSE, *La médiation culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016 (Que sais-je ?), p. 99-104.

de logistique. Tout le matériel nécessaire aux activités devait être réuni et organisé en amont, en tenant compte des contraintes budgétaires. La majorité du matériel provenait de l'école ou était issue de la récupération. Par exemple, les boîtes utilisées pour la réalisation de l'œuvre collective tridimensionnelle inspirée de la structure du beffroi ont été gentiment fournies par Madame Ricker, accompagnatrice du mémoire, afin d'assurer une cohérence formelle à l'ensemble de la composition. De même, pour l'activité de réinterprétation d'anciennes photographies de batelier·ères, les élèves étaient invité·es à apporter un ou deux vêtements ou accessoires évoquant le style vestimentaire d'époque. Malgré une bonne volonté générale, seulement une dizaine d'éléments ont été récoltés parmi 26 élèves. Nous avons donc complété le matériel manquant en apportant des vêtements personnels ou prêtés par nos proches. Ces deux exemples, parmi d'autres, illustrent à quel point la réussite d'une séance dépend de la rigueur de la préparation et de l'attention portée à chaque détail. Le·la médiateur·rice, dans la préparation d'un projet de médiation culturelle assume des rôles allant de concepteur à gestionnaire de projet²²⁶.

Une préparation solide permet, le jour J, de mieux gérer les aléas et de s'adapter plus sereinement aux imprévus. En effet, il est presque impossible qu'un module se déroule exactement comme prévu, surtout lorsqu'il prend place à l'extérieur, dans l'espace urbain. Les médiations en plein air exposent davantage à des imprévus que celles menées dans un cadre institutionnel comme un musée, où l'environnement est conçu pour ce type d'activité. Dans cette perspective, il est essentiel pour le·la médiateur·rice d'apprendre à « faire le deuil » de certains éléments de sa préparation, afin de rester flexible et réactif·ve face aux imprévus. C'est, notamment, ce qu'expliquent B. N. Aboudrar et F. Mairesse dans *La médiation culturelle* (2016) : « Toute action de médiation contient une part d'adaptation et d'improvisation, plus ou moins grande en fonction des types de discours envisagés. Même dans la conférence la mieux préparée, un certain nombre de paramètres viennent toujours entacher le bon déroulement du propos : problèmes techniques, incidents en cours de séance avec des membres du groupe, questions qui font dériver le débat, etc. »²²⁷ De ce fait, le·la médiateur·rice doit toujours pouvoir être prêt·e à s'adapter aux différentes réalités de terrain qui s'imposent à ellui afin que la médiation prévue reste avant tout un « bon moment » passé par le public²²⁸.

²²⁶ *Ibid.*, p. 108-113.

²²⁷ *Ibid.*, p. 77.

²²⁸ *Ibid.*, p. 77-78.

Ainsi, la combinaison d'une préparation rigoureuse et d'une capacité d'adaptation sur le terrain constitue un pilier fondamental du bon déroulement d'une médiation. Ces deux dimensions, étroitement liées, ont largement contribué, dans notre cas, à la réussite globale du module mené avec les élèves de Thuin.

En prenant en compte l'entretien mené avec Madame Cornil, celle-ci se montre très satisfaite du projet qui a été mené. Elle estime que ses attentes ont été pleinement remplies et que le module s'est révélé bénéfique pour les élèves, tant sur le plan des apprentissages que sur celui de l'expérience vécue. Selon elle, « (...) *on a même dépassé tout ce qu'il fallait faire. Donc, on a même été plus loin que le programme artistique, puisque tu as vu qu'on avait fait l'expression écrite, de l'expression orale aussi en lien, et puis la préparation de la présentation* »²²⁹. Elle souligne également la richesse d'une approche ancrée dans un patrimoine commun, familial, que les élèves ont pu s'approprier en devenant acteur·rices de leurs découvertes²³⁰. Comme elle le résume : « *Moi, ce que j'ai aimé beaucoup, c'est la diversité de tout ce qui avait été proposé. Ça leur a ouvert des portes dans tout ce qui était en tout cas artistique. La photo, on ne travaille pas souvent ce genre de choses. Je crois que ça les a aussi poussés, amenés dans des endroits où l'école intra-muros ne les amène pas.* »²³¹

L'un des aspects les plus intéressants mis en lumière par cet entretien réside dans le fait que les activités menées ont non seulement suscité l'intérêt des élèves, mais ont également inspiré l'enseignante elle-même. Comme elle l'affirme : « *Et donc oui, c'était parfait, puisque moi, j'ai plein d'activités que je pourrais retransposer, sur lesquelles moi, en tant qu'institut, j'étais pas forcément ouverte de base. Mais oui, en les faisant, en tout cas, tu te rends compte que c'est facile. Sans matériel, ça correspond à la vie de la classe. Donc retour très positif.* »²³² Ainsi, il y a ici une double réussite. D'une part, le module de sensibilisation au patrimoine a permis aux élèves de développer leurs connaissances, leur créativité et leur curiosité. D'autre part, il a contribué à éveiller, chez l'enseignante, un intérêt pour des approches pédagogiques nouvelles, susceptibles d'être réinvesties ou adaptées dans d'autres contextes scolaires. Ce double impact, sur les élèves et sur l'enseignante, rejoint l'un des objectifs majeurs de ce mémoire. C'est-à-dire proposer une expérience de médiation qui puisse inspirer d'autres

²²⁹ Entretien avec A. CORNIL, *op. cit.*

²³⁰ *Ibid.*

²³¹ *Ibid.*

²³² *Ibid.*

acteur·rices de l'enseignement ou de la culture, être transposable, éventuellement, à d'autres lieux ou à d'autres publics.

Cependant, il est important de souligner que la mise en place d'un tel projet reste exigeante en termes de temps et d'organisation. À la question : « *Est-ce que vous recommanderiez, par exemple, à d'autres enseignants de reproduire ces médiations ?* »²³³, Madame Cornil répond : « *Oui, bien sûr. C'est des idées d'activités qu'on va mettre, produire. Maintenant, la seule chose qui peut être, peut-être, un peu complexe au niveau de la gestion, c'est le temps. Ici, c'était le projet de l'année. On savait, on avait organisé ça dès le départ et c'était planifié. Mais ça doit se prévoir, ça doit se planifier et ça ne s'improvise pas.* »²³⁴

Ce témoignage rappelle donc que l'organisation d'un tel projet nécessite une préparation minutieuse et une planification à long terme, afin de ne pas perturber les apprentissages fondamentaux inscrits dans le programme scolaire. Dans certaines écoles ou contextes, un tel investissement de temps peut s'avérer difficile à mettre en œuvre. Néanmoins, nous espérons que cette expérience pourra servir de référence et d'inspiration, ouvrant la voie à de nouveaux projets de médiation culturelle et artistique dans d'autres établissements, et à d'autres échelles.

Enfin, il convient de souligner certaines limites liées aux médiations mises en place, ainsi que quelques pistes d'amélioration envisageables pour de futurs projets. Tout d'abord, l'ASBL *Patrimoine à roulettes* accorde une grande importance à la découverte du patrimoine par des approches sensorielles²³⁵. Cette attention portée aux sens rejoint d'ailleurs les orientations du référentiel d'éducation culturelle et artistique (ECA), qui invite à « *Observer de manière multisensorielle : regarder, écouter, sentir, toucher, apprécier* » (voir Fig. 8). Bien que plusieurs sens aient été sollicités au fil des séances, la démarche n'a pas systématiquement intégré cette dimension multisensorielle dans sa globalité. Les activités se sont majoritairement centrées sur la vue et sur l'observation esthétique. Une piste d'amélioration consisterait donc à renforcer l'expérience sensible des élèves en multipliant les sollicitations auditives, tactiles et olfactives. En d'autres termes, il serait intéressant de concevoir des médiations où l'on invite davantage les participant·es à écouter, à toucher, à sentir, afin d'élargir leur rapport au patrimoine au-delà du seul regard.

²³³ *Ibid.*

²³⁴ *Ibid.*

²³⁵ Patrimoine à Roulettes, « A propos » dans *op. cit.*

Une seconde piste d'amélioration concerne l'intégration du matrimoine. Si le projet s'est naturellement construit autour de la découverte du patrimoine de Thuin, il aurait pu, avec davantage de recul, accorder une place plus explicite à la dimension du matrimoine. En effet, étant particulièrement sensible aux questions soulevées par les études de genre, il nous semble aujourd'hui pertinent d'intégrer cette approche dans la conception d'un module de sensibilisation. Certes, la séance consacrée à la Sambre et à la batellerie a permis d'aborder l'expérience d'une femme batelière, Madame De Ryck, mais cette perspective s'est imposée davantage par les circonstances que par une réelle intention de départ. Lorsque nous avons initié ce mémoire, nous ne mesurons pas encore pleinement la portée du terme : matrimoine, ni les initiatives qui y sont liées, telles que les Journées du Matrimoine. Si nous devons reconstruire aujourd'hui le module de sensibilisation au patrimoine de Thuin, cette dimension serait intégrée dès la conception, afin de proposer une lecture plus équilibrée et inclusive de l'histoire locale. Ce choix s'inscrirait dans une volonté d'élargir la notion de patrimoine en y incluant les figures féminines, les savoirs invisibilisés et les récits souvent oubliés. Aborder la question du matrimoine dès l'école primaire représente, selon nous, un levier important de transformation culturelle. Sans prétendre à une portée révolutionnaire, il nous semble néanmoins essentiel, à notre échelle, de participer à une évolution des mentalités et à une redéfinition de ce que l'on considère comme digne d'être transmis. Intégrer le matrimoine, c'est contribuer à une culture plus juste, plus représentative et plus consciente de sa diversité.

Conclusion générale

Au terme de ce mémoire, nous pouvons affirmer que le projet de médiation du patrimoine culturel de la ville de Thuin mené avec la collaboration des élèves de cinquième primaire de l'institut du Sacré-Cœur représente une expérience significative, tant sur le plan pédagogique que sur celui de la médiation culturelle. Notre objectif initial était double : d'une part, proposer un module de sensibilisation au patrimoine inspiré des méthodes et dispositifs développés par l'ASBL Patrimoine à roulettes ; d'autre part, observer dans quelle mesure une telle démarche pouvait être adaptée et pertinente dans un cadre scolaire, tout en s'inscrivant dans les visées du nouveau référentiel d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA). À travers ce travail, nous avons souhaité explorer la manière dont la médiation du patrimoine, lorsqu'elle se nourrit de pratiques artistiques, peut contribuer à développer à la fois des savoirs, des savoir-faire et une sensibilité culturelle durable chez les élèves.

Dès les premières étapes de la conception du module, il s'agissait pour nous de réfléchir à une approche décloisonnée de la médiation culturelle, s'appuyant sur l'expérimentation, l'observation et la création. Inspirés par la philosophie de Patrimoine à roulettes, nous avons considéré le patrimoine non comme une finalité en soi, mais comme un outil de médiation permettant la rencontre, la découverte de soi et l'ouverture à l'autre. Cette approche humaniste et participative du patrimoine rejoint directement les principes de la démocratie culturelle, qui reconnaît à chaque individu une capacité créative et un droit d'accès actif à la culture. Dans ce sens, l'enjeu n'était pas seulement de transmettre des connaissances historiques ou patrimoniales, mais bien de faire vivre aux élèves une expérience sensible et significative du patrimoine local.

La mise en œuvre du module, composé de quatre séances thématiques : les rues médiévales, le beffroi, la Sambre et la batellerie, et les jardins suspendus, a permis d'articuler découvertes historiques et pratiques artistiques. Cette articulation, pensée comme un dialogue constant entre théorie et pratique, s'est révélée particulièrement féconde. Les résultats observés à travers le post-test démontrent une amélioration notable des connaissances patrimoniales, mais aussi une évolution positive du rapport des élèves à l'art et à la création.

Les séances de médiation ont également permis de constater que l'ancrage territorial et la proximité géographique du patrimoine étudié favorisent fortement l'engagement des élèves. Découvrir les traces du passé dans leur propre environnement, comprendre l'histoire de leur école, de leur beffroi ou des rues qu'ils empruntent quotidiennement, a contribué à renforcer

leur sentiment d'appartenance et leur curiosité pour l'histoire locale. Si certain·es élèves avaient initialement exprimé peu d'intérêt pour la notion de « passé », la mise en situation concrète et la dimension sensible de la médiation ont suscité un véritable intérêt. Cette dynamique confirme que l'apprentissage par le patrimoine, lorsqu'il s'appuie sur l'expérience et la créativité, permet de dépasser le simple cadre cognitif pour atteindre une compréhension vécue, incarnée et personnelle.

Cependant, cette expérimentation n'a pas été exempte de limites. Le cadre scolaire, par ses contraintes horaires et organisationnelles, a nécessité des adaptations constantes. Certaines activités prévues ont dû être écourtées ou simplifiées, et les conditions météorologiques ont parfois influencé le déroulement des séances extérieures. De plus, le caractère collectif des activités a parfois généré des déséquilibres dans la participation, certain·es élèves avaient tendance à se reposer sur leurs camarades, tandis que d'autres prenaient naturellement le leadership. Ces difficultés, bien qu'attendues dans tout travail de groupe, ont nécessité de notre part une vigilance constante dans l'accompagnement et la gestion du collectif. Elles mettent en lumière le rôle essentiel de la médiation non seulement comme outil de transmission, mais comme outil de régulation sociale et pédagogique, visant à permettre à chacun·e de trouver sa place dans le processus d'apprentissage.

Sur le plan méthodologique, le recours au pré-test et au post-test nous a permis d'évaluer la pertinence du dispositif et les apprentissages réalisés. Si certaines réponses peuvent paraître contradictoires, notamment sur l'intérêt pour le passé, elles témoignent aussi de la complexité des représentations individuelles et de la subjectivité inhérente à la perception du patrimoine. Nous avons pu constater que la médiation ne produit pas uniquement un transfert de savoirs, mais qu'elle provoque aussi des déplacements symboliques et des évolutions de regard. En d'autres termes, les élèves n'ont pas seulement appris « des choses », iels ont expérimenté une autre manière de voir et de comprendre le monde qui les entoure.

L'exposition finale, organisée avec la collaboration de Madame Cornil et des élèves, constitue l'aboutissement de ce processus. Elle a permis de valoriser les réalisations des élèves, tout en les plaçant dans un rôle actif de médiateur·rice à leur tour. Loin d'être une simple présentation d'œuvres, cette exposition s'est transformée en un moment de partage et de transmission, réunissant élèves, parents et partenaires culturels. Elle illustre concrètement la finalité du projet : montrer que la médiation du patrimoine peut devenir un espace collectif de création, d'expression et de citoyenneté.

D'un point de vue personnel et professionnel, ce travail nous a permis de consolider notre posture dans de futures aspirations professionnelles. Il nous a amenés à réfléchir à la place de la créativité dans les apprentissages, à la nécessité de décroisonner les disciplines, et à l'importance de relier les savoirs à des expériences vécues. Nous avons également pris conscience de la complexité du rôle de médiateur·rice, à la fois pédagogue, guide, facilitateur·rice et artiste, qui doit constamment ajuster ses interventions en fonction du public, du contexte et du terrain. Ce projet nous a confirmé dans la conviction que la médiation culturelle, lorsqu'elle est pensée comme un espace d'expérimentation et de coconstruction du savoir, constitue un levier puissant d'émancipation individuelle et collective.

Enfin, cette recherche ouvre des perspectives pour l'avenir. Elle pourrait servir de base à la création d'autres modules de sensibilisation au patrimoine dans des contextes scolaires ou extrascolaires. Le modèle expérimenté à Thuin pourrait être réadapté à d'autres villes ou thématiques patrimoniales, en conservant cette articulation entre médiation, création artistique et participation citoyenne. Dans le cadre de l'ECA, il s'agit d'un outil concret permettant de développer des compétences transversales, de relier l'art à la vie quotidienne et de former des citoyen·nes conscient·es de leur environnement culturel. Plus largement, ce projet rappelle que la démocratisation de la culture ne peut se limiter à un accès élargi aux œuvres, elle doit passer par une démocratie culturelle vivante, où chaque individu devient acteur·rice et créateur·rice de sens.

En conclusion, ce mémoire témoigne de la pertinence d'une médiation patrimoniale fondée sur l'expérience artistique, la créativité et la participation. À travers la découverte sensible du patrimoine de Thuin, les élèves ont non seulement enrichi leurs connaissances, mais ont aussi développé une nouvelle manière d'entrer en relation avec le monde, les autres et eux-mêmes. Le patrimoine, loin d'être un vestige figé du passé, s'est révélé comme un support d'expression, un vecteur de lien social et un outil éducatif à part entière. En cela, cette recherche s'inscrit dans une vision humaniste et inclusive de la médiation culturelle, une médiation qui fait vivre le patrimoine pour et par ceux qui le découvrent.

Bibliographie

Sources écrites :

B. N. ABOUDRAR & F. MAIRESSE, *La médiation culturelle*, Paris, Presses Universitaires de France, 2016 (Que sais-je ?).

M. ALLARD (et coll.), *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs. Lieux historiques et autres institutions muséales*, Montréal, Les Éditions logiques, 1998.

M.-A. ARNOULD, « La Navigabilité ancienne de la Sambre. Note de paléogéographie », dans *Mélanges Felix Rousseau*, Bruxelles, 1958, p. 47-69.

M.-A. ARNOULD, « La destruction par les Hainuyers des fortifications liégeoises de la Sambre (1408-1410) », *Documents et rapport de la Société Royale d'Archéologie et de Paléontologie de Charleroi*, t. 57, 1974-1978, p. 81-118.

A. BELOT, *Stage dans l'ASBL « Patrimoine à Roulettes »*, rapport de stage présenté à l'Université catholique de Louvain, Faculté de philosophie, arts et lettres (M.-E Ricker & J. Roucloux, professeur.es), 28 avril 2025.

A. BONNIVERT, « L'attaque des châteaux de Thuin et de Mirwart par l'évêque de Liège Adolphe de Waldeck. Haine de partis et oppositions politiques à l'aube du XIV^e siècle », *Revue belge de philologie et d'Histoire*, 92-2, 2024, p. 265-292.

F. CHANTINNE, « Fortification et fonctions militaires des abbayes et chapitres dans l'Entre-Sambre-et-Meuse aux IX^e-X^e siècles », *Bucema. Bulletin du Centre d'études médiévales*, Auxerre, Hors-série 12, 2020, [<https://journals.openedition.org/cem/17412#tocto1n2>].

S. CHAUMIER & F. MAIRESSE, *La médiation culturelle*, 3^e éd., Malakoff, Armand Colin, 2023 (Collection U).

M. CONREUR, *Panorama de l'Histoire de Thuin*, Thuin, Editeur M. Conreur, 2007.

D. DAGNELIE & R. DELHAYE-DERYKER, « Survol de l'évolution de la corporation batelière thudinienne au début du XIX^e siècle à nos jours », *Sambre & Heure*, 31, 2016, p. 12-29.

L. DAIGNAULT, *L'évaluation muséale. Savoirs et savoir-faire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011.

Q. DAVID (éd.), *Référentiel d'éducation culturelle et artistique*, Bruxelles, Fédération Wallonie-Bruxelles, juin 2022.

L. DELTENRE, « Les monuments religieux de Thuin et leur mobilier », *Documents & Rapports de la Société Royale d'Archéologie et de Paléontologie de l'Arrondissement Judiciaire de Charleroi*, Tome LIII, 1967-1968.

L. DELTENRE (dir.), *Thuin et ses jardins suspendus*, Thuin, Éditions de l'Office du Tourisme-ASBL Thuin, s.d.

B. DEMOULIN & J.-L. KUPPER, *Histoire de la principauté de Liège. De l'an mille à la Révolution*, Toulouse, Éditions Privat, 2002.

M. DE WAHA, « Ruraux, abbaye, évêque : les acteurs de la fortification de Thuin », dans A. Dierkens, N. Schroeder & A. Wilkin (dir.), *Penser la paysannerie médiévale, un défi impossible ?*, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2017, [<https://books.openedition.org/psorbonne/28034>], p. 387-413.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (SEGEC), *Programme de l'école primaire P5-P6. vol. 2. Français, Éducation Culturelle et Artistique*, s.l., Plantyn, s.d.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL (SEGEC), *Programme de l'école primaire P5-P6. Vol. 1. Projet éducatif et orientations pédagogiques, Visées Transversales, Autres Éléments Transversaux, Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté, Religion, Sciences Humaines*, s.l., Plantyn, s.d.

G. FAIDER-FEYTMANS, *La Nécropole Gallo-Romaine de Thuin*, Mariemont, Musée de Mariemont, 1965.

C. GAIER, *Art et organisation militaires dans la principauté de Liège et dans le comté de Looz au Moyen Age*, Mémoires de classe des lettres et des sciences morales et politiques, Académie royale de Belgique, Mémoires in-8°- 2^e Série, Tome LIX, fasc. 3., 1968.

M. GELLEREAU, « Médiations culturelles et patrimoniales : partager des expériences culturelles pour construire du commun ? », dans C. Servais (dir.), *La médiation*, s.l., De Boeck Supérieur, 2016 (Ouvertures sociologiques), p. 103-127.

GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant exécution du décret du 25 avril 2019 relatif au secteur muséal en communauté française*, Bruxelles, 19 juin 2019 – mise à jour le 24 février 2023.

J.-M. HOREMANS, « La Sambre et Thuin », *Sambre & Heure*, 31, 2016, p. 1-11.

J.-L. KUPPER (et coll.), *Liège. Autour de l'an mil. la naissance d'une principauté (X-XII siècle), catalogue d'exposition*, Salle d'exposition temporaire du Trésor de la Cathédrale de Liège, Liège, s.d.

A. LACROIX, *Vers une carte archéologique des franchissements de la Sambre belge antérieure à 1825*, Actes du 11^e Congrès de l'Association des cercles francophones d'histoire et d'archéologie de Belgique, Actes Tome 3. Section 7, Tournai, 19-22 août 2021, [<https://dipot.ulb.ac.be/dspace/bitstream/2013/377225/3/LacroixAurelienCarteArcheoSambreWAPI2021.pdf>], p. 813-825.

B. LAMIZET, *La médiation culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1999 (Communication et Civilisation).

M. LEGRAND, *La ville de Thuin au Moyen Age (X-XIV siècle) : étude topographique et évolution urbanistique*, mémoire de master présenté à l'Université libre de Bruxelles, Faculté de Philosophie et sciences sociales (M.-A. Dierkens, promoteur), 2016.

J.-P. LEGUAY, « La rue : élément du paysage urbain et cadre de vie dans les villes du Royaume de France et des grands fiefs aux XIVe et XVe siècles » dans M. Balard (et coll.), *le paysage urbain au Moyen-Age*, actes des congrès de la Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public, Lyon, s.d., Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1980, p. 23-60.

J.-P. LEGUAY, « La laideur de la rue polluée à la fin du Moyen Age : « immondicités, fiens et bouillons accumulés » sur les chaussées des villes du royaume de France et des grands fiefs au XVe siècle », dans J. ARROUYE (et coll.), *Le beau et le laid au Moyen Âge*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, 2000, p. 301-317.

J.-P. LEGUAY, *Terres urbaines. Places, jardins et terres incultes dans la ville au Moyen Âge*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2009, [<https://books.openedition.org/pur/121011?lang=fr>].

LES BÉNÉDICTINS DE RAMSGATE, « Théodard », dans *Dix mille Saints. Dictionnaire hagiographique*, trad. de l'angl par M. Stroobants, 6^e éd., s.l., Brepols, 1991, p. 475.

N. PARIDAENS & C. PAQUET, « Thuin/Thuin : la fortification du « Bois du Grand Bon Dieu », bilan des recherches de 2018 », *Chronique de l'archéologie wallonne*, 27, 2019, p. 125-131.

N. PARIDAENS, S. BYL & A. DURIAU, « Thuin/Thuin : bilan des fouilles 2022 sur la fortification néolithique et laténienne du « Bois du Grand Bon Dieu », *Chronique de l'Archéologie wallonne*, 31, 2023, p. 119-125.

E. QUINTAS (dir.), *Guide. La médiation culturelle en questions*, Montréal, Médiation culturelle, 2014.

C. ROMAINVILLE, « Démocratie culturelle & démocratisation de la culture », *Repères*, 4-5, juin 2014.

C. RUBY, *Abécédaire des arts et de la culture*, Toulouse, éditions de l'Attribut, 2015 (Culture et Société).

P. SCIEUR & D. VANNESTE, « La médiation artistique et culturelle : cadrage théorique et approche sociologique », *Repères*, 6, mars 2015.

D.-A. VAN BASTELAER, *La Sambre Archéologique*, Malines, L. & A. Godenne, 1896.

A. VAUCHEZ, « Église et vie religieuse au Moyen Âge. Renouveau des méthodes et de la problématique d'après trois ouvrages récents (note critique) », *Annales*, 28-4, 1973, p. 1042-1050.

J. VERDOOT, « Les domaines mosans de l'abbaye de Lobbes au IX^e siècle : structure et organisation interne de villae fonctionnant sans corvée », *Revue belge de philologie et d'histoire*, 91-2, 2013, [https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_2013_num_91_2_8416] p. 187-213.

Sources électroniques :

C. BANETON, « Thuin : deux jardins suspendus rénovés avec un objectif social fort » dans *info* dans *Telesambre*, 19 juin 2023, [<https://www.telesambre.be/info/thuin-deux-jardins-suspendus-renoves-avec-un-objectif-social-fort/57782>], (11/07/2025).

CENTRE CULTUREL HAUTE SAMBRE, « Festival : les jardins des possibles » dans *Tous les évènements* dans *Centre culturel Haute Sambre*, 2024, [<https://www.centreculturelhautesambre.be/event/festival-des-jardins-des-possibles/>], (11/07/2025).

CITÉ MODERNE WIJK. CONTRAT DE QUARTIER DURABLE, « Evènement » dans *Cité Moderne Wijk. Contrat de Quartier Durable*, s.d., [<https://cite-moderne-wijk.brussels/fr/evenements/>], (17/07/2025).

DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE, « Médiation » dans *Dictionnaire de l'Académie française. 9^e édition (actuelle)* dans *Dictionnaire de l'Académie française*, s.d., [<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9M1506?history=0>], (22/07/2025).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Annuaire : Ecole fondamentale libre – institut du Sacré-cœur » dans *Annuaire des établissements* dans *Système éducatif* dans *Accueil* dans *Fédération Wallonie-Bruxelles. Enseignement*, s.d., [http://www.enseignement.be/index.php?page=24797&navi=0&etab_id=1568], (25/09/2025).

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, « Le Pacte c'est quoi » dans *Le Pacte* dans *Pacte pour un Enseignement d'excellence* dans *Fédération Wallonie-Bruxelles. Enseignement*, s.d., [<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/lepactepourunenseignementdexcellence/>], (26/09/2025).

FLUIDE THUIN, « Comme un gant » dans *Œuvre* dans *Maison* dans *Fluide. Thuin. Arts actuels en terre médiévales*, 2018, [<https://www.fluide-thuin.be/gallery/comme-un-gant/?lang=en>], (09/07/2025).

GÉOPORTAIL DE LA WALLONIE, « WalOnMap. Toute la Wallonie à la carte » dans *Cartes et données* dans *Accueil* dans *Géoportail de la Wallonie*, 2023, [<https://geoportail.wallonie.be/walonmap#BBOX=138408.192004313,146411.85384497,113371.17193400557,116241.90684214205>], (11/05/2025).

GMCB-GCBB, « Accueil » dans *GMCB-GCBB*, s.d., [<https://gmcb-gcbb.be/>], (29/10/2025).

M.-I. GOMEZ, « Jardins suspendus inaugurés en sons et en lumières » dans *Archive* dans *Archive Journal* dans *Accueil* dans *DH*, 21 février 2005, [<https://www.dhnet.be/archives-journal/2005/02/21/jardins-suspendus-inaugures-en-sons-et-en-lumieres-RDNZE6LGJVC7JBSWZWEH7ZMYEU/>], (11/07/2025).

M. JEANMART, « Place du chapitre » dans *Lieux* dans *Home* dans *Fluide. Thuin. Arts actuels en terre médiévale*, 2018, [<https://www.fluide-thuin.be/places/place-du-chapitre/#:~:text=Ce%20lieu%20f%C3%BBt%20d'abord,dressait%20la%20coll%C3%A9giale%20Saint%20Th%C3%A9odard.&text=Ce%20f%C3%BBt%20donc%20un%20lien,kiosque%2C%20d%C3%A9truit%20seulement%20en%201971.>], (05/07/2025).

MUSÉE DES ARTS CONTEMPORAINS GRAND-HORNU, « Publics » dans *MACS. Musée des Arts Contemporains Grand-Hornu*, s.d., [<https://www.mac-s.be/fr/publics-0>], (29/10/2025).

MUSÉE DES ARTS CONTEMPORAINS GRAND-HORNU, « Publics fragilisés » dans *Publics* dans *MACS. Musée des Arts Contemporains Grand-Hornu*, s.d., [<https://www.mac-s.be/fr/publics-fragilises>], (29/10/2025).

N. PARIDAENS (dir.), « Le site archéologique du « Bois du Grand Bon Dieu » à Thuin » dans *Thuin* dans *Recherches* dans *FR* dans *CREA* dans *CRéA-Patrimoine / ULB*, s.d., [<https://crea.phisoc.ulb.be/fr/archelogie-nationale/thuin>], (01/07/2025).

OFFICE DU TOURISME DE THUIN, « Le Beffroi » dans *Découvrir* dans *Découvrir* dans *Beffroi de Thuin. Office du tourisme de Thuin*, 2025, [<https://beffroidethuin.be/fr/produits/5405119044539908145/5405119207572504602/5405119545658572826>], (08/10/2025).

PATRIMOINE À ROULETTES, « A propos » dans *Patrimoine à Roulettes*, s.d., [<https://patrimoinearoulettes.org/a-propos/>], (24/10/2025).

PATRIMOINE À ROULETTES, « L'équipe » dans *Patrimoine à Roulettes*, s.d., [<https://patrimoinearoulettes.org/a-propos/>], (16/07/2025).

THUIN OFFICE DU TOURISME, « Saint-Roch 2025 : Thuin vibrante de mémoire et de ferveur » dans *Thuin Office du tourisme*, 2025, [<https://tourismethuin.be/fr/blog/5439822683262943000>], (02/10/2025).

VILLE DE THUIN, « Imagine Thuin : plan de développement durable » dans *Environnement* dans *Services communaux* dans *Ma ville* dans *Accueil* dans *Ville de Thuin*, 2025, [<https://www.thuin.be/ma-ville/services-communaux/environnement/imagine-thuin-plan-de-developpement-durable-1#:~:text=Qu'est%20ce%20que%20c,de%20revendications%20et%20d'id%C3%A9es.>], (11/07/2025).

VILLE DE THUIN, « Les jardins suspendus » dans *Annuaire dans Accueil dans Ville de Thuin*, 2025, [<https://www.thuin.be/annuaire/les-jardins-suspendus>], (11/07/2025).

Panneaux patrimoniaux dans la ville de Thuin :

VILLE DE THUIN, *La batellerie : hier, aujourd'hui*, parcours patrimonial, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

P. Furlan (dir.), *La faune*, parcours patrimonial, n°7, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

P. Furlan (dir.), *La flore*, parcours patrimonial, n°3, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

P. Furlan (dir.), *La zone humide*, n°10, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

P. FURLAN (dir.), *Le posty des Sœurs Grises et le couvent*, parcours patrimonial, n°5, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

VILLE DE THUIN, *Le quartier du Rivage*, parcours patrimonial, s.d., consulté sur site, (27/06/2025).

Journée d'étude :

MUSÉE UNIVERSITAIRE DE LOUVAIN, *Les métiers de guide en question. Formation, statuts, pratiques et perspectives*, journée d'étude, Musée L, Louvain-la-Neuve, 30 septembre 2025.

Entretiens :

Entretien avec Y. HANOSSET, coordinateur de l'ASBL Patrimoine à roulettes, 25 juin 2025.

Entretien avec L. GROSFILS, membre de l'ASBL Patrimoine à roulettes, 25 juin 2025.

Entretien avec A. Cornil, enseignante de la classe de 5^{ème} primaire de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin, 26 juin 2025.

Outil numérique :

Utilisé ponctuellement pour des reformulations et clarifications linguistiques dans le cadre de la rédaction du mémoire.

OpenAI, *ChatGPT (modèle GPT-5)*, plateforme d'intelligence artificielle, [<https://chat.openai.com>], consultation entre janvier et novembre 2025.

Sources des illustrations

Fig. 1. PATRIMOINE A ROULETTES, « Photos » dans *Patrimoine A Roulettes* dans Facebook, 20 juillet 2022, [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=5751084648267800&set=pb.100000989660860.-2207520000&type=3&locale=fr_FR], (03/11/2025).

Fig. 2. ID., *op. cit.*, 20 juillet 2022, [https://www.facebook.com/photo/?fbid=5748198331889765&set=pb.100000989660860.-2207520000&locale=fr_FR], (03/11/2025).

Fig. 3. ID., *op. cit.*, 24 mars 2025, [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=9934507729925450&set=pb.100000989660860.-2207520000&type=3&locale=fr_FR], (03/11/2025).

Fig. 4. ID., *op. cit.*, 9 septembre 2024, [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=8694078780635024&set=pb.100000989660860.-2207520000&type=3&locale=fr_FR], (03/11/2025).

Fig. 5. ID., *op. cit.*, 9 mars 2024, [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=8694080947301474&set=pb.100000989660860.-2207520000&type=3&locale=fr_FR], (03/11/2025).

Fig. 6. ID., *op. cit.*, 13 mai 2025, [https://www.facebook.com/photo.php?fbid=24055823317367321&set=pb.100000989660860.-2207520000&type=3&locale=fr_FR], (03/11/2025).

Fig. 7. M.-A. ARNOULD, « La destruction par les Hainuyers des fortifications liégeoises de la Sambre (1408-1410) », *Documents et rapport de la Société Royale d'Archéologie et de Paléontologie de Charleroi*, t. 57, 1974-1978, fig. 2. p. 99.

Fig. 8. FLUIDE, « Comme un gant » dans *Œuvres dans Home dans Fluide*, 2018, [https://www.fluide-thuin.be/gallery/comme-un-gant/], (19/11/2025).

Fig. 9. A. BELOT, *Les acquis d'apprentissages*, relatif au « Programme de l'école primaire P5-P6. Volume n°2. Français, Éducation Culturelle et Artistique » du SeGEC, éducation culturelle et artistique, ciblé P5, domaine de l'expression plastique, 30 décembre 2024, p. 1.

Fig. 10. *Ibid.*, p. 2.

Fig. 11. *Ibid.*, p. 3.

Fig. 12. A. BELOT, *La place*, feuille A4 fournie aux élèves dans le cadre de la médiation du 12 février sur les rues médiévales.

Fig. 13. A. BELOT, *Le vitrail*, *ibid.*

Fig. 14. A. BELOT, *Le château fort*, *ibid.*

Fig. 15. M.-E. RICKER, photographie prise lors de la 1^{ère} séance de médiation sur les rues médiévales, 12 février 2025.

Fig. 16. *Ibid.*

Fig. 17. *Ibid.*

Fig. 18. *Ibid.*

Fig. 19. ID., photographie prise lors de la 2^{ème} séance de médiation sur le beffroi, 11 mars 2025.

Fig. 20. *Ibid.*

Fig. 21. *Ibid.*

Fig. 22. ID., photographie prise lors de la 3^{ème} séance de médiation sur la Sambre et la batellerie, 26 mars 2025.

Fig. 23. *Ibid.*

Fig. 24. *Ibid.*

Fig. 25. *Ibid.*

Fig. 26. *Ibid.*

Fig. 27. Photographie fournie par C. De Ryck (ancien batelier de Thuin), nommée : « Anatol & Marcel Nimal », s.d.s.l.

Fig. 28. M.-E. RICKER, photographie prise lors de la 4^{ème} séance de médiation sur les jardins suspendus, 9 avril 2025.

Fig. 29. *Ibid.*

Fig. 30. *Ibid.*

Fig. 31. A. BELOT, *Analyse des résultats du pré-test*, 30 juin 2025.

Fig. 32. *Ibid.*

Fig. 33. *Ibid.*

Fig. 34. *Ibid.*

Fig. 35. *Ibid.*

Fig. 36. M.-E. RICKER, photographie prise lors de l'exposition, 25 avril 2025.

Fig. 37. *Ibid.*

Fig. 38. *Ibid.*

Fig. 39. A. BELOT, *Analyse des écarts de résultats entre le pré-test et le post-test*, 1 juillet 2025.

Fig. 40. *Ibid.*

Fig. 41. *Ibid.*

Entretien avec Yves Hanosset, membre de Patrimoine à roulettes

(Réalisé le 25 juin 2025)

[Alix Belot]

Ok, donc, ça te va si je te tutoie ?

[Yves Hanosset]

Oui.

[Alix Belot]

Est-ce que tu peux te présenter, ton niveau d'études, les professions que tu as déjà faites ou encore actuellement ?

[Yves Hanosset]

OK, donc je m'appelle Yves Hanosset, j'ai 60 ans, ça fait 30... Ça fait 36 ans que je travaille, comme indépendant. Depuis le début, même si j'ai travaillé beaucoup dans les musées, dans le service éducatif des Musées Royaux des Beaux-Arts et d'Histoire, c'était avec un statut qui était plus proche de l'indépendant que salarié. Les statuts actuels n'existaient pas encore.

Donc je suis diplômé en histoire de l'art et archéologie, et je suis agrégé en histoire de l'art et archéologie de l'UCL.

Que dire encore, que dès le départ, en fait, quand je suis sorti de l'université, je suis directement entré dans les services éducatifs, et en même temps, avec un de mes anciens professeurs d'université, Luc-Francis Genicot, j'ai fait des publications autour du petit patrimoine wallon. Donc dès le départ, j'avais un côté transmission, plus par des publications et transmissions orales, et c'est ce qui me plaisait depuis le départ. C'est que je n'avais pas envie d'avoir une carrière académique, mais j'avais envie de transmettre ce que j'aimais, ma passion. Et c'est ce que j'ai fait pendant mes 36 années, maintenant.

Alors ça peut prendre des formes variées, tu vois. Donc, pendant 16 ans, j'étais professeur à l'École normale de Louvain-la-Neuve, à l'ENCBW, pour un seul cours, le cours d'initiation à l'art et à la culture, mais que j'ai adoré donner. Et je suis professeur à l'université Bretagne Ouest, donc qui dépend de Brest à Quimper en France, où là, je m'occupe juste d'un master professionnalisant de gestion et mise en valeur du patrimoine, où là, c'est plus spécifiquement la créativité et la motivation à se dépasser que j'aborde avec les étudiants. Autrement dit, je suis payé pour donner un coup de pied aux fesses pour qu'ils arrêtent d'étudier, qu'ils aillent enfin travailler. Alors, c'est particulier parce qu'en France, ce sont des IUP, donc ce sont des instituts universitaires professionnalisants, donc c'est un niveau d'études académiques, mais avec des stages longs en entreprise. Ce que j'aime bien, c'est ce mélange de et formation théorique académique et formation très pratique, où les étudiants se frottent à la réalité du terrain, que ce soit dans des milieux subventionnés ou tout à fait privés.

[Alix Belot]

Et comment est-ce que tu es arrivé dans l'ASBL Patrimoine à roulettes ?

[Yves Hanosset]

En fait, je ne suis pas arrivé, je l'ai créée. Donc, je fais partie d'un des huit membres fondateurs. Donc, comme travailleur indépendant, les boulots que j'ai dans les écoles et universités, ce n'est pas ça qui fait gagner ma vie. Je gagne ma vie, principalement, en donnant des formations continues professionnelles et en servant aussi de consultant pour plein d'organismes tels que la Fondation Roi Baudouin, le Conseil de l'Europe, la Commission européenne ou alors les COMCOM en France, ou beaucoup le Réseau d'Art et d'Histoire. Donc, dans ce cadre-là, pour la Fondation Roi Baudouin, fin des années 1990 et début 2000, j'ai créé un appel à projets qui s'appelait : « Les Sens du Patrimoine », où

l'idée, c'était de mettre, ensemble, des acteurs du patrimoine de l'éducation, ensemble, pour qu'ils créent des outils qui répondent vraiment aux besoins et aux attentes des uns et des autres. Parce qu'à l'époque, les gens du patrimoine imaginaient que c'était ça dont avait besoin le monde de l'éducation. Et le monde de l'éducation, dans de très nombreux cas, subissait ce que proposait le monde des musées ou le monde de la culture. C'est encore le cas malheureusement, mais beaucoup, beaucoup moins. Et donc, la Fondation donnait des moyens assez conséquents pour soutenir des projets où la pédagogie du patrimoine n'était plus considérée comme un outil pour faire étudier ou éduquer au patrimoine, mais éduquer par le patrimoine. Dans ce cadre-là, j'ai rencontré énormément de monde en Belgique. Et quand l'opération s'est terminée après plusieurs années et reconductions, des gens m'ont dit : « *Mais écoute Yves, il serait temps d'un petit peu continuer cette dynamique qui s'est créée et qui a suscité beaucoup d'engouement.* » Et donc, du coup, j'ai été chercher autour de moi sept personnes. Sept personnes venant d'horizons très différents. Il y avait l'horizon de l'éducation relative à l'environnement, qui avait déjà eu cette révolution copernicienne de dire : « *On va se mettre ensemble pour créer des choses qui sont nécessaires et non pas chacun réfléchir de son côté.* » J'avais deux membres venant de l'éducation relative à l'environnement, j'avais deux membres qui venaient du monde des musées, deux personnes qui venaient du monde de l'éducation et deux personnes qui venaient du monde du patrimoine et de sa conservation et de son étude. C'est comme ça qu'on a fondé Patrimoine à roulettes, à huit, en 1998, le 1er janvier. Avec comme idée, c'était avant tout pour nous, membres, les nouveaux membres fondateurs, c'était pas tant de faire des projets, c'était d'échanger nos pratiques professionnelles pour qu'on puisse se les enrichir les uns les autres en fait. En se disant : il y a sûrement des trucs intéressants à prendre du monde de l'éducation, du monde de l'environnement, comme ceux de l'environnement ont des trucs à prendre du patrimoine et vice-versa.

[Alix Belot]

OK, oui. Et du coup, ici, actuellement, ce serait plus quoi les objectifs et missions de l'ASBL ?

[Yves Hanosset]

Alors là, tu me poses la question à un moment donné où c'est justement le grand questionnement. Parce qu'après 28 ans d'existence et des évaluations constantes, au début, Patrimoine à roulettes s'est avant tout axé sur des projets liés de manière très, très forte avec la notion de patrimoine. Donc c'étaient des historiens d'art, des pédagogues principalement, ou anthropologues, ou archéologues. Enfin, on avait un lien très fort avec le patrimoine. Et si c'était pas le patrimoine monumental, architectural, culturel, c'était le patrimoine naturel. Alors au fil du temps, parce que le mode de fonctionnement jusqu'à aujourd'hui a toujours été le même, c'est que régulièrement, l'ASBL se renouvelle avec l'entrée de nouveaux membres, plus jeunes, toujours, ou en général, qui ont d'autres horizons. Et il y a des membres plus anciens qui partent. Par exemple, dans les membres fondateurs, on n'est plus que deux dans l'association. Les autres se sont retirés, non parce qu'ils n'étaient pas d'accord, parce que ça n'avait plus le temps, ou plus d'opportunités, ou parce qu'ils sont devenus trop âgés aussi. Parce que c'est l'autre caractéristique de Patrimoine à roulettes, c'est de vouloir travailler l'intergénérationnel. Donc au fil du temps, on a toujours pu avoir cette grande diversité de 20 jusqu'à 60, 70 ans. Il se fait que maintenant, et c'est pour moi un peu dommage, à l'heure actuelle, l'ASBL n'a plus réouvert depuis longtemps. Et c'est surtout la génération des cinquantenaires qui prédomine. Et je trouve que c'est problématique. Parce que du coup, on n'a plus cet élan qu'on avait et qu'on a pu cultiver pendant une bonne vingtaine d'années. Ça c'est une chose. Pour te dire, à ta question, franchement, je ne peux pas y répondre directement. Parce qu'au fil du temps, le lien avec le patrimoine s'est très fortement ouvert et diversifié. Parce qu'à partir d'un certain moment, il y a toute une série de plasticiens et de plasticiennes qui sont rentrés comme membres effectifs de Patrimoine à roulette. Parce que ça correspondait aux envies du moment. Et ça peut ouvrir énormément le champ des possibles dans l'ASBL. Et c'est très, très chouette. Maintenant, clairement, il y a un déséquilibre dans l'association. On n'est plus que deux historiens de l'art en membres effectifs par rapport à six ou sept plasticiens, plasticiennes. Et c'est vraiment pas une bonne chose. D'autant plus que ce sont des questions de cycles. Régulièrement, on s'éloigne du patrimoine en faisant des animations comme t'as pu vivre. Et puis, on revient dans le monde des musées, dans le monde des monuments, mais avec des manières

décalées. Et c'est ça qui est chouette. Mais maintenant, on a recommencé à faire des projets plus spécifiques sur l'approche du patrimoine, des enfants de maternelle, comme on les faisait il y a 20 ans. Sauf qu'on ne nous le demandait plus et ça redevient l'actualité. Formation de professeurs sur l'approche sensorielle du patrimoine pour les enfants de maternelle, avec Carla, on a été le faire. Et puis après, ça s'est transformé en un projet de travail avec les enfants et de création. Et où, on utilise les approches sensorielles et les approches créatives pour la restitution de leurs découvertes. Et ça, moi, j'adore toujours faire. Mais c'est marrant, ça revient. Donc, d'où l'intérêt à ce qu'il y ait à nouveau plus d'historiennes d'art ou d'historiennes de l'art dans l'association. Mais, c'est l'autre spécificité du patrimoine, il faut que tous les membres effectifs soient OK. Non pas sur la candidature d'une personne, mais surtout déjà sur l'idée de pouvoir réouvrir l'ASBL.

[Alix Belot]

OK. Et donc ça, ce serait vraiment pour recentrer l'association sur le patrimoine.

[Yves Hanosset]

Pas recentrer, pour pouvoir être présent de manière efficace et professionnelle quand on a des demandes très spécifiques.

[Alix Belot]

OK.

[Yves Hanosset]

Parce que la diversité reste une des grandes forces du patrimoine. Et ça, il ne faut pas la perdre.

[Alix Belot]

Oui, je vois. Et donc, est-ce que tu peux parler peut-être de ton poste ou ton rôle au sein de l'ASBL ?

[Yves Hanosset]

Depuis le début, en fait, je suis coordinateur de l'association. Ça implique quoi ? À l'origine, ça impliquait que personne ne voulait s'emmerder des choses administratives, que c'était moi qui le faisais avec l'aide d'une secrétaire, la secrétaire du conseil d'administration. Cette membre fondatrice a quitté l'association. Du coup, ça s'est recentré, surtout dans un dialogue entre la présidente, Claire-Hélène Blanquet, et le coordinateur, Yves Hanosset, quand il y avait des décisions à prendre, et ainsi de suite. Ça se faisait de manière très fluide avec elle. On informait l'équipe. Et l'équipe, elle était trop contente de ne pas devoir s'emmerder avec ces questions-là. Et on agissait ensemble. Et ça a fonctionné comme ça pendant 20 ans. Il y a quelques années, au moment du COVID, moi, je me suis dit, je vais encore bosser pour Patrimoine à roulettes pendant 8 ans. Puis après, moi, j'ai vraiment envie de lever le pied. Et je me suis dit, il faut qu'on réfléchisse ensemble sur la transmission. Donc l'idée, c'était qu'il y ait un noyau de 5 personnes qui s'occupent de la gestion journalière de Patrimoine à roulettes. Ça tombait bien, parce qu'en plus, moi, j'ai eu le COVID, et j'étais sur le flanc pendant une petite année. Mais après une année de fonctionnement, on s'est rendu compte que ça ne fonctionnait pas. Et que l'ASBL était trop identifiée à l'extérieur, avec le nom d'Yves Hanosset d'une part, et puis les 5 personnes se sont rendu compte que ça demandait énormément d'investissement et de temps, que l'une et l'autre n'étaient pas toujours prêtes à donner, ou que la réunionite aiguë que ça nécessitait n'était pas trop appréciée de chacun et chacune. Donc on est revenu à un modèle ancien, mais où l'équipe a demandé, à juste titre, que je clarifie le rôle de coordinateur que j'avais, et le rôle des coordinatrices ou des coordinateurs de projet. Chose qui a été faite, et c'était acté. Et maintenant, j'ai repris mon rôle de centralisateur pour recevoir les infos et les demandes de boulots, et de redispacher le boulot en fonction des compétences des unes et des autres, de leur disponibilité, surtout, et la nature des projets. L'autre caractéristique du patrimoine à roulettes, c'est que tout le monde est payé de la même façon, à le même barème. Donc, que ce soit moi qui ai 37 ans d'expérience, ou quelqu'un qui sort, qui est fraîchement diplômé, on gagne tous, soit 350, 375 euros la journée de travail, si c'est de l'animation, de la rédaction. 450 si on fait un

travail de consultant, c'est-à-dire qu'on travaille avec des gens, qu'on leur donne des idées, et puis basta. Et 750 euros quand on donne des formations.

[Alix Belot]

Et ça, c'est pour les membres... Je ne sais pas s'il y a une distinction, du coup, comme il y a des artistes qui tournent autour, et des membres...

[Yves Hanosset]

Tout le monde qui travaille est mis à la même enseigne. Ça veut dire que si tu as des artistes qui collaborent avec nous de manière épisodique, comme les pianistes, Jean-Philippe Collard-Neven, ou un réalisateur de dessins animés comme Mathieu Joris ou Louison Chambon, ils acceptent d'être rémunérés au même barème que les membres de Patrimoine à roulettes. C'est leur manière à eux de soutenir le côté plus militant de l'association. Alors, on a essayé parfois de se dire : « OK, les membres de Patrimoine à roulette sont un peu mieux payés que les membres extérieurs. Et après un an d'essai, on a laissé tomber, parce que ce n'est pas parce qu'on fait appel à des membres extérieurs qu'ils vont être moins compétents que nous. Donc, on a laissé tomber ça. Et moi, je me sens en plus à l'aise avec le fait que ce soit tout le monde à le même salaire. Ça veut dire qu'on adhère au projet qu'il y a derrière aussi. Sans quoi, on serait une boîte d'ingénierie culturelle privée. Or, c'est pas le cas.

[Alix Belot]

En parlant, du coup, plus du fonctionnement d'une ASBL, il y a des statuts, je suppose des règles à respecter.

[Yves Hanosset]

Alors, par rapport à ça, quand on a créé Patrimoine à roulettes, on a bien sûr rédigé tous ensemble nos statuts qui ont dû être révisés au cours du temps en fonction des changements législatifs. Mais, avec, très clairement, l'objectif que les gens dans l'association n'avaient pas envie de s'emmerder avec un mode de fonctionnement comme ça existe dans plein de grandes ASBL où il y a une assemblée générale qui décide, un conseil d'administration qui entoure la coordinatrice ou l'administrateur délégué dans la gestion. Dans les formes, on a une vraie ASBL, c'est le conseil d'administration qui délègue son pouvoir au coordinateur, c'est-à-dire moi. Mais dans les faits, le conseil d'administration n'a pas envie d'être emmerdé, c'est purement théorique. Et on décide lors des décisions, lorsqu'on est entre nous, on se répartit en bonne entente, quand ça marche bien, le boulot à avoir les uns les autres. Et ça reste très organique et spontané. Mais c'est clair que quand ça coince, ça coince dans ces cas-là parce qu'on fonctionne plus comme un collectif que comme une ASBL. Je suis « le chef de bande », le marchand de tapis, qui négocie pour tout le monde et puis qui redistribue le boulot. Et c'est clair que dès qu'un membre ou une membre se sent lésé(e) ou quoi ou qu'est-ce, ça pose souci évidemment. Et le leadership, le mien en l'occurrence, peut être clairement remis en cause dans ces cas-là. Autant appeler un chat un chat. C'est l'avantage de la souplesse, c'est l'inconvénient que la gestion des ressources humaines est beaucoup plus complexe du coup. Parce que c'est normal, il n'y a pas de salariés, tu le sais bien. Moi je fais des factures, d'autres font des contrats SMART. Toi tu as été stagiaire, donc tu n'as même pas été payée. Et quand tu es bénévole, à Patrimoine à roulettes ou jobiste, on ne fait pas de contrat étudiant, comme ça les étudiants peuvent avoir des contrats bien plus intéressants ailleurs. Mais on rembourse, on défraie pour les frais de déplacement, à concurrence de 50 euros.

[Alix Belot]

OK. Du coup, par rapport aux membres de l'ASBL, ceux qui sont vraiment actifs dans le groupe principal de l'ASBL, se composent de profils spécifiques que vous recherchez, c'est-à-dire des historiens de l'art, des scénographes, des artistes.

[Yves Hanosset]

Mais ça s'est fait aussi très souvent au gré des projets qu'on a eus, et des rencontres qu'on fait. Marie-Ghislaine, qui est à l'origine scénographe et manipulatrice et créatrice de marionnettes, elle est rentrée

dans l'association parce qu'un des membres la connaissait bien, appréciait vraiment très fort son travail. Marie-Ghislaine était intéressée. Elle est venue se présenter à l'association. On a fait quelques projets ensemble et puis on a décidé de galoper ensemble. Marie Coppens, même chose. J'ai travaillé avec sa sœur sur des projets à Patrimoine à roulettes. Il fallait avoir des connaissances spécifiques autour du théâtre d'ombres, pour certains projets en lien avec le patrimoine. Michel Liégeois, qui est un spécialiste ombre, était en France, il n'était pas disponible. Du coup, j'ai demandé à Marie, j'ai engagé Marie. Et de fil en aiguille, elle est devenue membre, parce qu'elle s'y plaisait bien, parce qu'elle trouvait son compte et ceci et cela. L'histoire de tout le monde est comme ça. Carla, elle, elle était stagiaire comme toi, mais en plus elle avait fait le centre Raymond Lemaire. Et donc, elle avait une double casquette, tu vois, et animation et connaissances spécifiques sur tout ce qui était restauration de bâtiments anciens, et ainsi de suite. C'est comme ça qu'elle est rentrée dans le patrimoine à roulettes. Tu vois, c'est du cas par cas, toujours, toujours.

[Alix Belot]

Mais du coup, par exemple, quelqu'un qui ne rentrait pas dans les cas serait plus peut-être bénévole à l'association que membre ?

[Yves Hanosset]

Alors, dans ce cas-là, ce qui se passe, c'est que je reçois des CV régulièrement et tout, je réponds toujours en disant : « Écoutez, on ne recrute jamais à Patrimoine à roulettes en fait. » Par contre, je garde les CV, bien soigneusement, parce que, c'est ce que je leur explique, si elle a des compétences qu'on n'a pas au sein de l'association, et ni dans les membres rapprochés, que nous, on appelle les membres sympathisants ou dans ceux qui sont encore plus loin de nous, mais régulièrement collaborateurs avec nous, si ces gens-là ne sont pas disponibles, moi je fais appel à ces personnes-là. Et on regarde si la mayonnaise prend, parce que la mayonnaise ne prend pas toujours, tu vois. Il faut qu'elle prenne des deux côtés, en tout cas. Là, maintenant, pour la première fois depuis l'existence du Patrimoine à roulettes, clairement, on se dit, en équipe, qu'il faut retrouver des historiens ou des historiennes de l'art. Mais c'est la première fois dans l'histoire du Patrimoine à roulettes qu'on se le dit, tu vois. Les autres, c'est chaque fois le même principe : pour qu'un nouveau membre puisse arriver dans le Patrimoine à roulettes, il faut qu'il y ait deux membres effectifs qui cooptent la personne qui en propose la candidature à l'Assemblée générale, et que tous les membres effectifs soient d'accord avec le fait d'accepter cette personne.

[Alix Belot]

OK.

[Yves Hanosset]

Donc s'il n'y a pas unanimité, la personne ne rentre pas.

[Alix Belot]

OK.

[Yves Hanosset]

Donc ça m'est déjà arrivé, parfois, que j'avais envie de proposer telle personne, qu'on était deux à la proposer, mais que les gens disaient non. Donc dans ce cas-là, moi je retournais vers la personne en disant, mais non, ça ne marche pas.

[Alix Belot]

Donc c'est vraiment, à l'unanimité, il faut que tout le monde soit...

[Yves Hanosset]

Et de nouveau, c'est chouette, ça veut dire qu'on est tous la même longueur d'onde, et en même temps, parfois, ça peut coincer du coup.

[Alix Belot]

Oui. Oui, c'est une manière de faire. Et par rapport au financement de l'ASBL, je ne sais pas si...

[Yves Hanosset]

Ah, alors ça, c'est génial. Depuis le départ, on a refusé, et on refuse toujours de faire des démarches pour être reconnus et avoir des subventions, des subsides de fonctionnement. On n'a aucun subside de fonctionnement. C'est ça qui explique pourquoi, depuis le début, on n'a pas de personnel, on n'a pas de lieu, on n'a pas de locaux, on n'a rien en fait. L'argent qui nous arrive, en général, ça peut être des subventions, mais c'est pour nous payer la réalisation d'un projet. Donc les financements sont toujours liés à une action, jamais à des frais de fonctionnement, ça n'existe pas à Patrimoine à roulettes.

[Alix Belot]

Et pourquoi refuser ces frais de fonctionnement ?

[Yves Hanosset]

Parce que ça implique de remplir plein de dossiers, et en fin de compte, tu passes plus de temps à justifier, à monter les dossiers pour justifier ton salaire, que de bosser pour quoi tu es payé. Ça, c'est clair et net. Dans le monde socioculturel, il y a un réel souci par rapport à ça. Et la vie est trop courte pour s'emmerder avec ça. Cela dit, c'est aussi un luxe qu'on s'est choisi, parce que Patrimoine à roulettes, il y a certaines années, était un gros client pour moi. Je fais un gros chiffre d'affaires avec Patrimoine à roulettes, mais il y a des années où ce n'est pas le cas. Et il y en a d'autres aussi, il y a des années où ils travaillent très peu, parce qu'ils ont plein de projets personnels, et il y a d'autres années où ils travaillent plus, parce qu'ils sont simplement plus disponibles. Donc c'est souplesse extrême. Les mauvaises langues diraient mercenaires, mais j'accepte.

[Alix Belot]

Et du coup, les financements, ils viennent vraiment de votre travail en collaboration ?

[Yves Hanosset]

Il provient des gens qui nous engagent.

[Alix Belot]

Oui, c'est ça.

[Yves Hanosset]

Tu as travaillé avec quels projets avec nous ?

[Alix Belot]

Moi, j'ai fait Berchem-Sainte-Agathe.

[Yves Hanosset]

Ben voilà, c'est une subvention.

[Alix Belot]

À Molenbeek aussi.

[Yves Hanosset]

Berchem-Sainte-Agathe, c'est une subvention de URBAN, dans le cadre d'un contrat de quartier. On a proposé un projet dans un cadre qui nous était donné, et les membres du comité de quartier, les habitants, nous ont sélectionnés. À Molenbeek, là, c'est une commande de KANAL et de la maison des cultures de Molenbeek, dans le cadre de la candidature de Molenbeek2030, et donc, moi, j'aligne les chiffres sur le coin de table avec eux, comme ça, ils se rendent compte exactement comment on compte, quels sont les modules de calcul, et on se met d'accord sur une mission, qui correspond à autant de

jours, et puis on se démerde avec ça. Quand je calcule bien, c'est top. Si je calcule pas bien, c'est pas top. Mais avec le temps, en général, maintenant, je me trompe plus trop. Ça va être de mieux en mieux.

[Alix Belot]

Là, j'ai plus forcément une question par rapport au fonctionnement de l'ASBL en soi, mais peut-être une question plus... Pourquoi la médiation du patrimoine est importante, selon toi ?

[Yves Hanosset]

Ça, c'est l'histoire de ma vie, Alix. À partir du moment où tu as une formation d'historien de l'art, ou d'historienne de l'art, d'archéologue, et de pédagogue, déjà le fait d'avoir fait l'agrégation pour moi n'était pas anodin, parce que dans mon parcours d'école personnelle, moi j'étais en sciences fortes, sciences, maths fortes, tout ça. J'ai dû choisir, en cinquième secondaire, entre deux heures d'informatique ou deux heures d'histoire de l'art. Je voulais faire ni l'un ni l'autre. Mais vraiment ni l'un ni l'autre. Les deux m'emmerdaient. Donc j'ai pris le moins pire, l'histoire de l'art. Je n'avais rien à caler de ce cours. Mais j'ai eu la chance d'avoir une prof exceptionnelle qui m'a complètement convaincu que c'était génial. Mais quand je suis sorti du lycée, je voulais être ingénieur brasseur, et j'ai fait l'agronomie. Après une année d'études en agronomie, j'ai eu des bons résultats, mais pas dans toutes les branches, mais surtout en chimie et en philo. C'était un petit peu court pour faire de la bière. Et donc, en rencontrant une de mes copines avec qui j'avais fait mes études en secondaire, dans le train, qui, elle, avait commencé l'histoire de l'art, on faisait le train entre Louvain-la-Neuve et Rixensart pour moi rentrer chez mes parents, je me suis dit, pétard, c'est ça que je veux faire. Je suis sorti du train, je me suis dit, c'est ça les études que je veux faire. Et c'est ce que j'ai fait. Et j'en suis heureux, mais avec, dès le départ, cette envie de me plonger dans la question de la transmission, en fait. C'est pour ça que j'ai fait l'agrégation dans la foulée et que je n'ai pas voulu du tout avoir une carrière académique. Tu sais, mon mémoire, ça s'appelait : *À l'attaque*. C'était sur les structures anthropologiques de l'imaginaire liées aux châteaux forts. Donc, j'ai trouvé un sujet de mémoire qui n'avait rien d'académique, où les professeurs n'en touchaient pas une. Ils m'ont mis une distinction parce qu'ils ne savaient pas trop quoi faire de moi. Le ton était donné. Donc, directement, j'ai été me présenter de manière spontanée dans un service éducatif, sans rendez-vous, en me mettant un pied dans la porte, en demandant, voilà, je suis là. Et au Musée des Beaux-Arts, par bonheur, il y avait une exposition d'art contemporain japonais où les guides du musée ne voulaient pas les faire parce qu'ils ne se sentaient pas à l'aise. Moi, j'ai dit : « Ouais, moi, je peux le faire. » Voilà, c'est comme ça que ça a commencé, tu vois. Et c'était une école géniale parce que pendant quelques années, j'ai eu des centaines de visites avec tous les publics possibles et imaginables. Et c'est à ce moment-là que je me suis rendu compte que j'adorais travailler avec les futurs instits pour les maternelles ou primaires. J'aimais bien être dans la formation, déjà, et dans toutes ces questions de retransmission. Et à partir du moment où, à Patrimoine à roulettes, on s'est dit : « L'objectif, ce n'est pas une éducation au patrimoine, mais une éducation par le patrimoine, et que le patrimoine devient un outil de découverte de soi et des autres, un outil de communication entre les gens, ben c'est une petite révolution copernicienne. » Tu vois, c'est faire les choses, les voir à l'envers. Et en France, quand on me dit : « Ouais, arrête de faire le zouave », je dis : « Écoutez, je suis agrégé. » Là, tout le monde se tait, évidemment. Parce qu'en France, l'agrégation, c'est au-dessus d'un doctorat, tu vois. Et à ce moment-là, on m'écoute. C'est débile, hein ?

[Alix Belot]

Oui.

[Yves Hanosset]

Je suis bien d'accord avec toi. Mais les choses ont bien changé. Parce qu'il y a 30 ans, on me prenait pour un taré, vraiment. On me disait : « *Mais enfin, vous êtes complètement illuminé.* » Quand je soutenais qu'il y avait moyen de travailler l'architecture avec des maternelles, on me disait : « *Mais, ça n'a pas de sens, à quoi ça sert* ». Mais les choses ont bien, bien, bien changé au fil du temps, tu vois.

[Alix Belot]

Bon, là, je n'ai plus de questions. Je pense que c'est...

[Yves Hanosset]

C'est bon pour toi ? Allez, alors, avec plaisir.

Entretien avec Laurence Grosfils, membre de Patrimoine à roulettes

(Réalisé le 25 juin 2025)

[Alix Belot]

Donc, est-ce que tu peux te présenter et donner ta profession, ton niveau d'études, tout ça ?

[Laurence Grosfils]

Oui. Alors, j'ai plusieurs casquettes. Donc, mon nom, c'est Laurence Grosfils. Mon nom d'artiste, c'est Laurence Jeanne Grosfils ou Laurence Afano quand j'ai créé des albums jeunesse. Alors, je fais partie de Patrimoine à roulettes, puisque c'est ce qui nous concerne, là maintenant, depuis plus de dix ans. J'avais déjà travaillé pour eux auparavant, mais là, je fais vraiment partie de l'ASBL et je suis même dans le CA, le Conseil d'Administration. En dehors de ça, comme les autres membres de Patrimoine à roulettes, on a d'autres jobs à côté. Donc, mon boulot principal, c'est d'être maître assistante dans la formation des futurs instituteurs, donc, formation en éducation plastique, entre autres, des cours sur le PECA, sur les inégalités, etc. Et puis, j'ai une carrière d'illustratrice jeunesse où je suis autrice et je sculpte aussi. Et professionnellement au niveau artistique, en dehors de Patrimoine à roulettes, ce qui est le plus professionnel ces dernières années, c'est mon travail de scénographe pour le théâtre de la Guimbarde.

[Alix Belot]

C'est complet.

[Laurence Grosfils]

C'est complet, ouais.

[Alix Belot]

Et comment est-ce que tu es arrivée dans l'ASBL Patrimoine à roulettes ?

[Laurence Grosfils]

Alors, en fait, j'étais collègue à la haute école avec Yves Hanosset et plusieurs fois, il voulait que je travaille en tant qu'illustratrice pour l'association. Moi, je n'avais pas trop le temps à l'époque, puis pour finir, j'ai quand même bossé pour un ou deux projets pour eux. Et puis, petit à petit, j'ai enchaîné les projets.

[Alix Belot]

Est-ce que tu as des rôles précis ou des postes ? Fin, on en a parlé un peu, mais peut-être développer les postes que tu occupes et leurs rôles.

[Laurence Grosfils]

Alors, on travaille beaucoup en intelligence collective. De toute façon, en général, ce qu'on a, c'est qu'on a un calendrier avec les projets qui vont avoir lieu dans les mois à venir ou les appels à projets, si les projets ne sont pas concrétisés pour nous. Et donc, on réfléchit sur comment les développer, ce qu'on met en place et en fonction de nos compétences. Si au sein du noyau ou des membres qui sont sur place, il n'y a pas les compétences suffisantes ou il faut plus de personnes, à ce moment-là, on étend le cercle. Et autour de la petite dizaine de personnes qui travaillent en général très régulièrement à Patrimoine à roulettes, on a encore un cercle d'une trentaine de personnes. Et parfois, ponctuellement, Yves fait encore appel à d'autres personnes. Fin, Yves, parce que c'est lui qui réseaute et qui connaît quand même le plus de monde. Donc, on travaille de cette manière-là. Et donc, mes compétences, j'ai

plutôt la casquette illustratrice. Je suis la seule illustratrice du groupe. Je ne suis pas la seule plasticienne, mais illustratrice, oui. Donc, quand il y a des illustrations à fournir ou un travail plus autour de la narration, je suis là. Et puis, j'ai aussi ma casquette de pédagogue parce que, par exemple, là, on a fait un projet dans une école ces derniers temps. Et c'était quand même assez pratique pour les enseignants d'avoir une enseignante en phase 2 qui connaisse les référentiels et qui sache de quoi il s'agit. Ce n'est pas nécessaire du tout parce que la plupart des autres membres de Patrimoine à roulettes ne sont pas du tout dans ce cadre pédagogique très concret. Mais en même temps, ben voilà, c'était un projet énorme, de la première maternelle à la sixième primaire. Et le fait d'adapter chaque fois ce qu'on a fait avec chaque classe, aux référentiels et aux compétences et savoir-faire attendus, c'était quand même bien pour les enseignants.

[Alix Belot]

OK, oui. Pour rebondir là-dessus, comment ta formation artistique est vraiment utile pour les activités menées par Patrimoine à roulettes et ton activité de pédagogue ? Est-ce que tu as des exemples précis peut-être à dire sur quoi t'as travaillé récemment ou euh...

[Laurence Grosfils]

Au sein de Patrimoine à roulettes ?

[Alix Belot]

Oui, par rapport à ça.

[Laurence Grosfils]

Je viens un petit peu d'y répondre assez concrètement. Maintenant, j'ai une formation à Saint-Luc, Bruxelles, en bac en Illustration. Et puis, j'ai prolongé aux Arts décoratifs de Strasbourg en communication graphique. Ma formation m'a amenée à beaucoup travailler le côté narratif, que ce soit au niveau de l'image ou au niveau des textes aussi. Quel que soit le projet que je mets en place, souvent, j'ai tendance à ce qui ait une histoire, un récit ou ce fil conducteur là, quoi. Et donc bah là, le dernier projet avec Patrimoine à roulettes, c'était quand même un gros boulot de 15 jours dans cette école à Schaerbeek. C'est plutôt ma casquette et mes compétences de pédagogue. Et ça, mes compétences de pédagogue, j'ai passé le certificat d'aptitude pédagogique quand j'ai fini mes études. Et puis après, quand j'ai travaillé dans l'enseignement supérieur, j'ai dû passer le CAPES. C'est le certificat d'aptitude pédagogique pour l'enseignement supérieur. Mais le fait aussi que je travaille en permanence avec des psychopédagogues, ça m'aide aussi beaucoup à avoir toutes ces compétences-là. Mais j'ajouterais quand même que ce qui compte, en tout cas dans notre association, c'est la qualité du relationnel. Et ça, c'est plutôt une manière d'être et pas des compétences que l'on apprend. Fin si, on peut les apprendre, mais si on a pas ça en soi, si on est désagréable et qu'on sera désagréable toute sa vie, ça va pas le faire. Parce qu'on est vraiment dans la médiation et on doit oser aborder les gens, les accrocher dans la rue, avoir le sourire. Voilà, c'est ce qu'il y a quand même d'important. Donc ça, c'est en dehors de la formation quelque part, c'est un état d'esprit.

[Alix Belot]

OK, oui. Et du coup, pour revenir un peu à ça, par rapport aux aptitudes qu'il faut peut-être avoir pour avoir sa place dans le patrimoine à roulettes, on peut, peut-être, parler des objectifs et missions de l'ASBL. Qu'est-ce qui vous porte à mener...

[Laurence Grosfils]

Les projets ?

[Alix Belot]

Oui.

[Laurence Grosfils]

Alors déjà, ce qui est chouette, c'est qu'on a souvent des projets fous. Donc ça, ça nous porte aussi. C'est le côté un peu déjanté des projets où parfois, en fait, parfois, on repousse vraiment les frontières du possible. Donc ça, c'est quand même amusant. Le fait de travailler à plusieurs, c'est chouette aussi. Donc on est soit des artistes de tous les domaines. On est des plasticiens, mais il y avait aussi des scénographes, des comédiens, voilà. Et de l'autre côté, des historiens d'art. Et donc ça, c'est aussi enrichissant. C'est d'avoir cet apport-là et de s'enrichir les uns les autres au niveau d'un même objectif, qui est la médiation culturelle.

[Alix Belot]

Et donc, votre objectif... Enfin, si vous deviez vraiment décrire les objectifs et missions de l'ASBL que vous prenez, peut-être qui sont décrites, ce serait quoi ?

[Laurence Grosfils]

Là, je vais te dire que c'est médiation culturelle, mais c'est aussi... Ben non, il faut demander à Yves, parce que c'est lui qui est dans l'association depuis 25 ans et qui va te sortir ça beaucoup plus concrètement que moi. Mais c'est aussi travailler au niveau des inégalités et rendre la culture accessible à tous. Et utiliser le patrimoine à la notion de patrimoine comme un outil justement pour jouer et faire jouer les gens et quelque part rendre l'accès à la culture et au beau à tous, en fait. Et créer des liens entre les gens. Donc ça, c'est aussi pas mal dans nos objectifs.

[Alix Belot]

Est-ce que vous avez souvent des retours, des activités que vous menez ? Est-ce que les gens sont plutôt positifs par rapport à...

[Laurence Grosfils]

Alors, en fait, on a des retours oraux qui, en général, sont très, très positifs. C'est déjà arrivé que non, mais c'est quand même plus rare, heureusement. Par contre, ça fait des années que... moi, en tout cas, j'aimerais bien, mais c'est un truc qu'on devrait mettre en place. Mais de nouveau, comme on est une ASBL et qu'on ne travaille pas en permanence dans l'ASBL, quand les projets sont finis, parfois, on est sur d'autres choses. Donc tout ce travail de fond, parfois, devrait être... C'est un petit peu cette liberté. Notre fonctionnement nous permet une grande liberté. Et en même temps, le fait qu'il n'y ait pas une structure lourde, tout un travail de fond n'est pas toujours fait, parce que personne n'a le temps de le faire. Enfin, Yves, il fait beaucoup de choses, il s'occupe de l'admin. Mais par exemple, moi, ce que j'aimerais bien, c'est qu'il y ait une fiche d'évaluation de nos activités, un retour écrit de nos collaborateurs et un retour de notre part à nous ! Parce qu'en fait, ça nous est déjà arrivé de refaire un projet, mais quand même pas mal de temps après. Et comme on n'a pas évalué le projet ou qu'on n'a pas noté les points d'amélioration, on s'en souvient, mais donc c'est dans nos têtes, mais c'est pas... Donc ça, ça pourrait être, peut-être, quelque chose de... En tout cas, sur les gros projets, ça pourrait être vraiment une fiche d'évaluation qui est sympa à remplir et pas trop, trop lourde. Ça pourrait aussi aider à structurer un petit peu ce que l'on est en train de faire, quoi.

[Alix Belot]

Et justement, par rapport à ça, est-ce que vous avez parfois rencontré des difficultés dans l'organisation, la mise en place ou le déroulement ? Est-ce que vous... Enfin, s'il y en a qui te viennent en tête...

[Laurence Grosfils]

Les difficultés, elles sont multiples. Ça peut être d'ordre financier, où en fait, on nous demande d'annoncer un budget ou de rentrer dans un budget. Puis on se rend compte que voilà, il y a les aléas, les imprévus, donc, on n'est pas du tout dans le bon budget. Mais ça, encore une fois, c'est quand même souvent sur le dos de Yves que ça repose. Des difficultés, je sais que parfois, c'est rare, mais des difficultés relationnelles entre les personnes si on travaille des mois sur un même projet, tu vois. Par exemple, dans l'équipe, je sais qu'il y a une membre de Patrimoine à Roulettes et une instit où ça n'a pas du tout collé à la fin du projet. Donc ça, c'est des difficultés. Qu'est-ce qu'on a encore comme

difficultés ? C'est quand même les deux grosses difficultés. C'est correspondre à un budget, c'est le fait de tout le temps... Soit parfois, on vient nous chercher et on nous dit : « Ben voilà, il faut ça. Est-ce que vous ne voulez pas entrer dans ce projet ? » Donc ça, c'est intéressant. Parfois, en fait, c'est aussi gérer les périodes de creux. Et donc, dans les périodes de creux, c'est d'être un peu à l'affût, de voir s'il y a des contrats de quartier qui vont sortir. Et donc, qui va s'occuper de remplir le contrat de quartier et de passer des heures sur des dossiers alors qu'on n'est pas du tout sûr de bosser là-dessus ? Ça, c'est un petit peu ça. En fait, les difficultés, c'est... Notre structure nous permet d'avoir cette grande liberté. Mais par contre, il y a tous les points positifs d'une grosse structure, avec tout le côté administratif qu'il faut au quotidien qui n'est pas là. Donc ça, c'est un peu ça, la difficulté.

[Alix Belot]

OK, oui. Et donc, vous fonctionnez presque exclusivement avec des contrats de quartier ou des collaborations ?

[Laurence Grosfils]

Oui, oui, oui, ou des projets culturels, des appels à projets, des écoles qui nous contactent.

[Alix Belot]

OK, oui. Mais du coup, il n'y a pas ou peu d'activités où c'est vous qui les menez... Enfin, c'est vraiment par collaboration que vous trouvez des financements ?

[Laurence Grosfils]

Oui, oui.

[Alix Belot]

Et que du coup, vous pouvez faire...

[Laurence Grosfils]

Oui, on nous commande, oui. On nous commande des interventions. Tu vois, que ce soit pour une fête des Lumières ou pour... Je ne sais pas, moi, des centres culturels qui nous appellent, qui connaissent notre travail.

[Alix Belot]

OK, je vois.

[Laurence Grosfils]

Donc, c'est avec l'argent public, mais on passe chaque fois par un intermédiaire, quoi.

[Alix Belot]

Ouais, OK.

[Laurence Grosfils]

Et on doit rendre des comptes, tu vois. Donc, on doit remplir les dossiers, être validé. Puis, une fois que le projet est fini, il faut de nouveau aller montrer, patte blanche, et montrer qu'on a fait le projet.

[Alix Belot]

Oui, donc il faut tout justifier dans le cadre de l'ASBL. Enfin, je suppose, dans les contrats, etc. Et par rapport au fait de mêler peut-être des pratiques artistiques, parce que c'est un truc qui revient souvent, en tout cas, dans vos activités, c'est qu'il y a toujours la présence d'une pratique artistique quasiment quotidienne, ou, justement, la médiation du patrimoine. Et la question, ce serait : pourquoi est-ce que... quels sont les objectifs derrière cette mise en place ? Est-ce qu'il y a des réflexions par rapport à ça ?

[Laurence Grosfils]

Il faudrait peut-être que tu précises ta question, mais... La médiation du patrimoine, tu vois, en fait, à la base, il faudrait voir un petit peu les missions de base et ce qui a été défini il y a 25 ans. Mais je sais que c'était aussi la médiation du patrimoine de manière ludique et via tout le côté sensoriel. Parce qu'en fait, et donc tu as tout un texte qui est sorti, je pense que c'est Saint-Augustin, et donc Yves, de nouveau, va te rappeler ça beaucoup mieux que moi. Mais donc, c'est qu'on intègre les choses beaucoup mieux quand on passe par le sensoriel. Et donc, on est parfois appelés, aussi en France parce que, justement, on a un regard un peu décalé sur les choses où là, c'est beaucoup plus frontal et c'est des explications de manière classique. Et nous, c'est un petit peu déconstruire tout ce savoir à transmettre de manière pompeuse et plutôt que de jouer avec le patrimoine pour l'intégrer. Et c'est de se dire d'où je viens, ce patrimoine m'explique d'où je viens, qui je suis aujourd'hui et vers quoi je pourrais aller. C'est un petit peu ça. Et donc, fatalement, on en vient à travailler avec des artistes parce que c'est une pratique artistique qui fait faire des choses aux gens, toucher, goûter, tu vois. Et donc, il y a cet apport-là, en fait.

[Alix Belot]

OK. Et comment vous élaborez ou vous choisissez les activités artistiques que vous menez ? Vous faites attention à certaines choses ?

[Laurence Grosfils]

Mais donc, souvent, en fait, c'est rare quand on fait un projet, nous, et qu'on va vers les gens. Donc, souvent, on rentre dans un cadre. Donc, il y a un cadre qui est déjà défini. Et donc, nous, en fonction de ce cadre qui est défini, on dit qui bosse là-dessus. Et on va pas demander à une danseuse de travailler sur une fresque. Ça peut arriver, mais tu vois. Donc, voilà, le casting, il est fait en fonction de nos compétences, tu vois.

[Alix Belot]

Donc, c'est plutôt...

[Laurence Grosfils]

Une équipe qui se constitue en fonction d'un projet que l'on a dans le planning.

[Alix Belot]

OK. Mais donc, c'est plutôt des gens qui vous appellent en disant : « On a tel projet. »

[Laurence Grosfils]

Oui. Ou nous, on voit l'info passer sur le net et on fait un appel. Tu vois, on fait une offre.

[Alix Belot]

Mais c'est les personnes avec qui vous collaborez qui ont les idées ou vous, vous brainstormez quand même sur... On pourrait faire ça, ça, ça.

[Laurence Grosfils]

Non, non. Parfois, ça dépend, en fait. Tu vois, parfois, il y a un thème. Parfois, en fait, c'est plutôt... Ben voilà, on vous demande d'intervenir pendant deux fois cinq jours dans un festival l'été, dans un parc. Qu'est-ce que vous pouvez nous fournir ? Le thème, c'est le vent. Et souvent, on a champ libre. Ce n'est pas précis, précis. Ou alors, là, par exemple, Yves... Je n'étais pas sur ce travail, là, mais il y avait tout ce travail pour le Karreveld, tu vois, à Bruxelles. Le musée, là, dans le sous-sol. Et là, on a créé du matériel pédagogique. Donc là, la demande était bien claire. C'était de créer du matériel pédagogique avec un cahier des charges, tu vois.

[Alix Belot]

OK, oui.

[Laurence Grosfils]

Et là, le Berchem, par exemple, on travaille... Ben, tu es venue aider sur Berchem.

[Alix Belot]

Oui, Berchem, j'étais là.

[Laurence Grosfils]

Mais donc ça, c'est un contrat de quartier. Sur trois ans, on doit établir un projet. On sait que c'est pour continuer à faire vivre la cité et l'interaction entre les gens pendant ce temps de destruction et de travaux, quoi, tu vois. Donc, ben, les objectifs, c'était ça. Mais on avait vraiment le champ libre, en fait.

[Alix Belot]

OK. Et du coup, il y a aussi... Enfin, j'ai l'impression que vous faisiez aussi important... Enfin, vous mettiez de l'importance à la production de résultats artistiques en donnant des consignes, parfois très claires, pour, justement, qu'il y ait un résultat artistique.

[Laurence Grosfils]

Tu as quoi en tête, par exemple ?

[Alix Belot]

Par exemple, quand on était à la Grotte des Lumières, il fallait leur dire de faire des formes très précises, les guider bien pour que, justement, il y ait un résultat artistique derrière. Donc ça, c'est vraiment une volonté de patrimoine à roulettes aussi, qu'il y ait du résultat. Enfin, il y a la médiation, il y a le patrimoine, mais aussi produire vraiment un...

[Laurence Grosfils]

Oui, maintenant, ce qui compte pour nous, c'est le processus. Évidemment, on essaie qu'il y ait un résultat et que les gens ne fassent pas n'importe quoi parce qu'ils ne seront pas fiers non plus, en fait. Tu vois, donc si tout le monde se défoule pendant cinq minutes et fait des gros zizis sur les murs, ce qui arrive, ça ne va pas... Enfin, je veux dire, il n'y a pas de plaisir. Donc... Mais ce qui compte, c'est qu'on est vraiment... Les gens aient du plaisir. C'est de trouver cette bonne dose. Ce n'est pas de tout le temps les diriger. Par exemple, tu vois là, à Mulhouse, je ne sais pas si tu as vu la grande fresque qu'on a faite à Mulhouse. En noir et blanc. Là, le dispositif, c'est qu'on avait tous les bâtiments... De nouveau, c'est de la médiation patrimoine. On avait tous les bâtiments connus de Mulhouse sur des transparents. Et donc là, les gens, ils choisissaient le bâtiment qu'ils avaient envie de dessiner. Alors effectivement, il y a un *modus vivendi*, mais c'est aussi normal. Sinon, tu mets une feuille blanche et tu te dis, allez-y, faites ce que vous voulez dans votre vie. Donc là, ici, les gens choisissaient leur bâtiment. Ils le positionnaient. On regardait si ça donnait bien avec le reste. Donc il y a quand même un regard de notre part en disant, mais regarde, peut-être que si tu le places là, il y aura plus de perspectives. Et puis alors, moi, avec les gens qui avaient vraiment envie de dessiner ou qui avaient une patte, ça c'est vrai, je faisais des animaux. Je ne faisais pas faire les animaux à tout le monde parce qu'en fait, les seules fois où j'ai laissé faire, à un moment donné, je suis partie sur le temps de midi et c'était une dame qui devait s'occuper du public pour qu'on aille manger. En fait, sur le temps où on a été manger, elle a laissé faire n'importe quoi aux gens. Donc ça m'a pris des heures de rattraper un petit peu, tu vois, voilà. Et donc c'est ça aussi. Oui, c'est... Il y a le résultat, mais en tout cas, le résultat ne prime jamais sur le processus. Il faut que les gens trouvent du plaisir, tu vois.

[Alix Belot]

Oui, le résultat sert plutôt au processus. Et du coup, il faut avoir aussi, dans Patrimoine à roulettes, comme tu l'as dit juste avant, être là comme support qui aide les gens plutôt que comme quelqu'un qui dirigerait.

[Laurence Grosfils]

Oui, et puis en fait, tu vois, par exemple, là, on a un autre contrat de quartier, le contrat « Petite Colline », où on a fait dessiner les gens sur... Tu vois, ça va être imprimé... Pas cette fois-ci, pas sur des assiettes. Enfin, ça a déjà été imprimé sur des assiettes. Maintenant, ça va être imprimé sur des carrelages et ça va tapisser tout un mur pendant des années, des années. Donc fatalement qu'on ne va pas faire faire n'importe quoi aux gens parce qu'ils vont le voir tout le temps. C'est leur quartier, c'est leur portrait. Donc il faut quand même qu'il y ait un côté... que ce soit réussi, quoi. Que ce soit esthétiquement valable. Pareil, quand on intervient à la ferme de Chozal, où là, on intervient plus en tant que plasticien qu'au niveau de la médiation patrimoine. Et encore, enfin, c'est quelque part, on travaille au sein de la nature, donc c'est aussi une forme de médiation. Mais c'est dans un parcours Land-art où il y a des super grands artistes reconnus qui interviennent. On est quand même dans une obligation de résultat, là. Mais en fait, ce qu'il y a, c'est que tout ce qu'on conçoit, c'est des œuvres participatives. Donc on sait qu'il faut quand même que ça ait de la gueule à la fin. Mais ce qui compte, c'est que plein de gens aient participé et que les gens ne se soient pas sentis utilisés pour construire ce que l'on fait, qu'ils se soient sentis partenaires. Et ça, c'est vraiment important. Et on ne veut pas du tout que les gens se sentent utilisés, mais qu'ils aient vraiment participé et qu'à la limite, ils aient un pouvoir de décision à un certain niveau, quand c'est possible.

[Alix Belot]

Ok. Je pense que là, ça va. J'ai répondu à toutes mes questions.

[Laurence Grosfils]

Ça va.

[Alix Belot]

En tout cas, merci.

Annexe 3 – Entretien réalisé avec Madame Cornil

Entretien avec Madame Cornil, institutrice de la classe de 5^{ème} primaire de l'institut du Sacré-Cœur de Thuin.

(Réalisé le 26 juin 2025)

[Alix Belot]

Est-ce que vous aviez des attentes spécifiques par rapport aux médiations proposées sur le patrimoine de Thuin ?

[Madame Cornil]

Les attentes étaient que ça puisse correspondre au programme qui était proposé pour les élèves de P5.

[Alix Belot]

Est-ce que vous pensez que les médiations et les activités proposées étaient intéressantes dans le cadre du programme P5 ?

[Madame Cornil]

Oui, on a même dépassé tout ce qu'il fallait faire. Donc, on a même été plus loin que le programme artistique, puisque tu as vu qu'on avait fait l'expression écrite, de l'expression orale aussi en lien, et puis la préparation de la présentation.

[Alix Belot]

OK. Est-ce que vous estimez que les médiations et les activités artistiques proposées ont pu être utiles et intéressantes pour votre classe ?

[Madame Cornil]

Oui, ça correspond tout à fait au programme de ce qui était demandé en histoire, en ECA. Donc voilà, c'est ce qui a permis aux élèves de vivre cette partie du programme. Et c'était bien enrichissant pour eux, puisqu'ils étaient acteurs.

[Alix Belot]

OK. Est-ce que vous pensez que vos élèves ont compris l'intérêt de participer à des médiations sur le patrimoine de la ville dans laquelle ils étudient ?

[Madame Cornil]

Oui, évidemment. Quand tu as vu l'engouement qu'ils ont mis pour faire l'exposition. Oui, évidemment, on sentait leur fierté.

[Alix Belot]

OK. Est-ce que vous pensez qu'ils ont intégré certaines notions ou caractéristiques évoquées par rapport à ce qu'on a vu ?

[Madame Cornil]

Oui, parce que j'ai corrigé les examens, et donc ça correspondait tout à fait à ce que tu avais fait avec eux. Donc il y a effectivement des restes. Ils sont là, ils sont présents.

[Alix Belot]

Et du coup, dans vos examens, fin, vous avez intégré des trucs qu'on avait...

[Madame Cornil]

Mais c'était plutôt de l'analyse de documents, en éveil, tu vois, tout ce qui était Moyen âge et tout ça. Mais donc, du coup, ça correspondait parfaitement.

[Alix Belot]

OK. Qu'est-ce que vous pensez globalement du fait de proposer, de mêler activités artistiques et médiation du patrimoine dans des activités comme on a fait ?

[Madame Cornil]

Moi, j'ai trouvé que c'était très riche pour les élèves, puisque ça partait de leur vie, de leur commun, de leur quartier, de leur histoire. Et donc, c'est ce qu'on demande. C'est de les mettre, eux, au centre et qu'ils soient acteurs. Donc oui.

[Alix Belot]

OK. Est-ce que vous avez un retour à faire sur ce que vous estimez qui a bien fonctionné ? Et au contraire, peut-être des choses qui ont moins bien fonctionné ou peut-être pas fonctionné ?

[Madame Cornil]

Ce qui a fonctionné, c'est que c'était au clair avec les réalités du terrain, que ce soit dans l'espace, dans le temps, dans le matériel apporté. Voilà. Tu avais fait attention à ce que ce soient des choses qui puissent se faire en classe. Et donc oui, c'était parfait, puisque moi, j'ai plein d'activités que je pourrais retransposer, sur lesquelles moi, en tant qu'institut, j'étais pas forcément ouverte de base. Mais oui, en les faisant, en tout cas, tu te rends compte que c'est facile. Sans matériel, ça correspond à la vie de la classe. Donc retour très positif.

[Alix Belot]

OK. Et donc vous avez pas forcément des remarques à faire sur quelque chose que vous vous dites, peut-être ça, ça a pas trop fonctionné pour telle ou telle raison ?

[Madame Cornil]

Non, je pense que tout était lié, tout était nécessaire l'un envers l'autre. Il y avait du plus classique, du plus extraordinaire. Je pense que vraiment la motivation de l'exposition, eux, de pouvoir montrer leur travail. Et ce qui était super chouette aussi, vraiment le point positif, par exemple, après, on a eu toutes les formations pour le parcours ECA, le PECA et le parcours artistique. Bah voilà, je dis, on a fait aussi appel à tout ce qui était, aussi, à médiateurs extérieurs et possible de l'école. Quand on voit le centre culturel, le musée de Batellerie, fin voilà, c'est vraiment plus que positif.

[Alix Belot]

Est-ce que vous recommanderiez, par exemple, à d'autres enseignants de peut-être reproduire ces médiations ? Ou est-ce que pour vous, c'est une expérience positive où vous vous dites potentiellement de refaire ça dans d'autres classes ?

[Madame Cornil]

Oui, bien sûr. C'est des idées d'activités qu'on va mettre, produire. Maintenant, la seule chose qui peut être, peut-être, un peu complexe au niveau de la gestion, c'est le temps. Ici, c'était le projet de l'année. On savait, on avait organisé ça dès le départ et c'était planifié. Mais ça doit se prévoir, ça doit se planifier et ça ne s'improvise pas.

[Alix Belot]

Est-ce que vous avez peut-être d'autres remarques à formuler ?

[Madame Cornil]

Moi, ce que j'ai aimé beaucoup, c'est la diversité de tout ce qui avait été proposé. Ça leur a ouvert des portes dans tout ce qui était en tout cas artistique. La photo, on ne travaille pas souvent, ce genre de choses. Je crois que ça les a aussi poussés, amenés dans des endroits où l'école intra-muros ne les amène pas.

[Alix Belot]

C'est tout, si vous n'avez plus rien à dire.

[Madame Cornil]

Voilà, un plaisir. Merci.

Nom :

Prénom :

Questionnaire à destination des élèves

Consignes

Voici des affirmations et des questions auxquelles j'aimerais que tu répondes.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. **Réponds honnêtement !**

Quand tu es **d'accord**, **coche** la case « **oui** ». Quand tu n'es **pas d'accord**, **coche** la case « **non** ».

Si les questions sont suivies d'un **encadré**, réponds dans celui-ci en écrivant **ce que tu penses**.

Il est important que tu répondes à toutes les questions.

1. Dans quelle ville ou village habites-tu ?

2. As-tu déjà suivi une visite guidée dans une ville ?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, laquelle :

3. Cela m'intéresse de savoir comment était ma ville ou mon village il y a 100 ans.

☐ Oui ☐ Non

4. Connaître l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance.

☐ Oui ☐ Non

5. Je pense que les enfants de mon âge doivent s'intéresser au passé.

☐ Oui ☐ Non

6. J'adore qu'une personne âgée me raconte comment vivaient les gens dans son temps.

☐Oui ☐Non

7. On ne devrait pas étudier le passé à l'école primaire.

☐Oui ☐Non

8. Regarder d'anciennes photographies m'apprend des choses sur le passé.

☐Oui ☐Non

9. À l'école, je trouve qu'apprendre les mathématiques c'est plus utile qu'apprendre l'histoire.

☐Oui ☐Non

10. Je ne connais pas l'histoire de la ville de Thuin.

☐Oui ☐Non

11. Au Moyen-âge, où les gens se rencontraient-ils (plusieurs réponses possibles) ?

12. Au Moyen-âge, où les gens faisaient-ils leurs courses (plusieurs réponses possibles) ?

13. Je sais à quoi servait le beffroi de Thuin, au Moyen-âge.

☐Oui ☐Non

Si oui, explique :

14. J'ai déjà entendu parler du "land art".

☐Oui ☐Non

15. Je pense que la Sambre était une rivière très importante dans le passé à Thuin.

☐Oui ☐Non

Si oui, explique :

16. Je sais ce qu'est un jardin suspendu à Thuin.

☐Oui ☐Non

Si oui, explique :

17. Je fais souvent des activités artistiques.

☐Oui ☐Non

Si oui, lesquelles :

18. Je prends du plaisir à dessiner.

☐Oui ☐Non

19. Tout ce qui a un rapport avec l'art est inutile.

☐Oui ☐Non

20. Je pense que l'on peut apprendre des choses en créant des œuvres artistiques.

☐Oui ☐Non

21. Il faut obligatoirement du matériel (crayons, feuilles, ...) pour pouvoir créer une œuvre artistique.

☐Oui ☐Non

22. Je vais souvent voir des expositions.

☐Oui ☐Non

23. Je trouve les expositions ennuyantes.

☐Oui ☐Non

24. Je ne vois pas l'utilité d'exposer des œuvres artistiques que j'ai réalisées.

☐Oui ☐Non

25. Je pense qu'il n'y a que les artistes connus qui peuvent exposer leurs œuvres à des expositions.

☐Oui ☐Non

26. Quand je suis des visites guidées, je dois tout le temps écouter le guide sans m'exprimer.

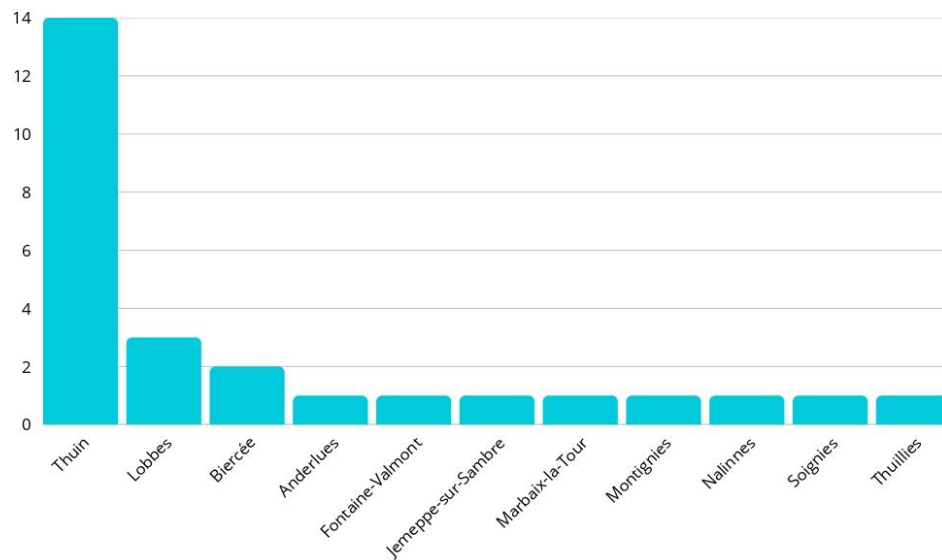
☐Oui ☐Non

27. Je trouve que faire une visite guidée est une activité amusante.

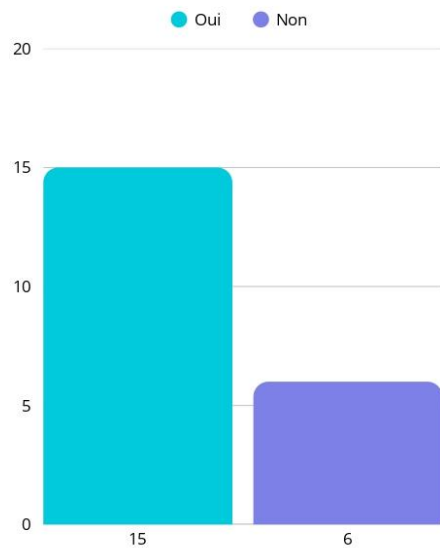
☐Oui ☐Non

Annexe 5 – Résultats du pré-test

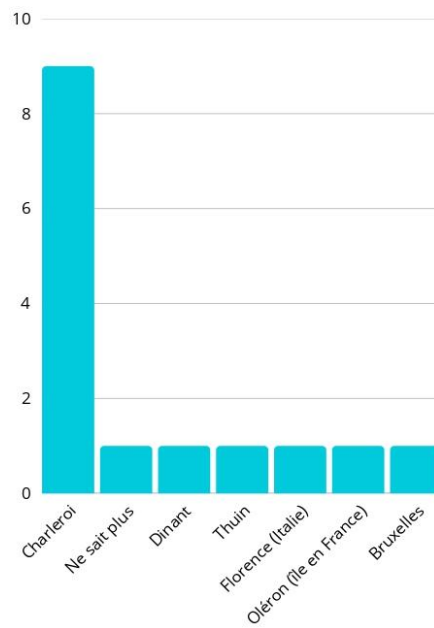
Q.1 : Dans quelle ville ou village habites-tu ?



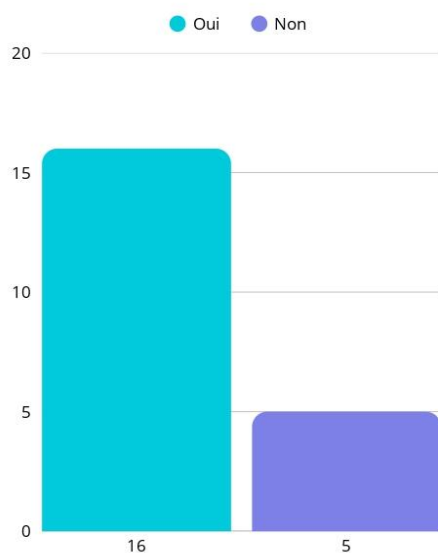
Q.2 : As-tu déjà suivi une visite guidée dans une ville ?



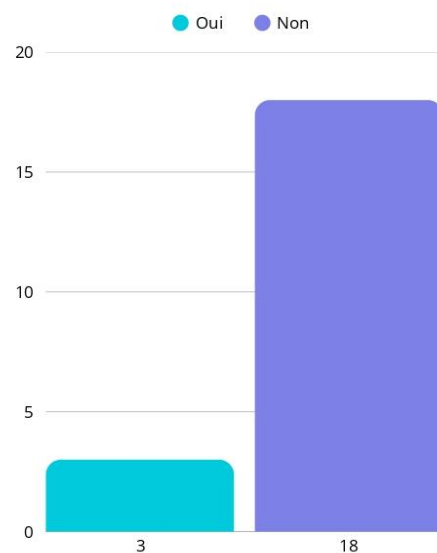
Si oui laquelle :



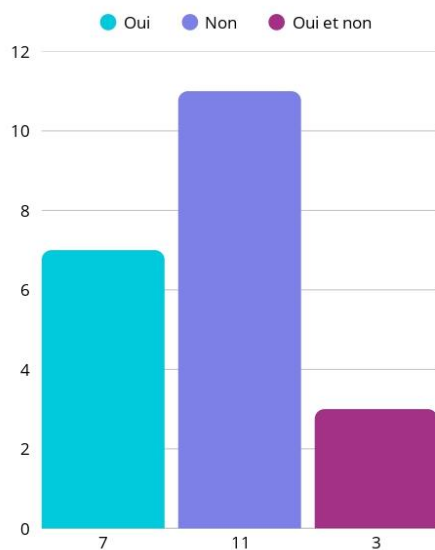
Q.3 : Cela m'intéresse de savoir comment était ma ville ou mon village il y a 100 ans.



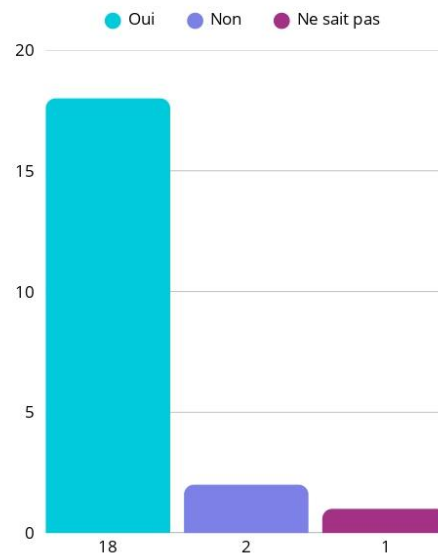
Q.4 : Connaitre l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance.



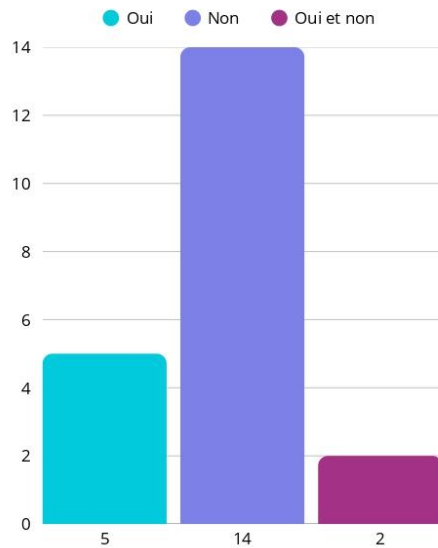
Q.5 : Je pense que les enfants doivent s'intéresser au passé.



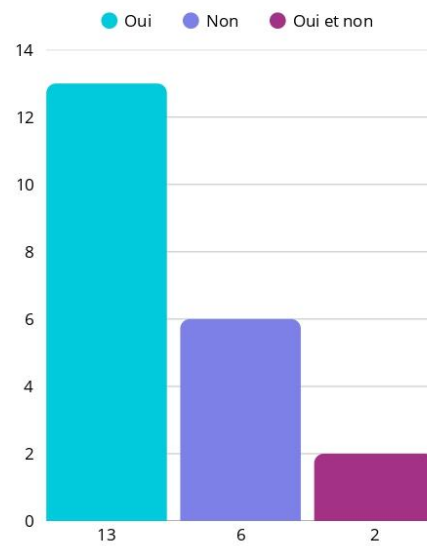
Q.6 : J'adore qu'une personne âgée me raconte comment vivaient les gens dans son temps.



Q.7 : On ne devrait pas étudier le passé à l'école primaire.



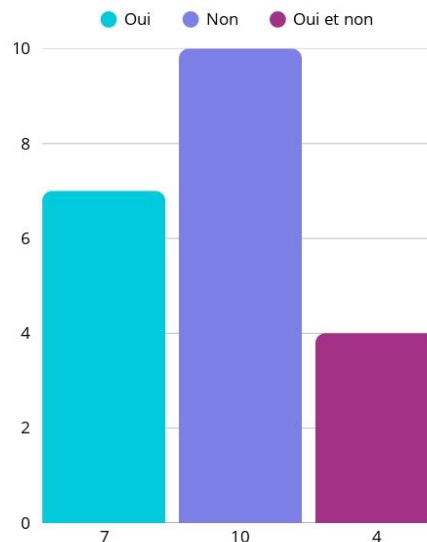
Q.8 : Regarder d'anciennes photographies m'apprend des choses sur le passé.



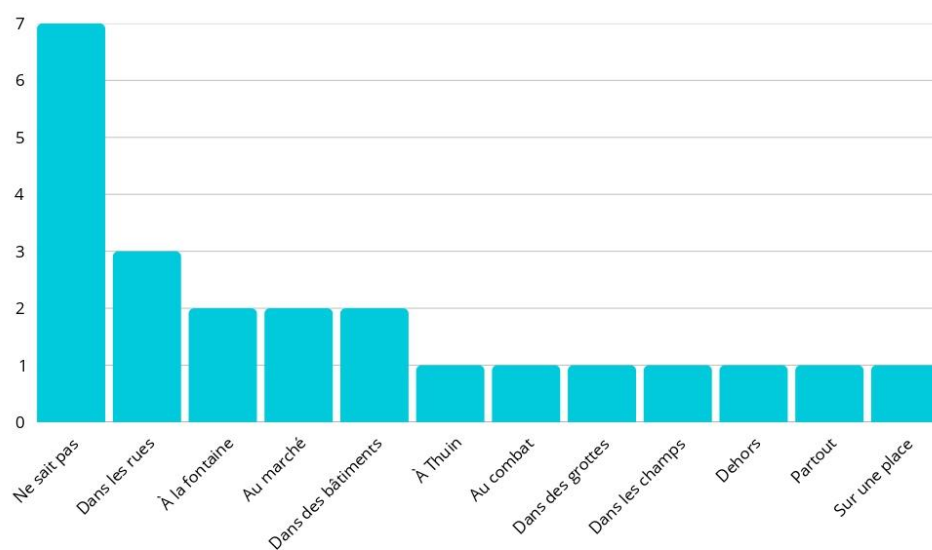
Q.9 : À l'école, je trouve qu'apprendre les mathématiques c'est plus utile qu'apprendre l'histoire.



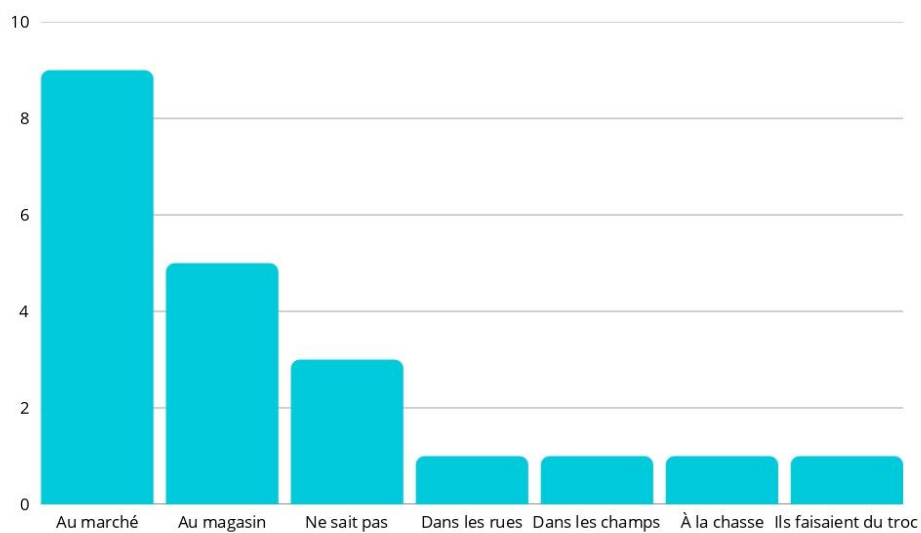
Q.10 : Je ne connais pas l'histoire de la ville de Thuin.



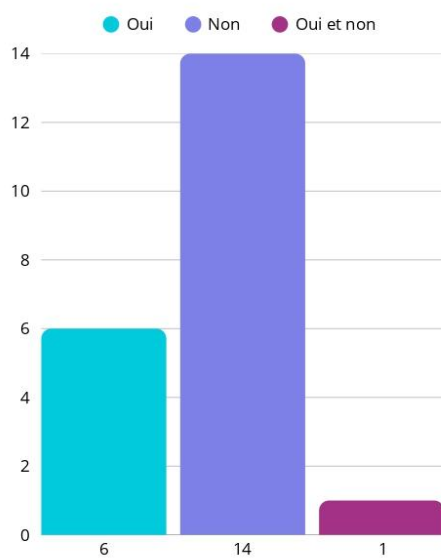
Q.11 : Au Moyen-âge, où les gens se rencontraient-ils ?



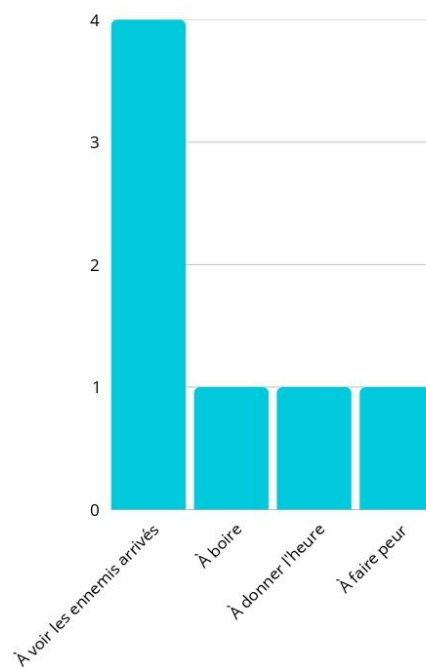
Q.12 : Au Moyen-âge, où les gens faisaient-ils leurs courses ?



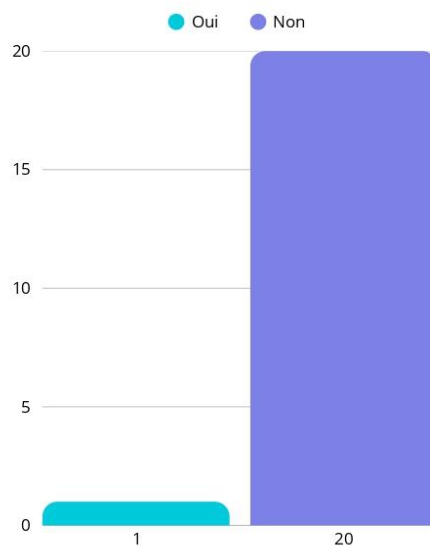
Q.13 : Je sais à quoi servait le beffroi de Thuin, au Moyen-âge.



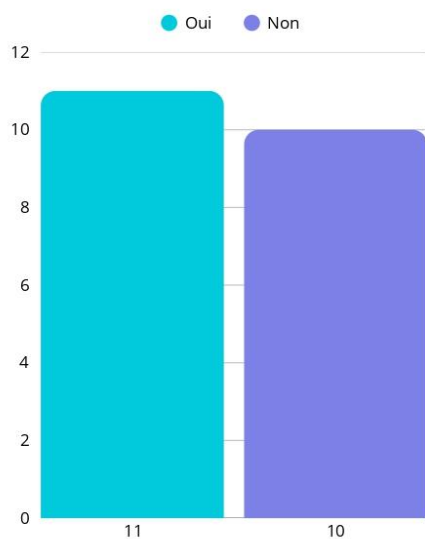
Si oui, explique :



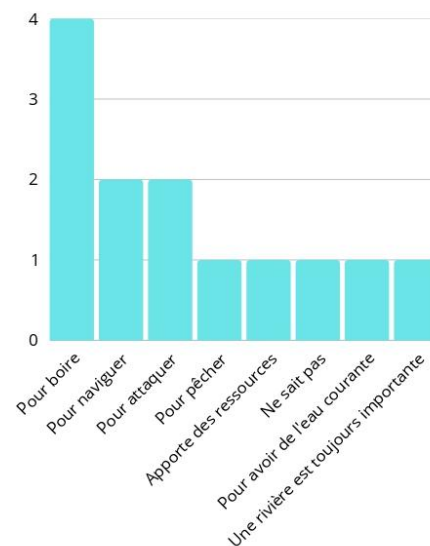
Q.14 : J'ai déjà entendu parler du "land art".



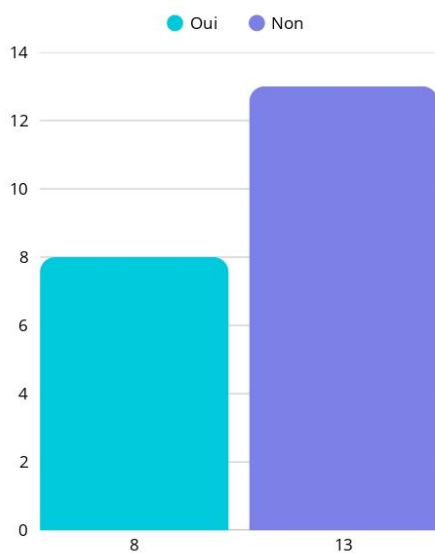
Q.15 : Je pense que la Sambre était une rivière très importante dans le passé à Thuin.



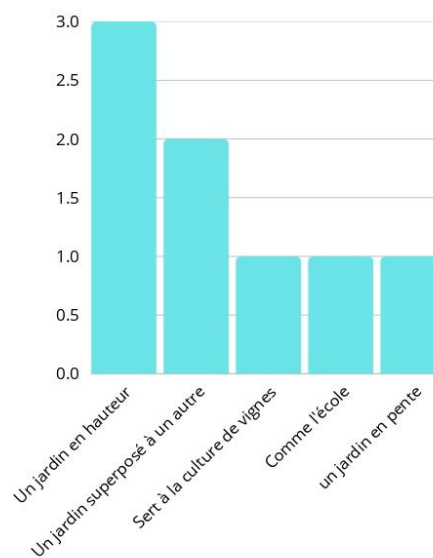
Si oui, explique :



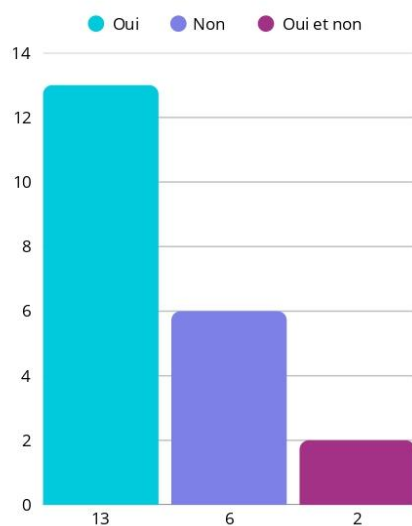
Q.16 : Je sais ce qu'est un jardin suspendu à Thuin



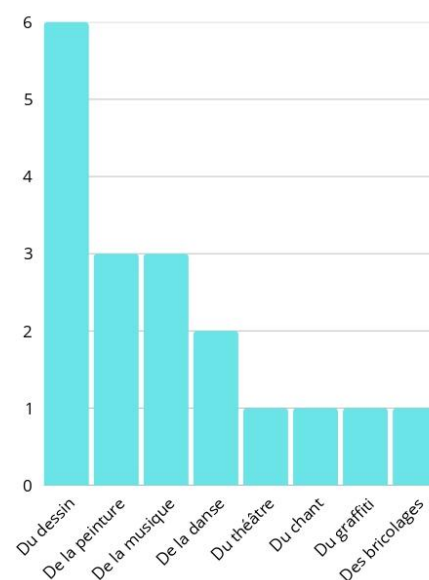
Si oui, explique :



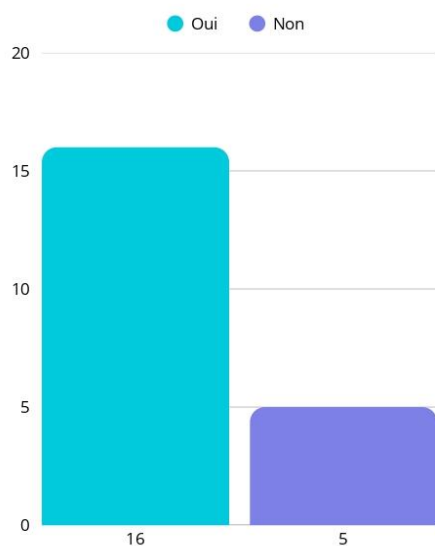
Q.17 : Je fais souvent des activités artistiques



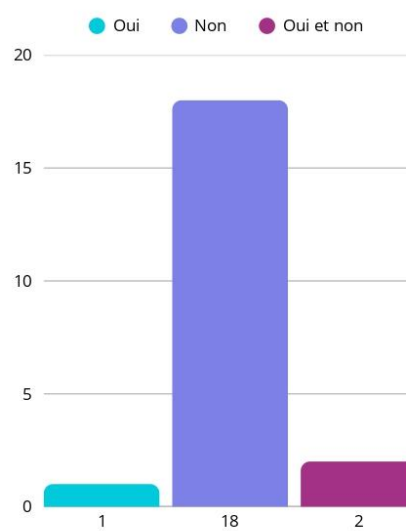
Si oui, lesquelles :



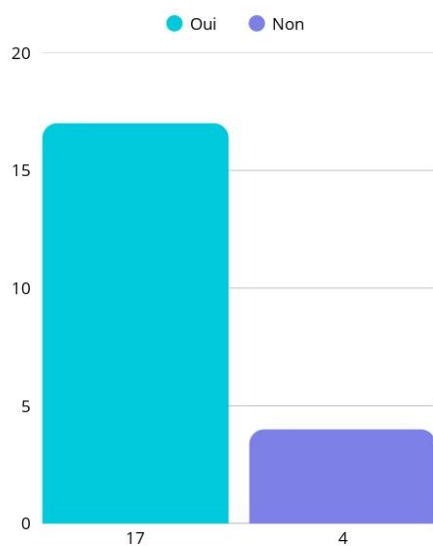
Q.18 : Je prends du plaisir à dessiner.



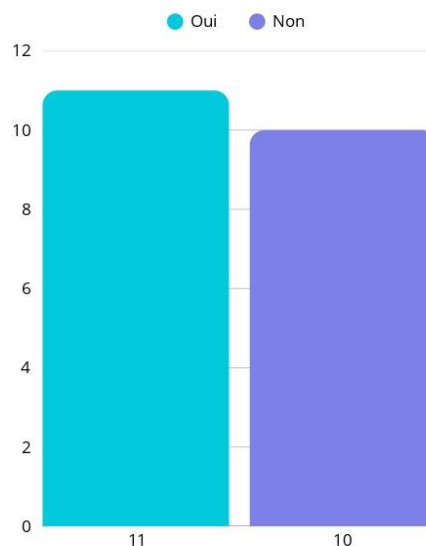
Q.19 : Tout ce qui a un rapport avec l'art est inutile



Q.20 : Je pense que l'on peut apprendre des choses en créant des œuvres artistiques.



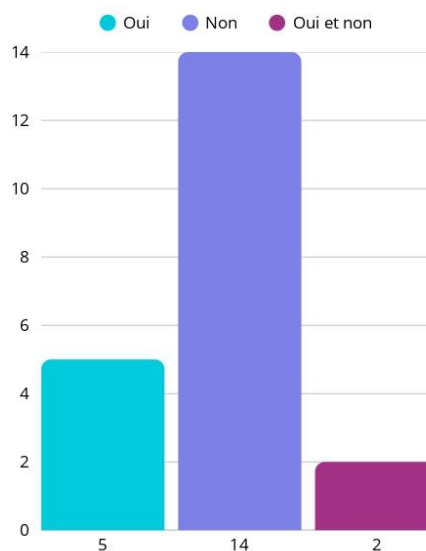
Q.21 : Il faut obligatoirement du matériel (crayons, feuilles, ...) pour pouvoir créer une œuvre artistique.



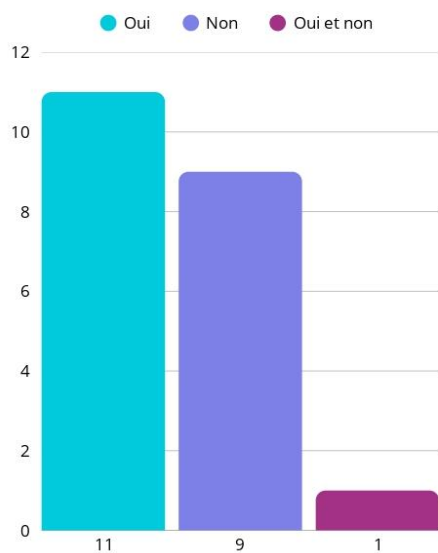
Q.22 : Je vais souvent voir des expositions.



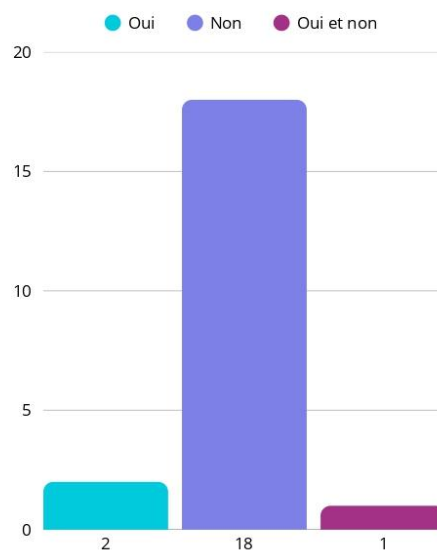
Q.23 : Je trouve les expositions ennuyantes.



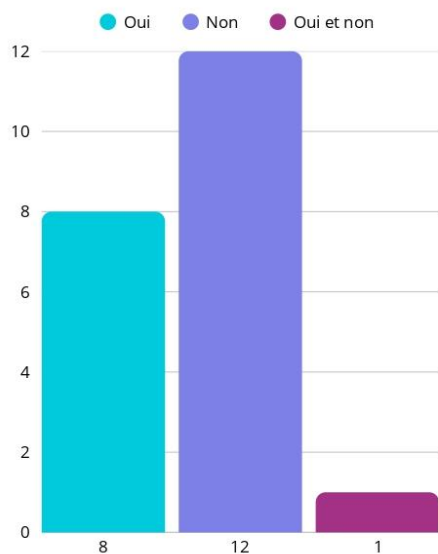
Q.24 : Je ne vois pas l'utilité d'exposer des œuvres artistiques que j'ai réalisées.



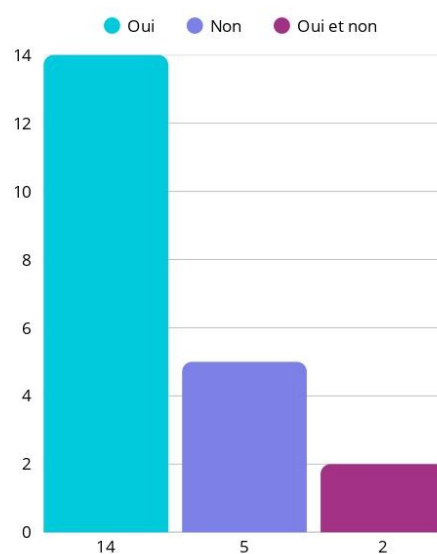
Q.25 : Je pense qu'il n'y a que les artistes connus qui peuvent exposer leurs œuvres à des expositions.



Q.26 : Quand je suis des visites guidées, je dois tout le temps écouter le guide sans m'exprimer.



Q.27 : Je trouve que faire une visite guidée est une activité amusante.



Annexe 6 – Questionnaire postérieur
à destination des élèves : le post-test

Nom :

Prénom :

Questionnaire à destination des élèves

Consignes

Voici des affirmations et des questions auxquelles j'aimerais que tu répondes.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. **Réponds honnêtement !**

Quand tu es **d'accord**, **coche** la case « **oui** ». Quand tu n'es **pas d'accord**, **coche** la case « **non** ».

Si les questions sont suivies d'un **encadré**, réponds dans celui-ci en écrivant **ce que tu penses**.

Il est important que tu répondes à toutes les questions.

1. Cela m'intéresse de savoir comment était ma ville ou mon village il y a 100 ans.

☐ Oui ☐ Non

2. Connaître l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance.

☐ Oui ☐ Non

3. Je pense que les enfants de mon âge doivent s'intéresser au passé.

☐ Oui ☐ Non

4. J'adore qu'une personne âgée me raconte comment vivaient les gens dans son temps.

☐ Oui ☐ Non

5. On ne devrait pas étudier le passé à l'école primaire.

☐ Oui ☐ Non

6. Regarder d'anciennes photographies m'apprend des choses sur le passé.

☐ Oui ☐ Non

7. À l'école, je trouve qu'apprendre les mathématiques, c'est plus utile qu'apprendre l'histoire.

☐ Oui ☐ Non

8. Je ne connais pas l'histoire de la ville de Thuin.

☐ Oui ☐ Non

9. Au Moyen-âge, où les gens se rencontraient-ils (plusieurs réponses possibles) ?

10. Au Moyen-âge, où les gens faisaient-ils leurs courses (plusieurs réponses possibles) ?

11. Je sais à quoi servait le beffroi de Thuin, au Moyen-âge.

☐ Oui ☐ Non

Si oui, explique :

12. J'ai déjà entendu parler du "land art".

☐ Oui ☐ Non

Si oui, avec quoi et où les artistes du land art travaillent-ils ?

13. Je pense que la Sambre était une rivière très importante dans le passé à Thuin.

☐ Oui ☐ Non

Si oui, explique :

14. Je sais ce qu'est un jardin suspendu à Thuin.

☐ Oui ☐ Non

Si oui, explique :

15. Je prends du plaisir à dessiner.

☐ Oui ☐ Non

16. Tout ce qui a un rapport avec l'art est inutile.

☐ Oui ☐ Non

17. Je pense que l'on peut apprendre des choses en créant des œuvres artistiques.

☐ Oui ☐ Non

Si oui, que peut-on apprendre ?

18. Il faut obligatoirement du matériel (crayons, feuilles, ...) pour pouvoir créer une œuvre artistique.

☐ Oui ☐ Non

19. Je trouve les expositions ennuyantes.

☐ Oui ☐ Non

20. Je ne vois pas l'utilité d'exposer des œuvres artistiques que j'ai réalisées.

☐ Oui ☐ Non

21. Je pense qu'il n'y a que les artistes connus qui peuvent exposer leurs œuvres à des expositions.

☐ Oui ☐ Non

22. Quand je suis des visites guidées, je dois tout le temps écouter le guide sans m'exprimer.

☐ Oui ☐ Non

23. Je trouve que faire une visite guidée est une activité amusante.

☐ Oui ☐ Non

24. As-tu apprécié découvrir la ville de Thuin ?

☐ Oui ☐ Non

Explique pourquoi :

25. Qu'est-ce que tu as préféré découvrir dans la ville de Thuin ? Explique :

26. As-tu apprécié faire des activités artistiques ?

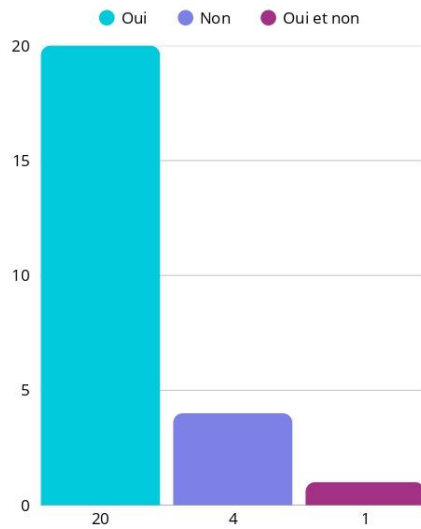
☐ Oui ☐ Non

Si oui, explique lesquelles tu as préférées et pourquoi ?

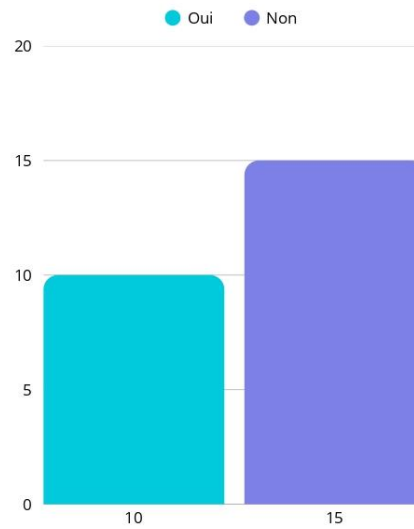
27. Maintenant que tu as découvert la ville de Thuin, serais-tu intéressé par la découverte d'autres villes ?

☐ Oui ☐ Non

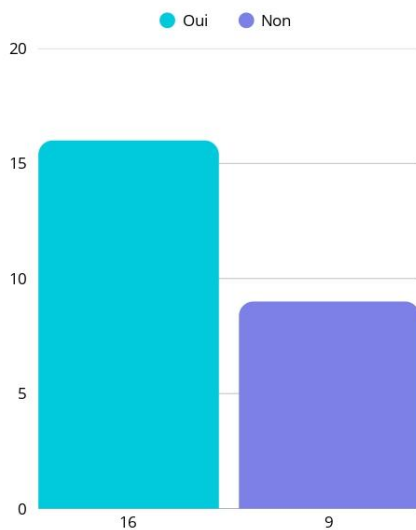
Q.1 : Cela m'intéresse de savoir comment était ma ville ou mon village il y a 100 ans.



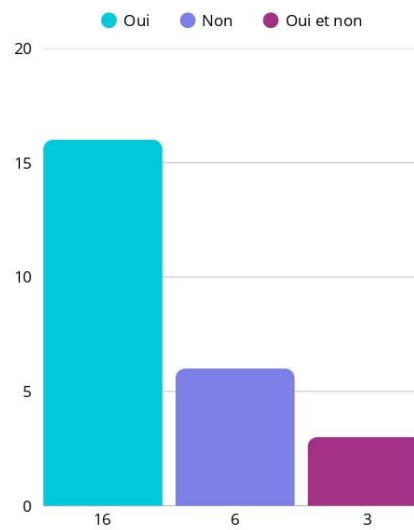
Q.2 : Connaître l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance.



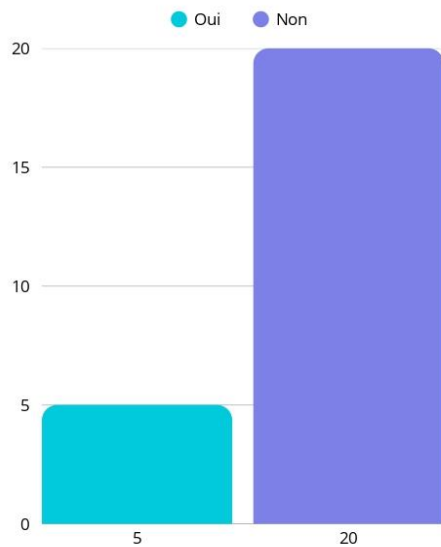
Q.3 : Je pense que les enfants de mon âge doivent s'intéresser au passé.



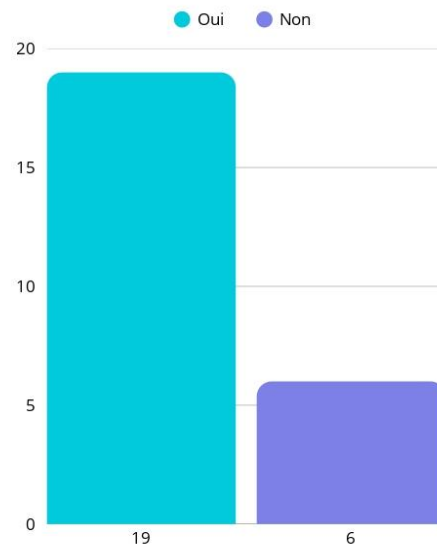
Q.4 : J'adore qu'une personne âgée me raconte comment vivaient les gens dans son temps.



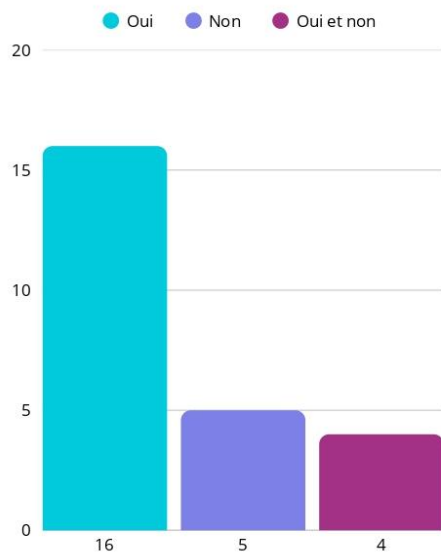
Q.5 : On ne devrait pas étudier le passé à l'école primaire.



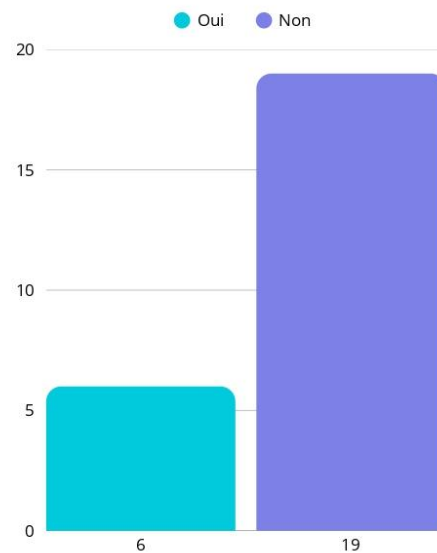
Q.6 : Regarder d'anciennes photographies m'apprend des choses sur le passé.



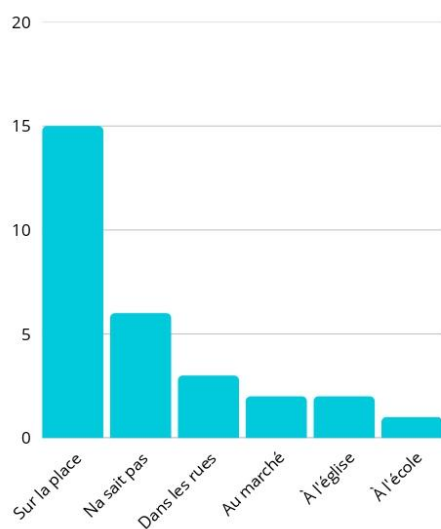
Q.7 : À l'école, je trouve qu'apprendre les mathématiques, c'est plus utile qu'apprendre l'histoire.



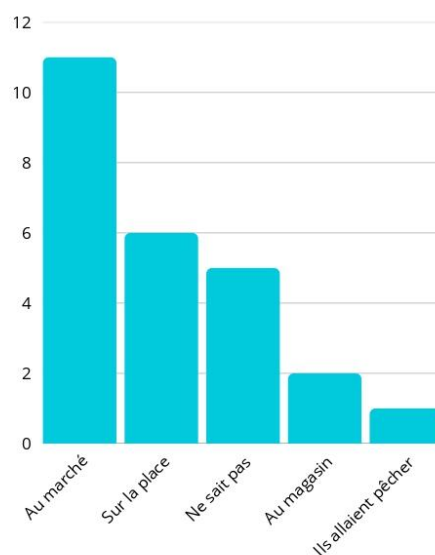
Q.8 : Je ne connais pas l'histoire de la ville de Thuin.



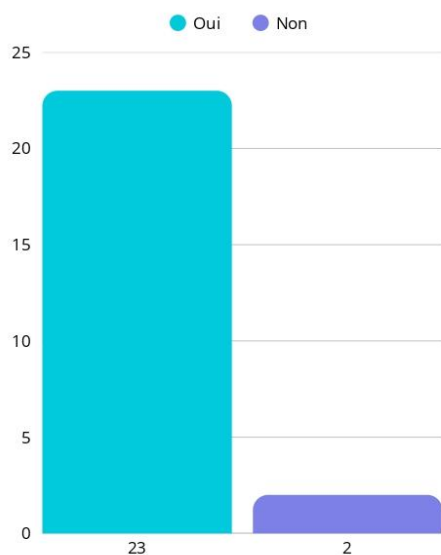
Q.9 : Au Moyen-âge, où les gens se rencontraient-ils ?



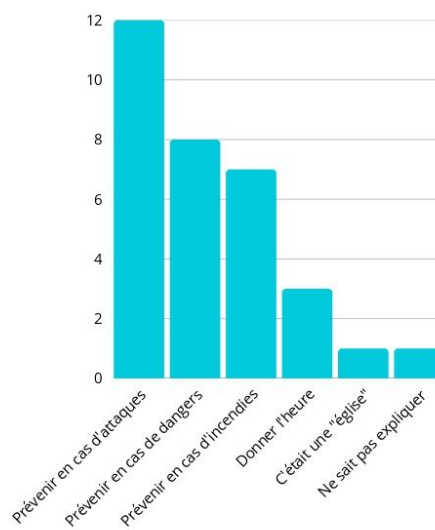
Q.10 : Au Moyen-âge, où les gens faisaient-ils leurs courses ?



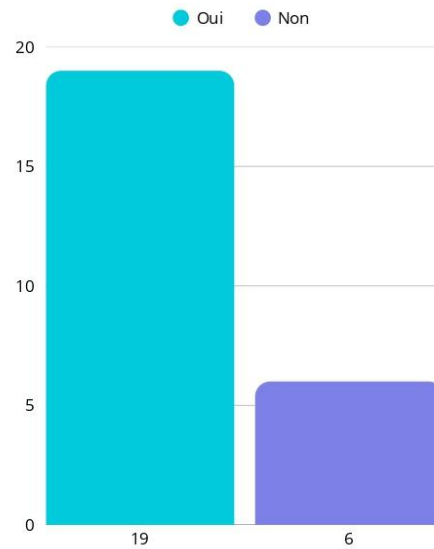
Q.11 : Je sais à quoi servait le beffroi de Thuin, au Moyen-âge.



Si oui, explique :

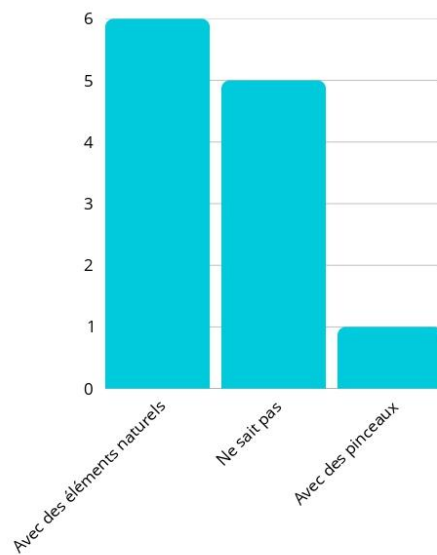


Q.12 : J'ai déjà entendu parler du "land art".

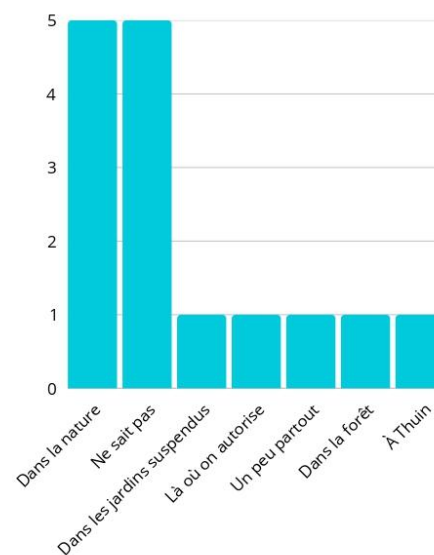


Si oui, avec quoi et où les artistes du "land art" travaillent-ils ?

Avec quoi :



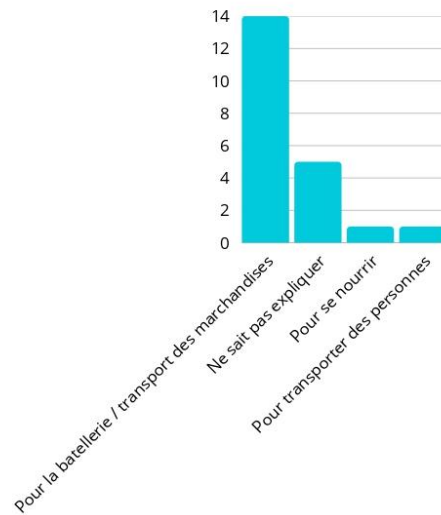
Où :



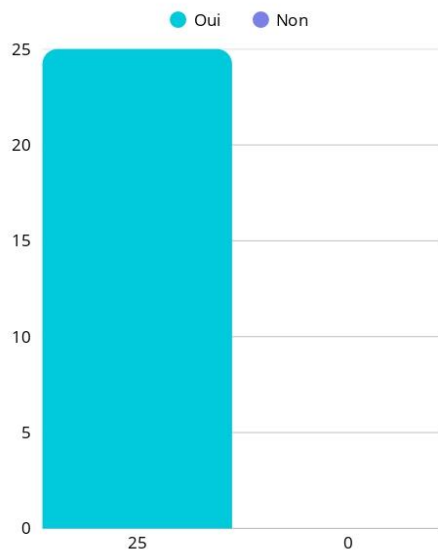
Q.13 : Je pense que la Sambre était une rivière très importante dans le passé à Thuin.



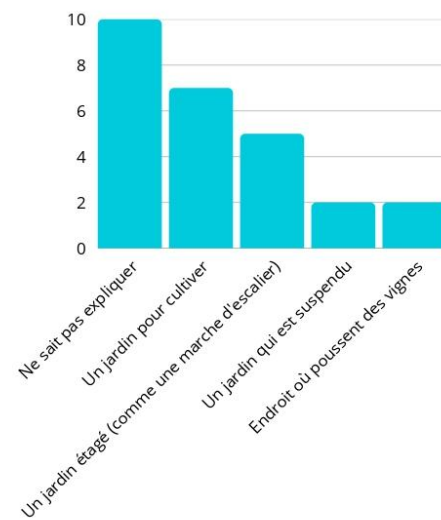
Si oui, explique :



Q.14 : Je sais ce qu'est un jardin suspendu à Thuin.



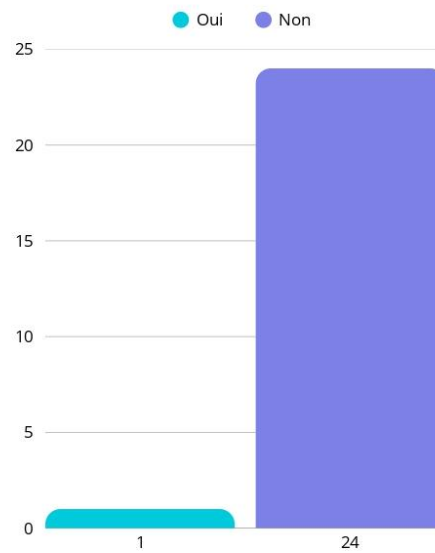
Si oui, explique :



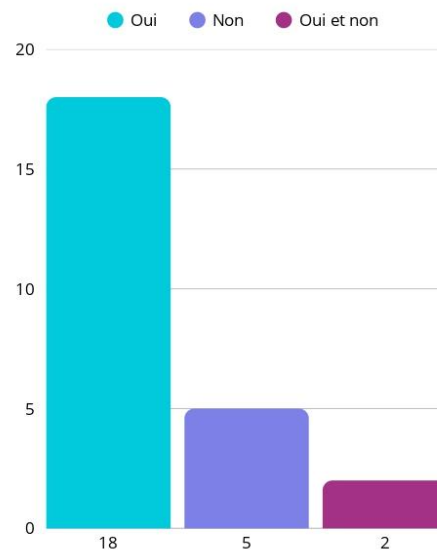
Q.15 : Je prends du plaisir à dessiner.



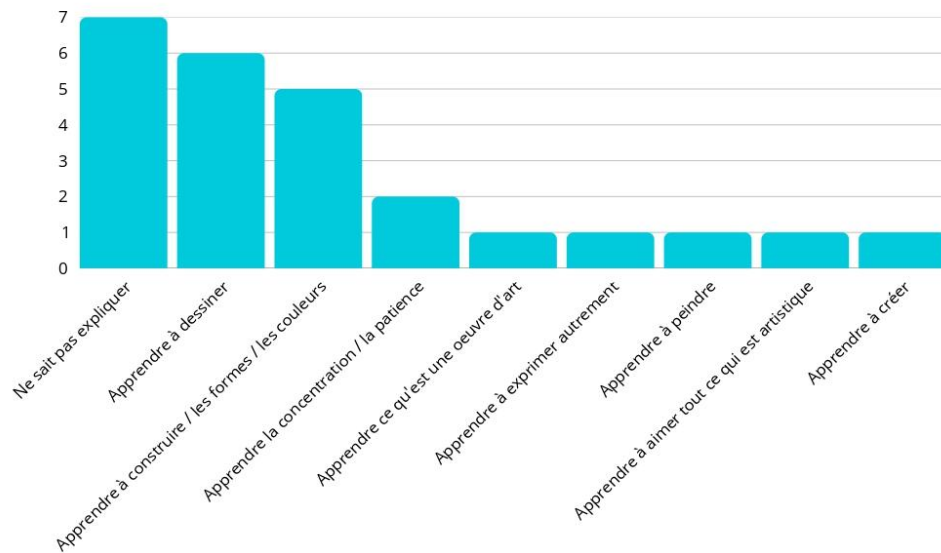
Q.16 : Tout ce qui a un rapport avec l'art est inutile.



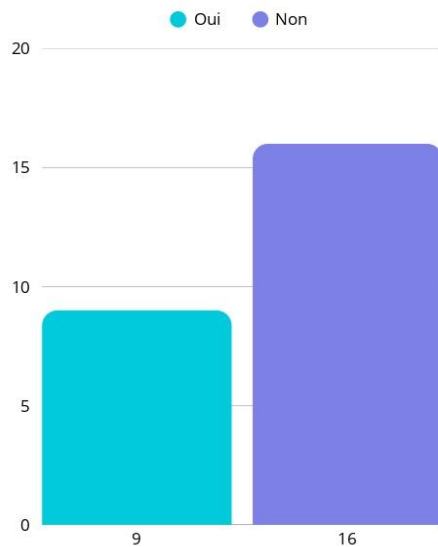
Q.17 : Je pense que l'on peut apprendre des choses en créant des œuvres artistiques.



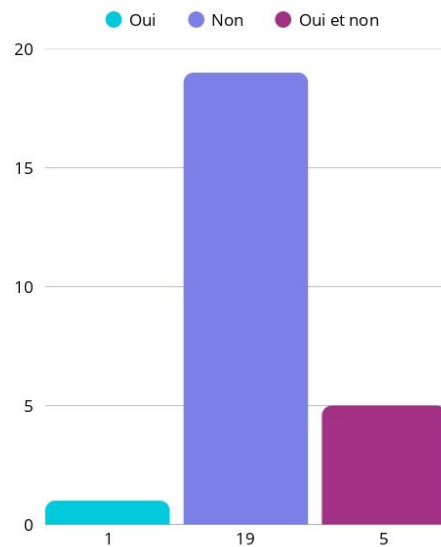
Si oui, que peut-on apprendre :



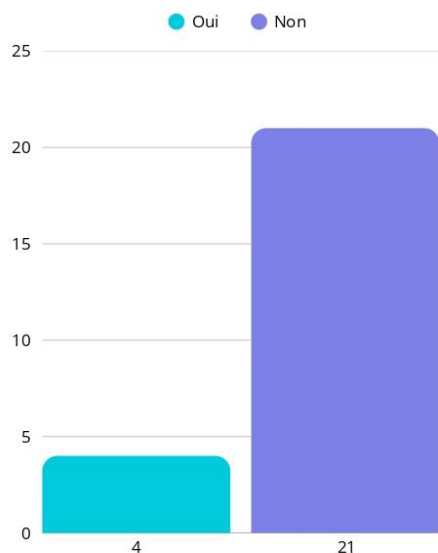
Q.18 : Il faut obligatoirement du matériel (crayons, feuilles, ...) pour pouvoir créer une œuvre artistique.



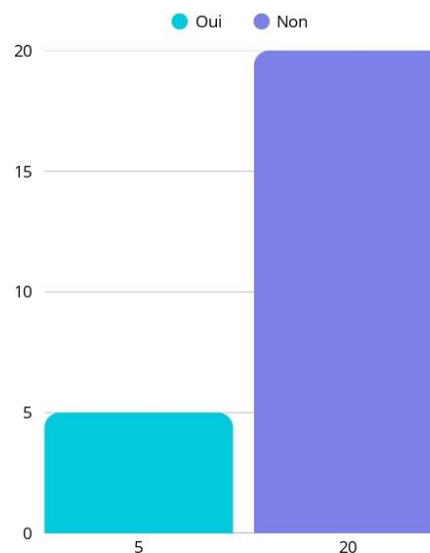
Q.19 : Je trouve les expositions ennuyantes.



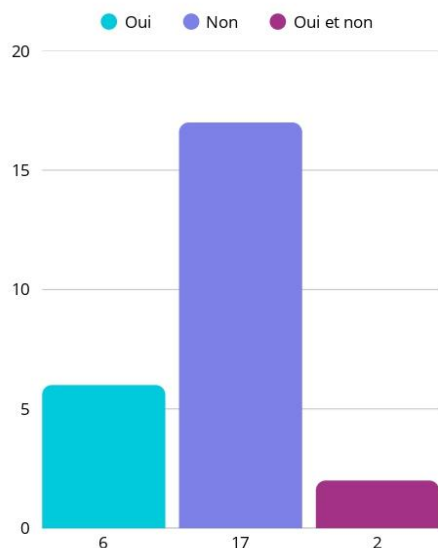
Q.20 : Je ne vois pas l'utilité d'exposer des œuvres artistiques que j'ai réalisées.



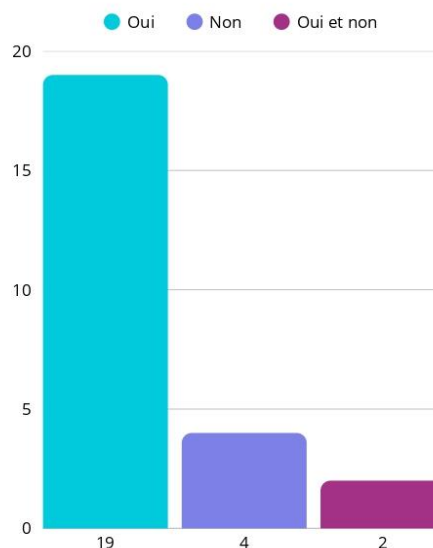
Q.21 : Je pense qu'il n'y a que les artistes qui peuvent exposer leurs œuvres à des expositions.



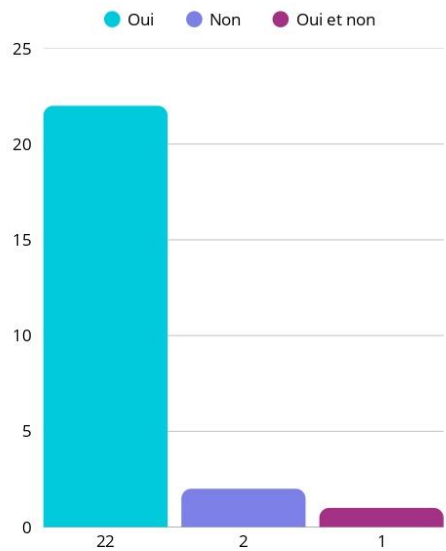
Q.22 : Quand je suis des visites guidées, je dois tout le temps écouter le guide sans m'exprimer.



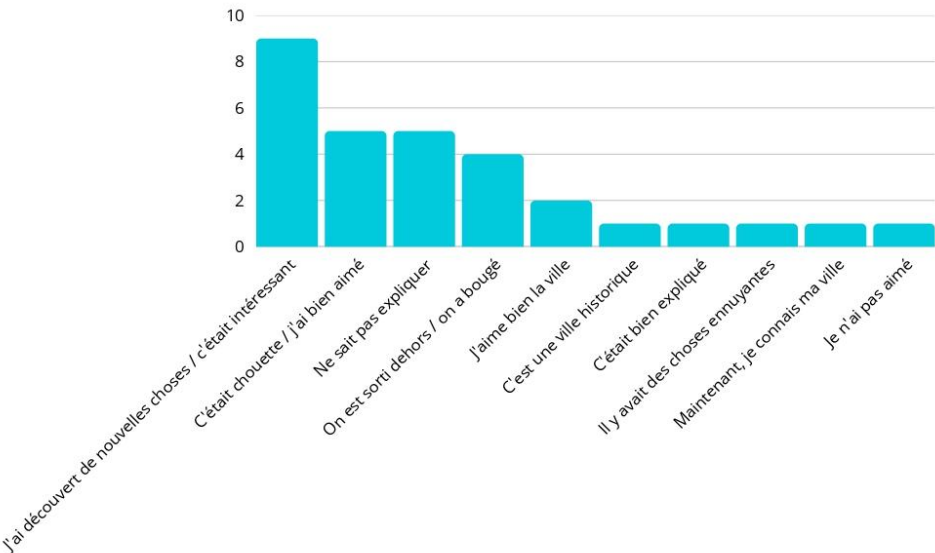
Q.23 : Je trouve que faire une visite guidée est une activité amusante.



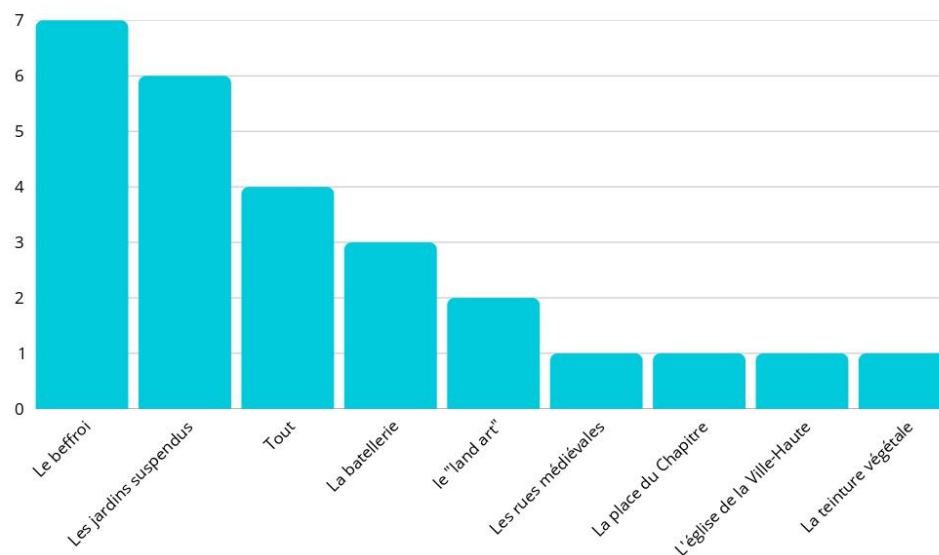
Q.24 : As-tu apprécié découvrir la ville de Thuin ?



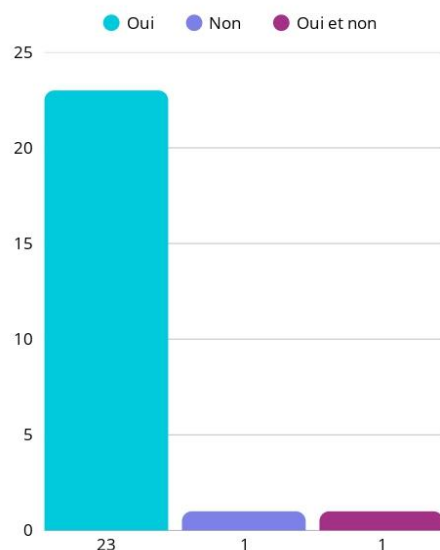
Explique pourquoi :



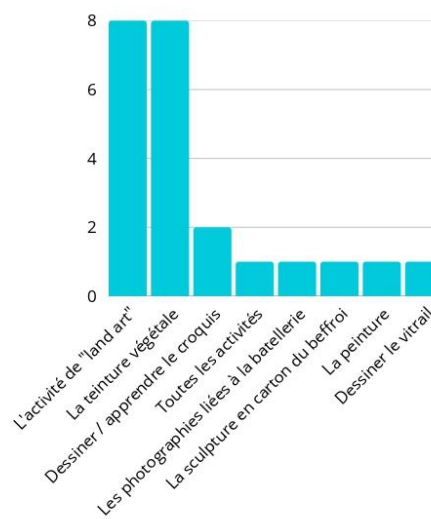
Q.25 : Qu'est-ce que tu as préféré découvrir dans la ville de Thuin ?



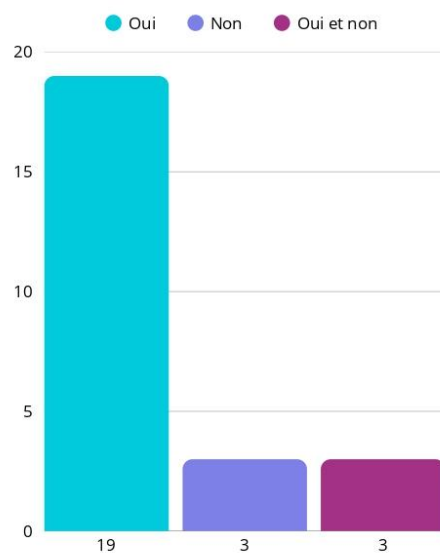
Q.26 : As-tu apprécié faire des activités artistiques ?



Si oui, explique lesquelles tu as préférées :



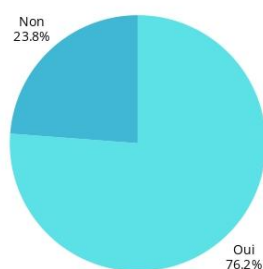
Q.27 : Maintenant que tu as découvert la ville de Thuin, serais-tu intéressé par la découverte d'autres villes ?



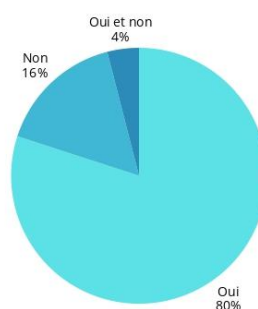
Annexe 8 – Analyse des écarts de résultats entre le pré-test et le post-test

Q. : Cela m'intéresse de savoir comment était ma ville ou mon village il y a 100 ans.

Pré-test :

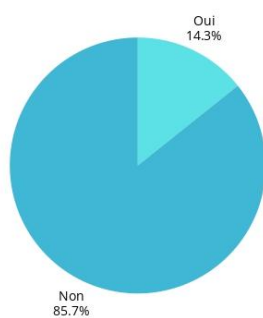


Post-test :

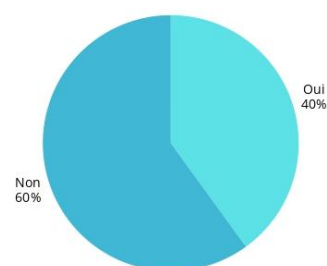


Q. : Connaître l'histoire des bâtiments qui m'entourent n'a aucune importance.

Pré-test :

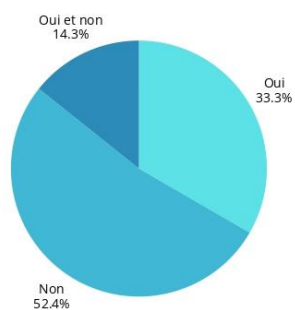


Post-test :

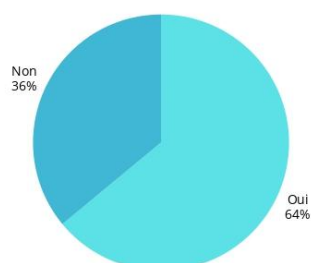


Q. : Je pense que les enfants de mon âge doivent s'intéresser au passé.

Pré-test :

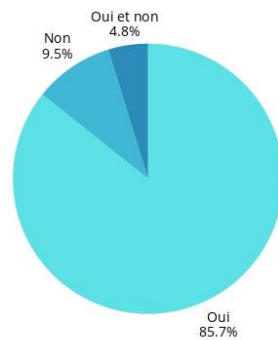


Post-test :

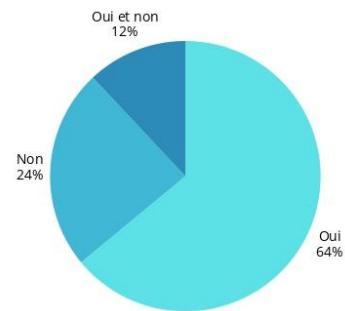


Q. : J'adore qu'une personne âgée me raconte comment vivaient les gens dans son temps.

Pré-test :

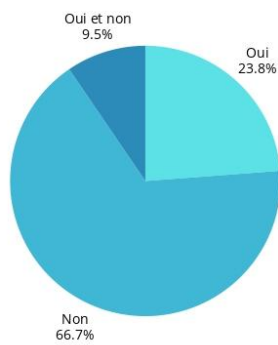


Post-test :

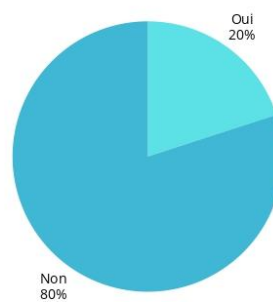


Q. : On ne devrait pas étudier le passé à l'école primaire.

Pré-test :

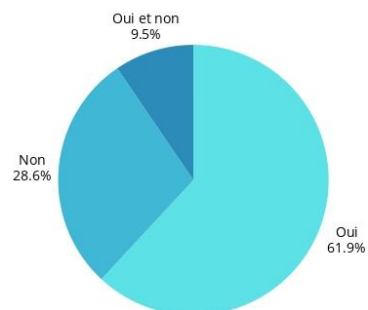


Post-test :

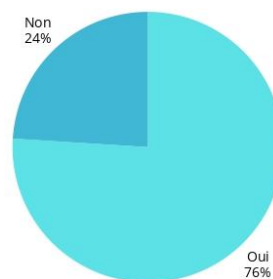


Q. : Regarder d'anciennes photographies m'apprend des choses sur le passé.

Pré-test :

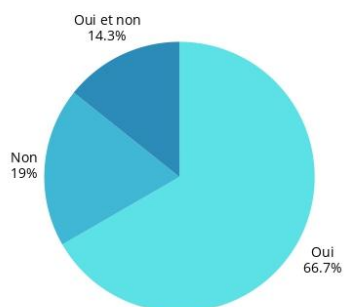


Post-test :

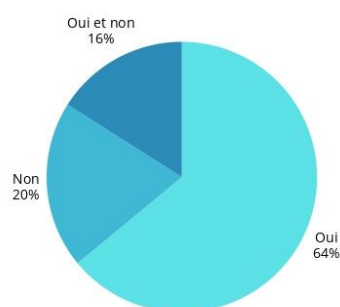


Q. : À l'école, je trouve qu'apprendre les mathématiques, c'est plus utile qu'apprendre l'histoire.

Pré-test :

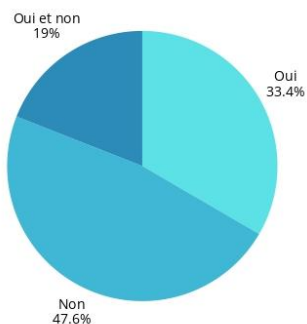


Post-test :

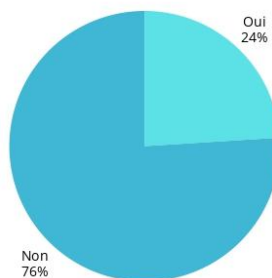


Q. : Je ne connais pas l'histoire de la ville de Thuin.

Pré-test :

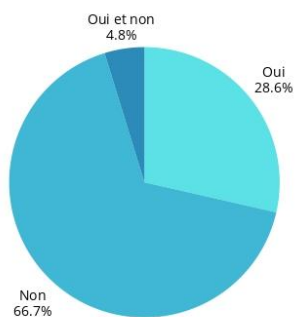


Post-test :

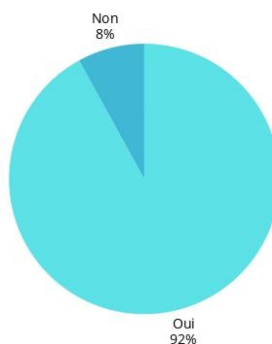


Q. : Je sais à quoi servait le beffroi de Thuin, au Moyen-âge.

Pré-test :

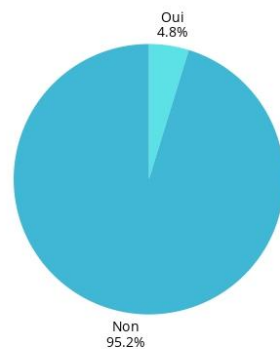


Post-test :

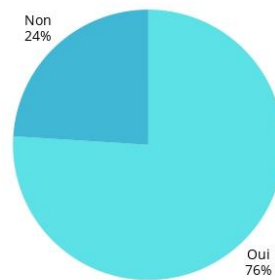


Q. : J'ai déjà entendu parler du "land art".

Pré-test :

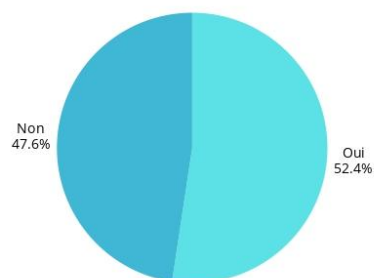


Post-test :

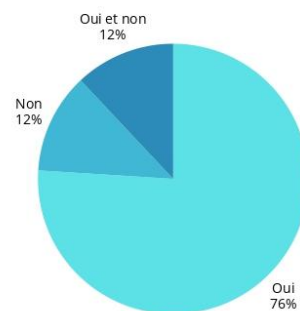


Q. : Je pense que la Sambre était une rivière très importante dans le passé à Thuin.

Pré-test :

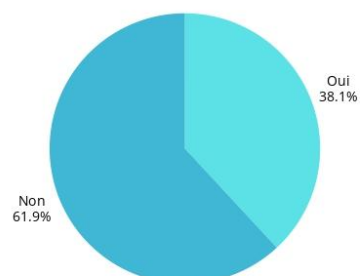


Post-test :

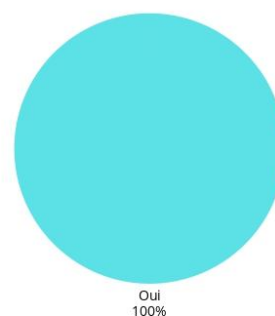


Q. : Je sais ce qu'est un jardin suspendu à Thuin.

Pré-test :

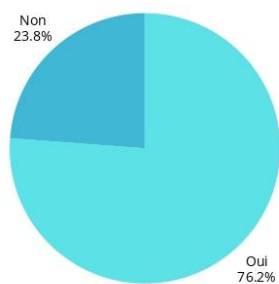


Post-test :

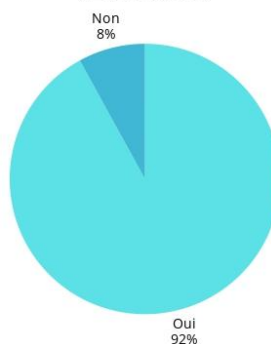


Q. : Je prends du plaisir à dessiner.

Pré-test :

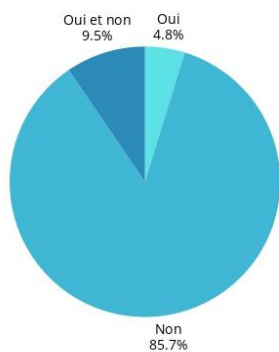


Post-test :

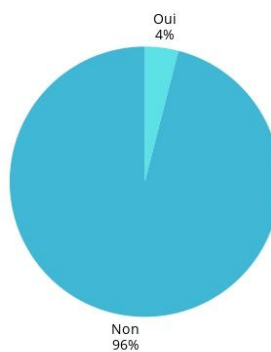


Q. : Tout ce qui a un rapport avec l'art est inutile.

Pré-test :

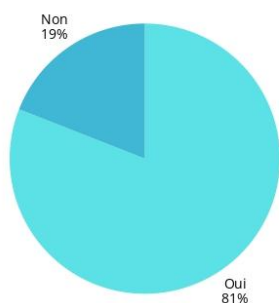


Post-test :

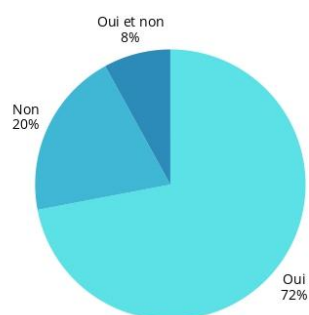


Q. : Je pense que l'on peut apprendre des choses en créant des œuvres artistiques.

Pré-test :

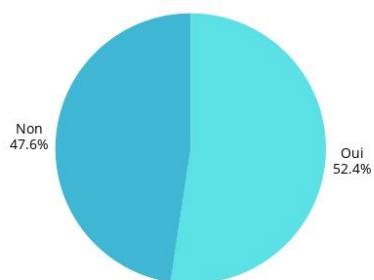


Post-test :

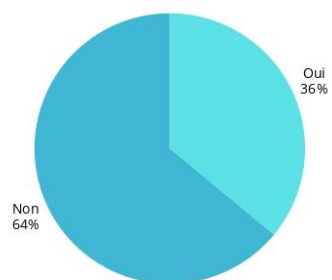


Q. : Il faut obligatoirement du matériel (crayons, feuilles, ...) pour pouvoir créer une œuvre artistique.

Pré-test :

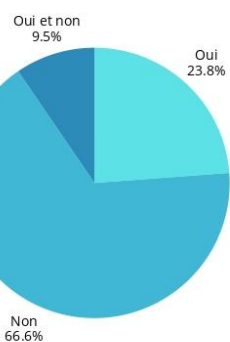


Post-test :

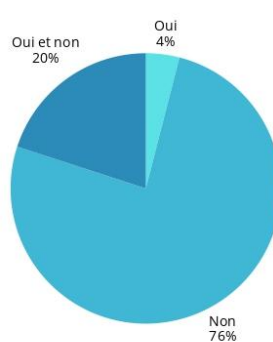


Q. : Je trouve les expositions ennuyantes.

Pré-test :

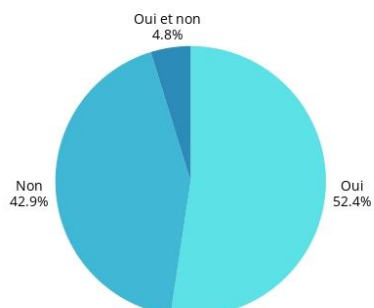


Post-test :

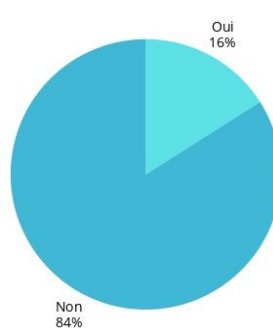


Q. : Je ne vois pas l'utilité d'exposer des œuvres artistiques que j'ai réalisées.

Pré-test :

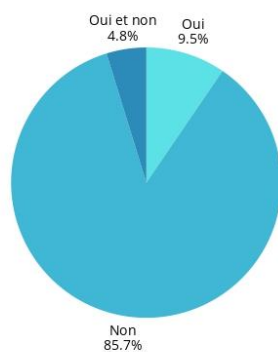


Post-test :

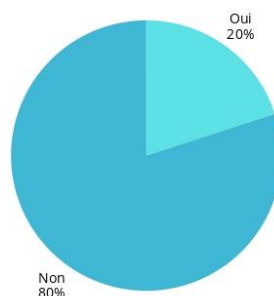


Q. : Je pense qu'il n'y a que les artistes connus qui peuvent exposer leurs œuvres à des expositions.

Pré-test :

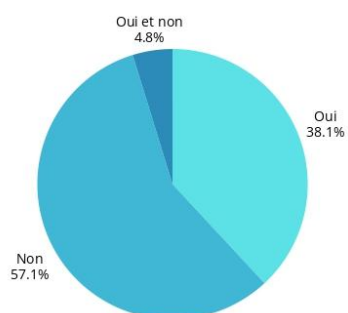


Post-test :

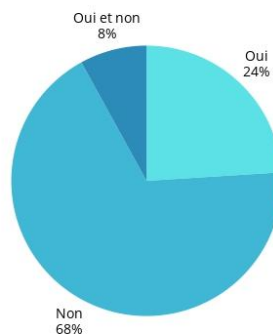


Q. : Quand je suis des visites guidées, je dois tout le temps écouter le guide sans m'exprimer.

Pré-test :

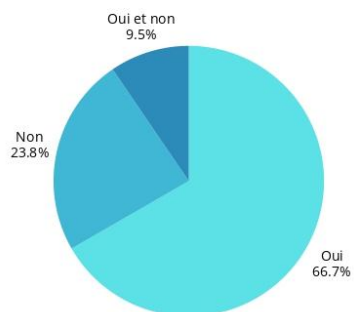


Post-test :

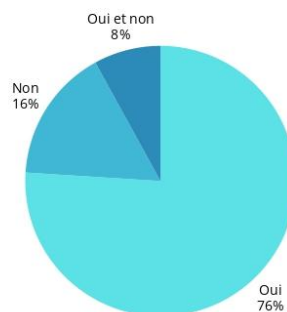


Q. : Je trouve que faire une visite guidée est une activité amusante.

Pré-test :



Post-test :



UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté de philosophie, arts et lettres

Place Cardinal Mercier, 31, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/fial