

## **Faire tiers-lieu à l'université ?**

### **Repenser l'enseignement supérieur depuis l'éducation populaire**

Arnaud Idelon

*Co-coordonateur du Diplôme Universitaire Espaces Communs et maître de conférence associé à l'École des Arts de la Sorbonne - Université Paris 1 - Panthéon Sorbonne, Arnaud Idelon mesure l'écart entre des référentiels pédagogiques éloignés et difficilement conciliables et tente d'en cartographier les enjeux.*

Mots clés : codesign, pédagogie active, pédagogie inversée, fork, éducation populaire

*“Je milite pour les politiques et les épistémologies de la localisation, du positionnement et de la situation, où la partialité, et non l'universalité, est la condition pour faire valoir ses prétentions à la construction d'un savoir rationnel. Ce sont des prétentions qui partent de la vie des gens ; la vue depuis un corps, toujours complexe, contradictoire, structurant et structuré, opposée à la vue d'en haut, depuis nulle part et simple.”*

*Donna Haraway, Manifeste Cyborg*

Depuis 2017, date à laquelle j'écris la maquette de ce qui deviendra le dispositif pédagogique du Diplôme Universitaire Espaces Communs en dialogue avec Yes We Camp, CoDesign-It!, Ancoats et l'Université Gustave Eiffel, je co-coordonne un dispositif apprenant expérimental, en phase avec son objet d'étude : les tiers-lieux et les espaces communs. En miroir des principes d'actions qui les articulent - mutualisation, réciprocité, expérimentation, itération, droit à l'erreur, apprentissage par le faire, pair-à-pair, prototypage, fork dans les savoirs constitués - je co-construis cette formation déroutante reposant sur trois piliers complémentaires :

- L'immersion pour renforcer l'appréhension contextuelle et situationnelle des lieux et de l'apprentissage : “il n'y a pas de formule magique, seulement des réponses différenciées à des contextes différenciés”
- La diversité du collectif apprenant et une dynamique pair-à-pair pour un apprentissage continu et protéiforme à même de croiser les expériences et les expertises, les visions du monde, les réflexes corporatistes et les postures professionnelles pour générer de l'interconnaissance et de la confiance inter-acteurs et travailler en premier lieu l'écriture de référentiel communs
- L'apprentissage par le faire, l'expérimentation, l'itération et le prototypage comme leviers pédagogiques par un recalcul constant, associant l'ensemble des parties-prenantes du dispositif pédagogique (Université, étudiant.e.s, comité éditorial, intervenant.e.s, équipe pédagogique...) dans une dynamique de *test and learn* et d'ajustement en continu de la formation (contenus, modules, formats, rythmes...)

### **Pédagogies expérimentales & éducation populaire**

Ma posture au sein du dispositif pédagogique n'est pas celle d'un enseignant mais celle d'un facilitateur ou de créateur de situations à même de favoriser la mise en circulation des savoirs, savoir-faire et savoir-être. Nous nous réclamons d'une pédagogie inversée ou d'une pédagogie active expérimentée par CoDesign-It! dans l'aventure du DipCo (Diplôme Universitaire CoDesign) implémenté d'abord avec le CRI - Centre de Recherche Interdisciplinaire et l'Université Paris Descartes puis le CNAM. Le dispositif pédagogique du Diplôme Universitaire Espaces Communs se rapproche pourtant de l'éducation populaire et de ses six missions essentielles telles que proposées par Christian Maurel (2023)<sup>1</sup> :

- “l'élucidation d'un monde complexe à partir des situations et des expériences vécues” ;

---

<sup>1</sup> Maurel, C. (2023). Repenser l'éducation populaire comme levier d'action. Nectart, 17, 136-148.  
<https://www.cairn.info/revue--2023-2-page-136.htm>.

- “la conscientisation, permettant de comprendre la place que l’on occupe dans la société et celle que l’on devrait ou pourrait y occuper, mais également les résistances et les freins qui en limitent la possibilité tant en termes de compréhension que de passage à l’acte” ;
- “l’émancipation qui (...) consiste pour chacun à sortir, même modestement (...) de la place qui nous est assignée par les rapports sociaux” ;
- “l’augmentation de notre puissance individuelle, collective et démocratique de penser” ;
- “la contribution à la création d’un imaginaire social apportant cohérence et adhésion à des engagements collectifs” ;
- “la contribution, par une lucidité, une puissance d’agir et des valeurs et significations nouvelles, à la transformation radicale des rapports sociaux de tous ordres (...) et des individus eux-mêmes, chaque transformation n’étant pas possible sans l’autre”.

### **Faire tiers-lieu à l’université avec le Diplôme Universitaire Espaces Communs**

Yoann Durliaux et Aurélien Marty caractérisent le tiers-lieu comme un espace-temps de réflexivité collective sur monde en mouvement<sup>2</sup>. En miroir de son objet de recherche, le Diplôme Universitaire Espaces Communs est la tentative, au sein du département de formation continue de l’Université Gustave Eiffel, de faire tiers-lieu en contexte universitaire en expérimentant des modes alternatifs de transmission et de construction collectif des savoirs. Mais l’intention initiale ne va pas sans frottements avec les référentiels établis dans l’enseignement supérieur et pose un certain nombre d’enjeux : techniques, pédagogiques, de recherche et de formalisation de savoir.

#### Enjeux techniques

- Un collectif apprenant en turn over permanent : le collectif apprenant est composé de gestionnaires de lieux déjà ouverts ou en projet et d’autres parties prenantes issues du public ou du privé : propriétaires fonciers, promoteurs.rices, aménageurs.ses, architectes, urbanistes, agent.e.s de collectivités territoriales, membres du secteur associatif à fort impact territorial et/ou social et personnes en bifurcation dans leur trajectoire professionnelle. En proposant des sessions de candidatures tous les 3 mois, le collectif apprenant se renouvelle périodiquement. Ainsi, l’équipe pédagogique propose des sessions immersives et focus chaque mois que les étudiant.e.s rejoignent en fonction de leurs points d’intérêts, objectifs professionnels et besoins d’apprentissage en composant un parcours sur-mesure. Sur les 70 apprenants annuels, chaque session regroupe une vingtaine d’étudiant.e.s, composant des géométries variables à chaque session. Une personne ayant terminé son cursus est ensuite remplacée par le recrutement d’une personne au profil proche afin de préserver l’équilibre de profils au sein du dispositif pédagogique. Traduction concrète : trois sessions de recrutement et quatre sessions de diplomation chaque année. Une innovation qui met l’université au défi d’une plus grande souplesse administrative dans le traitement du parcours pédagogique des apprenant.e.s.
- Un dispositif fondé sur l’immersion au sein de cas d’usages : Chaque mois, le collectif apprenant s’immerge 3 jours dans un lieu et son territoire à la rencontre de leurs parties prenantes (gestionnaires, partenaires, résident.e.s, bénéficiaires, tissu associatif..) et d’intervenant.e.s extérieur.e.s convié.e.s en écho aux enjeux du lieu d’accueil. La session débouche sur une séquence de prototypage, mettant à contribution les expertises de chacun.e en réponse à une problématique actuelle de l’immersion. Ce choix pédagogique traduit le positionnement contextuel de la formation : il n’existe pas un modèle mais des situations multiples. Là encore, les freins sont nombreux (mobilité, différentiel entre les apprenant.e.s pour les transports et le logement, questions de responsabilité civile, contenus différenciés...) et ne manquent pas de questionner l’université.

<sup>2</sup> <http://www.makery.info/2017/10/10/tiers-lieu-enquete-sur-un-objet-encore-bien-flou-12/>

## Enjeux pédagogiques

- Un référentiel de compétences transdisciplinaires intégrant des enjeux de posture et des principes d'action : les premières discussions avec l'Université ont pour objet la définition d'un référentiel de compétences qui permettrait de positionner la formation parmi l'offre en formation continue de l'université, de se rapporter à des nomenclatures métier et d'imaginer des dispositifs d'évaluation à la fois en phase avec les attendus de l'université et la souplesse formelle désirée par l'équipe pédagogique. L'on s'accorde rapidement sur un référentiel orthonormé faisant figurer en abscisses des compétences projet transverses à nombre de champs disciplinaires : Comprendre les dynamiques du territoire (concepts et contextes, enjeux urbains et sociétaux, acteurs et mécanismes du projet urbain) ; Initier et faire vivre une dynamique de projet (analyse du site et de son contexte, mobilisation des acteurs locaux, définition des activités, narration) ; Aménager l'espace (mise aux normes, scénographique, signalétiques, bases de construction) ; Financer le projet (modèle économique, partenariats, mécénat, financement participatif, recherche de subventions) ; Programmer des activités (artistiques, culturelles, sociales, agricoles) et accueillir le public ; Évaluer les impacts (citoyenneté, urbanisme transitoire, développement économique, biodiversité et nature en ville, gestion immobilière, attractivité territoriale). L'axe des ordonnées suscite davantage de débats avec comme point d'attention constant la volonté de ne pas enfermer les espaces communs dans une définition figée, potentiellement excluante, mais de trouver à représenter la dynamique à l'œuvre en ces lieux à partir de la combinaison de principes d'action. Après quelques séances de travail, ceux-ci émergent : permettre la co-présence de publics différents ; assurer la régie des possibilités locales ; faire exister l'indétermination ; gouverner collectivement et de manière ouverte. En parallèle, afin de rendre compte de la diversité des approches, générations, disciplines et territoires expérimentant autour des tiers-lieux et des espaces communs et des métiers, outils et méthodes qui s'y sont sédimentés, conjointe à la volonté de se décentrer de l'expertise de Yes We Camp pour tendre à une plus grande représentativité de la pluralité des acteurs, le DU Espaces Communs s'étoffe d'un cercle éditorial réunissant des expert.e.s du monde humanitaire, social, de la culture, du militantisme, de l'urbanisme, de l'architecture, du design, du logiciel libre ou encore de la recherche, organe stratégique d'orientation des contenus et du positionnement de la formation. Un travail de longue haleine pour déjouer les référentiels existants et cartographier les compétences d'un métier qui émerge.
- une évaluation expérimentale et des livrables sur-mesure : comment évaluer la validation des compétences par les apprenant.e.s ? Inspirés par le dispositif pédagogique éprouvé par CoDesign-It! au sein du DIPCO et en dialogue avec l'Université Gustave Eiffel, nous faisons le choix de l'auto-évaluation<sup>3</sup> par les apprenant.e.s avec le support d'une grille permettant de situer les apprentissages de chacun.e en termes de savoirs, savoir-faire et principes d'action. 20 heures de travail personnel mentorés permettent aux étudiant.e.s de présenter un travail personnel au terme de leur parcours, menant à la diplomation. Ce travail personnel s'incarne dans 1) une expérimentation personnelle permettant de faire atterrir les apprentissages de la formation sur un terrain concret, 2) la documentation de cette expérimentation et une montée en généralité en capacité de nourrir les communs de la connaissance de la communauté élargie du Diplôme Universitaire et, au-delà, d'autres acteur.ice.s du mouvement tiers-lieux et espaces communs. Les travaux peuvent prendre la forme tant de journaux de bord, de documentations augmentées de sessions, de mémoires critiques, mais également d'organisations de sessions off sur d'autres thématiques moins traitées dans le Diplôme Universitaire ou encore de prototypes (mobilier, design, dispositifs de design social...).

---

<sup>3</sup>  DU ESCO - Grilles autoévaluation.xlsx

Podcasts, vidéos, mémoires, cartes postales, romans photos... autant de formes possibles pour la documentation de ce travail personnel. Au-delà de la validation de l'acquisition de compétences, il s'agit d'évaluer, pour chaque apprenant.e, en fonction de son niveau d'arrivée, ses objectifs d'apprentissage, sa capacité à monter en généralité, la progression dans sa trajectoire d'apprentissage au sein du DU.

### Enjeux de recherche

- une conception collective de communs de la connaissance : en phase avec la dimension collective des tiers-lieux dans la contribution à un patrimoine informationnel commun, le Diplôme Universitaire Espaces Communs laisse la porte ouverte - si ce n'est encourage - des travaux de groupes à condition de pouvoir évaluer les apports de chaque apprenant.e dans la rédaction du livrable.
- une logique du *fork* à l'œuvre : le Diplôme Universitaire Espaces Communs encourage les étudiant.e.s à partir de travaux préexistants de prédécesseur.se.s et d'augmenter la connaissance produite en zoomant sur une composante, augmentant d'autres lectures un travail...

Ces différents enjeux, points de dialogue et de friction avec l'Université Gustave Eiffel, font du Diplôme Universitaire Espaces Communs un laboratoire d'innovation pédagogique qui essaime au sein de l'Université tant au niveau de l'enseignement que de la recherche.

### **Faire tiers-lieu à l'université ?**

En parallèle de la coordination du Diplôme Universitaire, j'enseigne depuis une dizaine d'années au sein de nombreuses écoles et universités - Paris 1, Paris 3, CELSA, Dauphine, ENSAPLV - autour de mes sujets d'expertise, soit la recherche de financements, l'ingénierie culturelle, la communication, la stratégie de développement, la gestion de projets culturels, l'actualité internationale de l'art et bien sûr les tiers-lieux. Longtemps enseignant vacataire, intervenant sur des modules courts et quelques séminaires, le caractère ponctuel de mes terrains d'enseignement n'était pas propice à innover dans le cadre pédagogique de mes cours. Pourtant, le delta croissant entre l'exercice d'une pédagogie expérimentale et ascendante dans le cadre du Diplôme Universitaire Espaces Communs et une pédagogie plus volontiers verticale (hormis des évaluations sous formes de jeux de rôles dans mes cours de recherches de financements au sein du Master 2 Management des Organisations Culturelles à l'Université Paris Dauphine) dans mes autres cours ne manquait pas de m'interroger. En septembre 2022, je fais ma rentrée à l'École des Arts de la Sorbonne en tant que maître de conférence associé titulaire, intervenant en Licence 3 Métiers des Arts et de la Culture, en Master 2 Sciences et Techniques de l'Exposition et en Master 2 Projets Culturels en Espace Public. Un contexte plus confortable, tant statutairement que logistiquement (un suivi réel des étudiant.e.s d'un semestre à l'autre, une confiance progressive, l'encouragement des équipes pédagogiques pour les modes de transmission alternative qui m'ont valu mon recrutement), pour penser de nouvelles formes de transmission : ascendantes, situées, collectives, expérimentales, basées sur le Faire.

### Le "Labo Fête"

À l'invitation du directeur pédagogique Pascal Le Brun-Cordier du Master 2 Projets Culturels en Espace Public, j'imagine un format de "Labo" de trois jours inspiré des sessions immersives du Diplôme Universitaire Espaces Communs pour outiller les étudiant.e.s à une compréhension 360° des enjeux historiques, anthropologiques, spatiaux et sociaux de la fête et les mener à imaginer, lors d'une journée de prototypage, un format festif au sein de la Supérette Rose, ancienne Supérette située dans le quartier de la Cité Rose à Nanterre où les étudiant.e.s, en plus d'y avoir leur salle de classe, travaillent avec les associations du quartier et le bailleur social, à activer l'espace public d'un quartier en

rénovation urbaine. La session commence par l'enregistrement, sur le trajet menant en cours, de capsules vocales sur le rapport de chacun.e à la fête, permettant l'appropriation intime du sujet par les étudiant.e.s et posant en germe les contenus du cours. La séquence, après une brève introduction, est suivie d'un arpentage de différentes ressources bibliographiques en petits groupes au terme duquel les étudiant.e.s identifient une problématique qui servira de fil rouge à leur enquête durant ces trois jours. L'après-midi, les étudiant.e.s dialoguent, à partir d'un guide d'entretien rédigé en groupes, par un format kiosque avec des artistes, sociologues, philosophes ou activistes de la fête. Au terme de ces discussions, en groupes toujours, les étudiant.e.s échangent autour de ces différents apports et continuent de problématiser. Le lendemain, un nouveau format kiosque permet la rencontre d'artistes spécialisés dans la pratique de la fête en espace public. Les trois dernières demi-journées sont l'occasion de la formulation d'un projet de programmation festive dans l'espace public, structuré en différentes étapes de rendus. À chacune de ces étapes, je questionne le projet et apporte outils et inspirations avec la posture d'un "consultant". Le dernier jour, les étudiant.e.s défendent leur projet devant un jury composé d'ancien.ne.s étudiant.e.s, de l'équipe pédagogique du master, de professionnel.le.s invité.e.s et des partenaires locaux. Au terme de la session, nous débrièferons collectivement sur les composantes de la session (apprentissage, rythmes, dynamique collective...) et identifions, dans une logique itérative, les points d'amélioration tant en termes de contenus que de design, afin d'adapter la prochaine session.

#### Cours de programmation culturelle au Sample

Avec les étudiant.e.s de L3 Métiers des Arts et de la Culture, je profite d'un autre contexte professionnel - Le Sample, tiers-lieu culturel à Bagnolez dont j'assume la co-direction et la programmation culturelle - pour imaginer un apprentissage situé faisant la part belle au prototypage. Les objectifs pédagogiques consistent à comprendre les enjeux artistiques et culturels d'une programmation, appréhender le métier de programmeur.ice, articuler une programmation à un diagnostic de l'existant et à la vision stratégique d'une structure, et appréhender la dimension économique d'une programmation culturelle. À partir de l'exemple du Sample, le cours alterne entre phases de cours et ateliers au cours desquels les étudiant.e.s réalisent un diagnostic interne en allant à la rencontre de l'équipe salariée du Sample et de ses résident.e.s, un diagnostic externe par un arpentage de l'environnement direct du lieu et la rencontre avec des acteurs associatifs et agents de la Ville de Bagnolez, du Département de Seine-Saint-Denis et d'Est Ensemble, une inspiration avec la rencontre de programmeur.ices d'autres lieux (La Station - Gare des Mines et Jardin 21) avant de construire, au long des 24 heures du cours, des intentions de programmation répondant aux enjeux identifiés au Sample. L'évaluation se fait à l'occasion d'un grand oral où les étudiant.e.s présentent devant les parties prenantes du territoire et les équipes rencontrées précédemment leurs pistes de programmation. En année 2, un budget est en cours d'acquisition pour permettre aux étudiant.e.s volontaires de réaliser le projet.

#### Actualités internationales de l'art

Au second semestre, j'assume le cours d'Actualités Internationales de l'Art pour le Master 2 Sciences et Techniques de l'Exposition. Les sujets sont nombreux et je me refuse à trancher de manière arbitraire en laissant le choix aux étudiant.e.s, en fonction de leurs appétences, intérêts et objectifs d'apprentissage, d'identifier les enjeux à prioriser. Le cours commence par une introduction à la notion de savoir situé (D. Haraway) et d'épistémologie post-coloniale (O. Marboeuf) et engage les étudiant.e.s à questionner les modes de production de savoir, expérimenter des modes alternatifs, situés et collectifs de production du savoir, et de documenter ce processus afin de générer une première itération. Le second cours est dédié, sans la forme d'une fresque collaborative, à une cartographie collective des sujets et thématiques les plus brûlants pour les étudiant.e.s. Le troisième cours consiste à la présentation d'un catalogue de formats d'apprentissage alternatifs : arpentage, read discuss apply,

visites d'expositions, organisations de tables-rondes, interviews, débats mouvants... afin d'outiller les étudiant.e.s dans la production de savoir. Car ce sont ensuite deux groupes en parallèle qui élaborent leur propre programme d'apprentissage, avec mon appui logistique, de mise en relation, d'aiguillage bibliographique et maïeutique, au cours des séances suivantes. Ainsi le premier groupe choisit de travailler sur l'éthique curatoriale et en particulier sur la posture du ou de la curateur.ice face aux récits de communautés dont iel n'est pas issu.e. Les étudiant.e.s font le choix d'arpenter un corpus bibliographique collectivement afin d'en tirer des lignes de force et le squelette d'un guide d'entretien qui sert de support, lors de la séance suivante, à la modération d'un dialogue entre deux commissaires d'exposition. La troisième séance de leur parcours se compose de la visite d'une exposition à la Maison Populaire de Montreuil précédant un débat à l'échelle de la promotion sur les parti-pris curatoriaux de l'exposition. Le second groupe quant à lui décide de travailler sur les enjeux éco-responsables de la production d'exposition, un sujet plus technique. Iels construisent la première séance autour d'une lecture collective du *Petit traité de permaculture institutionnelle* de Guillaume Désanges, menant lors de la seconde séance à l'animation d'une table-ronde mobilisant commissaires, bureaux d'études et agences d'ingénierie culturelle autour de ces enjeux quand la troisième et dernière séance se compose d'un groupe de parole menant à l'écriture collective d'une charte. Au terme du cours, les étudiant.e.s rendent un dossier faisant la synthèse de son parcours thématique en documentant les découvertes, apprentissages, points d'étonnements, questionnement, controverses, paradoxe, établissant des pistes pour pousser plus loin ce parcours thématique (lectures, rencontres, visites, entretiens...) et composant un retour d'expérience sur le parcours, les modes et modules d'apprentissage mobilisés. Florilège des retours des étudiant.e.s :

*C'est la première fois que je co-organisais un atelier pour un groupe de classe, et j'ai trouvé très intéressant de le préparer de manière collective. En effet, jusqu'à la veille, nous avons à travers nos discussions fait évoluer l'atelier, le ciblage de notre sujet, et ce que nous espérons créer. Plus qu'un travail de groupe, c'était de vrais moments d'échanges constructifs, et agréables qui n'ont fait que faire évoluer notre réflexion. -J'ai également beaucoup apprécié modérer l'atelier et la discussion. C'était intéressant et sécurisant de le faire avec des personnes que je connaissais depuis déjà quelques mois. En effet, je connais leur manière d'échanger, leur temps général de parole, et leur place dans nos discussions, chose qui aurait été difficile à appréhender avec des inconnus.*

*C'est intéressant de rendre attractif un sujet / une question via des activités différentes, sortant de l'académisme de la salle de classe. Nous apprenons finalement qu'un thème peut être abordé de multiples manières. Comme plusieurs générations ont grandi dans ces normes et ces règles à respecter en classe (comme être assis en ligne, écouter le professeur parler, simplement poser des questions), c'est assez perturbant de devoir repenser une présentation, car nous n'avions jamais appris à sortir de "ces cases". C'est déstabilisant et vertigineux, mais le résultat est d'autant plus amusant et ludique ! Personnellement, c'est la première fois que je suis confrontée à cette question !*

*Nous avons envie de proposer avec l'atelier un moment ludique autour d'articles théoriques, afin de casser ce rapport très didactique que l'on peut avoir aux textes. Les découper, les manipuler, en extraire des mots permettait de se les approprier. Cela a très bien fonctionné. -Nous avons pu observer pendant l'atelier que le groupe s'est immédiatement pris au jeu. -Nous sommes également ravies d'avoir pu constater (puisque c'était dans nos espérances) que les participant.es à l'atelier échangeaient autour des textes, discutaient et parfois lisaient même à deux un même article. Cela a permis une mise en commun des réflexions, et d'engendrer dès le premier moment des questions qui se sont ensuite développées au moment de notre lecture en commun de la mind map et du temps de discussion. -Le groupe nous a par ailleurs indiqué avoir apprécié le côté ludique de la manipulation des textes. Iels ont également qualifié l'exercice de "retour en enfance", notamment grâce au matériel mis à disposition pour s'approprier les textes (feutres, ciseaux, colle...). Cette ambivalence que nous cherchions dans un équilibre entre jeu, bricolage, textes théoriques et sujets importants nous semble donc réussie. -La lecture à la fois individuelle et collective de la Mindmap m'a semblé très intéressante également, puisque chacun.e pouvait revenir sur la raison du choix de collage de tel ou tel passage d'un texte, ou de la raison pour laquelle un mot plus qu'un autre lui est venu et a été écrit sur cette dernière. Chacun.e a eu un temps de parole libre, chose plus difficile lors d'un débat, puisque les personnes les plus à l'aise à l'oral prennent souvent le lead.*

*Format assez intéressant. Je pense que ça serait mieux de pouvoir le faire au début de l'année. Je questionne quand même le rôle de l'enseignant dans ce dispositif - le cours est pensé et conceptualisé par les deux groupes et je me demande si le rôle d'enseignant en tant qu'accompagnateur est suffisante.*

### **Enjeux & apprentissages : posture, horizons d'attente, répartition de la valeur**

Les retours des étudiant.e.s du Master 2 Sciences et Techniques de l'Exposition sont édifiants sur le glissement à l'œuvre dans la posture tant de l'enseignant que de l'étudiant.e dans l'expérimentation de modes alternatifs de transmission du savoir. Parmi les apprentissages de cette première année d'itération : des enjeux de posture, d'horizons d'attente et de répartition de la valeur.

#### Posture

Peut-être le principal apprentissage de cette année a-t-il été celui de la posture, de sa visibilité et de son explicitation dans le passage d'un monde descendant de transmission du savoir à la co-création, située et collective, de ce même savoir. L'équilibre est complexe entre deux postures possibles : celle du sachant ou celle du facilitateur, et il est périlleux de passer de l'une à l'autre sans accroc. Il existe comme une forme d'auto-censure intériorisée dans le fait, une fois adoubé par l'institution comme sachant, de glisser vers une posture a priori plus simple à tenir, mais qui vient s'inscrire en contre d'un horizon d'attente de la part des étudiant.e.s.

#### Horizons d'attente

En effet, et c'est le principal frein qui ressort de cette première itération : un vertige de la part des étudiant.e.s dans ce qui peut être vécu comme un manque de cadre, l'inconfort initial dans le fait de passer d'une posture passive d'apprentissage (la prise de note, qui précède l'évaluation) à la co-construction d'un parcours d'apprentissage à la fois dans les contenus et les modes d'accès au savoir. Derrière un sentiment d'illégitimité exprimé par les étudiant.e.s face à des situations de prises de contact avec des professionnel.le.s ou d'animation de tables-rondes, se cache une résistance plus pernicieuse : l'horizon d'attente selon laquelle l'enseignant doit être l'exclusif producteur de savoir. L'institution établit un rapport vertical de transmission qui est complexe de déjouer, entre un "j'en veux pour mon argent" de l'étudiant.e et un "je suis payé pour enseigner et non faciliter" de la part de l'enseignant. Deux horizons d'attente issus du même schème de pensée. Un habitus qu'il prend du temps à déconstruire pour produire des formes de production de savoirs plus horizontales comme l'appelle de ses vœux Donna Haraway : "La question de la science dans le féminisme relève de l'objectivité comme rationalité positionnée. Ses images ne sont pas le résultat de l'évitement et de la transcendance des limites, c'est-à-dire la vue d'en haut, mais la rencontre des vues partielles et de voix hésitantes dans une position subjective collective qui promet la vision des moyens de l'incorporation sans cesse limitée, de la vie à l'intérieur des limites et de contradictions, c'est-à-dire des vues à partir de quelque part."

#### Répartition de la valeur

Enfin, assumer le fait de ne pas se positionner comme sachant sur tel ou tel sujet dans la construction des savoirs, mais apprenant au même titre que les étudiant.e.s, tout en recherchant des modes de production situés du savoir, avec et depuis celles et ceux qui en ont l'expertise, suppose de remoudre les pré-supposés de la géométrie usuelle : un enseignant face à une promotion. Les invitations adressées à d'autres professionnel.le.s ou universitaire.s pour nourrir les cours d'une autre perspective ne vas pas sans un questionnement de fond sur la répartition de la valeur dès lors que l'enseignant est rémunéré pour faire cours, et non faciliter l'apprentissage par la création de situation de rencontres

avec d'autres voix. L'aporie n'est pas loin : comment rémunérer celles et ceux qui apportent de la matière sans disposer de budgets supplémentaires de la part de l'administration de l'université qui risque de voir dans ce changement de posture et de méthode une manière de se défaire des responsabilités usuelles du poste d'enseignant ? Sans réponse adéquate, le risque est la reproduction de mécanismes extractivistes dans l'accès aux savoirs communautaires dont n'est pas issu l'enseignant, comme le rappelle Olivier Marboeuf dans son ouvrage *Suites Décoloniales*<sup>4</sup> : "La question de la co-création en art repose cependant sur d'autres questions quand elle s'inscrit dans les relations asymétriques entre le Nord et le Sud Global - ou entre le Nord et le Sud diasporique du Nord. Car si la mise en critique du *Regard Blanc* a commencé dans les écoles d'art et de cinéma du nord, avec plus ou moins d'intensité et de bonne volonté selon les lieux, il ne faudrait pas que la seule réponse soit une nouvelle pédagogie stratégique poursuivant sous d'autres apparences les mêmes pratiques d'extraction. C'est pourtant ce qu'on nous demande dans beaucoup d'écoles, comme ailleurs : trouver des méthodes faciles à mettre en œuvre pour outrepasser les limites qui soudain ralentissent et s'opposent - souvent fragilement en fait - à la vorace machine néolibérale. Fabrique des images et des discours afin de ne pas toucher aux infrastructures. Mais nous avons besoin de pédagogies débarrassées des illusions universalités, alimentant le désir pour ces formes habiles de continuité prédatrice, où l'on "travaille avec les communautés minoritaires" par exemple, plutôt qu'à construire les espaces qui permettraient, à terme, à celles-ci de développer leurs propres outils et d'œuvrer enfin par et pour elles-mêmes. L'espace d'une rencontre deviendrait alors possible, plus tard, dans de nouvelles conditions, lesquelles seraient radicalement moins asymétriques."

## Conclusion

Cette première année d'expérimentation dans la tentative d'application de la pédagogie expérimentale du Diplôme Universitaire Espaces Communs aux cours dispensés à l'École des Arts de la Sorbonne est ainsi riche d'apprentissages et de pistes de réflexion, préalables à la normalisation de modes de production de savoir plus horizontaux et de formats pédagogiques co-construits avec et depuis les étudiant.e.s. Les leviers sont nombreux :

- une réflexion sur la répartition de la valeur dans une dynamique d'ouverture de l'enseignement à d'autres voix expertes : budgets supplémentaires, partage des honoraires, recherche de subventions complémentaires, cadre de réciprocité avec l'enseignant et/ou les étudiant.e.s
- le temps long de la déconstruction des horizons d'attente réciproque et du référentiel usuel de l'institution Université pour évoluer vers des cadres partagés de production de savoir
- des espaces d'échanges pairs-à-pairs entre enseignants expérimentant des modes alternatifs de transmission (outils, méthodes, bonnes pratiques, retours d'expérience...)
- une dynamique de visibilité - à laquelle participe ce court article - et de documentation de ces expérimentations pour en favoriser l'essaimage et inspirer des pairs

Le tout dans l'attente de changer en profondeur, non pas l'institution mais l'institué intériorisé, chez les étudiant.e.s comme chez les enseignant.e.s, quand aux postures réciproques dont il faudra se défaire pour que le monde d'enseignement soit davantage en phase avec un mode en évolution constante et qui monte en complexité. Et évoluer vers formes de production de savoir et de transmission expérimentale, permettant l'erreur, assumant la subjectivité, rendant possible l'humilité et la déconstruction des référentiels existants pour apprendre à partir de la marge, du multiple, de l'hétérogène. Pour tendre à ce regard multiple dont parle Delphine Gardey dans sa Préface au *Manifeste Cyborg*<sup>5</sup> : "si l'on opère une diffraction, le monde qui se dessine est différent : il y a un déplacement conjoint des objets de l'investigation, de ce qui est regardé, et de la façon de produire de la connaissance".

---

4

<sup>5</sup> Préface "Deux ou trois choses que je dirais d'elle" par Delphine Gardey au Manifeste Cyborg



*Merci aux étudiant.e.s, intervenant.e.s, équipes pédagogiques de s'être prêté.e.s au jeu de ces expérimentations collectives. En particulier à Pascal Le Brun-Cordier, Anais Feyeux, Christophe Viart, Marco Dell'Omodarme, Katia Laffrechine, Alain Biriotti, Julie Simon, Nicolas Détrie, Clément Rémy, Sonia Te Hok, Victoire Baulme, Mai-Liên Nguyen Duy, Clément Drévo et, bien sûr, Elsa Buet.*