

Imaginaire et critique de l'expérience en arts : l'école utopique comme monde imaginé

Tilo Steireif

« L'imaginaire est la science exacte des solutions possibles. Il n'est pas un monde parallèle laissé à l'esprit pour le dédommager de ses échecs dans la réalité extérieure. Il est une force destinée à combler le fossé qui sépare l'intériorité de l'extériorité »
(VANEIGEM, 1967 : p. 280-281).

INTRODUCTION

L'utopie en arts nous autorise pendant un temps à relativiser l'expérience de l'adulte. Elle accueille une démarche libre des élèves qui engagent leur responsabilité dans la constitution des choses et nous conduit tous à questionner un environnement déjà construit, mais qui potentiellement pourrait être transformé, amélioré. La création en arts développe ici, à travers l'imaginaire, « des solutions possibles » comme l'explique Raoul Vaneigem (1967) : une sorte de spéculation fédérative des mondes imaginés. Mais pour que ces spéculations individuelles puissent toucher un public, encore faut-il que l'école s'ouvre à l'extérieur.

« La maison bibliothèque » a été conçue comme un lieu d'exploration sur l'éducation et l'utopie dans le but de promouvoir une pédagogie du projet. Elle devait accueillir des travaux d'élèves autour de la thématique de l'utopie.

La maison bibliothèque avait donc un rôle à la fois symbolique – donner la possibilité à des enfants et des adolescents de s'adresser à des adultes – et artistique – mettre en évidence des objets, des dessins, des plans et des maquettes ainsi que des commentaires qui concentraient le point de vue de chacun sur son projet.

La mise en commun des projets dans un espace d'art contemporain a permis de valoriser les propositions des élèves. Les compétences réflexives visées se sont élaborées dans un processus qui partait d'un travail sur l'imaginaire attaché à la vie quotidienne : comment se servir de l'imaginaire pour développer une position d'auteur, comment participer à une vision de l'environnement construit, comment élaborer un questionnaire plus large sur la participation à une perception critique et imaginaire de son environnement scolaire.

Dans le cadre d'une invitation à l'exposition « Utopie et quotidienneté, entre art et pédagogies », il était question des pratiques collaboratives entre artistes et enseignants. Cette expérience engagea une analyse sur le rôle de la didactique des arts visuels comme plateforme à une réflexion qui part de l'imaginaire pour appréhender l'espace construit et qui offrait aux élèves le moyen de produire, à destination d'un public averti au sein d'une exposition d'art contemporain, un monde des possibles. Notre démarche artistique proposait aux enseignant-e-s de laisser les élèves concevoir une utopie au sein de l'école et de tester la capacité de l'institution scolaire à se redéfinir, à se réinventer par ses usager-ère-s, que ce soit les apprenant-e-s ou les enseignant-e-s¹¹⁴.

Nous avons pris le parti de créer une architecture en bois, « la maison bibliothèque », réalisée par l'artiste anglais Nils Norman et qui s'inspire des recherches de John Dewey au début du xx^e siècle et plus particulièrement de son livre de 1915, *Schools of to-morrow*, (DEWEY & DEWEY, 1915) : une investigation des utopies scolaires en termes de pédagogie, de construction et d'approches didactiques. En s'appuyant sur le livre de Jakob Robert Schmid, *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire* (1979), il s'agissait de trouver des exemples d'expériences d'autonomie au sein de l'école¹¹⁵, notamment le choix du curriculum ou l'ouverture des classes pour donner le choix des enseignant-e-s aux élèves. Parmi les exemples

114. C'est lors de son premier voyage au CIRA (Centre international de recherche anarchiste) avec Microsillons au mois de mai 2009 qu'il m'a été proposé de créer un groupe de travail mettant en pratique certaines idées de la pédagogie alternative dont de nombreux ouvrages sont disponibles au CIRA. Mon intervention en classe permettait de faire découvrir aux élèves des utopies réalisées, dont deux encore d'actualité. Je ramenais des reportages sur deux écoles : l'école CEIS de Rimini (Centro Educativo Italo-Svizzero) et l'École d'Humanité de Goldern. Chacune des écoles se distingue nettement de l'école obligatoire par la suppression des notes, la recherche de l'autonomie de l'enfant dans ses activités. Ces deux écoles se préoccupent du libre mouvement des enfants/adolescent-e-s. Les deux structures sont soucieuses de construire une identité de l'école par ses propres occupants – partage des tâches quotidiennes, vision d'une communauté au sein de l'école, aides mutuelles dans les apprentissages...

115. Schmid évoque les écoles allemandes avant et après la Première Guerre mondiale et qui inspireront beaucoup Célestin Freinet (SCHMID, 1979).

de fiction présentés aux élèves, nous avons montré des extraits de films : *Harry Potter* de Chris Columbus (2001) pour l'architecture de l'école ; *KES* de Ken Loach (1970) pour l'expression en classe sur la vie quotidienne.

D'un point de vue didactique, afin de mieux cerner la construction, la perception et la critique de l'environnement construit, nous nous sommes basés sur deux ouvrages : celui de Colin Ward et Eileen Adams, *Art and the built environment*, ainsi que celui de Colin Ward et Anthony Fyson, *Streetwork: the exploding school*. Les deux livres évoquent l'environnement construit, à étudier par un regard artistique, et l'appropriation de l'espace public comme expérience éducative pour enfants et adolescents. La discipline des arts visuels devait permettre par son enseignement spécifique, potentiellement informel, pluriel et expérimental, de s'engager dans une pratique critique sur l'école, d'étudier l'aménagement et l'organisation du point de vue de l'élève. Ainsi, l'école prédéterminée et tout organisée par le monde des adultes était remise en question et volontairement mise entre perspective par une pratique de l'objet construit – sous forme de maquette, de plan, de système organisationnel, d'objet¹¹⁶.

SE DÉBARRASSER DE L'EXPÉRIENCE DE L'ADULTE

Walter Benjamin, dans un essai sur la conception de l'expérience (BENJAMIN, 1913), revient sur ses années de jeunesse et y critique l'expérience que l'adulte lui impose. L'expérience serait sans expression, impénétrable et toujours la même – celle de l'adulte. Selon Benjamin (1913), la culture de la jeunesse permettrait de se débarrasser de la grise et surpuissante expérience de l'adulte, celle qui annonce la banalité de la vie pour engager un véritable renouveau culturel par la jeunesse. La banalité du monde adulte serait, selon lui, la résultante d'un manque d'idées, de la petitesse du projet de vie bourgeoise, cette vie, effaçant « *l'ivresse enfantine qui précède la longue sobriété de la vie sérieuse* » (PULLIERO, 2005 : p. 169)¹¹⁷.

Dans le domaine de l'architecture, ce désir d'émancipation d'un monde immuable se réaliserait selon Le Corbusier par la destruction obligée et la reconstruction à neuf. Mais au moment où Le Corbusier opère « *une destruction du temps dans l'espace* » par ses idées, Lewis Mumford (1951) dans *Art and Technics*, estime au contraire que le domaine artistique tend

116. La maison bibliothèque est une expérience proposée par Nils Norman et Tilo Steireif sur l'impulsion du groupe Microsilons en collaboration avec Katya Garcia-Antón, directrice. Elle fut présentée au Centre d'art contemporain de Genève en 2009 et au Kunstmuseum de Thun en 2010 sous la direction de Helen Hirsch.

117. Dans cet extrait, Pulliero traduit le texte de Benjamin « *Erfahrung* » de 1913, paru dans *Der Anfang, Zeitschrift der Jugend*, octobre 1913. Berlin-Vienne : Ed. G. Barbizon et S. Bernfeld, p. 169.
Dans cette revue pour la jeunesse, Benjamin signe sous le pseudonyme Ardor.

plutôt à élaborer de nouvelles formes de vie – « *begetting fresh forms of life* » (MUMFORD, 1951 : p. 25) – en transcendant les besoins immédiats de l'individu et de la communauté. Pour Mumford (1951), il n'est pas question de destruction, mais de nouvelles formes d'universalité créées par un haut degré d'individuation qui accepteraient les références culturelles existantes.

En regard de l'école caractérisée en tant que lieu de vie et d'apprentissage, notre projet tenta donc de développer dans divers projets une lecture du monde quotidien tant construit qu'organisé afin de créer un lieu de discussion et de recherche. L'utopie était à la fois présentée et définie comme « *le lieu qui est nulle part et lieu du bonheur* ». Celle-ci inclut simultanément l'idée de fiction et d'action permettant de déterminer avec des élèves, un changement possible pour le bien de soi et des autres. Ainsi, l'utopie nous a conduits à conquérir la vie comme un territoire à s'approprier ; un lieu de transformation du réel par l'imaginaire. Cette utopie partagée dans un dialogue entre pairs était aussi un acte de résistance aux fatigues quotidiennes – devoirs-tâches-contraintes – en suggérant une exploration du territoire, de l'imaginaire et de la fiction. L'entrée de la thématique par le biais artistique permettait aussi de mettre l'accent sur la subjectivité, l'intérêt pour la nouveauté, le singulier et l'extravagant.

LA MAISON BIBLIOTHÈQUE

Le projet *Utopie et Quotidienneté* a mobilisé huit enseignant-e-s et dix classes du secondaire (adolescent-e-s âgé-e-s de 13 à 16 ans), une enseignante du primaire avec sa classe de 3^e année avec des enfants de 8-9 ans, ainsi qu'une enseignante et sa classe d'école enfantine.

En parallèle au projet *Utopie et Quotidienneté*, plusieurs activités rassemblées sous le thème de l'utopie et de l'école ont alimenté la maison bibliothèque. Nils Norman et moi-même avons constitué des archives sur les pratiques éducatives alternatives et sur les écrits d'adolescent-e-s et d'étudiant-e-s¹¹⁸. La maison bibliothèque prenait la forme d'une place de jeu construite en bois où les archives ainsi que des reportages sur l'éducation alternative côtoyaient les travaux des élèves¹¹⁹. Cela nous a conduits à

118. Lorsque le Centre d'art contemporain proposa à Nils Norman de participer à l'exposition « *Utopie et quotidienneté* », il avait l'intention de mettre en évidence une partie des archives du CIRA (Centre international de recherches sur l'anarchisme) basé à Lausanne.

119. Voici la liste des projets : « La maison idéale » (John Didier, collège de La Planta, Chavannes-près-Renens, classe spéciale) ; « Faisons nos horaires » (Aude Ramseier, Arzier) ; « Arts visuels hors les murs » (Nicole Goetschi Danesi, collège de Bethusy, Lausanne) ; « Architecture et utopie scolaire » (Claire de Buren, Cossonay et Jérôme Bichsel, Genolier) ; « L'École d'Humanité de Goldern » (école alternative basée sur la pédagogie

développer dans la quasi-totalité des classes – à l'exception d'une seule – la thématique de l'utopie partagée puisque l'école nous semblait également produire une forte mémoire collective autour des histoires des classes tout au long de la scolarité.

Elle comportait trois parties : les archives sur l'éducation alternative du CIRA¹²⁰ ; un espace dédié aux élèves et à leurs travaux¹²¹ ; enfin la vocation de la bibliothèque a été de donner aux élèves un espace pour déposer leur projet et les montrer sous forme d'archives au monde adulte dans un espace d'art parmi d'autres propositions¹²².

La maison bibliothèque fut exposée au Centre d'art contemporain de Genève et au Musée des beaux-arts de Thun. Les écoles alternatives – nouvelle, active, moderne, communautaire – furent intégrées dans notre dispositif comme des références culturelles qui font émerger une autre définition de l'école. De plus, elles renvoient à un questionnement sur le rôle humaniste et démocratique de l'école avec une visée anti-utilitariste et anti-autoritaire¹²³.

Dans le cadre du projet *Utopie et Quotidienneté*, Microsillons¹²⁴ avaient élaboré une série de réflexions dans l'exposition à partir de cinq verbes et des questions¹²⁵ : « GUIDER ? [...] D'autres types de relations enseignant-apprenant peuvent-ils être expérimentés par les moyens de l'art ? CAPITALISER ? Quels outils faut-il développer pour sortir de la logique de ce que le pédagogue Paulo Freire qualifie d' "éducation bancaire" ? ÉMANCIPER ? Les pratiques

de Paulus Geheeb) avec des photographies et des interviews réalisés par deux élèves résidentes de 15 ans (Saskia et Luise). Reportages filmés sur les utopies réalisées : l'école-village du CEIS (Centro Educativo Italo-svizzero) à Rimini, initiée par Margherita Zoebeli. Un film documentaire présente sous le titre « *Pédagogie libertaire, utopie et écrits de lycéen-ne-s* » les archives de la bibliothèque du CIRA (Centre international de recherches sur l'anarchisme).

120. Centre international de recherche anarchiste à Lausanne, avec notamment des écrits d'adolescents archivés et une vidéo documentaire avec une interview de Marianne Enkell et Frédéric Deshusses sur « *Qu'est-ce l'utopie dans l'éducation anarchiste ?* ».
121. Avec la participation de formatrices/formateurs de la HEP (qui sont enseignant-e-s en arts visuels et enseignantes généralistes) : Nicole Danesi Goetschi, John Didier, Claire de Buren, Aude Ramseyer, Carmen Zimmermann et Jérôme Bichsel ; un espace cinéma permettant à chaque élève de présenter ses travaux par des reportages auto-réalisés sous forme de petits films à partir des photographies des travaux commentés par les élèves. Plus de deux cents élèves ont participé au projet, des élèves de 7 à 8 ans de l'école primaire d'Arzier, des élèves de 13 à 15 ans des écoles de Bethusy, Chavannes-près-Renens, Chexbres et Genolier. Des élèves de l'École d'Humanité de Goldern, une classe de l'école enfantine de Hohmadpark (Thun).
122. Damon Rich (New York) et Oscar Tuazon (Paris), en collaboration avec des habitants et associations du Lignon, une cité de plus de 6 000 habitants. Trafo. K (Vienne) et Gabu Heindl (Vienne), en collaboration avec la classe de 8^e de la Deutsche Schule, Genève.
123. Notre travail coïncidait avec des votations à Genève, celles du 17 mai 2009, qui ont montré très clairement que la population ne voulait plus d'une école qui affirme la compétition entre élèves. L'initiative a par la suite été refusée. Mais en étudiant d'autres modèles d'école alternative, nous avons constaté que ces écoles mettent aussi l'accent sur l'efficacité de l'apprentissage (école Ferrer, Freinet, école active, école d'Humanité, etc.).
124. Composé de Guarino-Huet Marianne et Desvoignes Olivier.
125. Élaborées par Guarino-Huet et Desvoignes. Synthétisées et présentées ici sous forme de questions. Repéré à <http://www.microsillons.org/utopieetquotidiennete/documents/addendum.pdf>.

artistiques ou l'action pédagogique ont-elles la faculté d'émanciper, de libérer et de "donner du pouvoir" ? ALIGNER ? [...] Quelle est la validité du standard dans le domaine éducatif et artistique ? DÉSCOLARISER ? [...] Des institutions peuvent-elles servir comme lieux d'échange à la place/pour l'école ? Quelles sont les différentes manières pour l'institution artistique de se positionner par rapport au système scolaire ? »

LA CRÉATION AU SERVICE DE L'ÉMANCIPATION DE LA PENSÉE

Les divers projets accompagnés dans les classes avaient été discutés avec les enseignant-e-s en amont du projet. Les thèmes abordés allaient de la construction d'une maison utopique en partant de l'espace familial – ce projet fut réalisé en terre chamottée – jusqu'à la possibilité d'imaginer une autre école.

Une enseignante d'une classe de 3^e année de primaire, avec des enfants âgés de 6 et 7 ans, proposa de thématiser le temps de travail, laissant les élèves organiser l'horaire de la classe. Il s'agissait de modifier les horaires d'une journée à l'école en discutant entre eux des apprentissages désirés, de la durée de ceux-ci, ainsi que du découpage du temps dans une journée scolaire. Les discussions par groupe furent mises en commun et lors d'une journée spéciale, le programme désiré fut appliqué avec un horaire complètement éclaté : yoga, apprentissage des langues, foot, sciences expérimentales, lecture...

Une enseignante au collège tenta de mettre les élèves en situation nomade, en proposant des cours hors les murs pendant six semaines. La thématique de l'architecture scolaire idéale a été mise en place dans un projet interdisciplinaire au collège où des élèves pensaient, transformaient, redéfinissaient selon leurs critères ce que l'école devait être pour eux. L'utopie en architecture fut le centre de la démarche des enseignant-e-s. Enfin, dans une classe d'école enfantine, fut abordée la question de la transmission des connaissances d'une génération à l'autre par la thématique du jeu. Les élèves de 4-5 ans ont récolté oralement, expliqué et ensuite joué avec les jeux de leurs parents et grands-parents. Puis, lors d'une fête dans et autour de l'école, ils ont partagé leurs compétences avec les membres de leurs familles et celles de leurs camarades en jouant aux jeux récoltés et mis en place. Cette idée fut trouvée à l'école CEIS (Centro Educativo Italo-Svizzero)¹²⁶ de Rimini. Cette école a la particularité d'être

126. Sola A., (2015). *Il centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Repéré à <http://www.educareallaliberta.org/il-centro-educativo-italo-svizzero-di-rimini/>

construite comme un village autour des ruines romaines de la cité suite à un reportage¹²⁷. Elle incite les parents à participer aux activités de leurs enfants en restant sur place – un panneau indique quels parents ont joué et combien de temps avec leurs enfants ou la classe – ; d'autres panneaux mettent en évidence des slogans pour une école conviviale, coopérative. Des citations de Freinet, Montessori ou Ferrière sont présentes dans l'école. Celle-ci a instauré une place du village dans une logique de place des fêtes – décorée par des petits rubans de couleurs. L'école propose également une sorte de maison-cuisine en brique à l'allure d'une maisonnette adaptée aux proportions des enfants âgés entre 4 et 9 ans dans laquelle ils peuvent se préparer à manger. Au sein de ces architectures scolaires, un bâtiment original de Giancarlo De Carlo qui s'est distingué pour son travail d'architecture participative dans les années 1960 et 1970. Chaque élément inscrit dans un territoire du village éducatif se caractérise au-delà de l'habitation fonctionnelle, comme espace de vie quotidienne.

Pour revenir à notre projet *Utopie et Quotidienneté*, le suivi du travail artistique fut dirigé de manière académique par les enseignant-e-s durant trois à sept semaines selon les classes, à raison de deux périodes par semaine pour la première enseignante qui a organisé six sorties dans la ville lors des cours d'arts visuels, tandis que l'enseignante généraliste dont le thème était le temps du travail a convoqué deux fois un intervenant externe tout en travaillant durant un semestre.

DES TRAVAUX ARTISTIQUES QUI FONT RÉFLÉCHIR ARCHITECTES ET ENSEIGNANT-E-S

Les travaux des élèves devaient donc fournir des réflexions inspirées par ce changement de cadre, à la thématique libératrice de l'utopie et du travail en arts visuels à partir de l'imaginaire, mais aussi par la présence d'un cadre artistique extérieur. Dans l'ensemble, leurs propositions, même éloignées d'une réalisation possible, ont servi de levier à des critiques constructives sur les contenus des cours, sur l'organisation scolaire et sur les priorités en termes d'architecture, de modèle de société, de rapport à l'individu et à la communauté. Les apprentissages s'inscrivaient dans un cadre commun qui mettait l'accent sur le vivre ensemble.

Le bilan de l'expérience fut extrêmement fructueux. Nous avons pu observer que l'utopie, comme thématique, permettait à l'enseignant-e de lâcher prise et à l'élève de se projeter en collectif dans une réflexion

127. Corpus photographique de Tilo Steireif : « *L'école village de Rimini, une utopie réalisée* », 2010.

sur le contexte propice aux apprentissages. Dans la classe de 3^e année qui jouait à redéfinir le temps et les matières à apprendre, les élèves furent enthousiastes d'étudier trois langues (chinois, espagnol, anglais) une fois par semaine. Beaucoup de projets des élèves proposèrent des alternatives à une école, selon eux, trop focalisée sur les disciplines et par des horaires trop fragmentés. Par exemple, plusieurs groupes ont imaginé une école ouverte la nuit, où il serait possible de dormir ; ou, encore, ils ont été séduits par un système du type internat. Certains projets émettaient de grandes réserves face à l'architecture contemporaine qui méprise les usagers au détriment de la forme extérieure – pas assez d'espaces conviviaux, architecture trop fonctionnelle, pas assez d'espaces intermédiaires pour se réunir, peu de couleurs... Les propositions mettaient l'accent sur l'aspect écologique : autosuffisance, terrains de sport, panneaux solaires, sensibilisation aux cycles de la vie par la pratique – jardin potager, étude des arbres et des animaux –, travail pratique à proximité immédiate de l'école, présence de verdure dans les lieux de rencontres, plans d'eau¹²⁸. Certains projets intégraient le désir de consommation en projetant une école dans un supermarché parmi d'autres magasins. D'autres, mettaient l'accent sur les espaces de décompression avec une multitude de terrains de jeu et de sport. On pourrait dire qu'indirectement, le travail sur la conception d'un environnement construit – par l'élève – souligne une pression psychologique dont ils/elles attribuent en grande partie la responsabilité à l'école. Dans les aménagements architecturaux, certains groupes proposaient une école circulaire, des outils informatiques omniprésents et une alternance entre espace de travail frontal du type classe et espace d'étude du type « *learning center* ». Parmi les critiques ouvertes de l'école, étaient régulièrement cités le manque de convivialité, des espaces perçus comme trop administratifs – les analogies avec la prison, la clinique, l'hôpital étaient récurrentes –, des espaces peu ou pas reconnus comme lieux de vie, le manque d'espace ouvert pour des activités corporelles, comme le théâtre, le sport, les arts... Dans l'organisation des cours et du cursus scolaire, les élèves suggéraient la possibilité de se spécialiser dans un domaine complexe – astronomie, médecine, activités sportives spécialisées – et créer des filières centrées sur une thématique ou une passion commune. Enfin, de manière générale, le vivre ensemble semblait trop faible dans l'école actuelle : la majorité des projets tendaient à l'élimination des filières

128. Ces classes étaient en interdisciplinarité, ce qui signifie qu'ils travaillent en alternance entre deux disciplines, ici entre arts visuels et sciences. Et, la thématique actuelle en science fut l'écologie et le développement durable.

(lycée, diplôme et apprentissage)¹²⁹, même si deux groupes ont préconisé une école élitiste avec des concours d'entrée strict. Ils/elles proposèrent également d'avoir un système de coaching et préconisaient plus d'enseignant-e-s pour personnaliser la relation. Certains élèves ont proposé de mettre en place un système de conseil de classe régulier avec les élèves et le directeur – ce dernier aurait un rôle d'organisateur et de coordinateur.

Les discussions sur l'utopie réalisées dans la pratique à travers les arts visuels ont permis aux élèves de se rendre compte que leur avis intéressait les adultes, que toute idée portait en elle un lien au réel et que l'espace quotidien était source de réflexion riche et intense. Pour revenir à la définition de Lewis Mumford de 1922, les élèves ont développé des compétences pour une utopie de la reconstruction, à savoir partir d'un environnement vécu pour le transformer tant dans une conception fonctionnelle que dans le champ des idées¹³⁰.

Après cette expérience, le *feedback* montrait en général qu'il était utile de donner plus de moyens et d'occasions pour réfléchir, discuter sur une possible définition de l'école. Tant les artistes que les enseignant-e-s ont pu constater que la réflexivité n'était pas uniquement une chose à solliciter, mais à vivre avec les élèves. Qu'il suffisait parfois de les mettre au travail à partir d'un imaginaire et de jouer avec l'aspect spéculatif des propositions sur le monde quotidien. Nous avons aussi observé qu'une plus forte attention sur l'espace à percevoir dans son usage quotidien et les enjeux de la vie quotidienne en général en classe étaient utiles pour stimuler le travail, la dynamique de groupe et pour donner des outils aux enseignant-e-s qui puissent motiver les élèves et les rendre actifs. On pourrait même dire que la conscience réciproque entre élèves et enseignant-e-s s'est améliorée. Nous avons suggéré, avec Nils, de nommer les élèves et les enseignant-e-s « les habitants de l'école » et que dans cette perspective, il y aurait encore tout un travail à expérimenter sur un rapport horizontal au savoir, car notre constat, en tant qu'observateur extérieur, est assez clair : la priorité pour les adultes n'est pas toujours de tenir compte de l'avis des élèves pour créer un espace de travail et de recherche en commun. Cette vision participative engagée de la vie quotidienne reste à construire.

129. Depuis 2013, la Loi sur l'enseignement obligatoire du canton de Vaud en Suisse (LEO), a réduit les filières à deux unités (voie générale et prégyrnasiale). La voie prégyrnasiale est axée étude et la voie générale axée écoles supérieures et apprentissage. Au moment de notre intervention en milieu scolaire, il existait trois voies : axé apprentissage, axé diplôme, axé gymnase.

130. Mumford oppose l'utopie de reconstruction à « l'utopie de fuite » (Jacques Baillé) ou « d'évasion » (Bertrand Louart) selon les auteurs et les traductions de *The Story of Utopias* (1922).

Je dirai pour conclure que le projet de la maison bibliothèque et plus encore de l'accès à l'institution artistique de travaux d'élèves sur la société contemporaine ouvre un nouveau champ d'investigation didactique du « mondé imaginé » à partir du quotidien. D'autre part, en combinant les projets pilotes avec les connaissances sur les expériences des écoles alternatives, il nous est possible d'analyser comment l'école peut devenir un espace de vie, un lieu de rencontre démocratique qui privilégie des moments de discussion, de débats tant sur le monde vécu au quotidien que sur les matières enseignées.

Références

- ADAMS, E., & WARD, C. (1982). *Art and the built environment*. London : Longman for Schools Council.
- BAILLÉ, J. (2017). Utopie I : la fabrique de l'utopie, *Quaderni*, 40, 125-143. Repéré à http://www.persee.fr/doc/quad_0987-1381_1999_num_40_1_1432
- BENJAMIN, W. (1913). „Erfahrung“. In *Der Anfang, Zeitschrift der Jugend* (octobre). Berlin-Vienne : Ed. G. Barbizon & S. Bernfeld.
- BENJAMIN, W. (1991). *Gesammelte Schriften Bd.2 Band II/1-3 „Aufsätze, Essays, Vorträge“*. Suhrkamp. Repéré à <https://archive.org/details/GesammelteSchriftenBd.2>.
- COLUMBUS, C. (2004). *Harry Potter à l'école des sorciers*. Film. Burbank : Warner Bros.
- DEWEY, J., & DEWEY, E. (1915). *Schools of to-morrow*. New York : P. Dutton & Company.
- Fondazione Margherita Zoebeli (1998). *Paesaggio con figura. Margherita ZOEVELI al CEIS. Documenti di una utopia*. Edizioni Chiamami Città, Rimini.
- LOUART, B. (2012). *Lewis Mumford. Utopie, machine et société*. Paris : Éditions La Lenteur.
- MEIER, U. (2010). *Microsilons. Zwischen Kunst und Pädagogik*. Kunstbulletin : Zurich.
- MICROSILLONS (2010). *Addendum. Utopie et quotidienneté*, CAC. Genève. Repéré à <http://www.microsilons.org/utopieetquotidiennete/documents/addendum>.
- MUMFORD, L. (1922). *The Story of Utopias*. New York : Boni and Liveright Publishers.
- MUMFORD, L. (1951). *Art and Technics*. New York : Columbia University Press.
- PULLIERO, M. (2005). *Le désir d'authenticité : Walter Benjamin et l'héritage de la Bildung allemande*. Paris : Bayard.
- SCHMID, J. R. (1979). *Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*. Paris : François Maspero.
- SENNETT, R. (1990). *La conscience de l'œil*. Lagrasse : Verdier poche.
- SOLA, A. (2015). *Il centro educativo italo-svizzero di Rimini*. Repéré à <http://www.educarealliberta.org/il-centro-educativo-italo-svizzero-di-rimini/>, le 20 novembre 2017.
- STEIREIF, T. (hiver 2009-2010). Utopie et quotidienneté. Centre d'art contemporain de Genève. In *Bulletin du CIRA*, 66, 4-6.
- STEIREIF, T. (2010). Das bibliothekshaus. In H. Hirsch (dir.). *Cahier III, Utopie und Alltag. Im Spannungsfeld zwischen Kunst und Bildung*.
- STEIREIF, T. (2010). *Utopie et quotidienneté*. Film. Éd. Microsilons et CAC de Genève. 01:58:54. Repéré à : <http://www.microsilons.org/utopieetquotidiennete/films/elevs.mp4>, en novembre 2017.
- VANEIGEM, R. (1967). *Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations*. Paris : Gallimard.
- WARD, C., & Fyson, A. (1973). *Streetwork: the exploding school*. London : Routledge.

