

Colloque « Culture(s) », H.E.P.-Bejune, le 29 février 2024

Les espaces de médiation artistique et culturelle : de quelle manière participer, au sein des cultures, à leur formation ?

Présentation générale

Les sujets sensibles nous donnent l'occasion de penser différemment transmission et médiation, de restituer à ces termes leur ampleur éducationnelle. Dans le sillage des conceptions appelées de ses vœux par Tim Ingold (dont la pensée s'articule à celle de John Dewey et contraste avec celle de Philippe Descola), nous postulons que l'éducation relève, au-delà de la transmission d'informations, de savoirs ou le développement de techniques qui conduiraient à une résolution de problèmes, d'une médiation prenant acte et soutenant l'émergence de récits divers, de conceptions ou de représentations parfois contradictoires.

En se concentrant sur le développement et l'expérience d'un type d'attention particulier vis-à-vis des situations, de la manière dont les formes culturelles émergent, notamment à partir d'un fond premier sensible, la médiation offre la possibilité de réfléchir aux formes d'altérité, de prendre la mesure de la diversité des représentations du monde et de soutenir la possibilité de leur coexistence.

Les situations contemporaines que nous affrontons nous placent face aux limites des modes de pensées et de production des connaissances et exigent que nous remettons en question les rapports aux savoirs convenus, notre façon de parler du monde, les manières dont nous nous le représentons.

Des trois chambres SwissUniversities, la troisième, celle regroupant les hautes écoles pédagogiques (la première étant celle des universités et la deuxième celle des hautes écoles spécialisées) joue un rôle décisif et complémentaire des rôles joués par les autres chambres, qu'elles se concentrent sur la légitimation et la validité des savoirs au sein des communautés scientifiques ou de pairs ou sur la manière d'apporter des solutions à ce qui est envisagé comme des problèmes; il s'agit pour cette troisième chambre d'interroger la production des énoncés et leurs inscriptions institutionnelles et sociales.

De manière similaire, le musée tend à devenir un tiers-lieu où cette interrogation est mise en scène au moyen de nouvelles démarches participatives et inclusives où se partagent les expériences. Au final, il se trouve qu'aussi bien Descola qu'Ingold se réfèrent d'une manière très large, conceptuellement, et très étendue, historiquement, à une forme de mise en abîme de l'émergence des sociétés à travers leur rapport à leur lieu d'institution. Il s'agit de la pensée paysagère qu'une dernière communication évoquera, sous la forme d'une synthèse.

- Descola, Ph., Ingold, T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Dewey, J. (2022). *Démocratie et Éducation (1916), suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Foucault, M. (2008). *L'archéologie du savoir (1969)*. Paris : Gallimard.

- Ingold, T. (2017). *L'Anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Paris : Le Pommier.
- Stiegler, B. (2010). *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*. Paris : Flammarion.

Soutenir les enseignants à agir comme des médiateurs culturels en contexte scolaire : le cas de la Place des Arts de Montréal

- Chloé Gabathuler, Team Leader de l'équipe de recherche "Langues, arts cultures: médiation et enseignement", Haute École pédagogique du Valais, chloe.gabathuler@hepvs.ch.
- Marie-Christine Beaudry, Université du Québec à Montréal, beaudry.marie-christine@uqam.ca.

Au Québec, la politique culturelle *Partout, la culture* et le plan d'action qui lui est lié réaffirment le rôle essentiel de la culture « pour l'apprentissage tout au long de la vie, pour l'acquisition d'habiletés sociales, interculturelles et citoyennes ainsi que pour l'amélioration de la capacité de communiquer » (Gouvernement du Québec, 2018, p. 2). Autant le ministère de l'Éducation que celui de la Culture appellent les enseignants québécois à être des médiateurs culturels. Le Référentiel de compétences professionnelles des enseignants définit même comme fondatrice de l'acte d'enseigner la compétence à agir en tant que médiateur culturel (MEQ, 2020). Les différentes prescriptions ministérielles attendent des enseignants qu'ils mettent en place des situations d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent la culture et des « repères culturels » signifiants pour les élèves et la discipline enseignée (MEQ, 2020). On demande également aux enseignants qu'ils amènent leurs élèves à participer à des activités culturelles, par exemple lors de sorties scolaires en milieu culturel ou encore d'ateliers culturels de plus ou moins longue durée. Enfin, on attend des enseignants qu'ils organisent des rencontres avec des « représentants de la culture vivante : écrivains, illustrateurs, conteurs, comédiens, journalistes, artisans de la radio, etc. » ((MEQ, 2006, p. 87).

Or, agir comme médiateur culturel est perçu comme une compétence complexe pour un bon nombre d'enseignants (Dezutter et al., 2019; Nadeau, 2021; Saint-Jacques et Chené, 2002). Il y a 20 ans, lors de la mise en place des compétences professionnelles des enseignants, des chercheurs soulevaient que le rôle de la culture et l'importance de l'intégrer dans l'enseignement semblaient ambigus et complexes pour plusieurs enseignants (Saint-Jacques et Chené, 2002; Simard, 2002), rendant difficile pour eux l'organisation d'un enseignement centré sur la culture puisqu'ils n'en voyaient pas la plus-value. Une récente recherche a relevé que, malgré les ressources disponibles (par ex., les subventions pour organiser des sorties culturelles ou encore les activités de médiation offertes par de nombreux organismes culturels), plusieurs enseignants organisent toujours peu ou pas d'activités culturelles et ne semblent pas bien comprendre en quoi consiste leur rôle de médiateur culturel auprès des élèves (Beaudry et al., 2017; Dezutter et al., 2019). Certains ne se sentent pas assez outillés pour agir comme médiateurs culturels, d'autres encore ne voient pas la pertinence d'intégrer la culture à leur enseignement. Même s'il n'est pas nouveau, le rôle de médiateur culturel n'est pas toujours traité en formation initiale et continue des enseignants.

C'est dans ce contexte que la Place des Arts de Montréal, le plus gros organisme culturel au Canada, offre depuis 2015 un programme scolaire permettant aux enseignants d'inscrire leurs groupes d'élèves à des activités culturelles. Basé sur l'éducation esthétique (Greene, 2001), une philosophie d'éducation *aux arts et avec les arts*, le programme vise à offrir aux élèves et aux enseignants des expériences culturelles riches et signifiantes. Il comprend deux ateliers animés par un artiste, une sortie à un spectacle à la Place des Arts, un cahier pédagogique, une formation gratuite de deux jours offerte aux enseignants afin de les amener à comprendre les fondements du programme. Les enseignants y sont formés à l'éducation esthétique, vivent des activités basées sur l'éducation esthétique telles que les élèves en vivront avec les artistes et ont des moments de discussion avec les artistes qui animeront les ateliers.

Nous documentons depuis 2017 les retombées du programme de la Place des Arts sur les enseignants, les artistes et les élèves. Dans le cadre de cette communication, nous nous intéresserons spécifiquement à certains résultats liés aux enseignants. Nous verrons comment le programme et l'éducation

esthétique sur lequel il se fonde permet aux enseignants de se sentir outillés et confiants pour agir comme des médiateurs culturels. Nous discuterons des implications de la notion de médiateur culturel pour le contexte scolaire, particulièrement pour l'enseignant en classe de français. La médiation culturelle invite à penser des pratiques pédagogiques dans des disciplines comme l'enseignement du français pour amener l'élève à fréquenter, apprécier, avoir des pratiques créatives et exercer sa citoyenneté culturelle.

(Education esthétique ; Médiation ; Culture ; didactique du français ; pratiques culturelles)

- Beaudry, M.-C., Dezutter, O., Dumouchel, M., Falardeau, É. et Lemonchois, M. (2017). La rencontre avec un écrivain, une activité culturelle significative pour les élèves du dernier cycle du primaire et de l'enseignement secondaire au Québec ? Chabanne, J.-C. (Dir.), *Actes des XVIIes Rencontres de didactique de la littérature, juin 2016*, Institut français de l'éducation-ENS de Lyon. <http://rdidlit17.hypotheses.org/beaudry-et-al>.
- Dezutter, O., Beaudry, M.-C., Lemonchois, M., et Falardeau, E. (2019). État des lieux des activités culturelles dans les cours de français au primaire et au secondaire au Québec. Dans M. Paquin, J.-M. Lafortune, M. Lemonchois et M. Lussier (Dir.), *L'essor de la vie culturelle au XXIe siècle : perspectives France-Québec* (p. 67-76). Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Québec (2018). *Partout, la culture. Plan d'action gouvernemental en culture 2018-2023*. https://partoutlaculture.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2022/05/Plandactionculture20182023_web.pdf.
- Greene, M. (2001). *Variations on a Blue Guitar*. Teachers College Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, premier cycle*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prfrmsec1ercyclev2.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128–153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>.
- Saint-Jacques, D. et A. Chené. (2002). La place effective de la culture dans le programme de formation. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (Dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Les Presses de l'Université Laval.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 63-82.

L'enseignement des textes poétiques par l'expérience sensible : enjeux de la transposition d'une pratique culturelle en classe.

- Francine Fallenbacher-Clavien, Haute École pédagogique du Valais, francine.fallenbacher-clavien@hepvs.ch.
- Valérie Michelet, Haute école pédagogique du Valais, valerie.michelet@hepvs.ch.

L'écrivain Kevin Lambert, récent lauréat de deux prix littéraires prestigieux, est au centre d'une polémique pour avoir fait appel aux services d'un « lecteur sensible » afin de relire son dernier ouvrage. Envisagée comme une forme de censure par ses opposants, la lecture sensible, qui vise prioritairement à désamorcer les propos pouvant choquer les minorités, peut être au contraire considérée comme une aide à la conscientisation de l'effectivité du texte par les auteurs. Dans le cadre scolaire, cette seconde acception nous paraît porteuse de sens, non seulement pour l'aide à la production de textes créatifs, mais aussi pour leur interprétation, à la condition d'une didactisation suffisamment respectueuse du texte et de la parole sensible de ses lecteurs multiples. Le défi est grand et, pour le relever, il convient de circonscrire ce que recouvre l'expérience sensible dans le cadre scolaire, quelles en sont les conditions, les finalités et les limites.

Nous aborderons ces questions par la présentation d'une séquence didactique d'enseignement de la poésie fondée sur l'expérience sensible, en mettant en lumière les outils de médiation prévus pour que l'enseignant puisse accompagner ses élèves dans ce processus. Sur la base d'essais réalisés en classe, dans le cadre d'une recherche-action menée avec 5 enseignants de cycle 3 (élèves de 13-14 ans), et à partir de la transcription des interactions entre enseignants et élèves lors d'activités de production et d'interprétation réclamant un engagement sensible face au texte, nous proposons une première analyse des pratiques enseignantes et quelques régulations possibles. Celles-ci portent autant sur la didactisation de l'expérience sensible que sur la formation des enseignants aux pratiques de médiation culturelle.

Au tournant du millénaire, le concept de sujet-lecteur s'impose en didactique de la lecture (Rouxel, 1996), soulignant la nécessité de faire une place au lecteur réel dans la réception de l'œuvre, avec ses conceptions, ses émotions et sa sensibilité propre. Dix ans plus tard, Mazauric, Fourtanier et Langlade (2011) introduisent la dimension expérientielle dans la lecture littéraire en développant le concept de « texte du lecteur ». Dans l'expérience particulière de la mise en voix poétique, le lecteur fait l'expérience de l'espace et du corps, en prenant la mesure de ce que font l'espace et le corps au poème, à sa façon de résonner dans la performance orale et à la recherche de rythmes : « La performance, comme espace de création et de subjectivation des lectures, espace aussi de la jubilation, nous rappelle que la poésie en voix est d'abord la proposition d'une forme rythmée. » (Le Goff, 2018, p. 158.)

Le poème annoté et mis en voix est une forme de texte du lecteur qui formalise l'expérience sensible en donnant une interprétation du poème, dans une posture critique et en la partageant avec les autres élèves de la classe. C'est à eux que s'adressent les mises en voix poétiques, mais elles s'échangent aussi, et d'abord, au sein d'un petit groupe d'élèves qui constitue une forme de « communauté sensible » autour du poème : d'où l'intérêt d'une médiation au poème par un travail en petits ateliers, d'écriture, d'une part, d'annotation du poème et de sa mise en voix, de l'autre. Cette conception de l'intersubjectivité nous paraît fondamentale aussi bien pour faire l'expérience de l'altérité et de la singularité des "sujets", que pour éviter une lecture subjective se cantonnant à de « pâles relevés impressionnistes » (Brillant Rannou, 2016). Il s'agit de construire une interprétation à partir des lectures sensibles des poèmes.

Cependant, quelle est la légitimité institutionnelle de l'expérience sensible ? L'approche sensible, prescrite en arts visuels et en musique, n'est que peu valorisée dans les autres disciplines. Cependant, on la retrouve dans de nombreuses compétences transversales comme la « pensée créative » ou la « collaboration ». Dès lors, l'enseignant de français ou l'enseignant généraliste est-il préparé à accompagner ses élèves dans ce double processus créatif et interprétatif au cœur d'une expérience sensible, afin de permettre une forme d'émancipation du lecteur, du performeur de poésie ?

Pour ouvrir un espace interprétatif que l'on qualifiera d'inattendu, la posture de lectant (approche experte des textes littéraires) doit céder davantage à ce que Picard (1986) nomme une lecture-jeu qui met en avant le ressenti du lecteur. D'un point de vue praxéologique, une séquence d'enseignement de la poésie, telle que nous l'avons conçue, devrait faire office de levier didactique, par un travail de médiation en ateliers et sur le mode coopératif des élèves. Ceci, dans le but de permettre la constitution, à l'instar de la communauté interprétative, de cet espace inattendu, où les élèves s'engageraient avec plus d'assurance que ne le permet le cadre ordinaire de la classe lorsqu'il tient le poème comme hors d'atteinte.

(Mise en voix; poésie; oralité; expérience sensible; didactique.)

- Brillant Rannou, N. (2016), Le recueil à quatre mains et la lecture dialoguée dans les marges : conception et expérimentation de deux dispositifs de lecture subjective de poésie. *Etre et devenir lecteur(s) de poèmes*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Le Goff, F. (2018) Poésie en voix et immersion lyrique : présence du poème. In Boutevin, C., N. Rannou (Ed.) *A l'écoute du poème, enseigner des lectures créatives* (155-164). Bern : Peter Lang.
- Mazauric, C., Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (Ed.) (2011). *Le texte du lecteur*. Bruxelles : Peter Lang.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris : Minuit.
- Richard, S. (2006). Former un sujet-lecteur au secondaire. *Québec français n° 143*. 76-77.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Les rapports au monde et leurs médiations sous l'angle d'un projet relatif à Anthropocène

- Samuel Fierz, Haute école pédagogique du Valais, samuel.fierz@hepvs.ch.
- Sylvia Müller, Haute école pédagogique du Valais, sylvia.mueller@hepvs.ch.
- Nicolas Kramar, Musée de la nature du Valais, nicolas.kramar@admin.vs.ch.

L'appréhension des questions environnementales nécessite de prendre en compte un grand nombre de connaissances issues de disciplines très diverses. Face à cela, l'organisation de l'enseignement scolaire par discipline limite la mise en lien des savoirs et, *in fine*, la prise de recul sur les enjeux environnementaux. Ce problème est particulièrement vif si l'on aborde les questions environnementales sous l'angle de l'Anthropocène (Rockström et al, 2009). Cette notion provient précisément d'une communauté savante s'étant progressivement constituée à partir des années 70 et s'intitulant les Sciences du Système Terre. Fondées sur le changement paradigmatique qui s'opère après la seconde guerre mondiale et qui voit la systémique, ou systémisme, devenir la nouvelle manière d'aborder de nombreux thèmes, dont les questions environnementales, cette approche interdisciplinaire va progressivement intégrer des questions relevant des sciences humaines et sociales pour aboutir, dans sa version la plus récente publiée en 2020, à placer dans un schéma représentant le système terre les croyances et valeurs des sociétés. Ainsi, l'Anthropocène interroge frontalement le naturalisme et les registres anthropologiques qui fondent ce dernier. Comme corollaire, il ravive des questions épistémologiques sur la portée des savoirs qu'elle qu'en soit les disciplines les ayant produits. Dès lors quelles médiations construire pour sortir de la dualité nature-culture ? Comment articuler les disciplines et les approches complexes, les savoirs analytiques et systémiques ? Comment les médiations peuvent-elles conjuguer savoirs d'expert·e·s et savoir d'action ? Comment sortir les publics et les élèves d'une posture disciplinée et attentiste pour aller vers une prise en charge raisonnée des savoirs ?

Le projet de médiation mis au point et étudié dans le cadre de ce projet vise à mettre en circulation dans les établissements scolaires du secondaire 2 une exposition traitant de l'Anthropocène. Elle consistait un espace muséal aménagé dans deux containers prenant place dans la cour de l'école et de neuf bornes réparties dans le bâtiment scolaire. L'un des objectifs était de montrer le caractère systémique des problématiques environnementales en intégrant les neuf dimensions du modèle des limites planétaires et en montrant les interrelations celles-ci par divers artifices dont le déplacement physique entre les bornes et des exercices de constructions systémiques. L'enjeu de l'interdisciplinarité quant à lui été particulièrement mis en avant entre ces bornes portant sur les problématiques environnementales et l'intérieur des containers qui thématisaient la manière occidentale de penser les relations hommes-nature. Cette approche complexe et interdisciplinaire amène à penser qu'il est

difficile, voire impossible pour l'être humain de tout maîtriser. Par conséquent, il semblerait qu'il faille assumer une certaine incertitude quant à l'avenir, et donc un rapport au monde en rupture avec celui qui s'est construit en Occident depuis la fin du Moyen-Âge. Ce rapport au monde s'écarte d'une vision de l'avenir orientée vers le progrès ou vers l'effondrement; il partage la conception du futur comme étant une évolution des sociétés en prise avec de nécessaires transformations.

(Anthropocène, complexité, interdisciplinarité, systémique, rapport au monde.)

- Bonneuil. Ch., Fressoz J.-B. (2016). *L'événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*. Paris : Le point.
- Descola, Ph. (2015). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.
- Donnadiou, G., Karsky M. (2002). La systémique, penser et agir dans la complexité, vol. 1, n° 2, pp. 219-224 (Nouvelles perspectives en sciences sociales). Paris : Liaisons.
- Fierz, S., Kramar, N. & Müller, S. (2023). Transposition muséographique des savoirs anthropocènes dans une exposition scolaire. *L'Information géographique* n° 87. 24-47. <https://doi.org/10.3917/lig.871.0024>
- Federau, A. (2017). *Pour une philosophie de l'anthropocène*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoble R. (1969). *Histoire de l'idée de nature*. Paris : Albin Michel. 221.
- Will Steffen, W., Crutzen, P. J. and McNeil, J.R. (2007). *The Anthropocene: Are Humans Now Overwhelming the Great Forces of Nature?*
- Rockström J. Steffen Will. Noone, K. Persson °Asa. Chapin III Stuart. Lambin Eric. Lenton Timothy. Scheffer Marten. Folke Carl. Schellnhuber Hans. Nykvist Björn. De Wit Cynthia. Hughes Terry. Van der Leeuw Sander. Rodhe Henning. Sörlin Sverker. Snyder Peter. Costanza Robert. Svedin Uno. Falkenmark Malin. Karlberg Louise. Corell Robert. Fabry Victoria. Hansen James. Walker Brian. Liverman Diana. Richardson Katherine. Crutzen Paul. Foley Jonathan (2009). Planetary boundaries : exploring the safe operating space for humanity. In : *Ecology and Society*. 2009, vol. 14, n° 2. <http://www.ecologyandsociety.org/vol14/iss2/art32/>

Médiation et formes attentionnelles. Le caractère paradigmatique de l'expérience esthétique.

- Raphaël Brunner, Didactiques romandes (H.E.P. romandes, Université de Genève), HEP-VS, EDHEA - École de design et haute école d'art, HES-SO, raphael.brunner@hepvs.ch, raphael.brunner@hevs.ch.

Dans le sillage des conceptions développées par John Dewey, Tim Ingold place les processus d'attention au centre de la manière dont les êtres humains peuvent apprendre hors de toute reproduction de savoirs en accordant à l'expérience un statut inaugural (Ingold : 2017). Dewey lui-même plaide en faveur d'une formation des valeurs, à laquelle sont conviés les jeunes gens, dans une conception qui réfute tout hiérarchie *a priori* des savoirs, qui doivent être mis à l'épreuve de la manière dont ils rendent possibles l'action au sein d'une communauté (Dewey : 2011).

L'infléchissement que marque l'esthétique est particulièrement éloquent, de ce point de vue. Elle n'est plus à proprement parler la doctrine d'accompagnement de l'art, mais est portée vers une esthétique attentionnelle, où la division des arts, la compartimentation des sens (à laquelle s'attaque souvent Ingold), le rapport mimétique, construit sur le beau naturel, marquent le pas et s'élargissent à des modes d'attention génériques, fondés sur l'expérience du monde et toujours, probablement, sur les « miniatures » de l'art. Les formes artistiques elles-mêmes se veulent attentionnelles, reconfigurantes et déconstructives, qui inaugurent de nouveaux rapports au monde, moins anthropocentrés, phallogocentrés ou logocentrés (voir par exemple Zhong-Mengual : 2021).

S'il est d'ailleurs une discipline d'enseignement particulièrement ébranlée ou enrichie par l'actualité et par des sujets particulièrement sensibles, des questions genre ou questions environnementales, c'est bien l'histoire de l'art. Il n'est pas de cours qui ne voient apparaître des sujets sensibles portant sur la manière dont notre société se représente le monde, avec son cortège de représentations qui gagnent à être interrogées au regard dont d'autres époques, d'autres sensibilités, d'autres régimes anthropologiques (Descola : 2021) élaborent leurs représentations. L'art témoigne à la fois de la manière dont les sociétés se représentent le monde et la manière dont est à l'œuvre un en-deçà de la représentation, à préserver, avant même toute cristallisation culturelle.

La médiation semble retrouver ici une dimension dont elle manque souvent et une certaine forme de profondeur, réduite par l'à-plat d'un tout-culturel. Une hypothèse forte est à faire valoir : celle de la nécessité de nouer des savoirs entre eux, des savoirs et des pratiques, de relayer les intentions par des formes attentionnelles et des ouvertures aux situations et aux événements, de manière à retrouver une portée éducationnelle, appelée de leurs vœux aussi bien par Ingold (2017), par Dewey (notamment 2010 et 2011) ou par Rosa (2022), dont il faut rappeler que les conceptions ne tiennent ni de la didactique ni de traités d'éducation, mais de réflexion sur les finalités de l'éducation : transformation du rapport au monde, chez Ingold, nouage entre démocratie, éducation et expérience esthétique, chez Dewey, rapports notamment dans l'éducation sportive et physique, ou encore fondement mimétique et somatique de l'expérience et de l'interprétation chez Shusterman (1994, 2007).

Il est probable que les épistémologies aient totalement sous-estimé la manière dont les médiations entre savoirs savants, pratiques sociales de référence et questions socialement vives (si l'on tient à cette division opératoire, mais de peu d'efficacité) sont au cœur de la constitution des savoirs. Les préoccupations des jeunes gens nous rappellent qu'en complément à une autorité fondée sur l'histoire et sur la tradition apparaît une autre forme d'autorité, fondée elle sur le futur.

(Médiation; histoire de l'art; philosophie de l'éducation; paysage; esthétique attentionnelle.)

- Berque, A. (2016). *La pensée paysagère*. Paris : Éditions Éoliennes.
- Brunner, R. (2022). « Pour un nouage à portée éducationnelle. Ce que l'art et les situations nous enseignent ». *Enjeux pédagogiques* n° 39. Bienne : HEP-Bejune.
- Descola, Ph. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard. Notamment la section « L'autonomie de la culture », pp. 138-148.
- Descola, Ph. (2021). *Les figures du visibles*. Paris : Seuil.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience (1934)*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte.
- Ingold, T. (2017). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Paris : Pommier.
- Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps. Pour une soma-esthétique*. Paris : Éditions de l'Éclat.
- Shusterman, R. (1994). *Sous l'interprétation*. Paris : Éditions de l'Éclat.
- Zhong-Mengual, E. (2021). *Apprendre à voir. Le point de vue du vivant*. Arles : Actes Sud.