

# move it kanal

UN PROJET URBAIN  
(2015-2021) SUR  
LA PARTICIPATION  
CULTURELLE  
DES JEUNES  
BRUXELLOIS DE LA  
ZONE DU CANAL



## RECHERCHE SUR L'EXPERIENCE CULTURELLE DES JEUNES BRUXELLOIS DE LA ZONE DU CANAL DEUXIÈME PHASE DE RECHERCHE

MAI 2017 - OCTOBRE 2020

Pieter Meurs

La Région et l'Europe investissent dans votre avenir !  
Het Gewest en Europa investeren in uw toekomst!





<b>INTRODUCTION</b>	<b>4</b>
<b>PARTIE I : QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION CULTURELLE, LA PARTICIPATION CULTURELLE ET QUELS SONT LES OBSTACLES À LA PARTICIPATION CULTURELLE ? UN CADRE THÉORIQUE</b>	<b>5</b>
<b>1 QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION CULTURELLE ?</b>	<b>6</b>
• Qu'est-ce que l'éducation culturelle et artistique ?	6
• Qu'est-Ce Que La Culture ?	8
• Qu'est-ce que l'éducation ?	9
<b>2 QU'EST-CE QUE LA PARTICIPATION CULTURELLE ?</b>	<b>12</b>
• Domination culturelle vs relativisme culturel	12
• Participation active et réceptive	12
• Participation privée et publique	13
<b>3 OBSTACLES À LA PARTICIPATION CULTURELLE</b>	<b>15</b>
• Obstacles individuels à la participation culturelle	15
• Obstacles structurels à la participation culturelle	15
<b>4. UNE PARTICIPATION CULTURELLE INFORMELLE À PART ENTIÈRE ?</b>	<b>16</b>
<b>PARTIE II : ETUDE DE CAS LES EXPERTS DU PETIT MANCHESTER 2.0</b>	<b>19</b>
<b>1. OBJECTIFS GÉNÉRAUX, PARTENAIRES ET MÉTHODOLOGIE DE LEDPM 2.0</b>	<b>20</b>
• Objectifs généraux	20
• Partenaires	20
• Méthode	21
<b>2. PRINCIPES THÉORIQUES</b>	<b>23</b>
• Théorie du changement	23
• Les formes de participation	24
• Participation culturelle	25
• Musées et éducation culturelle	25
<b>3. LA RECHERCHE</b>	<b>27</b>
• Questions de recherche	27
• Méthode	28
• Analyse	30
<b>4. RÉSULTATS</b>	<b>31</b>
• Expériences générales	31
• La fierté et l'appropriation du quartier et de la ville	31
• Connaissances géographiques et historiques	32
• Compétences	32
• Intérêt pour la ville	35
<b>CONCLUSION</b>	<b>36</b>
<b>CONSEILS ET ASTUCES POUR LES PROFESSIONNELS</b>	<b>38</b>
<b>COLOPHON</b>	<b>39</b>



# Introduction

**Move It Kanal est un projet urbain bilingue (2015-2021) sur la participation culturelle des jeunes bruxellois de la zone du Canal. L'objectif est d'encourager la participation culturelle de ces jeunes (12-18 ans) en misant sur la collaboration entre les organisations de différents secteurs et communautés. Ce projet regroupe huit partenaires : Lasso, Erasmushogeschool Brussel – Formation en Travail Social, JES, D'Broej, Réseau des Arts à Bruxelles/Brussels Kunstenoverleg, Move asbl et IHECS.**

C'est avec un volet de recherche permettant de mesurer l'expérience culturelle des jeunes bruxellois de la zone du Canal que le projet Move It Kanal a été lancé. Leurs intérêts, leurs besoins et leurs exigences en matière d'art et de culture ont été recensés. En outre, les organisations culturelles, les organisations de jeunesse et les institutions éducatives actives dans la zone du Canal sont encouragées à mieux se connaître et à unir leurs forces, tant par la mise en réseau que par des projets concrets.

L'objectif ultime du projet est de créer un réel lien entre les jeunes et la culture, de mettre en place des projets culturels pour et par les jeunes ; le tout en s'appuyant sur un large réseau durable de professionnels des secteurs de la jeunesse, de l'éducation et de la culture.

## RESEAU

L'objectif principal de Move It Kanal est la mise en place d'un réseau étendu et durable de professionnels issus des secteurs de la jeunesse, de l'enseignement et de la culture par le biais de nombreuses discussions personnelles, de rencontres et d'activités de formations. Le but de ce réseau est d'aider à renforcer les liens entre les jeunes Bruxellois et le secteur culturel.

## RECHERCHE

Mesurer, c'est connaître. La première phase de l'enquête consiste à faire l'inventaire de l'expérience culturelle des jeunes Bruxellois de la zone du Canal. Par la suite, des enseignants et des travailleurs de jeunesse et culturels seront également interrogés. L'enquête contribuera à orienter les actions et les projets pilotes développés dans le cadre de Move It Kanal afin de renforcer les liens entre les jeunes et la culture. Les projets et trajets développés suite à l'enquête bénéficieront d'un soutien scientifique permanent apporté par la filière Travail Social de la Erasmushogeschool Brussel.

## PROJETS

Dès la fin de 2017 et sur la base des résultats de l'enquête et des premières rencontres entre les différents acteurs, des projets pilotes et des trajets culturels concrets seront mis en place pour et par les jeunes bruxellois de la zone du Canal.

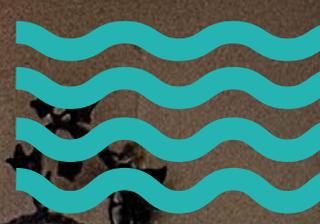
## RAPPORT

Il s'agit ici du deuxième rapport de recherche publié dans le cadre de ce projet. Lors d'une première phase de recherche, la Erasmushogeschool Brussel – Formation en Assitant.e Social.e a sondé l'expérience culturelle des jeunes bruxellois de la zone du Canal. Les résultats ont été compilés dans un rapport de recherche (2017) par Hanne Stevens et le Dr Bart Claes. Ce rapport est disponible sous forme numérique sur [www.lasso.be](http://www.lasso.be).

Le point de départ de la présente brochure concerne la recherche menée dans le cadre du projet d'éducation et de participation culturelle « Les Experts du Petit Manchester » (LEDPM 2.0). Dans la première partie, nous profitons de l'occasion pour examiner de plus près les concepts d'éducation et de participation culturelles, les obstacles à la participation culturelle et nous préconisons de prendre au sérieux le concept de participation culturelle informelle. Dans la deuxième partie, nous mettons l'accent sur la participation culturelle informelle avec le retour d'expérience du projet LEDPM 2.0.



*\* Cette brochure se base sur un rapport scientifique plus complet. Ce rapport peut être consulté avec les références scientifiques, la bibliographie complète et les annexes méthodologiques sur demande à la Erasmushogeschool Brussel.*



**PARTIE I :**  
**Qu'est-ce que l'éducation culturelle,**  
**la participation culturelle et quels sont les**  
**obstacles à la participation culturelle ?**  
Un cadre théorique



# 1. Qu'est-ce que l'éducation culturelle ?

## QU'EST-CE QUE L'ÉDUCATION CULTURELLE ET ARTISTIQUE ?

Depuis les années 1990, l'expression « éducation culturelle » est souvent utilisée dans le même sens que l'expression « éducation artistique ». Malgré leur ancienneté, l'utilisation symbiotique de ces termes est toujours populaire auprès des décideurs politiques et des praticiens. L'une des raisons en est peut-être le prétendu effet positif global que ces pratiques génèrent. À une époque où l'innovation et la créativité sont désespérément nécessaires pour relancer et soutenir l'économie, le domaine de l'éducation artistique et culturelle est trop facilement noyé dans l'utilitarisme de l'État. En période de rigueur budgétaire, l'accent mis sur l'éducation artistique et culturelle est en soi une bonne chose, mais le danger d'une instrumentalisation politico-économique est néanmoins présent. L'éducation artistique, par exemple, est davantage mise en avant pour ses effets supposés, plutôt que pour l'objet en lui-même : le ou les arts. C'est l'une des principales conclusions d'un impressionnant rapport de recherche publié par l'OCDE en 2013 : nous devrions valoriser l'éducation artistique avant tout pour le bien des arts et des arts eux-mêmes - l'art pour l'art. En d'autres termes, l'art et la culture ne sont importants que par et pour l'art et la culture eux-mêmes. Selon ce même rapport, l'éducation artistique et culturelle joue un rôle crucial dans le développement de ce potentiel. Elle permet aux personnes d'appréhender le monde différemment, de s'exprimer et de donner un sens à la société, tant individuellement que collectivement.

La question du rôle et de la valeur de l'éducation artistique et culturelle va dès lors de pair avec la question du rôle et de la valeur de l'art et de la culture pour la société. Ce rôle et cette importance renvoient à l'hypothèse selon laquelle l'art et la culture incitent les gens à découvrir de nouvelles significations et interprétations, à apprendre à voir et à faire les choses différemment. Néanmoins, d'autres effets positifs et implications de l'éducation artistique et culturelle sont souvent liés : de nombreuses





voix dans les politiques et les pratiques soulignent l'importance de l'éducation artistique et culturelle en indiquant ses effets positifs sur les compétences liées à la discipline (par exemple, la compréhension des formes d'art, les compétences permettant d'apprécier, d'interpréter ou de pratiquer la forme d'art) et les compétences et attitudes étroitement liées (telles que la créativité, la conscience culturelle, l'imagination, les compétences en lecture, etc.) mais aussi sur des domaines moins liés. Il s'agit ici d'améliorer la santé mentale, la résilience sociale et de renforcer les compétences sociales. À cet égard, l'éducation culturelle pourrait contribuer à résoudre les problèmes sociaux et culturels contemporains, car elle sous-tend le développement créatif, innovant, cognitif, émotionnel, esthétique et social des enfants et des jeunes. Selon l'UNESCO, elle favorise même la responsabilité sociale, la cohésion sociale ainsi que la diversité et le dialogue interculturels. Malgré ces résultats espérés, des recherches supplémentaires sont encore nécessaires pour les étayer, et il vaut mieux partir de l'idée que l'éducation artistique et culturelle stimule avant tout les capacités d'innovation et de créativité au sein de ces disciplines artistiques.

La valeur éducative de l'art et de la culture dépend de ses qualités spécifiques : l'art et la culture fournissent une image de ce qu'une société ou une communauté considère (ou a considéré) comme significatif, important ou précieux. Mais cette image n'est pas aussi limpide pour tout le monde. L'art et la culture doivent être interprétés. Tout le monde n'est pas familier avec le système de signes et de significations utilisé dans l'art et la culture qui sont innovants ou critiques. C'est pourquoi l'art et la culture sont régulièrement utilisés comme outils pédagogiques. Après tout, l'art et la culture n'offrent pas la vérité. Ils montrent plutôt l'ambiguïté et la stratification de la vie et du monde. Il ne s'agit pas tant d'apprendre des connaissances « correctes » que d'apprendre à utiliser et à comprendre des systèmes de signes et de sens qui peuvent être significatifs et utiles. En ce sens, on parle plutôt d'éducation artistique. En d'autres termes, l'éducation artistique et culturelle fait référence à une caractéristique spécifique de l'art et de la culture :



« vous pouvez l'apprendre, vous pouvez apprendre quelque chose avec lui, vous pouvez apprendre quelque chose de lui, vous pouvez apprendre quelque chose sur lui »  
(Vermeersch in Meurs, 2017).

Pourtant, il importe de ne pas confondre les deux. L'éducation artistique et l'éducation culturelle, bien que souvent évoquées ensemble, ne sont pas synonymes pour autant. L'éducation artistique est définie de manière assez spécifique. Elle fait référence au statut distinct dont jouit l'art au sein d'une culture et concerne davantage la capacité à apprendre et à utiliser couramment les « langages des arts ». En d'autres termes, l'éducation artistique concerne plutôt l'enseignement et le développement d'une discipline artistique particulière. L'éducation culturelle, quant à elle, est considérée comme une sorte de concept parental général : il s'agit du terme

le plus large utilisé pour décrire tout ce qui se passe dans une culture. Ainsi, il semble bien exister une distinction entre l'éducation culturelle et l'éducation artistique. Dans le rapport final *Gedeeld/Verdeeld* de la Commissie Onderwijs Cultuur (Commission Enseignement Culture), cette distinction entre l'éducation culturelle et l'éducation artistique a été davantage différenciée. L'éducation artistique est comprise comme toute forme d'éducation qui utilise l'art et/ou les moyens artistiques comme objectif ou moyen. Plus concrètement, il s'agit d'une éducation qui fournit des connaissances, des compétences et des attitudes permettant de développer et de pratiquer activement diverses formes d'art ; d'apprendre à connaître diverses formes d'art et à les replacer dans leur contexte culturel ; de réfléchir à diverses formes d'art et à leur cadre culturel ; de s'ouvrir aux aspects affectifs de l'expérience artistique et à la diversité de cette dimension. Cela signifie que l'éducation culturelle est toute forme d'éducation qui utilise la culture comme une fin ou un moyen. L'éducation artistique utilise le support plus spécifique de l'art pour atteindre ses objectifs, tandis que l'éducation culturelle utilise le support plus large de la culture.

C'est ici qu'apparaît clairement une autre distinction contenue dans l'éducation culturelle : celle entre l'**apprentissage par la culture** et l'**apprentissage dans la culture**. L'apprentissage par la culture désigne les possibilités d'apprentissage offertes par les expressions artistiques, les ressources et les actions culturelles. En d'autres termes, la culture est utilisée comme un moyen d'apprentissage interactif. Cela rejoint un peu l'instrumentalisation dont nous avons parlé plus haut. L'apprentissage *dans* la culture, quant à lui, vise à comprendre les perspectives culturelles. L'éducation culturelle englobe ces deux descriptions.

## QU'EST-CE QUE LA « CULTURE » ?

La question est bien sûr de savoir comment interpréter la « culture ». Pour mieux comprendre cela, nous allons brièvement discuter de la signification de la culture. Le concept de culture s'explique plus facilement avec le mot *agriculture*. La culture est un dérivé du latin *colere*, qui signifie cultiver ou croître. En agriculture, l'agriculteur influence la nature. Dans un sens plus large, la culture fait donc référence à toute intervention humaine dans la nature, au façonnement de la nature. Plus encore

que l'influence de l'homme, la culture fait référence à la forme et aux caractéristiques de cette influence. Dans ce sens, la culture fait référence à l'attribution d'un sens, de certaines valeurs et normes à la nature. La culture peut donc être considérée comme l'attachement temporaire et local d'un sens et d'une signification à un environnement spécifique. Il s'agit d'un processus dans lequel des significations sont créées pour décrire, comprendre et façonner la réalité. Elle détermine également le comportement des individus et des communautés. En d'autres termes, il s'agit de la pratique de la signification collective : pour vivre et échanger une même culture, il faut se rencontrer.

Le fait que la culture implique la collectivité et la signification collective clarifie son pouvoir en tant que moyen d'éducation : cela signifie que la culture devrait être accessible à tous. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas en raison de divers facteurs, tels que des facteurs politiques, le contexte social, l'origine ethnique, etc. La prémisse éducative culturelle est donc contenue dans la possibilité de collectivité et de participation, d'émancipation et d'autonomisation. En ce sens, la valeur de la culture est souvent mesurée par son impact social. Le terme « social » doit être interprété ici de deux façons : d'une part, il fait référence à une rencontre de personnes et entre personnes. Le social dit donc quelque chose de la coexistence humaine, mais fait également référence aux relations mutuelles, et éventuellement inégales, de cette coexistence, auxquelles tout le monde n'est pas en mesure de participer pleinement. En d'autres termes, l'éducation culturelle fait souvent référence avant tout à la force sociale ou émancipatrice qu'elle contient. Le rôle de la culture n'est souvent pas spécifiquement mis en évidence : la culture est généralement un bonus agréable, mais dans le cadre du travail de formation pédagogique, l'accent est trop souvent mis sur son aspect social. Cette sous-estimation est probablement due à la connotation plutôt négative de la culture. La notion de culture ferait trop facilement référence à ce que l'on appelle parfois la « haute culture » ou la culture élitiste : lorsque vous demandez aux gens s'ils « pratiquent la culture », la réponse se transforme rapidement en la fréquence à laquelle ils vont au théâtre, au musée ou à des expositions. La culture est trop souvent liée de manière unilatérale aux arts, ou à la culture avec un grand C.

Nous avons indiqué ci-dessus que la culture fait référence au processus de signification collective, à l'ensemble des normes et des valeurs que les gens attribuent à la réalité. La culture se réfère

donc toujours, dans sa praxis générale, à une valeur normative. Et c'est là que le bât blesse : aujourd'hui encore, le concept de culture est souvent compris en termes d'un soi-disant standard normatif élevé et est plutôt rarement considéré en termes de sa praxis de signification collective quotidienne (et la valeur de l'art est tout aussi rarement considérée en termes de cette dernière). Le mot « cultivé » peut servir d'exemple ici. Il indique une certaine distinction, quelqu'un qui est « développé » ou « civilisé », comme si cela en disait long sur la valeur d'une identité. La culture, dans ce sens, est rapidement liée à une certaine façon d'être qui serait plus « valable », « meilleure » ou « plus réelle » qu'une autre. Ce dernier cas n'est pas sans poser problème : après tout, comment déterminer ce qui est « bon » ? La culture interprète cela sur la base de visions spécifiques du monde, de la science ou de la religion, mais la question est de savoir comment le travail de formation tient compte d'une telle interprétation normative de la culture et comment il se positionne ici.

## QU'EST-CE QUE « L'ÉDUCATION » ?

Ces points d'intérêt nous obligent à examiner de plus près la deuxième partie de la contraction de l'éducation culturelle : le concept d'éducation. D'un point de vue politico-économique, l'éducation



peut très bien être au service d'objectifs sociaux préconçus, et ne signifie rien d'autre que le développement ou l'enseignement d'idées correctes et de compétences adéquates, et si possible aussi d'une soi-disant pensée critique. Une telle conceptualisation peut être appropriée dans la société actuelle, mais elle n'est pas entièrement exempte de problèmes. D'une part, on peut se demander comment des termes tels que « critique », « correct » ou « adéquat » peuvent ou doivent être interprétés ou compris. Ces termes sont fortement normatifs par nature. Quelles sont les normes et les valeurs qui sous-tendent l'éducation ? Et qui détermine ce qui est correct, adéquat ou critique ? D'autre part, cette approche de l'éducation est fortement axée sur les objectifs : l'accent est mis sur la réalisation et l'accomplissement d'un idéal éducatif. Une telle interprétation de l'éducation ne tient pas compte de l'éducation pour le bien de l'éducation, pour le bien du processus d'apprentissage en lui-même.

### Éducation formelle et informelle

Les recherches montrent que nous devons également être conscients que l'apprentissage culturel n'est pas toujours intentionnel et délibéré. L'apprentissage culturel se fait souvent de manière inconsciente,

implicite et progressive. Pensez, par exemple, aux parents qui emmènent leurs enfants au musée ou au théâtre, à ceux qui pratiquent eux-mêmes la musique ou aux amis qui font de la musique ou dansent ensemble pendant leur temps libre. En d'autres termes, l'éducation culturelle détient un sens extrêmement large et incorpore diverses formes et couches. Tout comme l'éducation, l'éducation culturelle peut être divisée en apprentissage formel, non formel et informel. Même si la distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle est plutôt théorique et artificielle, elle n'en dit pas moins quelque chose sur les différents contextes dans lesquels l'éducation (culturelle) peut avoir lieu. De façon simplifiée, l'**éducation formelle** fait référence aux contextes éducatifs et scolaires traditionnels. Il s'agit d'une formation structurée et diplômante qui est directement ou indirectement fonction de la carrière ou des exigences du marché du travail. Elle peut être comparée à l'éducation ou à l'enseignement traditionnel, dans lequel une personne reçoit un enseignement de quelqu'un d'autre. **L'éducation informelle**, quant à elle, comprend toutes les formes d'apprentissage qui ont lieu dans la vie quotidienne. Il s'agit des opportunités d'apprentissage spontanées qu'une personne rencontre au cours de ses activités

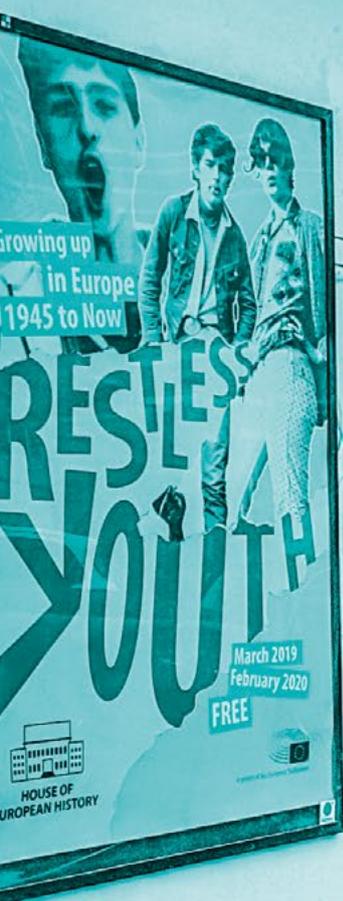
Apprentissage culturel	Temps libre	École
<b>ÉDUCATION CULTURELLE</b>		
<b>Formel</b>	Education artistique à temps partiel...	Cours de musique, de dessins, ...
<b>Moins formel</b>	Cours suivis au sein des associations, des clubs, ...	Ateliers organisés à l'école, excursions culturelles, ...
<b>Non-formel</b>		Utilisation d'éléments culturels dans les cours
<b>SOCIALISATION CULTURELLE</b>		
<b>Informel</b>	Climat culturel à la maison, influences des parents, des amis, ...	Climat culturel à l'école (par exemple, intérêt culturel et participation des enseignants)

Figure 1 : formes d'éducation culturelle (Beunen, Siongers et Lievens, 2016)

quotidiennes. Cela peut se faire en famille, avec des amis, dans le quartier, en lisant un livre, etc. En d'autres termes, l'apprentissage informel commence et se déroule au sein de l'individu, sans l'intervention nécessaire d'un enseignant ou d'un cadre éducatif. **L'éducation non formelle** se situe quelque part entre ces deux extrêmes. Il s'agit d'activités éducatives organisées qui se déroulent en dehors des sphères

formelles et informelles. Elles sont organisées par des institutions et des organisations telles que des clubs socioculturels, des centres d'éducation pour adultes, des musées, etc. Il existe donc un contexte éducatif, mais l'accent n'est en aucun cas mis sur un résultat final éducatif bien défini et prédéterminé. Le tableau ci-dessous donne un bon aperçu de ces différentes formes d'éducation culturelle.





## 2. Qu'est-ce que la participation culturelle ?

Dans un rapport Move It Kanal précédemment publié en interne, la définition de la participation culturelle de Poirier (2012) est avancée comme base de référence : la participation culturelle est l'ensemble des activités artistiques et culturelles qui sont réalisées par des individus et des groupes en termes de création, de production, de diffusion et de visite. Il ressort de ce qui précède que le lien entre l'éducation culturelle et la participation culturelle est facile à établir. L'éducation culturelle implique la participation et vice versa. Le caractère participatif de l'éducation culturelle est également indiqué par d'autres auteurs : la participation culturelle consiste à stimuler l'expérience de la culture en tant que participation active à sa conception et à son développement par le plus *grand nombre* de personnes possible. En d'autres termes, l'éducation culturelle se concrétise dans sa participation, lorsqu'elle est vécue, expérimentée et partagée. La culture a besoin de la participation : elle en est la condition sine qua non.

### DOMINATION CULTURELLE

Malheureusement, cette condition n'est pas toujours remplie : après tout, tout le monde ne peut pas toujours participer et faire partie de la culture à part entière. Même si la culture renvoie ainsi au processus de signification collective, il ne semble pas que tout le monde ait un droit égal à la parole dans le collectif. Il est important de critiquer les mécanismes d'exclusion et d'oppression contenus dans le caractère normatif de la culture qui empêchent les groupes défavorisés d'avoir un accès égal à la participation. C'est certainement le cas dans la société super-diversifiée d'aujourd'hui. La super-diversité désigne une diversité croissante au sein d'une diversité déjà existante. Les différences socioculturelles, socio-économiques, de statut de résidence, de motifs de migration et de philosophie de vie sont importantes. Ces différences entraînent implicitement et involontairement un certain nombre d'inégalités sociales auxquelles tous les acteurs n'ont pas les mêmes chances de participer (nous y reviendrons plus en détails plus loin). Dans une perspective de participation culturelle, le « collectif »

ne doit donc pas être considéré simplement comme une multitude de collectifs, mais - étant donné le contexte social et politique de la société actuelle - également en termes d'éventuelles hiérarchies ou hégémonies qui se sont glissées dans cette multitude.

La possibilité d'une participation égale à la culture est importante. Après tout, la culture est cette forme partagée de transmission de sens et la possibilité d'y avoir son mot à dire et de pouvoir en revendiquer la propriété semble être une *condition sine qua non* de la pleine participation des personnes (individus et groupes) à la société. Comme indiqué précédemment, la culture n'existe que lorsqu'elle est vécue, expérimentée et partagée - lorsqu'il y a participation donc. Cela ne signifie pas nécessairement que la culture doit être un produit uniforme. Le partage peut également faire référence à une approche relativiste de la culture, c'est-à-dire à l'opinion selon laquelle la culture est une multitude de processus humains visant à donner du sens, qui sont en constante évolution et peuvent très bien être différents d'une personne à l'autre. En d'autres termes, l'importance de la participation réside dans le fait que les gens sont capables de participer pleinement à la société, ce qui signifie en même temps qu'ils sont capables de faire et de façonner cette société. La participation culturelle ne se limite donc pas à « aller au musée ou au théâtre ». Comme nous l'avons déjà mentionné, il s'agit de la collectivité et de la cohésion sociale, de l'implication des gens les uns dans les autres, dans les organisations sociales et dans la société dans son ensemble. L'importance de l'éducation et de la participation culturelles à un âge précoce réside dans le fait qu'elles offrent la meilleure garantie de participation culturelle tout au long de la vie.

### PARTICIPATION ACTIVE ET RÉCEPTIVE

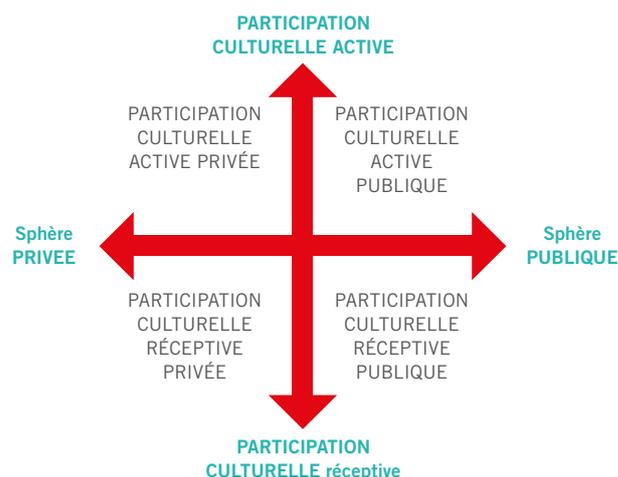
En ce qui concerne la participation culturelle, il est également important de distinguer deux formes et deux dimensions de participation culturelle. Beunen, van Steen, Siongers, Smits et Lievens (2014) font la distinction entre la participation culturelle active et

réceptive et entre la participation culturelle privée et publique. La **participation culturelle** active fait référence à toutes les formes de pratique active et de développement artistique, ou d'implication dans la culture. Il s'agit, par exemple, de la pratique des arts amateurs, comme la pratique d'un instrument de musique ou la danse. La **participation culturelle réceptive** consiste à visiter, contempler ou expérimenter la culture : par exemple, écouter de la musique ou assister à une pièce de théâtre.

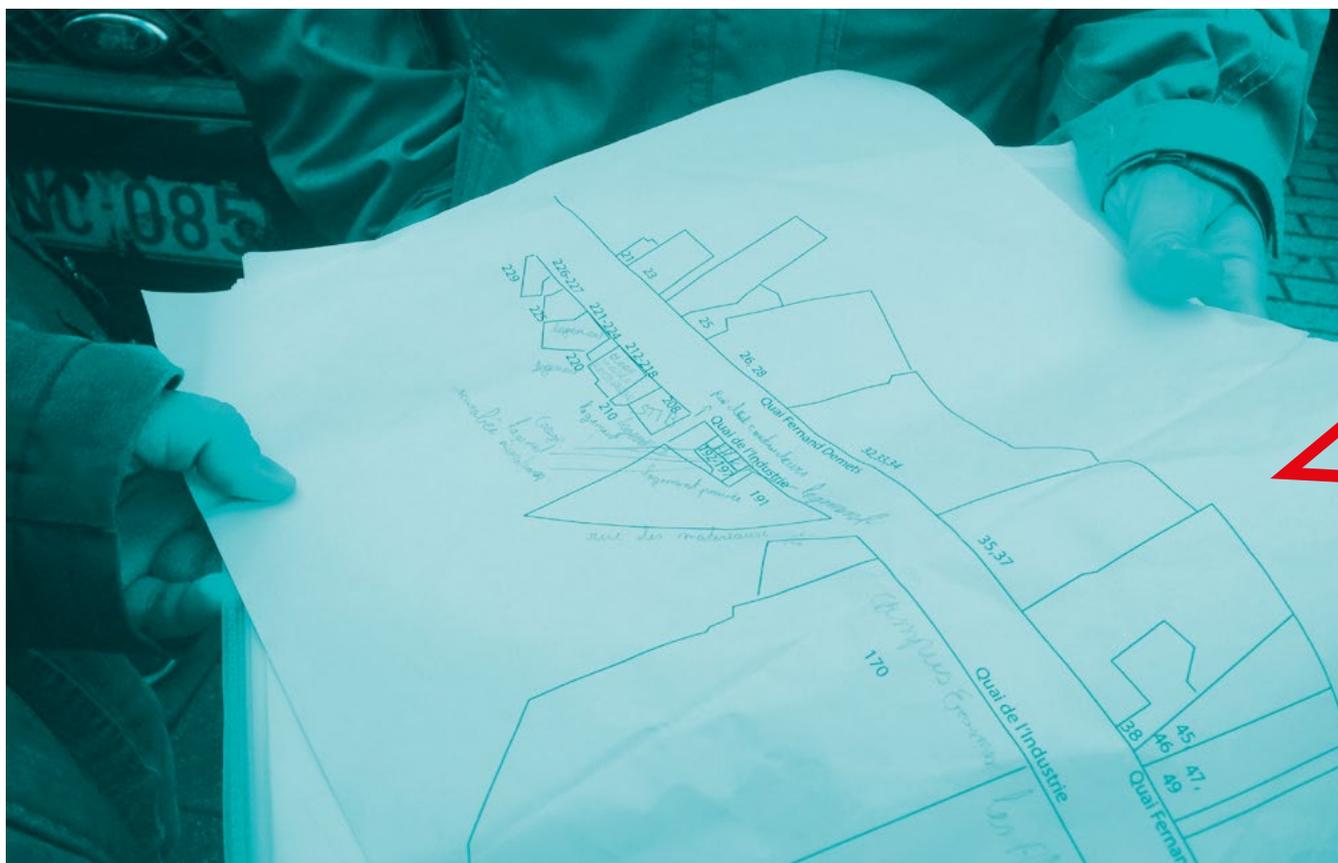
van Steen, Siongers, Smiths et Lievens n'est faite que pour la participation culturelle réceptive. Dans le contexte qui nous occupe, une division entre le privé et le public dans la participation culturelle active pourrait également produire une quadruple division intéressante. Par conséquent, nous pourrions opposer deux continuums (actif versus réceptif et privé versus public, respectivement). Nous pourrions les présenter à l'aide de la figure suivante :

## PARTICIPATION PRIVÉE ET PUBLIQUE

En outre, une distinction peut se faire entre la participation culturelle privée et publique. La **participation privée** fait référence à des activités qui sont vécues individuellement et se déroulent dans la sphère privée, par exemple écouter de la musique, lire un livre ou jouer d'un instrument à la maison. La **participation publique** comprend les activités qui sont vécues en dehors du foyer et qui se déroulent dans la sphère publique. Il peut s'agir de regarder un film au cinéma, d'assister à un concert ou de visiter des musées. Curieusement, la distinction entre la participation privée et publique de Beunen,



Le paysage culturel et artistique est extrêmement diversifié. Il comprend diverses disciplines (allant de la musique, du cinéma, des arts du spectacle, de la



littérature aux musées, expositions et patrimoine) et une variété de secteurs (maisons et collectifs d'art, troupes de théâtre, bibliothèques, centres culturels, organismes de formation socioculturelle, etc.) La participation culturelle peut être classée selon la figure ci-dessus. Cependant, dans la recherche internationale, la participation culturelle est souvent décrite uniquement comme la consommation de ces secteurs et disciplines culturelles (plutôt classiques) (Poirier, 2012). Par conséquent, la participation active est parfois sous-exposée. En d'autres termes, la recherche sur la participation culturelle est souvent mesurée sur base de ces disciplines et sous-secteurs identifiés (voir, par exemple, les enquêtes

de participation du Gouvernement Flamand). Cette division offre en soi une heuristique pratique pour mesurer qui participe à quelle forme de culture. Dans le même temps, cependant, il s'agit également d'une réduction de la participation culturelle. Après tout, la question est de savoir ce qu'est la participation, ou ce que l'on exige du participant : s'agit-il seulement d'une participation formative ou formelle à la culture ? Et quelles sont les possibilités en la matière ? Tout le monde a-t-il la même possibilité de participer à la culture ?



# 3. Obstacles à la participation culturelle

Comme indiqué brièvement ci-dessus, tout le monde n'a pas les mêmes chances de participer à la culture. Les raisons de cette situation peuvent être individuelles, mais aussi socialement structurelles.

## LES OBSTACLES INDIVIDUELS À LA PARTICIPATION CULTURELLE

Dans une étude antérieure du projet *Move It Kanal*, une liste a été établie des seuils individuels les plus fréquemment cités. Toutefois, il est important de garder à l'esprit que ces seuils sont souvent étudiés par rapport à la participation culturelle dans la sphère publique et plutôt formelle. Cela présuppose également que la recherche ne tient pas toujours compte de la participation culturelle qui a lieu dans les sphères informelles et privées.

### Les principaux obstacles individuels à la participation culturelle du public sont les suivants :

1. **Le temps** : les horaires ne sont pas adaptés, ou la combinaison avec d'autres activités de loisirs ou le travail scolaire est difficile ;
2. **Motivation** : les jeunes, plus que d'autres groupes, participent souvent à des activités culturelles, en revanche, le désintérêt des jeunes pour la participation à des activités culturelles est particulièrement élevé. Dans le groupe interrogé à Bruxelles, les jeunes ont indiqué d'une part qu'ils ne sont pas intéressés par une participation culturelle active (bien que l'intégration de la distinction susmentionnée entre privé et public pourrait apporter un éclairage différent à ce sujet), et d'autre part qu'ils ne sont pas prêts à investir sur le long terme ;
3. **Information** : les jeunes indiquent qu'ils n'ont pas toujours une image claire ou correcte de certaines activités, ce qui signifie qu'ils ne sont pas intéressés ou que l'offre ne leur semble pas appropriée ;

4. **Barrières sociales** : les jeunes abandonnent lorsqu'ils estiment que l'ambiance n'est pas bonne ou lorsqu'ils ne se sentent pas à l'aise. Le sexe et l'origine ethnique semblent jouer un rôle majeur dans ce domaine.
5. **Obstacles financiers** : bien que certaines activités soient vécues comme étant trop chères, les jeunes disent aussi que l'aspect financier n'est pas un obstacle important.
6. **Localisation** : la distance par rapport à une activité donnée joue un rôle important dans la mesure où les jeunes sont enclins à participer à des activités.

## OBSTACLES STRUCTURELS À LA PARTICIPATION CULTURELLE

Peut-être plus révélateurs encore que ces **seuils individuels**, ce sont les seuils structurels qui sont ancrés dans la société. Des facteurs tels que le sexe, l'âge, l'origine ethnique, le lieu de résidence et le contexte familial y jouent un rôle important. Diverses études démontrent que les jeunes issus de l'immigration, et plus particulièrement ceux qui vivent dans des conditions socialement vulnérables, participent moins aux activités sociales et culturelles publiques que les jeunes qui n'appartiennent pas à des minorités. Ces résultats sont cohérents avec la stratification sociale et la différenciation de la participation culturelle que nous constatons également chez les adultes de classe moyenne, éduqués et à revenu élevé étant donc plus susceptibles de participer à des activités culturelles. En d'autres termes, un facteur important de la participation est la classe sociale à laquelle appartiennent les jeunes.

Ces seuils structurels sont importants dans le contexte du projet *Move It Kanal*. L'un des objectifs est de travailler avec des jeunes bruxellois de la zone du Canal. Cette zone est caractérisée par une prépondérance de jeunes socialement vulnérables.

Dans ce sens, il est intéressant de s'attarder sur quelques faits structurels :

- La Région de Bruxelles-Capitale comptait plus de 1,2 million d'habitants en 2019. L'âge moyen des Bruxellois est de 37,5 ans, ce qui fait que la région a donc la population la plus jeune. Néanmoins, il existe de grandes différences d'âge entre les différentes régions : la banlieue de Bruxelles a une population plus âgée.
- L'enseignement bruxellois (néerlandophone) doit faire face à de nombreux défis, notamment l'abandon et le décrochage scolaires. Il existe également une ségrégation remarquable dans les niveaux d'enseignement : l'enseignement secondaire technique et professionnel dénombre principalement des jeunes issus de l'immigration. En outre, une division similaire peut être observée entre les écoles dites « à problèmes »

et les écoles « élitistes ». En d'autres termes, le système éducatif semble perpétuer les inégalités sociales existantes plutôt que de les éliminer. De plus, le *JOP-Monitor (Moniteur du Jeugdonderzoeksplatform)* (2013) montre un lien entre le niveau d'éducation et le taux de participation : 17% des jeunes de l'Enseignement Secondaire Général participent régulièrement à des activités culturelles publiques contre 11% des jeunes de l'Enseignement Secondaire Technique et Professionnel.

- Une ségrégation similaire est perceptible dans le secteur de la jeunesse. Les jeunes Bruxellois issus d'un milieu socialement vulnérable ont un taux de participation plus faible que les jeunes Bruxellois issus d'un milieu sociodémographique moins vulnérable.

## 4. Une participation culturelle informelle à part entière ?

Sur base de l'aperçu théorique ci-dessus, il est possible de déterminer un certain nombre de points importants à prendre en considération. Le plus important d'entre eux est la synthèse de la distinction entre l'éducation culturelle formelle, non formelle et informelle d'une part, et la distinction entre la participation culturelle réceptive/active et privée/publique d'autre part. La question fondamentale reste de savoir comment définir l'éducation et la participation culturelles. Cette question ne se reflète pas seulement dans la manière dont l'éducation culturelle et la participation culturelle sont opérationnalisées et mesurées, mais aussi dans les principes normatifs sur lesquels se fonde la participation culturelle (*quelle forme doit prendre la participation culturelle ? Qu'est-ce qui "compte" comme participation culturelle ? Qu'est-ce qui ne l'est pas ?*).

Dans ce qui précède, la participation culturelle a été principalement décrite en termes de dimension (active ou réceptive, et privée ou publique). Dans chaque cas, nous avons affaire à un acte de participation « formel », un acte qui peut être formellement reconnu comme participatif. Cela implique une réduction à

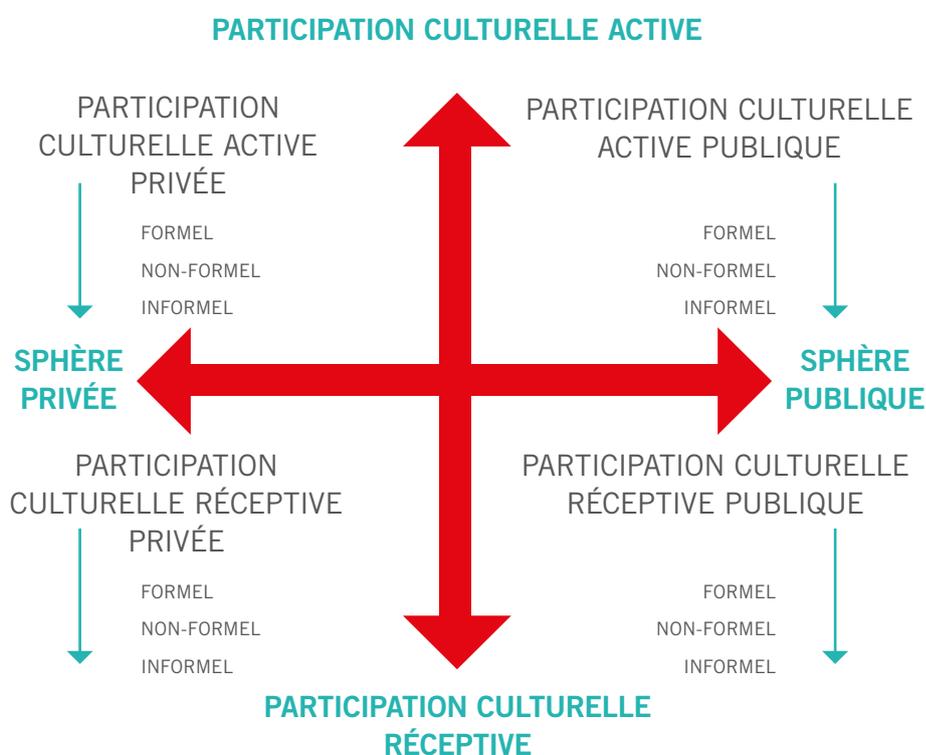
l'égard de la signification et de l'opérationnalisation de la participation. Il semble davantage intéressant d'également prendre en compte la distinction entre formel, non formel et informel. De cette façon, la participation peut, d'une part, être confrontée aux effets (d'apprentissage) qu'une activité entraîne. D'autre part, cela contrecarre une conception trop formelle de la participation culturelle et crée un espace pour une participation culturelle qui peut être peu reconnue formellement, mais qui a une grande valeur informelle. Par exemple, quelqu'un peut assister à une pièce de théâtre, mais ne pas apprendre, participer ou aimer grand-chose du spectacle. La question est alors de savoir ce que cette participation « vaut ». D'autre part, une personne peut écouter/faire de la musique avec un ami dans une atmosphère informelle et ressentir un impact durable, de sorte que la valeur participative est très forte, bien que peu ou pas reconnue officiellement. En introduisant la distinction entre formel, non formel et informel dans la participation culturelle, celle-ci peut être définie avant tout à partir de l'expérience et du contexte de la personne qui y participe. Cela contraste avec la définition de la participation culturelle basée sur la participation

formelle à des activités culturelles (subdivisées selon les disciplines et les secteurs).

Il s'agit en fait d'un lien intense entre l'éducation culturelle et la participation. Comme indiqué ci-dessus, les deux concepts s'imbriquent et en deviennent indissociables. Participer à quelque chose est impossible si vous ne savez pas ce que c'est, apprendre quelque chose implique la participation. Cette connotation informelle de l'éducation à la participation est importante et trop souvent négligée dans les recherches et les projets visant la participation culturelle.

En d'autres termes, l'aspect informel de la culture et de la participation culturelle est extrêmement important et permet de ne pas avoir à adhérer à l'opérationnalisation ou à l'heuristique des disciplines ou secteurs formels qui sont souvent distingués dans la recherche sur la participation culturelle. En mettant l'accent sur la nature informelle de la participation culturelle, chacun participe déjà à la culture, sans avoir à assister à une activité culturelle. En d'autres termes, l'attention portée à l'informel ouvre la culture au sens étroit à son sens large au lieu de s'en tenir à une opérationnalisation en disciplines et en secteurs. La participation culturelle ne devrait donc pas être mesurée en termes de participation à une activité culturelle précédemment formelle ou publique, mais en termes de la manière dont un sens nouveau et renouvelé peut être donné à la réalité.

L'établissement d'une distinction entre le formel, le non formel et l'informel offre une vision plus large et un aperçu plus approfondi de (la mesure de) la participation culturelle. Ceci peut être représenté graphiquement dans la figure suivante :



Le niveau informel est appelé *socialisation culturelle*. Comme indiqué ci-dessus, ce terme a une connotation quelque peu péjorative, car il apparaît comme l'appendice inférieur d'une éducation culturelle à part entière. Pourtant,



ce niveau de participation culturelle semble crucial et fondamental (littéralement : la base sur laquelle construire). La distinction faite plus haut entre l'apprentissage dans la culture et l'apprentissage par la culture disparaît à ce stade. C'est ainsi que la participation et l'éducation culturelles se libèrent d'une stricte instrumentalisation et formalisation. En outre, si quelque chose manquait à cette socialisation de base ou fondamentale, il ne servirait pas à grand-chose de se familiariser davantage avec un système culturel complexe de sens et de signes. La valeur fondamentale de l'informel est certainement importante dans le contexte du projet *Move It Kanal*, où l'accent est mis sur la participation culturelle des jeunes issus de milieux socialement vulnérables. La formalisation que présuppose

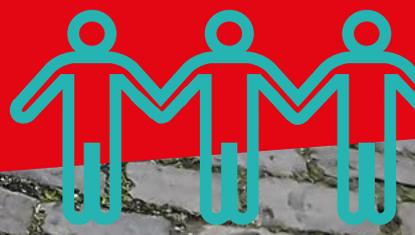
implicitement une conception traditionnelle de la participation culturelle peut facilement sembler un pont trop loin pour les personnes qui rencontrent les plus grands obstacles à la participation culturelle. La participation culturelle informelle, en d'autres termes, semble être la forme de participation la plus fondamentale pour les individus et les groupes qui, pour des raisons sociodémographiques, sont moins susceptibles de participer à la culture.

En résumé, il est important de considérer le niveau informel de l'éducation et de la participation culturelles comme étant d'égale valeur et d'avoir le courage de l'utiliser dans toute tentative de promotion de la participation culturelle.





**PARTIE II :  
ÉTUDE DE CAS « LES EXPERTS DU  
PETIT MANCHESTER 2.0 »**



**la fonderie**

Le projet « Les Experts du Petit Manchester 2.0 » (LEDPM 2.0) est un projet culturel, éducatif et participatif. Il s'agit d'une collaboration entre l'asbl Lasso, la Erasmushogeschool Brussel, et La Fonderie - Musée bruxellois des industries et du travail, l'École Secondaire Plurielle Karreveld et l'Institut des Sœurs de Notre-Dame. L'École Secondaire Plurielle Karreveld et l'Institut des Sœurs de Notre-Dame sont deux écoles secondaires situées dans la zone du Canal.

De l'automne 2018 au printemps 2019, deux classes (une de chaque école) ont chacune suivi une trajectoire individuelle et également, en partie ensemble, une trajectoire créative avec *La Fonderie*. Le processus de création conjoint qui a été initié est passé par plusieurs étapes dans le but de découvrir l'histoire industrielle de la ville et de construire des ponts entre le passé et le présent. Pour ce faire, des visites à *La Fonderie* et au *MoMuse* ont été prévues ainsi que des promenades thématiques et sociologiques au cœur de Molenbeek.

# 1. Objectifs généraux, partenaires et méthodologie de LEDPM 2.0

## OBJECTIFS GÉNÉRAUX

L'objectif général du projet est de créer un espace mental et physique pour un public jeune, en utilisant la participation culturelle et des méthodologies innovantes. De manière générale, le projet vise à promouvoir la participation et l'éducation culturelles en offrant aux jeunes un rôle dans le musée et en créant un espace d'expérimentation physique et mental. Plus précisément, l'objectif est de générer des effets positifs chez les jeunes sur leur connaissance et leur expérience du musée La Fonderie, du quartier voisin et de la ville, par une approche de participation et d'éducation culturelles.

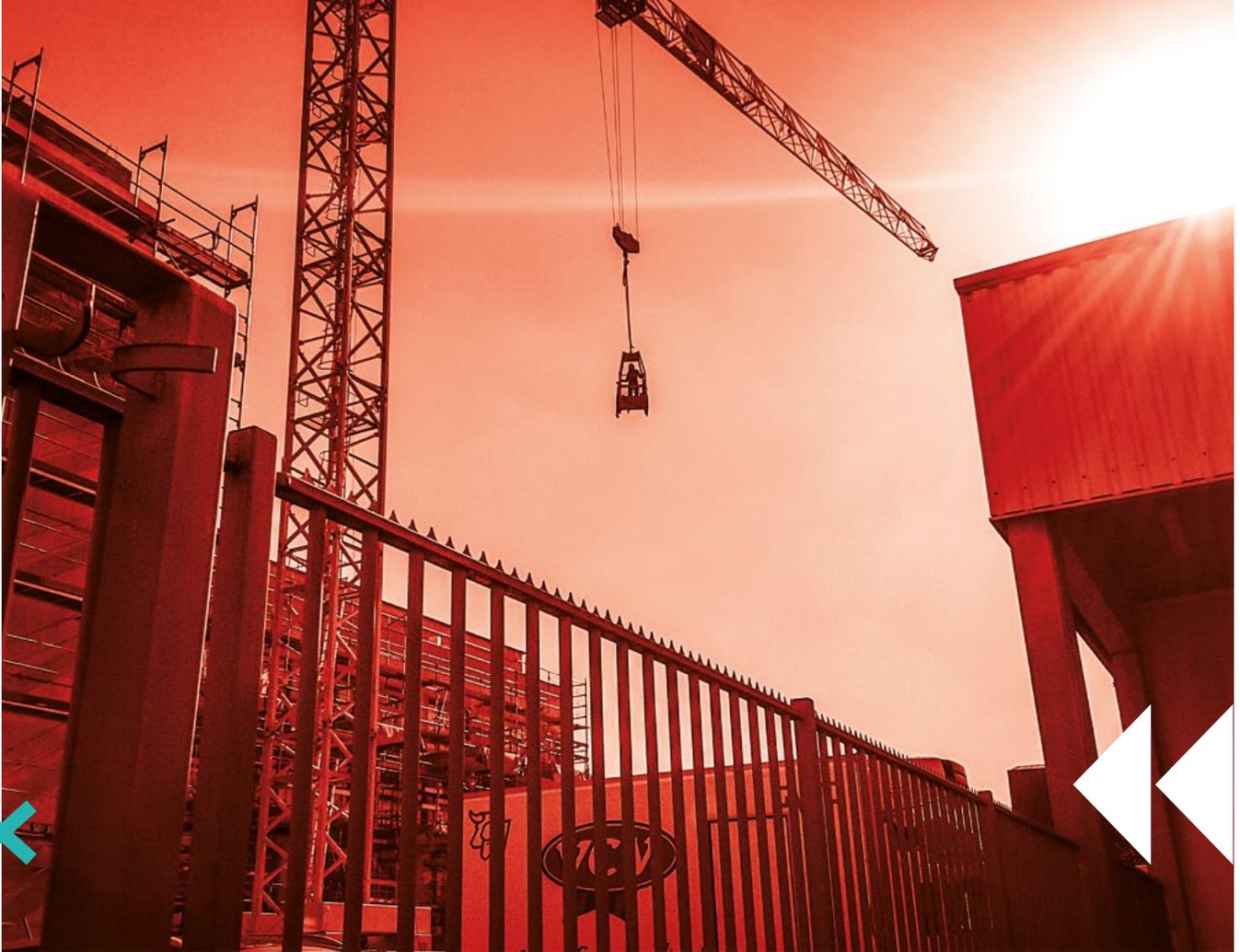
Les mots clés sont donc la *participation*, *l'innovation* et *l'appropriation*.

## PARTENAIRES

Le projet LEDPM 2.0 s'appuie sur les connaissances acquises précédemment dans le cadre des projets « *Les Experts Du Petit Manchester* » et « *Enchantée Molenbeek* » de La Fonderie (2016-2017). Lors de ce projet préliminaire, La Fonderie a acquis beaucoup d'expérience utile en termes de

fonctionnement et de soutien pédagogiques. Avec « *Les Experts du Petit Manchester 2.0* », La Fonderie souhaite impliquer davantage un jeune public, issu spécifiquement du quartier situé autour du musée, mais aussi plus généralement de Bruxelles, dans son fonctionnement. Pour ce projet, La Fonderie s'appuie sur deux partenaires culturels : le MoMuse (musée communal de Molenbeek) et la photographe Johanna de Tessières.

L'asbl Lasso, plateforme bruxelloise pour la participation culturelle, est également partenaire du projet. Elle donne un retour régulier aux niveaux des objectifs et des avancées, fait des évaluations et des analyses du projet, en tenant compte du ressenti des jeunes. En outre, l'asbl Lasso assure la diffusion des expériences et des moments d'apprentissage aux autres acteurs. La Erasmushogeschool Brussel, par le biais de sa formation en Travail Social, est responsable de la recherche autour du projet. Les élèves et les accompagnateurs de première et deuxième année de l'École Secondaire Plurielle Karreveld et de l'Institut des Sœurs de Notre-Dame participent en tant que partenaires de collaboration. L'École Secondaire Plurielle Karreveld est une école qui fonctionne selon les principes de la pédagogie active, les élèves de la première année ont 12-13 ans et bénéficient donc d'une première expérience du travail de projet. Les principes de la pédagogie



active impliquent un rôle actif et participatif de l'élève, de sorte que la relation traditionnelle enseignant-élève et le transfert de connaissances soient partiellement rompus. L'Institut des Sœurs de Notre-Dame utilise une pédagogie traditionnelle, les élèves de la deuxième année ont 14-15 ans et redoublent leur année.

## MÉTHODE

L'objectif de stimuler les connaissances et l'expérience des jeunes sur le quartier (scolaire) et le musée La Fonderie par le biais d'une approche culturelle, éducative et participative, se concrétise par des connaissances scientifiques concernant les évaluations d'impact et les théories du changement. Nous énumérons ci-dessous les étapes les plus importantes.

### Objectifs opérationnels

L'utilisation d'une *théorie du changement* (voir ci-dessous) permet d'opérationnaliser les objectifs du projet dans le cadre du LEDPM 2.0. Dès lors, des objectifs à court, moyen et long terme sont déterminés.

Les objectifs suivants sont formulés à court terme :

1. Les élèves apprennent à connaître La Fonderie et son fonctionnement ;
2. Accroître les connaissances historiques et géographiques des élèves en matière d'habitat, d'urbanisation et d'économie ;
3. Améliorer les compétences des élèves en matière de lecture, d'écriture, d'expression orale, d'écoute et de travail de groupe ;
4. Accroître les connaissances, la curiosité et l'esprit critique des élèves à l'égard de leur quartier (scolaire) et de la ville ;
5. Accroître le sentiment de fierté et/ou d'appartenance des élèves à leur quartier (scolaire) et à la ville.

Les objectifs suivants sont fixés à moyen terme :

1. Les élèves restent curieux et intéressés par les thèmes abordés,
2. Les élèves développent un esprit critique à l'égard des politiques urbaines.

Les objectifs suivants sont fixés sur le long terme :

1. Les élèves sont activement impliqués dans le quartier,
2. Les élèves deviennent des citoyens critiques, solidaires et actifs,

3. Les élèves ont un impact positif sur le vivre ensemble dans la ville.
4. Les élèves utilisent les connaissances historiques sur leur ville pour construire l'avenir selon le principe de l'histoire active : l'histoire n'est pas un passé achevé, mais est en constante évolution.

### Développement du projet LEDPM 2.0

Les partenaires ont décidé que le projet LEDPM 2.0 se baserait sur 11 ateliers ou activités de formation culturelle et éducative. Les 11 activités sont divisées en 3 grandes phases :

1. Ateliers de découverte. Au cours de cette première phase du projet, les élèves sont invités à participer à des activités préprogrammées qui font partie intégrante du programme scolaire.
2. Ateliers de création. Dans la deuxième phase, les élèves sont invités à jouer un rôle plus actif : ils sont consultés sur la suite du projet et contribuent à déterminer la forme de la phase 3.
3. Réalisation d'un produit final. La finalité n'est pas fixée dès le début du projet et les élèves ont un rôle décisif. Dans cette phase, les élèves ont l'occasion de mettre en place leur propre projet (dans un cadre défini) et de décider sur des questions essentielles qui touche à la pratique.

Dans les 11 ateliers/activités formatifs culturels et éducatifs cumulatifs, différents formats et méthodes de travail sont utilisés : discussions en classe, visites guidées, jeux, lecture de cartes, voyages d'exploration, apprentissage de techniques artisanales, coaching (parler devant un groupe, ou d'autres personnes en fonction du projet final), rencontres interscolaires, etc. Les ateliers peuvent se suffire à eux-mêmes, mais le travail se fait de manière chronologique et cumulative, ce qui signifie qu'à chaque fois, les expériences précédentes sont mises à profit.





## 2. Principes théoriques

Le développement du projet tient compte d'un certain nombre de points de départ théoriques. Dans la première partie, nous avons déjà abordé un certain nombre de ces points. Ici, nous discutons en outre des théories spécifiques qui ont été utilisées dans le développement du LEDPM 2.0.

### THÉORIE DU CHANGEMENT

Comme indiqué ci-dessus, le projet LEDPM 2.0 utilise une *théorie du changement* basée sur le modèle de Taplin et Clarck (2012) pour concrétiser davantage les objectifs généraux du projet et les rendre opérationnels aussi clairement que possible. Il s'agit d'une méthode participative qui permet d'aligner les objectifs, la planification et les évaluations d'un projet. L'objectif global d'une *théorie du changement* est la réalisation structurelle et planifiée d'un changement social souhaité. En tant que telle, une *théorie du changement* présuppose une approche participative basée sur un processus dans lequel les groupes et les parties prenantes peuvent articuler leurs objectifs à court, moyen et long terme et identifier les circonstances et les conditions dans lesquelles ces objectifs doivent être réalisés. Les objectifs et les conditions sont considérés comme des résultats planifiés et sont décrits collectivement dans un document de travail.

La *théorie du changement* fonctionne comme un outil de planification, de suivi et d'évaluation, car les objectifs sont liés à des interventions et des indicateurs spécifiques. Il donne un aperçu de ce qui peut être étudié et identifie les éléments qui doivent absolument être inclus dans une évaluation. De cette façon, les choix d'une méthode et des priorités d'évaluation peuvent être faits de manière plus réfléchie.

Dans une théorie du changement, les étapes suivantes sont élaborées :

- Identifier les objectifs et les présupposés qui les sous-tendent ;

- Identifier les conditions et les besoins nécessaires à la réalisation de ces objectifs ;
- Articuler les relations de cause à effet entre les conditions et les objectifs pour planifier la réussite ;
- Choisir les interventions les plus stratégiques ;
- Développer des indicateurs pour mesurer les progrès vers les objectifs et les résultats ;
- Vérifier si la *théorie* du changement *utilisée* est suffisamment plausible, réalisable et testable.

\* Dans le cadre de LEDPM 2.0 une théorie du changement a été développée, vous pouvez la demander à la Erasmushogeschool Brussel (Voir annexe 4 du rapport scientifique).

## LES FORMES DE PARTICIPATION

De manière générale, on peut distinguer deux formes de participation. Au premier niveau, la participation se limite à « **prendre part ou être présent** ». Tandis qu'au deuxième niveau, il existe une « **relation de pouvoir changeante** » dans laquelle les points de vue de tous les participants ont une influence réelle sur le processus décisionnel.

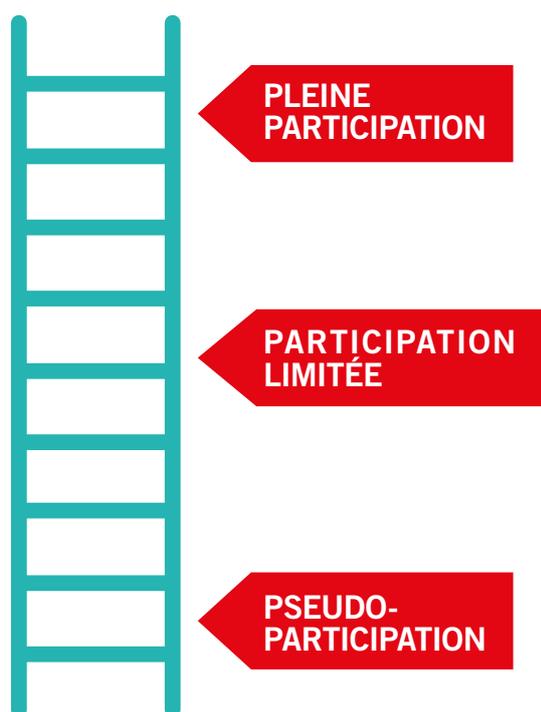
Dans ce contexte, on peut se référer à **l'échelle de participation d'Arnstein** (1969). Il s'agit de l'un des instruments les plus couramment utilisés pour visualiser et analyser un degré de participation. Arnstein lui-même a indiqué que l'échelle de participation était une simplification de la réalité,

mais qu'elle fournit l'éclairage nécessaire sur la signification et la demande croissante de participation. Ce système compte huit échelons : plus on monte, plus le degré de participation est élevé. Les deux échelons inférieurs (*manipulation et éducation*) décrivent des formes de non-participation : le véritable objectif n'est pas d'inciter les gens à planifier et à exécuter des programmes, mais de permettre aux personnes au pouvoir d' « éduquer » ou de « guérir » les participants. Les citoyens n'ont pas voix au chapitre dans ce débat et n'ont pas le droit de prendre des décisions. Les deux échelons suivants (*informer et consulter*) illustrent comment les citoyens ont déjà une voix et peuvent donc être entendus et pris en compte dans le processus décisionnel. Cependant, ils ne peuvent pas encore prétendre au pouvoir de décision et n'ont donc aucune garantie d'apporter des changements. L'échelon suivant (*implication*) est également lié à cela : l'implication ne signifie pas toujours le droit ou le pouvoir de prendre des décisions. En ce sens, Arnstein décrit ces formes de participation comme des simulacres de participation : il y a des signes de participation, mais les conditions ne sont pas remplies pour parler de participation réelle. Ce n'est que dans les trois derniers échelons que ces conditions sont remplies : les citoyens ont une voix dans le débat et ont un pouvoir de décision. Le sixième échelon (*coopération*) montre comment les citoyens ont la possibilité de négocier avec les personnes au pouvoir. Dans les deux échelons supérieurs (*délégation de pouvoir et contrôle citoyen*), les citoyens sont effectivement au pouvoir. Selon Arnstein, l'échelle de participation pourrait être utilisée comme un outil dans les exercices gouvernementaux, mais également dans les organisations ou dans la vie communautaire : les problèmes sous-jacents sont essentiellement similaires - à plusieurs niveaux, « personne » ne veut devenir « quelqu'un » avec suffisamment de pouvoir pour rendre les institutions réceptives à ses idées, ses aspirations et ses besoins. Bien que datée de 1969, cette échelle reste un modèle largement utilisé pour mieux comprendre la participation. C'est un modèle qui a été copié à de nombreuses reprises - avec ou sans ajustements mineurs. Cela n'est pas surprenant en soi, puisque le modèle met en évidence la non-participation problématique et la participation factice du processus démocratique.

**L'échelle de participation des enfants de Hart** (1992) est également intéressante dans ce contexte (voir la figure ci-dessous). Hart se base sur l'échelle d'Arnstein pour indiquer comment les jeunes peuvent être impliqués dans les choix (politiques). Dans ce qu'il appelle l'échelle de la participation, Hart



distingue également huit étapes, allant de la non-participation à la pleine participation, en passant par la participation limitée. Son échelle de participation illustre les différents niveaux d'initiative et de coopération que les enfants et les jeunes peuvent avoir dans des projets avec des adultes. En d'autres termes, ce modèle se concentre spécifiquement sur la relation des enfants et des jeunes aux adultes dans les processus participatifs. Sur les trois échelons inférieurs, on retrouve la non-participation : (1) les enfants sont manipulés, (2) les enfants sont utilisés comme décoration, (3) il y a pseudo-participation ; sur les échelons intermédiaires, il y a une participation limitée : (4) les enfants sont informés, (5) les enfants sont consultés, (6) l'initiative appartient aux adultes, mais ils partagent les décisions avec les enfants ; sur les deux échelons supérieurs, la participation atteint sa maturité : (7) l'initiative appartient aux enfants et ils dirigent le projet, (8) les enfants et les adultes prennent les décisions ensemble.



Toutefois, il est également important de porter un regard critique sur l'échelle de participation. Il s'agit en premier lieu d'un modèle théorique. En ce sens, l'échelle de participation fait référence à l'idéal et au sommet de la participation. Bien qu'elle permette d'évaluer la pratique, sa traduction immédiate dans la pratique n'est pas toujours aisée. En outre, on peut se demander dans quelle mesure la poursuite du sommet s'applique à chaque pratique.

Dans le cadre du projet LEDPM 2.0, l'intention explicite était d'impliquer les jeunes de manière participative dans toutes les phases du projet. Pour ce faire, différentes méthodologies ont été utilisées, telles que des groupes de travail, des discussions en classe, des interventions artistiques dans le quartier, la participation à des activités artistiques à l'intérieur et à l'extérieur du quartier, des moments de retour et des évaluations. La garantie d'une participation réelle était également contenue dans la nature en trois phases du projet.

Il semble que dans le cas des activités du projet LEDPM 2.0, le niveau de participation a fluctué entre une participation limitée et une participation totale. Les élèves ont joué un rôle important dans le choix du contenu et de la conception des ateliers. En même temps, il est important de porter un regard critique sur le début et la conceptualisation du projet. Les élèves ont été peu voire pas du tout impliqués, puisque le projet est parti de La Fonderie. Si la *théorie du changement* a permis d'aboutir à un projet soutenu et participatif avec les partenaires, la pleine participation des élèves n'est apparue qu'après l'élaboration du cadre initial.

## PARTICIPATION CULTURELLE

Dans la première partie, nous avons déjà évoqué les différentes formes d'éducation et de participation culturelles. Compte tenu de ces différentes formes, nous pouvons affirmer qu'en ce qui concerne l'éducation culturelle, le projet LEDPM 2.0 s'inscrit plutôt dans les formes « formelles » et « moins formelles » d'éducation culturelle (voir figure 1 : formes d'éducation culturelle). Après tout, le projet part de la coopération entre l'éducation formelle et le secteur culturel. Les activités sont organisées dans le cadre des cours et prennent la forme d'ateliers et d'excursions culturels.

L'aspect participation culturelle du projet LEDPM 2.0 oscille entre des formes réceptives et actives dans la sphère publique. Les élèves sont mis au défi de penser et d'agir de manière créative au cours du projet, mais la forme du projet n'est pas principalement destinée à la pratique active ou au développement artistique de l'une des disciplines artistiques des sous-secteurs.

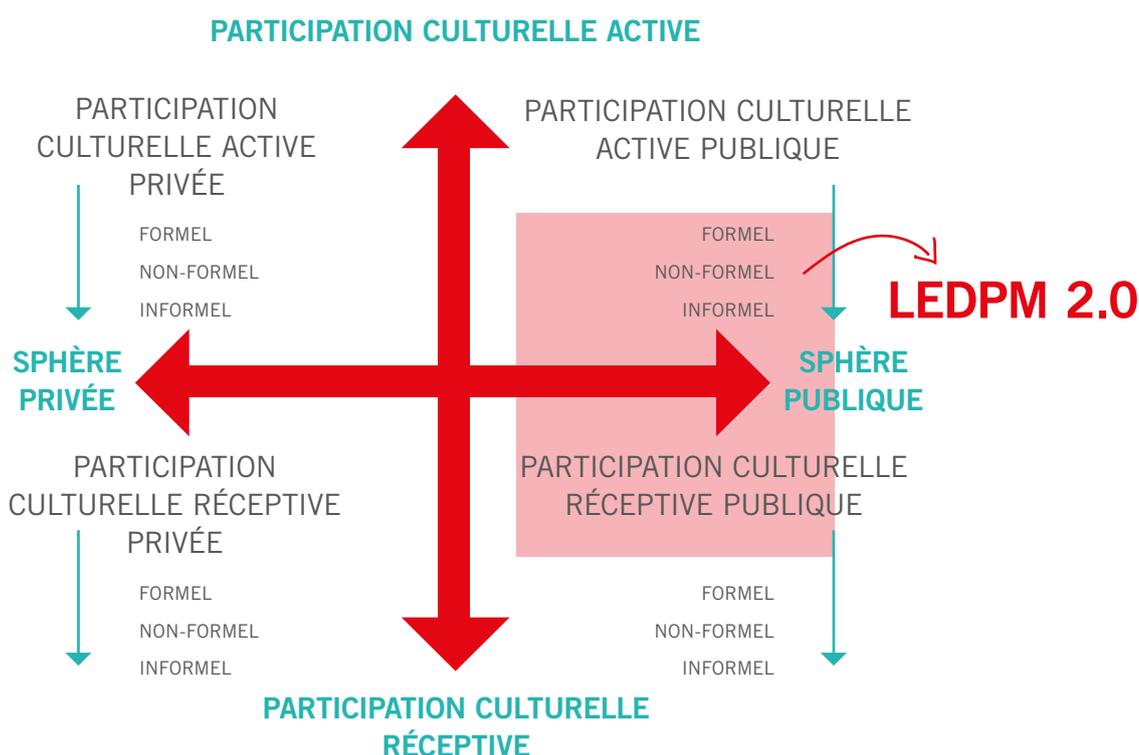
Lorsque nous plaçons le projet LEDPM 2.0 sur le continuum actif-réceptif et privé-public et que nous intégrons la distinction entre éducation formelle, non formelle et informelle, nous pouvons en déduire que LEDPM 2.0 peut être classé comme un projet de

participation culturelle publique avec une orientation plutôt formelle à non formelle. Il est axé sur la participation culturelle réceptive, mais en mettant clairement l'accent sur l'appropriation et la créativité des élèves participants.

## MUSÉES ET ÉDUCATION CULTURELLE

Puisque le projet LEDPM 2.0 part de La Fonderie, il est intéressant de réfléchir brièvement à la manière dont les musées ont traité l'éducation et la participation culturelles ces dernières années. La pertinence de LEDPM 2.0 pour La Fonderie devient très vite évidente. Grâce à leur fonction, de plus en plus de musées privilégient une relation interactive avec leurs visiteurs. Il existe même des organisations éducatives plus spécialisées (telles que Rasa et De Veerman) qui se concentrent sur la participation et l'interaction avec un jeune public. Malgré ces bonnes intentions, la démocratisation des musées reste une question difficile et la participation est souvent confondue avec la sensibilisation.

En d'autres termes, les musées doivent se réinventer. C'est ce qu'ils semblent faire, tant sur le plan de la forme que du contenu. Ces dernières années, les



" Je suis née dans cette maison en 1929. Avant, il y avait des Fêtes, des courses de vélo mais plus maintenant le travail c'est la santé "

Liliane  
rue Joseph Diongre

28 mars 2019

objectifs et les valeurs des musées ont changé à tel point que les collections semblent jouer un rôle plutôt secondaire. Aujourd'hui, l'accent est mis sur les valeurs sociales telles que l'inclusion, la participation et la justice sociale : l'accent n'est pas mis sur la présentation de la collection, mais sur les expériences d'apprentissage des visiteurs. Cela implique également une responsabilité différente pour le guide ou l'employé du musée ; le guide ne fonctionne plus comme un expert, mais comme un bâtisseur de ponts entre les spectateurs et le patrimoine culturel, ce qui incite les spectateurs à générer du sens à leur propre manière. Les visiteurs d'aujourd'hui sont plus enclins à participer activement et un musée détient alors un rôle social de plus en plus important.

LEDPM 2.0 est un projet dans lequel le musée La Fonderie veut jouer son rôle social de manière optimale et veut se concentrer sur la participation. Bien que la frontière pratique entre la sensibilisation du public et la participation ne soit pas aussi claire que la théorie pourrait l'indiquer, dans le projet, La Fonderie ne semble pas s'ériger en simple dépôt et exposition d'histoire ou d'artefacts, mais s'engage de manière co-créative et participative avec les élèves. Le musée a incité les élèves à réfléchir activement à la signification de l'histoire et du quartier et les a stimulés dans leurs connaissances et leurs expériences.

## 3. La recherche

### QUESTIONS DE RECHERCHE

Les questions de recherche suivantes ont été élaborées sur base de la théorie du changement :  
La question principale a été définie comme suit :  
*Quels sont les effets du projet LEDPM 2.0 pour les élèves concernés ?*

Cette question principale a été subdivisée en plusieurs sous-questions :

Sous-question 1 : *les élèves sont-ils plus fiers de leur quartier/commune et se sentent-ils davantage concernés après avoir suivi ce projet ?*

Sous-question 2 : *Les élèves ont-ils plus de connaissances géographiques et historiques sur leur quartier/commune après avoir suivi ce projet ?*

Sous-question 3 : *Les élèves ont-ils élargi leurs compétences en lecture, écriture, écoute, expression orale et collaboration après avoir suivi ce projet ?*

Sous-question 4 : *Les élèves ont-ils été initiés à La Fonderie et à son fonctionnement ?*

Sous-question 5 : *Les élèves ont-ils développé plus d'intérêt, de curiosité et d'esprit critique à l'égard de leur quartier/commune ou ville ? Les élèves portent-ils un regard différent sur leur quartier/commune ou ville à la suite du projet ?*

En plus des questions de recherche, une analyse du besoin d'information est effectuée afin de vérifier les résultats de ces questions. Le tableau ci-dessous montre les besoins en informations spécifiques pour les différentes questions de recherche :

## Question principale 1 : Quels sont les effets du projet LEDPM 2.0 pour les élèves concernés ?

SOUS-QUESTIONS SPÉCIFIQUES	BESOIN D'INFORMATION SPÉCIFIQUE
Les élèves se sentent-ils plus fiers de leur quartier/commune après avoir suivi ce projet ?	Des informations spécifiques et concrètes sur l'attitude des élèves vis-à-vis de leur quartier : exemples, citations, histoires, illustrations, témoignages, etc.
Les élèves ont-ils plus de connaissances géographiques et historiques sur leur quartier/commune après avoir participé à ce projet ?	Les connaissances acquises par les élèves dans les domaines de l'histoire et de la géographie (spécifiquement en relation avec le quartier/la commune).
Les élèves ont-ils élargi leurs compétences en lecture, écriture, écoute, expression orale après le projet ?	Les compétences acquises par les élèves en matière de lecture, d'écriture, d'écoute et d'expression orale (notamment dans le cadre du projet LEDPM 2.0).
Les élèves ont-ils appliqué les connaissances (historiques, géographiques), les compétences (lire, écrire, écouter, parler) et les méthodes d'analyse acquises dans leur vie quotidienne ?	Des informations spécifiques et concrètes sur la manière dont les différentes compétences et méthodes sont appliquées par les élèves : exemples, citations, histoires, illustrations, témoignages, ...
Les élèves ont-ils développé plus d'intérêt, de curiosité et d'esprit critique à l'égard de leur quartier/commune ou ville ? Les élèves portent-ils un regard différent sur leur quartier/commune/ville à la suite du projet ?	Des informations spécifiques et concrètes qui montrent que les élèves sont plus curieux et ont développé un esprit critique grâce au projet : exemples, citations, illustrations, histoires, témoignages, ...



## MÉTHODE

L'approche de recherche pour LEDPM 2.0 est structurellement intégrée dans l'ensemble du projet, de l'utilisation d'une **théorie du changement** à la collecte de données qualitatives sur le projet. Au cours du projet, des **entretiens** ont été menés avec les élèves à intervalles réguliers. Au cours de ces entretiens, les questions de recherche et les objectifs de recherche mentionnés ci-dessus ont été interrogés. Des **journaux de bord** ont également été tenus par les accompagnateurs (enseignants, personnel du musée et personnel de Lasso), dans lesquels les principaux points d'intérêt des activités ont été compilés.

La conception de la recherche s'est basée sur les activités initialement prévues, mais la vue d'ensemble ci-dessous a été progressivement adaptée aux besoins et aux intérêts des enseignants et des élèves. Le tableau suivant en donne un aperçu. Il s'agit d'une représentation de la manière dont les données ont été collectées.

Atelier / activité de formation	Cours	Recherche interventionnelle
<b>Phase 1 : Ateliers d'exploration</b>		
Première réunion	Brise-glace, introduction	Introduction à la recherche et aux chercheurs
Visite guidée du MoMuse et de l'école	Visite guidée	Entretiens individuels avec les élèves - journal de bord des enseignants/ accompagnateurs
« Un logement pour tous »	Jeu de rôle, analyse, débriefing	Entretiens individuels avec les élèves - journal de bord des enseignants/ accompagnateurs
« Urbanisation d'une commune bruxelloise ».	Jeu de rôle, analyse, production	Entretiens individuels avec les élèves - journal de bord des enseignants/ accompagnateurs
« L'économie et la ville : industrie, commerce et services »	Jeu de rôle, analyse, production	Entretiens individuels avec les élèves - journal de bord des enseignants/ accompagnateurs
<b>Phase 2 : Ateliers de photographie</b>		
Activité interscolaire	Introduction interactive, promenade guidée et choix du projet artistique	Entretiens individuels avec les élèves - journal de bord des enseignants/ accompagnateurs
Atelier I - ISND	Rencontre avec le photographe, initiation au reportage photo, prise de photos dans le quartier de l'école avec interviews des habitants (Anderlecht)	Entretiens individuels avec les élèves
Atelier interscolaire II - ISND & ESPK	Prise de photos dans le quartier de l'école avec interviews des habitants (site Abattoirs, Anderlecht)	Entretiens individuels avec les élèves
Atelier III - ESPK	foto's nemen in de schoolwijk met interviews van de bewoners (Molenbeek)	Entretiens individuels avec les élèves
<b>Phase 3 : Réalisation du produit final</b>		
Evénement de clôture	Atelier de sélection de photos pour l'exposition de photos à l'école (ISND et ESPK séparément)	Entretiens individuels avec les élèves - journal de bord des enseignants/ accompagnateurs
<b>Après la phase 3 :</b>		<b>Discussion finale par le biais d'un dialogue socratique avec les élèves (1 fois par classe), entretiens individuels avec les enseignants/accompagnateurs.</b>

Les entretiens individuels avec les élèves sont des **entretiens semi-structurés** : une stratégie de collecte de données qualitatives dans laquelle on pose aux répondants un certain nombre de questions ouvertes prédéterminées. Ce procédé permet au répondant de donner une description de son environnement de vie et rend possible une analyse directe du sens de cette description. Les entretiens qualitatifs permettent non seulement d'interroger les répondants sur leurs points de vue, mais aussi sur la signification et la compréhension qu'ils associent à ces points de vue.

Un entretien semi-structuré part d'un certain nombre de sujets ou de questions fixés dans un programme d'entretien. Bien que cette ligne directrice n'ait qu'un caractère indicatif, elle préserve l'orientation du sujet de recherche. Il garantit que la même approche thématique est maintenue tout au long des entretiens. L'entretien semi-structuré est un mode d'interrogation souple, compréhensible et accessible et a pour principal avantage de permettre de révéler des informations importantes et parfois cachées. Au total, 13 entretiens individuels semi-structurés avec des élèves ont été réalisés entre septembre 2018 et avril 2019 (les plannings détaillés des entretiens sont consultables dans le rapport scientifique de l'Erasmushogeschool Brussel). Les élèves sont des élèves de 1ère et 2ème de l'École Secondaire Plurielle Karreveld ou de l'Institut des Sœurs de Notre-Dame et sont tous âgés entre 12 et 15 ans. Presque tous les élèves habitent à Bruxelles, et beaucoup d'entre eux habitent dans la zone du Canal (plus précisément, principalement dans les communes de Molenbeek et d'Anderlecht). Les entretiens ont été menés après les ateliers/activités de formation. Deux entretiens individuels semi-structurés ont également été menés avec des enseignants.

Les **journaux de bord** sont un moyen structuré de recueillir des données sur les actions, les résultats et les réflexions. Les accompagnateurs et les enseignants ont été invités à en tenir un pour chaque activité. Au total, 21 journaux de bord ont été collectés et préparés par les accompagnateurs et les enseignants.

La discussion finale sera organisée selon la méthode du **dialogue socratique**. Il s'agit ici d'une technique qui permet d'interroger les gens de manière engagée à l'aide de questions non structurées, en se concentrant sur les connaissances et l'expérience qu'ils ont sur un thème, un sujet ou une activité particulière. L'entretien de groupe n'est pas structuré, mais part de la question formulée conjointement. En tant que méthode de recherche, le dialogue

socratique permet d'obtenir des informations sur les expériences et les processus de pensée partagés. Un total de deux entretiens de dialogue socratique en classe a eu lieu à la fin du projet (mai 2019). 16 et 24 élèves ont respectivement participé aux conversations.

## ANALYSE

Cette étude exploratoire vise à évaluer dans quelle mesure les objectifs prédéfinis, tels que décrits dans la *théorie du changement*, ont été atteints. À cette fin, les différents résultats d'acquisition de données ont été comparés et analysés. Les entretiens enregistrés et les dialogues socratiques ont été transcrits littéralement. Les transcriptions ont été étudiées plusieurs fois en même temps que les journaux de bord afin de se familiariser avec les données. Des notes ont été prises sur les premières impressions et observations. Une analyse structurée et thématique a ensuite été réalisée sur la base des questions de recherche. Comme la *théorie du changement permet* de passer immédiatement à la réalisation des objectifs, les questions de recherche constituent une bonne ligne directrice pour l'analyse.

Les données ont ensuite été analysées à l'aide d'une **analyse phénoménologique interprétative** afin de voir quels autres résultats pouvaient être obtenus à partir des résultats. L'objectif d'une analyse phénoménologique interprétative est d'examiner en détail la manière dont les répondants donnent un sens à leur contexte personnel et social. Cette méthode idiographique de questionnement s'efforce de mettre en évidence des significations concrètes et visibles. Des caractéristiques plus générales et abstraites sont ensuite distillées à partir de ces significations. L'objectif est de comprendre et d'interpréter le contenu et la complexité des significations - et non de mesurer leur fréquence.

## 4. Résultats

### EXPÉRIENCES GÉNÉRALES

De manière générale, on peut dire que les élèves ont trouvé que le projet LEDPM 2.0 était un moyen amusant et significatif d'apprendre de nouvelles choses. Les élèves indiquent qu'ils aiment toujours aller aux réunions. Ils s'expriment également de manière positive sur les accompagnateurs. Le fait que ce projet ait été organisé en dehors du contexte scolaire formel est une valeur ajoutée absolue : il a offert une perspective différente et une manière différente, moins ennuyeuse, d'apprendre. Les élèves indiquent qu'ils apprécient le caractère concret de l'apprentissage actif. La différence de pédagogie scolaire est également frappante : ce sont les élèves de l'Institut des Sœurs de Notre-Dame qui trouvent cette approche active innovante et intéressante.

### LA FIERTÉ ET L'APPROPRIATION DU QUARTIER ET DE LA VILLE

*“Je suis fier d'être Bruxellois, car nous avons de bonnes affaires, par rapport à d'autres villes...”*

Lorsqu'on leur demande comment ils vivent leur propre quartier ou ville, la majorité des élèves répondent de manière plutôt positive. Ils indiquent qu'ils aiment vivre dans leur quartier, car c'est une “zone calme, agréable et tranquille”. La plupart ne reconnaissent pas un réel sentiment de fierté à l'égard du quartier et de la ville, mais ressentent une certaine forme d'engagement. En outre, ils indiquent que leur quartier fait souvent l'objet d'une couverture médiatique trop négative, ce qui lui fait perdre de sa beauté.

*“... C'est seulement parce qu'ils disent qu'il n'y a que des terroristes. Mais si les journalistes ne parlent pas aux gens, alors on ne saura*



***jamais la vérité. Parce que vous devez vraiment parler aux gens. Voir vraiment ce qui est beau à Molenbeek.”***

Les élèves indiquent qu'à travers LEDPM 2.0, ils ont appris à mieux connaître leur quartier et son histoire et lient cela à une certaine implication dans l'évolution du quartier. Ils indiquent que le projet leur a permis de mieux connaître la beauté et la richesse du quartier et qu'il les stimule à vouloir le connaître davantage. Certains élèves indiquent qu'il y a des choses qu'ils aimeraient changer dans leur quartier. Les enseignants sont partagés sur le sentiment de fierté que les élèves ont développé à l'égard du quartier ou de la ville. Selon l'un d'eux, ce n'est pas le cas, l'autre enseignant constate que les élèves ont appris à voir le quartier différemment.

## **CONNAISSANCES GÉOGRAPHIQUES ET HISTORIQUES**

Tous les élèves indiquent que le projet les a aidés à mieux comprendre l'histoire de Molenbeek. Ils en ont appris davantage sur le contexte de la commune et l'évolution du quartier. La promenade dans le quartier est mentionnée pour indiquer qu'ils ont eu une meilleure vue du quartier, de ses rues et de ses lieux, de ses bâtiments, de ses machines et de son histoire.

***“... nous avons un petit plan. Ensuite, nous avons dû regarder le plan et suivre un itinéraire. Et puis on a regardé les bâtiments.”***

***“... Nous avons appris que de nombreuses rues ont changé. En fait, avant, il y avait moins de rues. Mais de plus en plus de gens sont venus. Il y a beaucoup plus de rues maintenant qu'avant.”***

La plupart des élèves font référence à l'évolution architecturale du quartier, mais mentionnent

également les évolutions sociales. L'existence historique de la pauvreté, du travail des enfants et de l'inégalité sociale est souvent mentionnée. Les élèves indiquent qu'ils apprécient beaucoup que les connaissances théoriques deviennent concrètes.

***“À l'école, il y a le professeur qui explique les choses et les écrit au tableau. Quand on visite les lieux, on a plus d'expérience. On peut voir l'objet en vrai ou le toucher. Et vous êtes dans le lieu même. Vous pouvez voir les évolutions, comment cela s'est passé. Par exemple : nous marchons sur les lieux que nous avons également vus sur la carte. Vous voyez ce que je veux dire ? Sinon, c'est toujours la même chose. C'est moins facile, et c'est plus facile à retenir maintenant.”***

Les méthodes d'apprentissage créatives (utilisation de cartes, d'images, de visites, ...) sont également appréciées par les élèves. Ils indiquent qu'il est plus amusant d'apprendre de cette manière. Certains mentionnent que leur intérêt pour les connaissances historiques et géographiques a été stimulé. Les enseignants indiquent que les élèves ont effectivement acquis des connaissances géographiques et historiques, mais qu'ils s'interrogent sur l'étendue, la profondeur et la pérennité de ces connaissances.

## **COMPETENCES**

Les élèves indiquent qu'ils ont travaillé sur différentes compétences : par exemple, écrire une légende pour une photo qu'ils ont prise eux-mêmes, parler aux habitants du quartier et se concerter. Le dernier point en particulier est mentionné par de nombreux élèves.

***“Nous en apprenons davantage sur les idées de chacun et elles peuvent différer les unes des autres.”***



Les élèves indiquent que grâce au projet, ils ont appris à mieux se connaître et à mieux connaître les élèves de l'autre classe. La plupart des élèves disent qu'il était important pour le projet qu'ils apprennent à s'écouter les uns les autres : ils devaient travailler ensemble et cela signifie aussi apprendre à s'écouter et à s'entendre.

***“J’ai appris ce que les autres en pensaient. Parce que certains ont donné leur avis. Nous avons également pu voir quelles sont les compétences des autres. Et nous avons pu faire la différence. Nous avons pu affiner les choses.”***

Certains élèves indiquent qu'ils ont appris à mieux s'exprimer dans le cadre de collaborations avec leurs pairs. Les élèves ont indiqué que les activités en petits groupes étaient très importantes. Ils ont ainsi eu l'occasion de se comprendre et de mieux se connaître.

***“Dans les petits groupes, il y a beaucoup moins d'enfants que dans la salle de classe. Les enfants qui sont plus timides en classe participent davantage dans les petits groupes. Nous ne parlons alors qu'à une petite partie.”***

Presque tous les élèves indiquent que la méthode d'apprentissage différente est très amusante et stimulante. En raison de l'environnement différent et de la manière active de travailler, ils sont amenés à apprendre et à se souvenir des connaissances d'une manière différente. Les élèves indiquent qu'ils préfèrent l'apprentissage pratique dans le cadre du projet :

***“... avec un projet, c'est beaucoup mieux. Par exemple, en classe, ils montreront des images, etc. Mais lorsque nous réalisons des projets, en général, nous nous déplaçons***

*et ensuite nous allons voir en vrai comment les choses se sont passées. Cela va nous intéresser davantage. Et nous le comprenons aussi mieux.”*

*“À La Fonderie, nous nous déplaçons et nous découvrons vraiment la ville et les gens. Leur mode de vie, etc. Et à l'école, on voit juste ça sur un écran ou on entend les gens en parler, mais on ne le voit pas vraiment.”*

## INTRODUCTION À LA FONDERIE

Les élèves indiquent tous qu'ils comprennent mieux ce qu'est La Fonderie et quelles sont ses principales activités. A l'exception d'un élève, aucun des élèves n'avait entendu parler de l'existence de La Fonderie avant le début du LEDPM 2.0. Pour la plupart des élèves, La Fonderie est une agréable découverte.

*“... avec ce projet, cela donne envie de participer”.*

Les élèves sont également capables de parler en termes généraux du fonctionnement du musée. Ils peuvent correctement situer La Fonderie et son fonctionnement dans l'histoire et indiquer que La Fonderie offre un aperçu de l'histoire et du développement de l'industrie et des machines (industrielles).

*“Le Petit Manchester” traite de la révolution industrielle, par exemple. Les gens parlent de Manchester parce que l'industrie a commencé en Angleterre. Nous sommes le petit Manchester parce que nous sommes des élèves. Nous sommes à l'école. Alors ... Nous allons à La Fonderie pour apprendre comment la vie s'y déroulait”.*

Il est notable que certains détails ou anecdotes sont souvent retenus. Par exemple, l'un des élèves fait référence au fait que la clôture du zoo de Central Park à New York a été moulée dans La Fonderie. Les élèves disent que c'est une bonne façon de





se familiariser avec un musée, car ils associent généralement les musées à l'ennui. Certains d'entre eux disent que cela leur donne envie de découvrir d'autres musées également.

## INTÉRÊT POUR LA VILLE

Tous les élèves indiquent qu'ils ont appris à mieux connaître leur quartier et/ou leur commune. Ils ont également appris à connaître un peu les autres quartiers, même s'ils y vivent ou y étudient depuis longtemps.

*“Je comprends mieux maintenant comment la ville a été formée. Je peux dire comment ça s'est passé. Parce que vivre ici et ne rien connaître de la ville, c'est... eh bien...”.*

*“Nous avons fait une visite différente cette fois-ci. C'était très proche de notre quartier, là où se trouve le quartier. Et en gros, nous devons aller vers les gens et comme l'autre fois, nous devons aussi prendre des photos des bâtiments. Que nous avons aimés ou non. Et cette fois, nous avons interrogé beaucoup*

*de personnes. Nous leur avons demandé comment ils vivent, ce qu'ils aiment. Il y en a deux qui ont dit qu'ils n'aimaient pas vraiment leur quartier. Et il y en a trois qui ont dit qu'ils aimaient leur quartier, qui ont dit qu'ils vivent bien là-bas.”*

*“Il s'agit de découvrir Molenbeek. Il s'agit vraiment de ce qu'est la ville et de ce qu'elle représente. Je ne le savais pas avant. Et il s'agit vraiment de découvrir Molenbeek.”*

Certains élèves disent être devenus plus curieux : grâce à ce projet, ils sont impatients de découvrir de nouveaux quartiers et bâtiments. Les élèves disent qu'ils regardent leur quartier ou leur ville sous un autre angle. Par exemple, ils sont plus conscients de l'histoire. Presque tous les élèves font référence à l'existence historique de l'inégalité, du travail des enfants et de la pauvreté et aux différences avec aujourd'hui.

# Conclusion

En tant que projet pilote bien défini, LEDPM 2.0 semble de prime abord être un projet réussi. Cette approche est un bel exemple d'innovation éducative, où des pratiques éducatives non formelles ont été introduites dans un contexte éducatif formel. Toutefois, le projet révèle également un certain nombre de lacunes que les recherches futures pourraient combler. Comme indiqué, du point de vue de l'innovation pédagogique, il s'agit d'un lien intéressant entre l'éducation scolaire formelle et l'éducation culturelle non formelle. Toutefois, afin d'accroître l'importance de l'aspect de l'éducation culturelle, il est fortement recommandé de mener des recherches sur les formes informelle et non formelle, recherches qui partent effectivement de la participation culturelle (informelle) des jeunes eux-mêmes. En premier lieu, cela impliquerait que le point de départ ne soit pas le contexte scolaire, mais le contexte de loisirs des jeunes. Cela ne signifie nullement que les écoles ne peuvent pas jouer un rôle dans les projets de participation culturelle, mais qu'il est recommandé que les organisations non formelles (organisations de jeunesse, organisations de loisirs) soient davantage impliquées dans la mise en place et le développement d'un tel projet.

Toute recherche a ses limites. Ces limites peuvent être de nature différente, et se référer à l'approche de recherche utilisée ou au déroulement et aux circonstances de la recherche elle-même. La limitation la plus importante de cette recherche est peut-être le fait qu'il y a eu quelques changements de personnel au cours de cette recherche. Cela signifie que l'approche et la conception de la recherche n'étaient pas toujours optimales, et que certaines informations ont peut-être été perdues au cours du processus. Ce rapport est donc une compilation des principaux éléments recueillis dans le cadre de la recherche.

Une autre limite concerne la conception et la méthodologie choisies, qui ont semblé tout à fait adéquates pour mesurer certains des objectifs fixés, mais parfois insuffisantes pour analyser et évaluer les autres (en particulier l'objectif 5). Une approche de recherche plus structurée, avec plusieurs moments et modes de collecte de données, aurait peut-être permis de remédier à certaines de ces lacunes. Par exemple, l'interrogation qualitative des jeunes aurait pu être plus structurée et approfondie. Lier les

entretiens individuels à des discussions de groupe structurées avec les élèves serait une valeur ajoutée. De même, le questionnement des accompagnateurs et des collaborateurs au projet aurait pu être plus intégré en optant pour des entretiens collectifs approfondis avant, pendant et après le projet.

Une plus grande attention pourrait également être accordée aux formes actives de participation culturelle, notamment celles qui prennent racine dans un contexte privé. Les jeunes sont toujours occupés à créer de la culture, mais pas toujours dans les sous-secteurs traditionnels et organisés de la culture (musique, arts du spectacle, cinéma, littérature, arts visuels, art amateur ou participation créative). Il s'agit de capter ces actions et activités privées, de les soutenir et de les stimuler. Ainsi, les motivations intrinsèques des jeunes et leurs expériences et perceptions personnelles sont interrogées et stimulées en matière de participation culturelle. Des méthodes de recherche actives et participatives peuvent être utilisées pour mieux comprendre le monde dans lequel évoluent les jeunes. Cette approche ascendante semble nécessaire pour tirer des enseignements sur la manière dont les offres culturelles contemporaines peuvent mieux correspondre aux perceptions et aux expériences des jeunes. La recherche actuelle et la conception du projet ont principalement exploré la relation inverse. De ce point de vue, des recherches plus intenses sur l'expérience culturelle et la participation des jeunes issus d'un milieu socialement vulnérable pourraient être menées. Pour ces jeunes, l'informel revêt une grande importance. L'approche plutôt formelle sur laquelle ce projet était basé peut rapidement devenir un pont trop loin pour les jeunes qui connaissent déjà les plus grands obstacles à la participation culturelle. La socialisation culturelle semble être cruciale et fondamentale pour ce groupe cible et ne doit pas être une forme moindre d'éducation culturelle.

Ce qui frappe d'emblée, c'est la structure choisie pour le projet. LEDPM 2.0 était une collaboration entre le musée La Fonderie et 2 écoles secondaires. En d'autres termes, il s'agissait d'un lien entre les considérations éducatives culturelles et l'enseignement scolaire formel. Les objectifs fixés ont également été pleinement réalisés sur base de ce lien. La réalisation claire d'un certain nombre d'objectifs peut être considérée comme une conséquence de cette mise en place. Dans le même temps, il convient de noter qu'une telle approche a un certain nombre d'implications pour les participants. Pour les participants, le projet n'était pas tant volontaire,



spontané, intrinsèquement motivé et non forcé. En outre, du point de vue des participants, on peut se demander dans quelle mesure le projet n'était pas évaluatif, puisqu'il n'était pas clair si leur participation et leurs efforts avaient également un impact sur leur notation dans les cours par la suite (étant donné le retour du thème dans les cours avec les enseignants). Malgré les intentions et les tentatives d'une approche participative, et le cadre non formel des ateliers d'éducation culturelle et des activités de formation, on peut dire qu'une approche réellement participative a peut-être souffert du contexte d'une approche éducative plutôt formelle. En soi, cela ne doit pas être un problème, tant que nous comprenons le projet LEDPM 2.0 comme une collaboration plutôt traditionnelle entre l'éducation formelle et le secteur culturel, où la culture est principalement utilisée comme un support. De cette façon, l'apprentissage se fait par la culture et la culture est utilisée comme instrument d'apprentissage. La culture est ensuite instrumentalisée à travers les disciplines et les secteurs pour transmettre le contenu d'apprentissage des autres matières. Pourtant, le projet ne perd pas sa valeur de participation culturelle. Pour cela, nous pouvons à nouveau nous référer au caractère non formel des ateliers culturels, dans lesquels les participants ont été mis au défi de donner un nouveau sens à l'histoire et au quartier, d'enquêter ensemble afin de saisir des histoires et de découvrir de nouvelles choses. Il est également important de noter que le projet est un bel exemple d'innovation éducative, en introduisant des pratiques éducatives (culturelles) non formelles dans un cadre formel. Dans ce contexte, LEDPM 2.0 semble être une expérience plus que réussie.

Si nous voulons étudier la participation culturelle dans un contexte où cette instrumentalisation est réduite au minimum, nous devons partir de l'expérience directe de la culture par les participants et du niveau informel et non formel de la participation et de l'éducation culturelles. À ce niveau, la distinction entre l'apprentissage dans la culture et l'apprentissage par la culture se confond. L'avantage d'une telle approche est qu'elle tente de se connecter autant que possible au milieu de vie des participants. Partant de ce monde et fondamentalement orientée vers la pratique, une telle approche va au-delà des cadres formels dans lesquels la motivation extrinsèque, l'obligation et une atmosphère plutôt forcée sont souvent présentes. Elle part des besoins et des exigences, mais aussi des forces, des connaissances et des possibilités de la communauté ou des personnes elles-mêmes pour leur donner un rôle actif dans un processus



participatif de changement. Il s'agit, d'une part, de travailler avec le potentiel déjà présent et, d'autre part, d'impliquer les personnes elles-mêmes en tant que partenaires ou participants actifs dans le processus. De cette façon, la participation peut être élevée au rang de participation réelle ou complète (Arnstein, 1969 et Hart, 1992). Une telle approche présuppose un certain degré d'autodirection ou d'autorégulation et suppose la possibilité d'une activation (Donkers, 2014). Une telle approche repose sur l'idée d'une participation culturelle au niveau informel et non formel. Concrètement, il est important (ou plutôt impératif) de se connecter ou de commencer par le contexte de loisirs des jeunes. Cela peut se faire via le travail de rue et le travail communautaire, via les organisations de jeunesse ou les organisations de loisirs. Un tel contexte extrascolaire peut générer un cadre dans lequel les jeunes peuvent découvrir leurs propres intérêts et motivations. Grâce à la coopération avec les partenaires culturels, les jeunes peuvent être davantage soutenus et stimulés dans leur participation culturelle et éventuellement se connecter à des initiatives plus formelles. De ce point de vue, les organisations de jeunesse et de loisirs semblent être des partenaires plus appropriés que l'éducation formelle.



# Conseils et astuces pour les professionnels

**Un certain nombre d'enseignements peuvent être tirés du projet et de l'étude, qui peuvent être directement appliqués dans la pratique et sont intéressants pour les professionnels du secteur socioculturel. Nous les énumérons brièvement :**

## Expérimentez l'apprentissage actif

In dit project, apprecieerden de leerlingen de Dans ce projet, les élèves ont apprécié l'approche participative. Ils ont trouvé que c'était une grande valeur ajoutée de pouvoir donner eux-mêmes du contenu à une partie du projet. En outre, cela a abouti à un résultat très concret : une exposition de photos. Les élèves ont clairement indiqué qu'ils étaient fiers de leurs photos et de l'exposition. Certains élèves ont indiqué que ces ateliers conduisaient à une participation culturelle "active" et "passive". Cela signifie qu'à l'avenir, par exemple, ils prendront eux-mêmes des photos ou visiteront des musées. Dans ce sens, le projet LEDPM 2.0 peut confirmer d'autres recherches qui affirment que l'importance de l'éducation et de la participation culturelles à un âge précoce réside dans le fait qu'elles offrent la meilleure garantie de participation culturelle tout au long de la vie ultérieure.

## Faites en sorte que vos projets soient concrets et visuels

Les élèves apprécient beaucoup le fait de pouvoir tout voir, sentir et expérimenter de manière concrète. Les élèves eux-mêmes indiquent qu'ils sont plus à même d'assimiler les connaissances de cette manière et que la relation entre les connaissances et leur propre environnement de vie devient plus concrète.

## Attachez plus d'importance à susciter l'intérêt qu'à acquérir des connaissances approfondies

Ce projet a montré que les connaissances acquises par les élèves restaient assez générales. Lorsqu'ils entrent dans les détails, les élèves ne donnent généralement pas de réponse. Malgré la participation

et le mode de travail actif, les (introductions aux) connaissances restent souvent superficielles. Les enseignants aussi mettent en garde à ce sujet. D'autre part, on peut se demander dans quelle mesure un tel parcours éducatif culturel doit avoir pour objectif l'acquisition de connaissances approfondies. Plus important peut-être est le fait que l'intérêt des élèves pour les connaissances historiques et géographiques et leur enthousiasme pour le musée ont certainement été stimulés grâce à ce projet.

## Gardez vos activités à petite échelle

Les activités en petits groupes se sont avérées très importantes : l'intimité qui s'y crée stimule l'écoute ainsi que la prise de parole. Cela s'est avéré être une différence importante avec le cadre scolaire formel, dans lequel de grands groupes sont généralement impliqués. À cet égard, on peut également se référer à l'échelle de participation mentionnée ci-dessus. En travaillant de manière participative et (inter)active en petits groupes, le sens de la responsabilité et de l'appropriation des élèves est stimulé.

## Éliminez le besoin de performance en ajoutant des activités informelles.

Une remarque générale cruciale concerne le contexte éducatif spécifique du projet. Les élèves font une distinction claire : d'une part, il y a le contexte scolaire formel dans lequel les élèves participent au projet depuis leur école. D'autre part, il y a le contexte éducatif culturel non formel du projet : la possibilité de travailler sur des significations et des connaissances en dehors de l'école, sans être dirigé par un enseignant et sans évaluation/rapport. Cela joue probablement un rôle important dans l'expérience des élèves et dans leur « évaluation » du projet.





# CONTEXTE

Move It Kanal est un projet urbain bilingue (2015-2021) sur la participation culturelle des jeunes bruxellois de la zone du Canal. L'objectif est d'encourager la participation culturelle de ces jeunes (12-18 ans) en misant sur la collaboration entre les organisations de différents secteurs et communautés. Ce projet regroupe huit partenaires : Lasso, Erasmushogeschool Brussel – Formation en Travail Social, JES, D'Broej, Réseau des Arts à Bruxelles/Brussels Kunstenoverleg, Move asbl et IHECS.

Le projet Move It Kanal a été lancé dans le cadre du programme opérationnel FEDER de la Région de Bruxelles-Capitale. Dans ce cadre, près de 2,1 millions d'euros ont été investis dans le projet, dont 50% ont été pris en charge par les autorités européennes et 50% par la Région. L'objectif poursuivi ici par la programmation FEDER est de renforcer la participation culturelle des jeunes dans le territoire du Canal.

Le FEDER (Fonds européen de Développement Régional) est un instrument de la politique régionale européenne qui a pour objectif de créer de nouvelles opportunités pour les citoyens européens et de réduire les écarts de niveau de vie entre les régions. C'est un outil d'investissement de solidarité de l'UE, qui influence, grâce aux financements européens et régionaux, notre quotidien à tous.

Le projet est cofinancé par la VGC.

## Colophon

Date de publication : 2021

Photos protégées par le droit d'auteur : © les élèves de l'École Secondaire Plurielle de Karreveld & l'Institut des Sœurs de Notre Dame | © Lies Vanhauwere | © Luiza Mitrache

Recherche : Wim De Pauw et Pieter Meurs

Rédaction : Pieter Meurs

Rédaction finale : Ayla Joncheere (Erasmushogeschool Brussel), Lies Vanhauwere et Ine Vos (Lasso)

Traduction : [www.europrofs.be](http://www.europrofs.be)

Conception : Cousto

Plus d'informations : [www.move-it-kanal.be](http://www.move-it-kanal.be)

Contact recherche : Erasmushogeschool Brussel, Formation Travail Social, [gerard.huysmans@ehb.be](mailto:gerard.huysmans@ehb.be)

Personne de contact pour le projet Move It Kanal : Lasso, plateforme bruxelloise de participation culturelle, [ine.vos@lasso.be](mailto:ine.vos@lasso.be).





[www.move-it-kanal.be](http://www.move-it-kanal.be)

Move It Kanal est un projet urbain bilingue (2015-2021) sur la participation culturelle des jeunes bruxellois de la zone du Canal. Ce projet regroupe huit partenaires : Lasso, Erasmushogeschool Brussel – Formation en Travail Social, JES, D'Broej, Réseau des Arts à Bruxelles/Brussels Kunstenoverleg, Move asbl et IHECS. Le projet Move It Kanal a été lancé dans le cadre du programme opérationnel FEDER de la Région de Bruxelles-Capitale.

