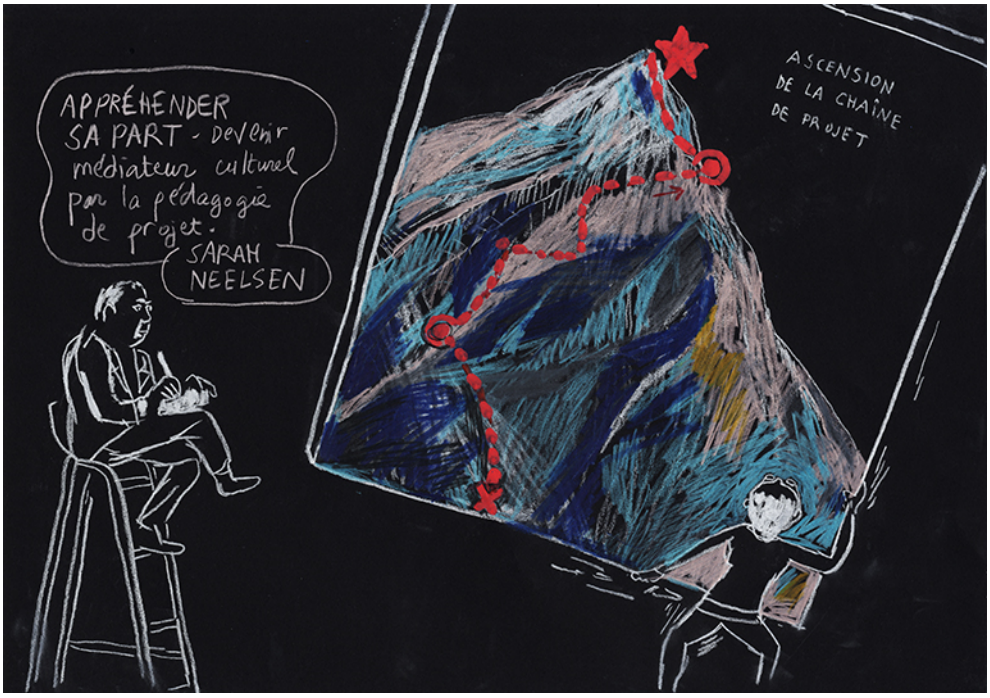
Appréhender sa part

Devenir médiateur culturel par la pédagogie de projet

Sarah NEELSEN
Université Sorbonne Nouvelle



DOI : https ://doi.org/10.17184/eac.8922

Résumé : Ce chapitre aborde le rôle des universités dans la formation des médiateurs et médiatrices culturelles, notamment du point de vue de leur apprentissage de la participation, entendue à la fois comme fil rouge de leurs pratiques avec les publics que comme l'un des manquements importants du métier aujourd'hui. A cette fin, l'autrice renverse momentanément la perspective, pour se demander ce que l'enseignement de la médiation culturelle fait aux diplômes universitaires lorsqu'elle intègre un cours de projet, dispensé non seulement en vue d'une maîtrise des techniques du management de projet, mais par une pratique de la pédagogique dite active, inspirée de près ou de loin par l'APP (approche par problème et par projet). L'hypothèse principale est que ce cours de projet peut être le lieu de convergence de l'académique et du professionnel, non seulement du point de vue des contenus et des savoir-faire, mais aussi d'une construction des identités académiques et professionnelles.

Mots-clés : pédagogie de projet, gestion de projet, approche par problème et par projet (APP), professionnalisation, relationnalité, participation, formation à la médiation

Abstract: This chapter explores the role of universities in the training of cultural mediators, particularly from the perspective of their learning of participation, understood both as a central thread in their practices with audiences and as one of the key shortcomings of the profession today. To this end, the author momentarily shifts the perspective to ask what the teaching of cultural mediation does to university degrees when it includes a project-based course, taught not only to master project management techniques but through the practice of what is called active pedagogy, inspired closely or loosely by PBL (problem-based and project-based learning). The main hypothesis is that this project course can serve as a point of convergence between the academic and professional spheres, not only in terms of content and skills but also in the construction of both academic and professional identities.

Keywords: Project-based pedagogy, project management, problem-based and project-based learning (PBL), professionalization, relationality, participation, mediation training.

Dessiner pendant que l'orchestre interprète une œuvre de Steve Reich à la Philharmonie de Paris, dresser une table avec la réplique d'une céramique pluriséculaire à Mondovi dans le Piémont, arpenter la scène et se frotter aux costumes des acteurs avant la représentation au *Toneelhuis* de la ville d'Anvers – l'époque contemporaine foisonne d'idées pour faire de la visite au concert, au musée ou au théâtre une expérience plurisensorielle, un moment qui ne soit plus seulement un moment de contemplation, mais une association active et si possible sensible avec les œuvres, les artistes et les expôts (Reitstätter 2015). Et c'est notamment aux médiateurs et médiatrices culturelles qu'il revient de scénariser cette rencontre, en nous y rendant préalablement disponibles ou au contraire en nous surprenant en pleine déambulation pour une microvisite improvisée.

La médiation évolue aussi dans ses discours (Mörsch 2009). Après avoir visé surtout la diffusion de connaissances et la démocratisation de la culture, elle tend à se faire aujourd'hui plus réflexive, interrogeant l'histoire et la légitimité des institutions dans lesquelles elle intervient, et devient parfois aussi critique. Alors que certaines institutions choisissent de lui donner une grande visibilité (ajout de cartels alternatifs aux cartels existants dans l'exposition ethnographique du *Humboldt Forum* de Berlin, ou de textes de salles portant sur l'espace muséal lui-même et son ancrage dans un contexte (post)colonial à la *Tate Modern* de Londres), d'autres au contraire privilégient l'absolue discrétion des agents et des supports de médiation (personnel chargé des « microvisites » fondu dans la masse des curieux, identifiable seulement par un sac estampillé « médiation », et cartels accrochés non plus à proximité des œuvres mais

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

regroupés à l'écart sur un pan de mur à la Bourse de Commerce-Pinault Collection à Paris).

La médiation fait partie des missions du musée telles qu'explicitées dans la nouvelle définition établie par l'ICOM en 2022 (« [les musées] offrent à leurs publics des expériences variées d'éducation, de divertissement, de réflexion et de partage de connaissance »). A cette large palette d'activités répondent des ambitions politiques, rappelées la même année dans le *Dictionnaire de muséologie* :

> Dans le domaine culturel, la médiation désigne les différentes formes d'actions culturelles et dispositifs destinés aux publics en général et à certains publics en particulier, considérés comme plus éloignés que d'autres de l'offre culturelle. C'est une technologie sociale appliquée à la culture. Elle a pour but d'accroître la diffusion des œuvres et des savoirs, d'apporter des solutions concrètes face aux inégalités socioéconomiques et socioculturelles d'accès à la culture et, par extension, de favoriser la participation des publics. (Mairesse 2022)

L'impression qui se dégage de ces textes de référence est confirmée par l'étude de terrain, déjà assez ancienne, menée par Aubouin *et al.* en 2008 auprès d'une cinquantaine d'institutions. Il en ressortait que le « continent médiation » était plutôt un « archipel » (p. 1) et le terme de médiation un « mot-valise » (p. 2). Le seul dénominateur commun des nombreuses configurations professionnelles existantes était selon les auteurs leur précarité (p. 2), et pas seulement du point de vue de la rémunération ou de la nature des contrats (emplois jeunes, sous-traitance, CDD). La précarité semblait être surtout la résultante du flou décrit plus haut, celui d'un métier aux contours mal définis (*cf.* aussi Bordeaux et Caillet 2013) peut-être même d'une gamme de métiers allant de la conception de contenus à la rencontre avec les publics. L'absence de cadre statutaire, de concours spécifiques et de fiches de postes entraînait un manque de reconnaissance des compétences pouvant à son tour provoquer un sentiment d'illégitimité parmi les agents (Aubouin *et al.* 2010).

Former aux métiers de la médiation n'en est que plus ardu pour les établissements d'enseignement supérieur. Les diplômes qui y préparent ne manquent pourtant pas. Apparus il y a une quarantaine d'années, principalement dans les départements d'Info-Com (Bordeaux et Caillet 2013), ils se sont spécialisés en fonction des secteurs culturels (médiation de la musique, médiation de l'exposition) ou des aires culturelles (industries culturelles France-Italie, métiers de la culture dans le domaine franco-allemand). Alors que beaucoup de formations universitaires se sont engagées sur la voie de la professionnalisation et collaborent, parfois très étroitement, avec les acteurs et institutions du secteur (Henry et Bosson 2014), la question de savoir comment former les étudiants à la médiation culturelle reste complexe.

Sans avoir la prétention d'y répondre ici, je voudrais soulever quelques points de réflexion en décentrant la perspective pour demander ce que l'enseignement de la médiation fait aux formations universitaires. Pour ce faire, je me concentrerai sur le « cours de projet », qui figure dans un grand nombre de maquettes, autrement dit de

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

programmes d'enseignement, aux côtés de séminaires plus traditionnels et de stages ou de périodes d'alternance en entreprise. Je reviendrai en détail sur ce qu'on peut entendre par « cours de projet », mais retenons pour le moment qu'il est l'occasion pour les étudiants de collaborer ensemble à la conception (parfois à la mise en œuvre) d'un projet de médiation, généralement à l'extérieur de l'université, souvent avec une institution partenaire et à destination d'un public. En raison de ces caractéristiques, il peut être le lieu d'une implantation locale (c'est-à-dire à l'échelle d'un seul cours) de méthodes de la pédagogie dite « active », lesquelles sont susceptibles de couvrir certains besoins professionnels du futur médiateur, autrement dit l'aider à *appréhender sa part*, c'est du moins l'hypothèse que je pose.[1]

1 Apories de la participation

Carmen Mörsch (2009) distingue quatre types de discours de la médiation attendus aujourd'hui. Les deux premiers, « affirmatif » et « reproductif », sont aussi les plus anciens. Leur visée documentaire et éducative est claire, il s'agit d'une médiation savante pourrait-on dire, dont l'objectif est la transmission de connaissances sur un patrimoine donné. Mais ces deux discours visent aussi à pérenniser, sinon à consolider l'autorité morale de l'institution, qui régule l'accès à ce patrimoine tout en assurant sa conservation, ainsi que sa légitimité à produire un savoir sur ce même patrimoine. Accueillir le public, et souvent une frange seulement du public, participe de la formation d'une élite culturelle, dépositaire des codes et du savoir, détentrice du capital symbolique, pour le dire en termes bourdieusiens (p. 9-10). Comme le note Mörsch, ces deux discours continuent d'exister, mais un discours « déconstructif » et un discours « transformatif » sont venus s'y adjoindre, prenant acte d'un hiatus entre la visée prétendument universelle des missions du musée et la portion finalement congrue de la population qui fréquente les établissements régulièrement (Mörsch 2009, p. 10-11). Ouvrir les musées à d'autres populations, démocratiser l'accès à la culture nécessite aussi d'interroger *avec les publics* la légitimité de l'institution (au regard de la provenance de ses collections par exemple) et des processus de canonisation/invisibilisation de certaines œuvres (notamment la prééminence pluriséculaire d'artistes masculins sur les artistes féminins). C'était finalement déjà l'objet de la nouvelle muséologie (Desvallées 1992). Mais prolongeant aujourd'hui cette critique institutionnelle, la médiation peut aussi consister à réviser, compléter, modifier le regard porté sur le patrimoine, toujours dans un échange, moins unidirectionnel que dans les discours affirmatif et reproductif, avec les publics, dont on fait valoir les « droits culturels » (*cf.* Aubry et Blouët 2017).

L'injonction à la participation, qui existe depuis longtemps, s'est donc considérablement modifiée et densifiée quant à ses finalités : d'une plus grande accessibilité des productions culturelles on est passé à la tentative de diversifier les discours sur le patrimoine et l'institution en démocratisant aussi l'accès à ce pouvoir symbolique. Pourtant, si ces deux aspects de la participation valident deux critères sur les trois

[1] La pratique du projet est en grande partie liée à l'expérience et au contexte (Kolmos *et al.* 2009). Ce chapitre s'appuie sur des expériences menées depuis 2018 dans le cadre d'un diplôme de Master à la Sorbonne Nouvelle (Neelsen 2021).

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

établis par Joëlle Zask, à savoir « prendre part » et « apporter sa part », il manque le troisième aspect décisif, c'est-à-dire « recevoir sa part », autrement dit bénéficier d'une reconnaissance pour son apport (Zask 2020).

Ce point me permet de revenir à la question des médiateurs et médiatrices en charge d'accompagner la participation des publics, non seulement à la culture mais au discours sur la culture et éventuellement à la transformation des institutions qui le produisent. On a déjà mentionné combien leur reconnaissance est problématique, sur le plan financier et en termes de construction de carrière. Mais il faudrait ajouter encore leur faible participation à la conception des contenus (lorsque leurs tâches sont confinées aux rencontres avec le public) et aux questions gestionnaires plus générales (lorsqu'ils et elles sont peu ou pas conviés aux réunions d'équipes du musée) (Aubouin *et al.* 2010, p. 10). Enseigner la médiation et préparer de futurs médiateurs et médiatrices à embrasser leurs missions de participation nécessite de leur permettre d'appréhender leur part. Et ce sera par le moyen d´une pédagogie elle aussi plus polyphonique et plus participative (pour ne pas dire déconstructive et transformative). Selon les analyses de Marie-Luis Pratt en 1991, qui considère les universités comme des « zones de contact » (terme repris par la suite pour désigner les musées), la quête d'un nouveau modèle pédagogique revient à chercher aussi le modèle d'une médiation (inter)culturelle réussie :

> We are looking for the pedagogical arts of the contact zone. These will include, we are sure, exercises in storytelling and in identifying with the ideas, interests, histories, and attitudes of others ; experiments in transculturation and collaborative work and in the arts of critique, parody, and comparison (including unseemly comparisons between elite and vernacular cultural forms) ; the redemption of the oral ; ways for people to engage with suppressed aspects of history (including their own histories), ways to move into and out, rhetorics of authenticity ; ground rules for communication across lines of difference and hierarchy that go beyond politeness but maintain mutual respect ; a systematic approach to the all important concept of cultural mediation. (Pratt 1991, p. 40)

2 Former par la pédagogie de projet

L'approche par problème et par projet (APP) ou encore « *problem-based learning* » existe depuis plus d'un demi-siècle. Inspirée par la pensée de John Dewey, elle a été systématisée en particulier aux Pays-Bas et au Danemark (avec quelques différences), avant de se diffuser à une échelle globale (Kolmos *et al.* 2009). Par rapport à l'enseignement traditionnel, habituellement décrit comme « centré-enseignant », l'APP est « centrée-étudiant ». Par groupes de taille assez variable (8 à 12 personnes, parfois moins), les étudiants partent d'un problème (formulé par eux-mêmes ou par un tiers) et se consacrent au cours de plusieurs semaines ou plusieurs mois à son analyse, en vue d'un exposé collectif écrit ou oral. Au cours de leur recherche, ils sont accompagnés par un tuteur/facilitateur (on reviendra sur la différence avec l'enseignant), qui a la charge d'animer (avec plusieurs styles possibles) des réunions d'équipe, où chacun apporte les éléments qu'il a pu rassembler depuis la séance précédente et où le groupe

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

décide des lectures et tâches à venir et de leur répartition. L'évaluation est continue, le plus souvent collective (même si les notes peuvent être individuelles) et comportent des aspects touchant à l'engagement dans le travail de groupe, l'auto-évaluation des progrès accomplis et des apprentissages, la qualité et la méthodologie du rendu final (Kolmos et Graaff 2013). Dans un certain nombre d'établissements, l'APP a été introduite à grande échelle, de sorte que l'ensemble des enseignements (parfois seulement entre 20 et 50%) et l'ensemble de la formation fonctionnent sur ce modèle. La progression se fait ainsi par blocs thématiques et interdisciplinaires, chaque séminaire « classique » venant alimenter le travail des étudiants sur le problème initial. Ils et elles choisissent en effet au départ la méthodologie (donc aussi la sous-discipline) qui leur servira à traiter le problème. Théorisée au cours de années 1990, l'APP reste une pratique minoritaire, mais se diffuse de plus en plus et dans de plus en plus de disciplines. Ses applications restent extrêmement variables selon les contextes éducatifs, les acteurs et la politique de l'établissement.

Le « cours de projet » qui figure dans la maquette d'un grand nombre de formations préparant à la médiation culturelle en France ne recouvre pas nécessairement la méthode qu'on vient d'esquisser. Sa dénomination est d'ailleurs trompeuse dans la mesure où il peut s'agir aussi d'un cours de gestion de projet ne prenant pas lui-même la forme d'un projet et n'appliquant pas de pédagogie de projet. Par ailleurs, le « cours de projet » est souvent beaucoup moins cadré dans ses réalisations que l'APP. Mais il se distingue des enseignements classiques par un travail autonome des étudiants, en petits groupes avec chacun un enseignant référent et pour une durée de plusieurs mois. L'enseignant peut être un universitaire ou un intervenant extérieur. Le cours occupe une place particulière dans le programme, faisant partie des éléments de professionnalisation des formations (Henry et Blosson 2014, 1), et requérant souvent beaucoup de temps de la part des étudiants qui doivent se réunir en dehors des séances de cours. Mon hypothèse est qu'il peut être le lieu de convergence de l'académique et du professionnel, non seulement du point de vue des contenus et des savoir-faire, mais aussi d'une construction des identités académiques et professionnelles. Examinons quelques compétences qu'il permet aux futurs médiateurs et médiatrices de développer.

Parmi les principaux avantages de la pédagogie projet, on trouve mentionnée en premier lieu la prise de décision (Kolmos et Graaff 2013), considérée comme facteur motivationnel important pour les étudiants, par rapport à un exercice (ou ici un problème) qui leur serait imposé. Cette marge de manœuvre est certainement un espace de liberté appréciable, mais la prise de décision a aussi trait à la négociation et à la recherche de consensus entre pairs (au cours des réunions d'équipe) ainsi qu'à la prise de responsabilité, au vu des effets que cette décision pourra avoir (choix d'une méthodologie qui peut ne pas aboutir, etc.). Appréhender sa part, on l'a dit, veut aussi dire s'en saisir et parfois la réclamer au cours de réunions d'équipe.

Un deuxième aspect central des apprentissages rendu possible par la pédagogie de projet est lié au temps (faire un rétro-planning, respect des dates butoir), mais plus importante encore est la capacité à se jeter en avant (c'est le sens littéral du mot). Le projet se pose un but et prévoit divers moyens pour y parvenir. Il se précise sous la forme d'activités successives à travers lesquelles ces moyens seront mis en œuvre

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

(Boutinet 2012, chapitre 2). Il est donc fondamentalement lié à l'action et au futur, il consiste à travailler sur et pour ce qui n'est pas encore et le voir progressivement se réaliser (avec de nécessaires concessions et maints accommodements). Défini ainsi, le cours de projet offre un cadre idéal pour appréhender sa part, c'est-à-dire à la fois se représenter ce qui pourrait venir et l'expérimenter par la pratique, deux aspects parfois difficiles pour des médiateurs, travaillant à un projet dont la réalisation est prévue après la fin de leur mandat ou planifiée en bout de chaîne organisationnelle.

Un troisième aspect que développe la pédagogie de projet est la prise en compte du contexte. C'est ici à la fois le point fort et le point faible de l'APP. Qu'il y ait un problème initial tiré du quotidien (de la « vraie vie ») comme dans l'APP au sens strict, ou bien plutôt un projet conçu dans un certain environnement avec des acteurs et des publics locaux, permet de s'inscrire dans le réel. Mais cela revient aussi à aborder toute situation comme problème à résoudre et tout apprentissage à travers sa possible application pratique. Même si la solution n'est pas l'objectif ultime de l'APP, cette pédagogie peut mener à distinguer entre les savoirs dits « utiles » et les autres, ses principaux champs d'application d'ailleurs étant pour le moment les formations en médecine et en ingénierie.

Au-delà de ces trois compétences, la pédagogie de projet prépare surtout les médiateurs et les médiatrices à la participation (la leur et celle des publics) en permettant l'expérience de la relationnalité, comme je le montre dans un dernier point.

3 Croiser les cercles

Aubouin *et al.* rappelaient dans leur étude susmentionnée (2010) deux autres détails concernant le caractère participatif de la médiation contemporaine. D'une part, qu'elle est principalement dédiée aux publics scolaires (de la maternelle à l'université) (p. 3) et d'autre part qu'elle a perdu « son caractère classiquement descendant pour, dans un cas devenir davantage horizontale, et dans l'autre cas, ascendante (*remarque SN* : quand le médiateur fait bénéficier l'institution de sa connaissance des publics) » (p. 9). Les recherches sur l'APP ont montré que le passage d'une pédagogie traditionnelle à une pédagogie dite active nécessitait une phase de transition et d'adaptation non négligeable chez tous les acteurs concernés, depuis les étudiants jusqu'aux enseignants. Ainsi pratiquer une médiation participative et horizontale avec un public qui n'y est pas préparé ou pas habitué et dans une institution qui ne connaît pas ce mode de fonctionnement, s'avèrera compliqué. Former les médiateurs et médiatrices par la pédagogie de projet permettra de les sensibiliser à la notion de place que je voudrais examiner ici en complément de celle de part.

Par rapport à la notion de part, qui combinait déjà participation politique et économique, celle de place ajoute l´idée du positionnement dans un espace physique et dans un ordre social (Lenne-Cornuez 2021, Marin 2022). Et surtout, elle induit de penser l'identité professionnelle à travers sa relationnalité (concept central aussi de la pédagogie de Dewey, *cf.* Maubant et Roger 2017). Ma place est peut-être celle qu'on m'a assignée, ou celle dont je crois que les autres souhaitent que je l'occupe, elle est en tout cas l'endroit depuis lequel je suis relié(e) à eux et j'engage un certain type

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

de rapports avec eux. La pédagogie de projet permet aux étudiants de s'inscrire dans différents cercles d'interaction, à commencer par celui de leurs pairs.

L'équipe projet est au départ une équipe avec une forte diversité de profils, liée aux différents parcours personnels et académiques de ses membres. Surtout si la spécialisation en médiation intervient au niveau master, le recrutement mêlera possiblement les origines disciplinaires, parfois les langues et de premières expériences professionnelles. Alors que la pédagogie traditionnelle pourrait considérer que la situation didactique doit neutraliser les profils pour que tous partent du même du point et arrivent si possible au même objectif, la pédagogie de projet valorise la diversité :

> on peut penser à un orchestre, dont les membres, loin d'être interchangeables, jouent chacun leur partie en écoutant les autres, ou aux spécialistes d'un domaine scientifique précis dont les discussions, les échanges, les confrontations constituent la condition même de leur activité commune (Zask 2020, p. 120)

Ainsi la façon d'aborder le problème de départ ou de concevoir le projet de médiation se nourrira de l'hétérogénéité du groupe, conçue comme hétérogénéité de compétences, qui pourront se compléter réciproquement, mais aussi faire l'objet d'un transfert entre pairs, c'est là qu'elle se distingue de la pédagogie dite différenciée, qui fixe à chacun des objectifs individualisés. Le transfert entre pairs requiert toutefois de verbaliser ces compétences et ces expériences passées dans des situations où les étudiants pourront en user, les valoriser et éventuellement en faire bénéficier le groupe. Les activités devront être suffisamment variées et ouvertes pour que chacun ait la possibilité de se les approprier et d'y contribuer en fonction de son profil, mais aussi du profil qu'il ou elle souhaite développer.

En effet, l'échange et le co-apprentissage avec d'autres étudiants (on apprend _d'_eux et *avec* eux), permet aussi de se voir soi-même sous un autre jour. Chacun entre dans un cercle avec lui-même, non pas un cercle nombriliste, mais un cercle où il peut se mettre à distance et s'observer dans le groupe. Connaître sa place, c'est forcément savoir la situer par rapport aux autres, non pas en termes de hiérarchie ou d'échelle de valeurs, mais dans ses déterminations (Lenne-Cornuez 2021, p. 20). C'est l'un des aspects de l'enseignement professionnel que John Dewey mettait aussi en avant, affirmant que l'apprentissage et l'exercice d'occupations professionnelles participaient d'un développement de la pensée et de ses instruments. Ces expériences offrent des « opportunités puissantes de développement de contrôle et de la maîtrise du comportement, attention dirigée, soutenue, principe organisateur » (Mayen 2017, 38). Découvrant un autre ordre que l'ordre familial et amical qu'ils et elles fréquentaient principalement jusque-là, les étudiants peuvent s'expérimenter aussi à une autre place. La répartition des rôles dans une équipe projet peut reproduire une dynamique de classe traditionnelle (quelques personnes très actives, un ensemble plus passif et quelques personnes à la marge), mais elle doit viser à instaurer surtout un ordre mobile où chacun s'essayera à plusieurs places et surtout dans plusieurs combinaisons différentes avec ses coéquipiers. On peut bien sûr partir des compétences déjà présentes dans le groupe (issues de la formation, d'une pratique de loisirs ou d'expériences professionnelles antérieures),

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

ce qui permet une première répartition des missions et une première singularisation des membres du groupe. Mais une élaboration longue (donc supérieure à deux ou trois mois) peut viser une circulation dans les responsabilités. Au-delà de « l'expression individuelle et l'épanouissement d'une personnalité » (Zask 2020, p. 120), la pédagogie de projet peut développer ainsi la réflexivité que Carmen Mörsch appelle de ses vœux pour les nouvelles pratiques de médiation (Mörsch 2009, p. 20), ainsi que la mobilité professionnelle et sociale. Ainsi Aubouin *et al.* (2010, p. 10) notent combien il est difficile de passer de la relation publique à la conception de contenus, tandis que Claire Marin rappelle combien il existe d'entraves pour les femmes (majoritaires dans les milieux de la médiation, Dalton 2001) et tout particulièrement pour les femmes des milieux populaires à s'imaginer changer de place (Marin 2022, p. 52).

Le troisième cercle d'interaction, le plus grand et le plus lâche est tissé des relations que l'équipe projet noue avec ses partenaires extérieurs, interlocuteurs de l'université, institutions partenaires, public, etc. Cette ouverture compte autant pour les étudiants que les institutions concernées, qui souvent s'ignorent et risquent de fonctionner en vase clos, se repliant sur un discours autocentré (Mörsch 2009, p. 10). Les projets étudiants pâtissent encore d'une faible reconnaissance quant à leur légitimité et à leur pertinence, lorsque les étudiants ne sont pas directement les publics d'une action de médiation mais des co-créateurs en quête de collaborations institutionnelles (Neelsen 2021). Inversement, ils ont besoin d'apprivoiser le fonctionnement des institutions et différents modes d'organisation, de comprendre la temporalité propre à chaque acteur et de rencontrer différentes formes de public. Cette confrontation avec la réalité au moment de la mise en œuvre du projet (qui n'est pas toujours possible dans le cadre d'un cours), apporte la dernière pierre à la préparation professionnelle :

> Le levier de la professionnalisation réside dans la possibilité offerte aux étudiants de distinguer ce qui relève de la prescription de l'action, forcément idéale, et ce qui tient aux forces qui déterminent cette action 'à l'insu ou malgré la volonté du professionnel'[…]. La reconnaissance de ces forces par les étudiants les conduit alors à accepter les limites de leur intervention, à reconsidérer leur responsabilité et celle des autres, et à interroger ce faisant ce qu'est être un bon professionnel. (Henry et Blosson 2014, 17)

A travers les trois cercles identifiés ici, la pédagogie de projet (inspirée par l'APP sans nécessairement correspondre parfaitement à son cadre) met l'étudiant en situation d'acquérir par l'expérience du co-apprentissage des compétences professionnelles sur lesquelles il pourra s'appuyer comme médiateur ou médiatrice. Elles ne résolvent pas bien sûr les problèmes structurels du métier, énoncés par Aubouin *et al.*, mais elles nourriront du moins son aptitude à davantage de participation, avec les publics et au sein de l'institution qui l'emploie.

4 Conclusion

J'ai souhaité aborder ici le rôle des universités dans la formation des médiateurs et médiatrices culturelles, notamment du point de vue de leur apprentissage de la participation, entendue à la fois comme fil rouge de leurs pratiques avec les publics que

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

comme l'un des manquements importants du métier aujourd'hui, ce que j'ai qualifié d'aporie de la participation. A cette fin, j'ai momentanément renversé la perspective, en me demandant ce que l'enseignement de la médiation culturelle faisait aux diplômes universitaires lorsqu'elle intègre un cours de projet, dispensé non seulement en vue d'une maîtrise des techniques du management de projet, mais par une pratique de la pédagogique dite active, inspirée de près ou de loin par l'APP (approche par problème et par projet). Confrontés de ce point de vue à des problématiques (et des remises en causes) similaires, musées et universités ont à développer une pédagogie de la « zone de contact » (Pratt 1991), fondée sur la relationnalité. J'ai ainsi proposé d'envisager l'apprentissage aussi sous l'angle de la place et pas seulement de la part, m'appuyant sur les récents travaux de Claire Marin et Johanna Lenne-Cornuez, qui recoupent en partie l'approche de John Dewey.

Pour que le cours de projet soit le lieu pour chacun d'appréhender sa part et de trouver sa place, les formateurs et formatrices, fussent-ils et elles personnels de l'université ou personnels extérieurs, doivent eux aussi interroger leur positionnement (Spronken-Smith et Harland 2009). Indéniablement plus en retrait que dans un autre mode d'enseignement et en même temps en situation de surexposition s'il s'implique dans un projet dont il ne connaît nécessairement pas l'issue et ne peut garantir la réussite, le formateur est désigné dans les recherches sur l'APP comme « tuteur », parfois « facilitateur » (Spronken-Smith et Harland 2009), ce qui n'exprime pas le fait qu'il ou elle peut aussi beaucoup plus se reposer sur le groupe, apprendre de ses impulsions et bénéficier de ses initiatives. Le groupe peut ne pas être que celui des étudiants, mais celui de ses collègues, si l'APP est pratiquée à grande ou moyenne échelle (plus d'un seul cours) et sur un modèle interdisciplinaire. Mais il faudrait pour cela des locaux adaptés (l'Université d'Aarland compte 1200 salles de concertation) et du temps (Millet et Annoot 2017), parfois aussi une évolution de la culture disciplinaire, les expériences menées pour le moment étant principalement ancrées dans les départements de médecine et de sciences de l'ingénieur.

La question de la professionnalisation des formations est par conséquent liée aussi à la question de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs eux-mêmes, gravement éreintée notamment par la LRU de 2007, la même qui favorisait une meilleure professionnalisation des formations (Millet et Annoot 2017). Du rôle de médiateur dans les cours de projet, aux communautés de pratiques entre pairs (Spronken-Smith et Harland 2009) et jusqu'aux relations interprofessionnelles avec des intervenants et partenaires extérieurs, réfléchir à l'enseignement de la médiation culturelle est donc aussi pour les formateurs l'occasion d'appréhender leur part et de connecter l'université et ses savoirs au reste du monde professionnel (Maubant et Roger 2017, Millet et Annoot 2017).

Bibliographie

Aubouin, Nicolas ; Kletz, Frédéric ; Lenay, Olivier (2010), « Médiation culturelle : l'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture Études* n° 1.

Aubry, Anne ; Blouët, Christelle (2019), « Les droits culturels, leviers du pouvoir d'agir », *in Revue Projet* nº372, p. 61-66.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826

Bordeaux, Marie-Christine ; Caillet, Elisabeth (2013), « La médiation culturelle : Pratiques et enjeux théoriques », *in Cultures et Musées*, Hors-série, p. 139-163.

Boutinet, Jean-Pierre (2012), *Anthropologie du projet,* Paris : Presses universitaires de France.

Dalton, Pen (2001), *The Gendering of Art Education. Modernism, Identity and Critical Feminism*, Buckingham/Philadelphia, Open University Press.

Desvallées, André (dir.) (1992), *Vagues, Une anthologie de la Nouvelle muséologie*, Mâcon : Editions W. Savigny-le-Temple MNES.

Evensen, Dorothy ; Hmelo, Cindy (dir.), *Problem-Based Learning : A Research Perspective on Learning Interactions*, New York, Routledge 2000.

Henry, Muriel ; Bournel Bosson, Maryse (2014), « La professionnalisation dans l'enseignement universitaire : un processus dialogique ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* n° 30/2.

Kolmos, Anette ; de Graaff, Erik (2013), « Characteristics of problem-based learning », *International Revue of Engineering Education* n° 19/5, p. 657-662.

Kolmos, Anette ; Holgaard, Jette ; Du, Xiangyun (2009) « Chapitre 9. Transformation du curriculum : vers un apprentissage par problèmes et par projets », *in* Bédard, Denis (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur,* Paris, Presses Universitaires de France, p. 151-166.

Lenne-Cornuez, Johanna (2021), *Etre à sa place. La formation du sujet dans la philosophie morale de Rousseau*, Paris : Classiques Garnier.

Mairesse, François (dir.) (2022), *Dictionnaire de muséologie,* Paris, Armand Colin.

Marin, Claire (2022), *Etre à sa place. Habiter sa vie, habiter son corps*, Paris, Editions de l'observatoire.

Maubant, Philippe ; Roger, Lucie (2017), « Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey », *Questions Vives* n° 27.

Mayen, Philippe (2017), « Agir en fonction de ce qui n'est pas là », *Questions Vives* n° 27.

Millet, Charlyne ; Annoot, Emmanuelle (2017), « Devenir enseignant-chercheur à l'heure de l'autonomie des universités. Une recherche sur les représentations du métier chez les doctorants », *Questions Vives* n° 28.

Mörsch, Carmen (2009), « Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation », *in* Mörsch, Carmen (dir.), *KUNST-VERMITTLUNG 2. Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Ergebnisse eines Forschungsprojekts*, Zürich/Berlin : diaphanes, p. 9-33.

Neelsen, Sarah (2021), « Genèse de l'exposition *Le mystérieux métier d'écrire* », Interview pour la plateforme *Littératures- modes d'emploi* du réseau de recherche appliquée RIMELL de la KU Leuven.

Publics et Musées (1995), « Études de publics, années 30 », *Publics et Musées*, n° 8, p. 4-73.

Pratt, Mary Louise (1991), « Arts of contact zone », *Profession*, p. 33-40.

Reitstätter, Luise (2015), « Chap. 4 Wenn Körper wissen. Über die Ausstellung als körperliche Erfahrung », *in* Reitstätter, Luise (éd.), *Die Ausstellung verhandeln*, Bielefeld, transcript, p. 125-164.

Spronken-Smith, Rachel ; Harland, Tony (2009), « Learning to teach with problem-based learning », *Active Learning in Higher Education* n° 10/2, p. 138-153.

Zask, Joëlle (2020), « La participation bien comprise », *Esprit* n° 7, p. 119-123.

Published in : DEHAIL, Judith (dir.), *Savoirs critiques de la médiation culturelle*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004826, doi : 10.17184/eac.9782813004826