

Effets des actions de médiation culturelle sur les enfants et adolescents

Projet de recherche

Entre

Le Ministère de la culture

Et

L'Université de Picardie Jules Verne et

L'Université Nice Sophia Antipolis

RAPPORT 2017

Responsabilité rédactionnelle : Angélique GOZLAN

Coordination : Angélique GOZLAN et Céline MASSON

Equipe de recherche (Par ordre alphabétique) : Annie BEAUNAY, Eleonora CAPRETTI, Angélique GOZLAN, Béatrice MADIOT, Céline MASSON, Isabelle ORRADO, Silke SCHAUDER, Jean-Michel VIVES.



Résumé

Le présent rapport présente l'analyse des enjeux psychiques des ateliers de médiation sur les enfants et les adolescents. Cette recherche originale, commandée par la DGCA, a été menée par une équipe de chercheurs en psychologie clinique se référant à la psychanalyse. L'objectif de cette recherche est de porter un regard « clinique » sur ce qui va émerger de la rencontre entre les différents acteurs impliqués dans ce dispositif. C'est donc une expérience du *sensible* qui est ici examinée.

Il a été observé *in situ* des ateliers de médiations dans les quatre spécialités (musique, théâtre, danse et arts visuels), avec pour méthodologie, la démarche et l'observation clinique ; la clinique étant ce regard porté sur des sujets en interaction avec leur environnement, l'attention portée à *l'inframince*.

Au total, plus de 200 enfants et adolescents ont été observés lors de 5 ateliers de médiation, sur une durée moyenne de deux mois, en 2017. Cette partie de l'étude sera complétée par des entretiens avec les enfants et adolescents dans l'après-coup de l'expérience, en 2018.

Cette recherche souligne que les actions de médiation culturelle ne sont pas de simples actions dans la mesure où elles mettent en mouvement à la fois le public concerné mais aussi la vie psychique, le corps, le groupe. Elles sont avant tout des dispositifs, s'appuyant sur un cadre essentiel et stabilisateur de l'expérience. Le partenariat entre les diverses structures participantes au projet, l'expérience sur plusieurs années de ces projets et de leur mise en place ainsi que l'investissement passionné des enseignants sont des invariants participant à la réussite de ces actions de médiation, pourtant toutes singulières.

La médiation artistique est au centre de ces dispositifs et fédère l'ensemble du groupe autour d'un intérêt commun. En ce sens, les phénomènes groupaux, tels que « l'illusion groupale »¹, y sont favorisés (D. Anzieu, 1971). La mise en présence de l'artiste, des médiateurs culturels, des enseignants, des enfants ou des adolescents, regroupés autour de l'idée de créer ensemble pour faire advenir un objet artistique ouvre sur une co-construction, une création plurielle, interactive, en temps réel. Ces actions offrent la possibilité d'un partage de pensées et d'émotions, devenant ainsi un lieu de l'intersubjectivité, de l'émergence de la relation entre deux ou plusieurs personnes.

Les processus psychiques repérés au sein des ateliers (de transformation, de symbolisation, de subjectivation) montrent l'importance de ces actions auprès du jeune public, leur offrant la possibilité de vivre une expérience inédite qui bouscule leurs représentations du monde et les ouvre à la découverte de soi et de l'autre, dans toute sa différence.

Cette recherche met également en lumière les rôles et fonctions de chaque intervenant : artistes, médiateurs culturels, enseignants, accompagnants. Et ainsi, elle invite à repérer l'importance de l'articulation des institutions éducatives et des institutions culturelles, mais également soulève la question de la formation des artistes et des médiateurs culturels aux spécificités des divers âges de l'enfance à l'adolescence, tout en soulignant l'importance du cadre qui délimite l'espace de la création.

En ce sens, ce rapport fait émerger des préconisations que nous proposons de sérier ainsi : des préconisations par rapport au public, des préconisations sur le dispositif et des préconisations pour les intervenants.

¹ L'illusion groupale est un état psychique collectif que les membre du groupe formulent ainsi : « nous sommes bien ensemble, nous constituons un bon groupe, et (si le chef ou le moniteur du groupe partage cet état) nous avons un bon chef. », Anzieu, D. (1971). « L'illusion groupale », *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, n° 4, pp. 73-93.

Table des matières

Introduction.....	7
Chapitre 1 : L'objet de recherche : Effets des actions de médiation culturelle sur les enfants et adolescents.....	9
Chapitre 2 : La Construction du terrain et la Méthodologie employée	16
La construction des terrains de l'étude	16
<i>Réunions préalables à la DGCA</i>	<i>16</i>
<i>Détermination du projet et segmentation de celui-ci en trois volets.....</i>	<i>17</i>
<i>Organisation et coopération entre les inspectrices et les chercheurs.....</i>	<i>18</i>
La méthodologie employée.....	22
<i>Méthodologie du volet 1</i>	<i>22</i>
<i>Méthodologie du volet 2</i>	<i>27</i>
<i>Méthodologie du volet 3</i>	<i>28</i>
Chapitre 3 : Arts visuels (Céline Masson – Annie Beaunay - Eleonora Capretti).....	31
Les observations du Festival d'automne (Céline Masson - Annie Beaunay).....	31
Le projet de médiation et son dispositif.....	31
Eléments d'observation	33
Analyse et réflexions	40
Les observations du FRAC (Eleonora Capretti - Annie Beaunay - supervision Céline Masson)	45
Le projet de médiation et son dispositif.....	45
Eléments d'observation	49
Analyse et réflexions	60
Chapitre 4 : Théâtre (Isabelle Orrado – Jean-Michel Vives).....	68
Le projet de médiation et son dispositif.....	68
Eléments d'observation	69
Analyse et réflexions	72
<i>Effet de l'action de médiation sur les enfants/adolescents.....</i>	<i>72</i>
<i>Analyse du dispositif.....</i>	<i>78</i>

<i>Analyse des fonctions de chaque intervenant</i>	81
CHAPITRE 5 : Musique (Béatrice Madiot - Silke Schauder)	85
Le projet de médiation et son dispositif.....	85
Eléments d'observation	87
Analyse et réflexions	90
<i>Effets de l'atelier et de la médiation sur les enfants</i>	90
<i>Analyse du dispositif</i>	96
<i>Analyse des fonctions de chaque intervenant</i>	101
Chapitre 6 : Danse (Angélique Gozlan)	111
Le Projet de médiation et son dispositif	111
Eléments d'observation	113
Analyses et réflexions.....	126
<i>Effets de l'action de médiation sur les adolescents</i>	126
<i>Analyse du dispositif</i>	128
<i>Analyse des fonctions de chaque intervenant</i>	131
Chapitre 7 : Synthèse	140
Synthèse et analyse des dispositifs observés	140
<i>Dispositif/cadre : éléments théoriques d'introduction</i>	140
<i>Les invariants des dispositifs</i>	142
<i>Les différences entre les dispositifs étudiés</i>	145
Définir les places et fonctions de chaque intervenant du projet :	148
<i>Place et fonctions de l'artiste</i>	148
<i>Place et fonctions du médiateur culturel</i>	151
<i>Place et fonctions des enseignants</i>	154
<i>Place et fonctions des observateurs (inspectrice/chercheurs)</i>	155
<i>Place et fonctions des autres présents (parents d'élèves, accompagnants)</i>	156
Chapitre 8 : Préconisations	157
Préconisations par rapport aux publics	157

<i>Préconisations Générales : la spécificité du travail auprès des enfants et des adolescents.....</i>	157
<i>Préconisations pour le public Enfants</i>	158
<i>Préconisations pour le public Adolescents</i>	160
Préconisations sur le dispositif	162
1. <i>Penser le dispositif sur la temporalité : avant-pendant-après.....</i>	162
2. <i>Fortifier la coopération de l'ensemble des intervenants primaires et secondaires.....</i>	164
3. <i>Penser l'intégration de l'action de médiation au sein du projet pédagogique tout en conservant son extériorité au scolaire.....</i>	165
4. <i>Expliquer l'œuvre de l'artiste avant de débiter l'atelier</i>	166
Préconisations pour les intervenants.....	166
<i>Préconisations générales</i>	166
<i>Préconisations pour les artistes</i>	168
<i>Préconisations pour les médiateurs</i>	172
<i>Préconisations pour les enseignants</i>	173
<i>Préconisations pour les accompagnants.....</i>	173
<i>Préconisations générales</i>	174
Conclusion	175
Bibliographie	180
Annexes.....	183
Annexe 1 : Arts visuels.....	183
Festival d'automne.....	183
<i>Curriculum Vitae.....</i>	183
FRAC	183
<i>Description du projet de l'artiste Muriel Leray : contenu des séances</i>	183
<i>Descriptif des séances FRAC</i>	187
<i>Curriculum Vitae.....</i>	199
<i>Curriculum Vitae : Gisela Romero</i>	199
<i>Curriculum Vitae : Justine Marsot.....</i>	200
<i>Curriculum Vitae : Eva Colpacci.....</i>	202

<i>Curriculum Vitae : Léo Coquet</i>	204
Annexe 2 : Théâtre.....	206
<i>Eléments théoriques</i>	206
<i>Descriptif des séances</i>	208
<i>Curriculum Vitae, Marjory Gesbert, comédienne et médiatrice culturelle</i>	212
Annexe 3 : Musique.....	215
<i>Calendrier des ateliers</i>	215
<i>Descriptif des séances</i>	215
<i>Curriculum Vitae</i>	233
<i>Curriculum Vitae : Violaine De Souqual</i>	233
<i>Curriculum Vitae : Jeanne Ribeau</i>	233
Annexe 4 : Danse.....	235
<i>Descriptif des séances</i>	235
<i>Séance 2 - 28 mars 2017 – synthèse (A. Gozlan)</i>	235
<i>Séance 3- 29 mars 2017 (A. Gozlan)</i>	237
<i>Séance 4- 30 mars 2017 (A. Gozlan)</i>	238
<i>Séance 5- 31 mars 2017 (A. Beaunay)</i>	241
<i>Curriculum Vitae</i>	241
<i>Curriculum Vitae : Anne Muffang, médiatrice culturelle</i>	241
<i>Curriculum Vitae : Satchie Noro, artiste</i>	242
<i>Curriculum Vitae : Dimitri Hatton, artiste</i>	243

Introduction

Le Ministère de la Culture et de la Communication, à travers la DGCA, a souhaité associer le Centre de recherche en Psychologie : Cognition, Psychisme et Organisations (CRP-CPO - EA7273) de l'Université de Picardie Jules Verne et le Laboratoire d'Anthropologie et de Psychologie Cliniques, Cognitives et Sociales (LAPCOS) de l'Université Nice Sophia Antipolis afin de mener une recherche sur les actions de médiation culturelle auprès d'enfants et d'adolescents. Ainsi, divers labels et différentes spécialités - danse, musique, théâtre et arts visuels - ont pu être étudiés en fonction de leurs dispositifs.

L'objet de la recherche a consisté à observer de manière qualitative, avec pour référentiel la psychologie clinique et la psychanalyse, les effets de la médiation culturelle sur le jeune public qui participe à des ateliers avec des artistes, ceci dans quatre établissements identifiés par la DGCA, en fonction des quatre spécialités précitées. C'est la première fois que la DGCA a fait appel à des chercheurs en psychologie pour mener une telle étude. Cette recherche s'appuie sur une observation *in situ* des actions menées sur le terrain. L'analyse des effets produits auprès du jeune public sera complétée, dans un second temps de la recherche, par des interviews d'adultes ayant fréquenté des ateliers alors qu'ils étaient enfants.

Pour réaliser ce projet de recherche, une équipe de neuf chercheurs a été constituée comprenant :

- Céline Masson, Professeure de psychopathologie clinique, Université de Picardie Jules Verne (UPJV)
- Silke Schauder, Professeure de psychologie clinique, Université de Picardie Jules Verne (UPJV)
- Jean-Michel Vives, Professeur de psychopathologie clinique, Université Nice Sophia Antipolis
- Béatrice Madiot, Maître de Conférences en psychologie sociale, Université de Picardie Jules Verne (UPJV)
- Angélique Gozlan, Docteure en psychopathologie et psychanalyse, Psychologue clinicienne, Post-doctorante et coordinatrice sur le projet - Université de Picardie Jules Verne (UPJV)
- Eleonora Capretti, Doctorante à l'ED SHS de l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV)
- Isabelle Orrado, Doctorante à l'ED LASH (Lettres, Arts et Sciences Humaines) de l'Université Nice Sophia Antipolis

- Annie Beaunay, Doctorante à l'ED SHS de l'Université de Picardie Jules Verne (UPJV).

L'objectif étant de conceptualiser les enjeux psychiques et les processus actifs au sein d'un atelier de médiation culturelle, animé par des artistes et/ou par des médiateurs culturels.

Le présent rapport sera donc déployé en huit chapitres reprenant dans un premier temps l'objet de la recherche, dans un second temps la méthodologie employée, dans un troisième temps les dispositifs observés par spécialités et leur analyse, et enfin une synthèse de l'ensemble de ces analyses. Le dernier chapitre propose des préconisations pour de futures actions et recherches. En conclusion du rapport final, seront posés les enjeux actuels.

Chapitre 1 : L'objet de recherche : Effets des actions de médiation culturelle sur les enfants et adolescents

Depuis de nombreuses années, les labels du Ministère de la Culture mettent en place des ateliers de médiation culturelle favorisant l'accès à la culture pour des publics d'âges divers.

La DGCA a commandé auprès de chercheurs en psychologie clinique d'approche psychanalytique une recherche qualitative, afin de rendre compte des effets des médiations culturelles sur les enfants et les adolescents.

La question de recherche s'est posée dès lors en ces termes :

Quels sont les impacts psychiques des ateliers de médiation culturelle auprès d'enfants et d'adolescents ? Quels processus initiant la créativité – collectifs et individuels – sont engagés au sein de ces ateliers ? Comment la création en présence de l'artiste ou du médiateur culturel va-t-elle favoriser ou non le déploiement d'une créativité propre chez l'enfant ? Comment l'enfant et le groupe se saisissent-ils des propositions créatives de l'artiste ? Et quel est alors le devenir de ces propositions artistiques sur le plan psychique ?

La recherche a pour objet la diversité des enjeux psychiques que suscite la relation de l'enfant ou de l'adolescent avec la médiation culturelle et ce, au sein d'un groupe de pairs animé par des adultes aux fonctions diverses : artistes, médiateurs culturels, enseignants. Il s'agit dès lors d'analyser la place et la fonction de chacun dans ces groupes et d'entendre l'émergence de la créativité et ses implications psychiques au sein du groupe de pairs.

L'enjeu de la recherche étant de cerner ce qui dans la relation de l'artiste aux enfants favorise l'émergence créatrice et quels sont les apports identificatoire, identitaire, narcissique² et objectal³ pour les enfants.

Cette recherche est inédite dans le sens où il s'agit de la première commande du Ministère permettant l'observation de l'ensemble des disciplines à l'aide d'une méthodologie qualitative. Elle s'appuie sur une première recherche menée par une partie de notre équipe de l'Université Nice Sophia Antipolis auprès de l'Espace de l'Art Concret au Mouans-Sartoux (région PACA), fondée sur l'observation d'un atelier « expression libre » et se référant à la

² Le terme narcissique désigne en psychanalyse, l'investissement pulsionnel, ou libido, porté vers le sujet lui-même.

³ Le terme objectal désigne, en psychanalyse, l'investissement pulsionnel, ou libido, porté vers l'extérieur du sujet, vers le monde, vers autrui.

spécialité Arts Visuels. D'autres rapports ont déjà fait état des actions de médiation culturelle menées au sein des labels, offrant un regard sociologique ou anthropologique sur la question⁴.

En introduction, il nous semble important de clarifier deux termes essentiels à notre recherche, à savoir la médiation et la création.

En psychologie clinique et psychanalyse, le terme de médiation renvoie à certains dispositifs thérapeutiques. Historiquement, les médiations thérapeutiques les plus conceptualisées sont les médiations artistiques, et notamment les arts plastiques. L'utilisation de médiations artistiques au sein des thérapies⁵ a été motivée par le souhait de pouvoir travailler avec des patients ayant des difficultés à s'exprimer verbalement⁶. Plus concrètement, la médiation désigne la matière, ou plutôt le médium utilisé comme support à l'expression du patient. Véritable tiers, il se situe entre le patient et le thérapeute, et en permet et articule la relation. Il peut s'agir de la terre glaise ou de la peinture pour les arts plastiques, du conte, de la musique, de la danse, du théâtre, etc. La médiation en psychanalyse renvoie aux interactions entre création, au sens de l'émergence artistique d'une forme, réalité psychique et psychopathologie.

Dès le 19^{ème} siècle, certains psychiatres (Simon, 1870 ; Tardieu, 1880 ; Réja, 1907) mettent en lumière les capacités artistiques des « aliénés » et cherchent des corrélations entre leurs productions graphiques et leurs maladies mentales. Freud (1910), quant à lui, a eu un intérêt tout à fait remarquable pour l'art, notamment pour le processus créateur et l'effet produit par la création sur le destinataire de l'oeuvre. Il interroge à travers ses analyses, par exemple de l'oeuvre de Léonard de Vinci, les processus psychiques inconscients opérant dans l'acte créateur.

Ainsi, Freud (1910) relève que l'artiste trouve dans la création une échappatoire à sa névrose, et que la création artistique s'inscrirait à la place du symptôme : « *Lorsque l'individu devenu ennemi de la réalité est en possession de dons artistiques, qui reste une énigme pour nous du*

⁴ A titre d'exemples, cf. « Le sensible-comme-connaissance. Evaluer les pratiques au seuil de l'expérience », Rapport final, novembre 2014, sous la dir. de J.P. Filiod, Université Lyon 1.

« Les parcours « La Culture et l'Art au Collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle », sous la dir. de G. Bozec, Université Paris Descartes, 2013.

« L'opéra aux Minguettes », rapport d'étude 2011-2014, Institut Français de l'évaluation.

⁵ Brun, A. (2013). *Le manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod, p.11.

⁶ Schauder, S. (2013). Qu'apporte la médiation thérapeutique en situation de handicap ? In S. Korff-Sausse, (éd.) *Art et Handicap* (pp.177-194). Ramonville St-Agne : Erès.

point de vue psychologique, il peut transposer ses fantaisies en créations artistiques en lieu et place de symptômes, échapper ainsi au destin de la névrose et récupérer par ce détour sa relation à la réalité.» C'est ici le processus de sublimation, puisant dans l'activité fantasmatique, qui permet ce déplacement.

Selon Brun (2013), « *dans la perspective freudienne, tout se passe donc comme si l'œuvre créait le créateur. De façon analogue, les psychothérapies à médiations artistiques activent les processus de création chez le patient, qui, en créant un objet, se crée lui-même comme sujet : le support des médiations artistiques engage le sujet à l'émergence de formes nouvelles de représentation et à une réouverture permanente des processus de symbolisation* »⁷. Ces processus de symbolisation permettent la mise en sens de l'éprouvé et du vécu. C'est dans cette perspective que la médiation artistique, en psychanalyse, prend tout son sens. Il est à noter que son utilisation s'enracine dans la psychanalyse d'enfants, avec le recours comme médiation du dessin, support aux associations d'idées (M. Klein, 1929), à la communication (A. Freud, 1945), mais aussi support au transfert (Winnicott, 1953).

Par la suite, Marion Milner⁸ apportera des éléments supplémentaires pour définir et comprendre le rôle de la médiation. En lien avec son travail sur la création artistique, et le rapport de l'artiste à la matière, elle définit la notion de médium, comme une substance intermédiaire, entre la réalité créée par soi et la réalité extérieure, nous pourrions dire, entre le monde interne et le monde externe. En résonance avec son analyse de l'usage du médium par l'artiste, qui lui permet de donner sens à des éprouvés internes, elle remarque que l'enfant en thérapie utilise également des matériaux divers comme la terre glaise, la peinture, comme l'artiste utilise le médium malléable. Cette substance se conçoit comme « *un objet médiateur, qui, par sa matérialité spécifique, offre la possibilité de matérialiser la problématique interne du sujet, par la mise en forme du matériau proposé. Le médium malléable désigne donc l'existence d'objets matériels, qui ont des propriétés perceptivo-motrices susceptibles de rendre perceptible et manipulable l'activité représentative* »⁹.

En prolongeant les travaux de M. Milner (1977), R. Roussillon¹⁰ précise que les médiations artistiques ont des propriétés spécifiques (propriétés sensori-iconico-affectives) en fonction de tel ou tel objet médiateur. Il est donc important de repérer les composantes sensori-

⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁸ Milner, M. (1977). « Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole », *Revue de psychanalyse*, 1979, n°5-6, p.844-874.

⁹ Brun, A., *op. cit.*, p. 22.

¹⁰ Roussillon, R. (1991). « Le médium malléable », in *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris : PUF.

perceptivo-motrices de tel ou tel médium utilisé. Cette remarque soulève un point qui ne pourra être traité dans la présente recherche, mais qui a un grand intérêt pour penser les dispositifs d'actions de médiation. Elle permet de mieux saisir la spécificité des effets psychiques de chaque médium - arts plastiques, danse, musique, théâtre - sur les enfants et les adolescents.

Ainsi, la médiation permet de mettre en représentation, d'établir une figuration qui ouvre la voie vers la parole, l'échange symbolique et la relation. En ce sens, elle crée du lien et transforme les espaces intrapsychique et intersubjectif. R. Kaës relève que la médiation s'inscrit dans un cadre spatio-temporel et génère un espace tiers entre deux ou plusieurs espaces. Par espace, nous entendons espaces psychiques, espaces externes ou encore plus globalement, l'espace commun entre deux personnes : « *La médiation permet au sujet d'explorer, sans s'y perdre, l'espace interne et l'espace externe, puis l'espace singulier et l'espace commun et partagé.* »¹¹

La médiation artistique dans le champ de la psychologie clinique et de la psychanalyse engage donc un objet, une substance, une matière, un médium malléable, se situant dans l'entre-deux, entre soi et l'autre, entre réalité interne et externe, entre intime et extime¹². Médiation qui permet d'être support à l'expression, à la relation, et qui soutient les processus de mise en représentation et en sens que sont les processus de symbolisation et de subjectivation.

Cherchant à mettre en évidence les effets des actions de médiation sur les enfants et adolescents, la présente recherche s'inscrit dans la suite logique et historique des précédents travaux et recherches.

Le second terme que nous souhaitons clarifier, est le terme « création », qui revêt différents sens en esthétique et en psychanalyse que nous allons présenter successivement

Sylvie Pebrier, Inspectrice de la Spécialité Musique au Ministère de la Culture, note à propos de la notion de création : « *Les discours culturels contemporains sont les héritiers d'une tradition esthétique qui s'est constituée au tournant des XVIII^e et XIX^e siècles et qui coïncide avec une mutation socio-économique des métiers. Pour le champ musical par exemple, en même temps que le compositeur s'émancipe de la tutelle princière ou ecclésiastique, les notions de création et d'oeuvre - portées à leur comble dans une acception renouvelée des*

¹¹ Kaës, R. (2004). « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires », in *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod, p.13.

¹² L'extime désigne ici l'intimité mise au dehors, à l'extérieur de soi.

figures du génie¹³ et du chef-d'oeuvre¹⁴ – deviennent centrales.

Emprunté au vocabulaire théologique, le terme de création témoigne du transfert de sacralité qui s'opère de la sphère politique à la sphère artistique. Dans ce transfert, l'artiste devient « créateur », le spectateur est invité à contempler les œuvres et le musée devient le lieu de la canonisation où s'organise une forme d'éternisation de l'art, au-delà du temps et du lieu. La mission nouvelle - inventer un monde à venir – fait de l'artiste un prophète.

L'art se constitue en sphère autonome. Dans ce mouvement, l'art se trouve délié de toute servitude éthique¹⁵. Cette autonomie repose sur l'idée que l'œuvre est uniquement un jeu de formes, sans lien aucun avec des références extérieures. Dans les années 1980, le musicologue allemand Carl Dahlhaus s'étonne de la permanence de cette lecture formaliste de la musique et de l'illusion de naturalité qui l'accompagne : « ce qui peut aller de soi aujourd'hui, comme étant inscrit en somme dans la nature même de la chose, à savoir que la musique est un phénomène sonore et rien d'autre [...] se révèle comme un théorème historiquement daté »¹⁶.

Une série de hiérarchies s'institue dans le même temps, avec le créateur en haut de l'échelle qui reçoit l'inspiration, puis parmi les interprètes, le chef d'orchestre qui est son plus proche délégué, enfin les interprètes, parmi lesquels l'organisation de l'orchestre aménage des niveaux avec des différences de retour financier et symbolique : super soliste, chef d'attaque et « musicien du rang », cette appellation n'étant pas sans rappeler le schéma militaire autant que la mise en place à la même époque de la division du travail. Quant au public, il est réputé passif et ignorant et seule l'écoute experte, centrée sur la forme de l'œuvre est légitimée, l'écoute sensible et émotionnelle étant très largement dévalorisée dans les écrits théoriques au point de parler de « pathologie par rapport à l'esthétique dans la manière de sentir la

¹³ Le chef d'orchestre René Jacobs fait remarquer cette bascule du sens à propos des 3 génies dans *la Flûte enchantée* de Mozart : le génie n'est pas encore celui qui crée le monde mais celui qui est entre les mondes

¹⁴ Si le chef-d'oeuvre était jusqu'alors le fruit de l'apprentissage de l'artisan et le signe de sa maîtrise, il devient la totalité close et parfaite d'un monde en soi, qui fait l'objet d'une sacralisation (canonisation de l'entrée dans un « répertoire » pour la musique, au musée pour les arts visuels).

¹⁵ Talon-Hugon, C. (2009). *Morales de l'art*, Paris :PUF. Son parcours de l'histoire des relations entre art et éthique la conduit à affirmer : « L'extra-territorialité ne constitue plus une raison suffisante pour interdire la critique éthique de l'art ».

¹⁶ Dahlhaus, C. (1978). *L'idée de la musique absolue, Une esthétique de la musique romantique*. Paris : Contrechamps, 1997. La présence de ces conceptions a été également relevée par l'ethnomusicologue Bruno Nettl à propos de son étude sur les conservatoires du Midwest américain et confirmée par l'étude conduite en 2014 par Sophie Wahnich du CNRS sur les discours de la musique classique, <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Documentation/Rapports/Etude-des-discours-de-la-musique-classique>

musique »¹⁷.

De nombreuses pratiques ont directement ou indirectement remis en cause cet héritage esthétique depuis les années 1950, que ce soit le mouvement de réforme de la musique ancienne, la place croissante de l'ethnomusicologie ou les croisements entre sociologie et musicologie, sans parler des études culturelles ou des théories qui travaillent à la croisée entre esthétique et politique, en modifiant les places respectives des interprètes et des auditeurs/spectateurs.

Pourtant, au lieu d'être questionnée, cette conception perdure. J'ai tendance à penser qu'elle apporte un gain pour l'identité des artistes auquel ils ne sont pas prêts à renoncer facilement. Par ailleurs cette conception a été renforcée par l'intitulé de l'organigramme de notre direction, qui en 2007, au moment où elle a réuni le « spectacle vivant » (danse, musique, théâtre) et les arts plastiques, a opté pour le nom de « direction générale de la création artistique ». »¹⁸

Nous voyons dans cet apport que le terme de création s'affilie à une sacralité, éludant la matière brute au profit d'une certaine illumination par l'inspiration que reçoit le créateur. Dans les représentations sociétales de l'artiste, il y aurait cette idée à la fois du don, de l'inné et de quelque chose comme « tombée du ciel » qui fait de l'artiste, le génie créateur¹⁹.

Dans le champ de la psychologie, nous pouvons parler de création en tant que « processus de création », à savoir le mouvement psychique induisant le « faire œuvre »²⁰. La création est alors l'effet d'une rencontre entre la singularité d'un sujet, les traces psychiques et la matière, donnant lieu à la production d'une forme, d'un objet, d'un événement artistique. Le processus de création pourrait se définir comme le mouvement psychique par lequel le sujet « donne forme visible à une présence dissimulée dans les plis de la mémoire »²¹, dans les tréfonds de la vie psychique et qui trouve une émergence et une forme par le matériau plastique. « Les objets de la culture sont ainsi une représentation de notre « dedans

¹⁷ Hanslick, E. (1854). *Du beau musical : contribution à la réforme de l'esthétique musicale alerte*. Paris : Hermann, 2012. Cette vision se poursuit jusqu'au milieu du XXème chez Adorno.

¹⁸ Entretien avec S. Pebrier, 21 janvier 2018.

¹⁹ Pour une discussion plus exhaustive, cf. Maurice Elie, « Fortunes et infortunes de l'inspiration et du génie », *Noesis* [En ligne], 4 | 2000, mis en ligne le 04 mars 2009. URL : <http://journals.openedition.org/noesis/1474>

²⁰ Pour un débat plus ample, cf. Patrick Martin-Mattera, *Théorie et clinique de la création*, perspective psychanalytique, Anthropos Economica, Paris, 2005 ; Lubart, Todd (éd., 2003). *Psychologie de la créativité*, Armand Colin, Paris.

²¹ Masson, C. (ss la dir.) *Psychisme et création. Le lieu du créer – Topique et « crise »*, Paris : L'esprit du temps, 2004, p. 9.

psychique », chaque oeuvre étant une secousse intérieure, une animation de la matière par la psyché. »²²

Par souci de clarification terminologique, nous emploierons dans notre recherche les termes de créativité ou de potentialité créative, ceci en référence à Winnicott :

« *Quelque soit la définition [de la vie - NT²³] que nous adoptions, elle doit comporter l'idée que la vie vaut ou non d'être vécue selon que la créativité fait ou non partie de l'expérience de tout être vivant. Pour être créatrice, une personne doit exister et avoir le sentiment d'exister, non de manière consciente, mais comme une base qui lui permet d'agir. La créativité est alors un faire qui est issue d'un être. Elle indique que celui qui existe, est vivant. La pulsion peut être au repos, mais quand le mot "faire" est bien employé, la créativité est déjà là. [...] La créativité, alors, est la capacité de conserver tout au long de la vie quelque chose qui est propre à l'expérience du bébé : la capacité de créer le monde.* »²⁴

Ainsi, la créativité est au fondement de la découverte du monde par le bébé²⁵. Cette potentialité créative est présente chez chacun, elle rend compte, non pas de ce que nous pourrions nommer une « activité artistique », mais d'une poussée vers la formation de formes, d'une *envie* de mettre en forme des éprouvés, des vécus, des représentations. L'enfant qui exprime sa créativité par un dispositif de médiation artistique ou culturelle est un enfant qui fait l'épreuve de la réalité extérieure ; il peut *jouer avec l'autre*, éprouver du plaisir seul et en groupe, se laisser aller à la rencontre de ses sensations internes et de la matière artistique. Il s'ajuste ou s'adapte à la réalité tout en agissant sur elle. Comme le dit Winnicott, le fait de « vivre créativement » est lié au sentiment d'être soi-même. En somme, l'expression de la créativité permet à l'enfant de faire l'épreuve de soi avec l'autre, c'est un processus d'expression qui, tout en étant différent de la création, peut l'y amener. Une des finalités des médiations culturelles serait donc de favoriser et soutenir cette créativité. Celle-ci permettrait à l'enfant de créer du nouveau à partir d'une matière qu'il a à sa disposition, à partir de formes présentées par l'artiste ou le médiateur. Ces *formes* présentées à l'enfant par le biais d'un dispositif subtilement agencé vont lui permettre d'imaginer des formes intérieures jusque là restées inexprimées.

²²Ibid.

²³ NT : Note du traducteur

²⁴ Winnicott, D.W. « Vivre créativement », in *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard, 1988, p.39-40. Voir également Winnicott, D.W. « La créativité et ses origines », dans *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1975.

²⁵ Pour une discussion plus détaillée, cf. Aubourg, F. (2003). Winnicott et la créativité. *Le Coq-héron*, n° 173,(2), 21-30. doi:10.3917/cohe.173.0021.

Chapitre 2 : La Construction du terrain et la Méthodologie employée

La construction des terrains de l'étude

Réunions préalables à la DGCA

Les membres de l'équipe de la DGCA et les chercheurs se sont réunis plusieurs fois afin d'établir ensemble les enjeux de l'étude, sa méthodologie et son déroulement.

Lors de ces réunions, les membres de la DGCA ont pointé l'importance de l'observation de la relation au sein des ateliers entre les enfants/adolescents et les artistes, entre les enfants/adolescents et les médiateurs, entre les divers protagonistes de l'action (médiateurs, artistes, enseignants, accompagnants). Après des années de suivis de ces ateliers, les inspectrices ont remarqué qu'il existait des effets sur le comportement des enfants bénéficiant de ces ateliers. Un processus transformationnel a pu être identifié à un niveau groupal, favorisant la relation des enfants entre eux, et à un niveau individuel, singulier, étayant une appropriation du corps propre, de sa créativité et de sa subjectivité.

L'étude concerne les quatre spécialités dont la DGCA a la charge : les Arts visuels (inspectrice : Chantal Creste), la Danse (inspectrice : Christine Graz), la musique (inspectrice : Sylvie Pebrier) et le théâtre (inspectrice : Frédérique Sarre).

La première réunion a eu lieu en octobre 2016 et a eu pour objectif la rencontre de l'équipe de Bertrand Munin, sous-directeur de la diffusion artistique et des publics, avec Céline Masson, Professeure à l'Université Picardie Jules Verne, co-fondatrice du groupe de recherche Pandora à l'Université Paris Diderot, Silke Schauder, Professeure à l'Université de Picardie Jules Verne et Angélique Gozlan, docteure en psychopathologie et psychanalyse, chercheure associée à l'Université de Picardie Jules Verne et l'Université Lyon 2.

La prise de contact s'est faite par l'intermédiaire de Jean-Michel Vives, Professeur à l'Université de Nice Sophia Antipolis, qui a dirigé la recherche au Mouans-Sartoux sur l'utilisation des ateliers artistiques au sein de l'Espace de l'Art Concret. Cette première étude a constitué une référence de travail pour la recherche actuelle.

Au sein de cette réunion, il a été décidé :

- que les Universités de Picardie Jules Verne et de Nice Sophia Antipolis s'engagent dans la réalisation de la recherche avec la présence de quatre enseignants-chercheurs : Céline Masson, Silke Schauder, Béatrice Madiot (Université de

Picardie Jules Verne), Jean-Michel Vives (Université Nice Sophia Antipolis), un docteur, post-doctorante (Angélique Gozlan) et trois doctorantes (Eleonora Capretti, Annie Beaunay, Isabelle Orrado);

- qu'Angélique Gozlan coordonnera le projet au niveau des chercheurs. Ceci a impliqué de faire le lien entre l'équipe de la DGCA et l'équipe de chercheurs, d'être présente aux réunions à la DGCA, de soutenir l'organisation de la recherche, et de rédiger le mi-rapport, puis le rapport final en concertation avec les membres de l'équipe.

Angélique Gozlan a rencontré, à l'occasion d'une de ces réunions, la Directrice Générale de la Création Artistique, Régine Hatchondo, afin de présenter l'équipe de recherche, leurs sujets de recherche et la clinique dans laquelle s'inscrit chacun des chercheurs. L'accent a été mis sur la nécessité de l'apport de la culture et de la création dès le plus jeune âge et ceci au regard de l'importance de la créativité dans la vie psychique, afin de favoriser la construction d'une pensée singulière, critique, mais aussi l'inscription des jeunes dans le lien social. Ceci apparaît fondamental dans un contexte socio-culturel qui souffre d'importants écarts entre les milieux dits défavorisés et les milieux favorisés, dans lesquels l'accès à la culture artistique dépend essentiellement de la transmission familiale, et à un degré moindre des milieux scolaires.

Détermination du projet et segmentation de celui-ci en trois volets

Ces réunions de travail ont permis de déterminer plus avant le cadre de l'étude et les terrains de recherche.

Le projet devait se dérouler en trois volets, permettant d'analyser les enjeux sur un temps T1 - temps présent -, avec l'observation *in situ* des ateliers, un temps T2 - temps du retour sur l'expérience vécue – avec les entretiens des enfants ayant participé aux ateliers observés, un temps T3 - temps de l'après-coup - avec le retour d'adultes sur leurs expériences d'ateliers, enfants.

Le volet 1 intitulé « Observation in situ des ateliers »

Le volet 1 a consisté en l'observation, par une équipe de chercheurs et l'inspectrice référente de la spécialité, des ateliers de médiation culturelle. Les observations ont eu lieu sur une continuité minimale de 6 à 8 séances. Dans un premier temps, nous avons retenu l'idée que le cadre de cette observation puisse être de 8 séances minimum sur des groupes d'enfants de 7 à 10 ans.

Les singularités des terrains constitués ont conduit à une diversification de ce cadre initial (cf. tableau récapitulatif I.).

Le volet 2 intitulé « Entretiens avec les enfants/adolescents »

Le volet 2 se déploiera à partir des entretiens avec les enfants et les adolescents ayant participé aux ateliers de médiation observés lors de cette recherche. A l'issue des observations *in situ*, il nous a semblé nécessaire d'entendre la parole des participants dans un après-coup de l'expérience vécue, afin de saisir au plus près les effets psychiques de ces actions de médiation et ce, en partant du postulat psychanalytique que la mise en mots est un outil optimal à la fois pour rendre explicite l'expérience, mais aussi pour lui donner sens. Le recueil de la parole sur ces ateliers nous permettrait d'entendre comment ils se sont appropriés cette expérience. Ce volet fera l'objet d'un complément de recherche à l'issue de ce présent rapport.

Le volet 3 intitulé « Entretiens avec les adultes »

Ce volet consiste à mener des entretiens avec des adultes ayant bénéficié d'ateliers de médiation culturelle pendant leur enfance. Chaque inspectrice s'est chargée de prendre contact avec les labels de leur spécialité afin de les retrouver. L'enjeu est de cerner les effets d'après-coup de ces ateliers dans l'orientation professionnelle et artistique de l'adulte, mais aussi de mettre en évidence comment celui-ci a pu se saisir de cette expérience, la transformer ou non. Ce volet a débuté au cours de l'année 2017, avec le recueil de quelques interviews d'adultes, notamment en Musique et Danse. Une fois l'ensemble des entretiens avec ces adultes réalisé, ce volet fera l'objet d'un complément de recherche ultérieur²⁶.

Organisation et coopération entre les inspectrices et les chercheurs

La coordination des équipes

L'importance du projet a nécessité une collaboration étroite entre les chercheurs et l'équipe de la DGCA, qui s'est progressivement mise en place, malgré quelques aléas organisationnels.

La difficulté majeure a été de coordonner les disponibilités des enseignants-chercheurs et les dates déjà définies des ateliers. Ainsi, le projet initial d'observation de la tranche d'âge 7-10 ans a dû être élargi.

²⁶ Cf. complément d'informations p.14 « La recherche d'adultes pour le volet 3 de l'étude ».

L'autre difficulté a été de trouver des ateliers continus et non ponctuels dans chacune des spécialités. Les nombreux paramètres à prendre en compte (âge, groupe continu, lieu, jour de disponibilité de chacun) a complexifié pour chaque spécialité le fait de trouver des groupes d'enfants adéquats.

Au vu de ces impératifs, la constitution des équipes s'est faite comme suit :

Tableau I. La constitution des équipes

SPECIALITES	ATELIERS	AGE	CHERCHEURS	INSPECTRICES	JOURS
MUSIQUE	Orchestre National d'Ile-de-France (ONDIF) /Ecole	7 à 8 ans	S. Schauder B. Madiot	Sylvie Pebrier	13 séances
ARTS VISUELS	Festival d'automne/ Ecole FRAC/Ecole	8 à 9 ans 9 à 10 ans	C. Masson A. Beaunay E. Capretti A. Beaunay	Chantal Creste Myriam Barrier ²⁷	2 jours d'observation 11 séances
THEATRE	TNN/Ecole	11 à 12 ans	JM Vives I. Orrado	Pas d'inspectrice présente	10 séances
DANSE	Théâtre L. Aragon / Ecole	14 à 15 ans	A. Gozlan A. Beaunay (en remplacement si besoin)	Christine Graz	Une semaine continue, 2 répétitions, 1 spectacle : 8 séances. Interviews des artistes, enseignants et élèves à la suite de l'observation. Observation des épreuves de brevet sur l'atelier danse.

Nous notons donc que deux groupes ont pu être constitués sur la tranche d'âge 11-15 ans (théâtre et danse) et deux groupes sur la tranche d'âge 7-10 ans (Musique et arts visuels). Les chercheurs ont été présents dès le début de l'atelier et ce, jusqu'à sa fin.

Le choix des établissements et des ateliers par les inspectrices pour le volet 1 et 2 de l'étude

Les établissements pour le volet 1 et 2 de la recherche ont été choisis selon les contraintes géographiques et temporelles des chercheurs. En effet, l'étude nécessitant une observation hebdomadaire, les ateliers devaient se situer, respectivement, en région parisienne et en région PACA. Ceci a donc d'emblée été un critère réduisant le nombre d'établissements en région.

Le deuxième critère était la durée de l'atelier sur plusieurs séances continues, au minimum 6.

²⁷ Myriam Barrier est chargée du suivi et de l'analyse de l'activité des lieux de diffusion de l'art contemporain, Service des arts plastiques, DGCA.

C'est en Arts visuels que ceci a posé le plus de difficulté, car nombre d'ateliers étaient ponctuels, sur les établissements de la région.

La recherche d'établissements proposant des ateliers de médiation a mis en évidence que les ateliers continus étaient dans la plupart des cas des ateliers en lien avec les établissements scolaires. En effet, au sein même des labels, les ateliers proposés sont des ateliers ponctuels d'une journée, voire de quelques journées, appelés alors « stage ». Ces ateliers sont payants et ne s'adressent donc qu'à des familles ayant les moyens de financer une inscription dans ce type d'atelier.

En ce sens, l'ensemble des ateliers choisis correspond à des ateliers en partenariat avec un établissement scolaire, ce qui implique une collaboration étroite entre l'établissement culturel et l'établissement scolaire. L'enseignant de la classe qui bénéficie de l'atelier est souvent moteur et porteur du projet au sein de son administration. Ainsi, sa présence est requise afin d'assurer le bon fonctionnement du dispositif de ces ateliers.

Le tableau ci-après récapitule les labels engagés dans la recherche ainsi que les établissements scolaires partenaires.

Tableau II. Spécialités, labels et établissements scolaires partenaires

SPECIALITES	LABELS	ETABLISSEMENTS SCOLAIRES
MUSIQUE	Orchestre National d'Ile-de-France - Alfortville	Ecole primaire - Alfortville
DANSE	Théâtre Louis Aragon – Tremblay-en-France	Collège Romain Rolland – Tremblay-en-France
ARTS VISUELS	Festival D'automne – Théâtre Des Amandiers – Nanterre Frac – Paris	Ecole primaire Pablo Picasso – Nanterre Ecole primaire des alouettes – Paris 19
THEATRE	Théâtre national de Nice	Collège Maurice Jaubert – nice

La recherche d'adultes pour le volet 3 de l'étude

La recherche des participants pour le volet 3 de l'étude « Entretiens avec les adultes » s'est avérée complexe. Les inspectrices avaient en charge de contacter les divers labels pour que ceux-ci retrouvent via leurs archives des adultes ayant bénéficié d'ateliers de médiation culturelle.

Les critères demandés par les chercheurs (quatre profils recherchés, en référence à la méthodologie ci-après) ne semblent pas avoir été tant la difficulté. En effet, il se pose ici la question de l'archivage au sein des établissements des données afférentes à ces ateliers. En

danse, par exemple, la quasi-absence d'archives, vient mettre en lumière que cette spécialité a un ancrage sociétal beaucoup plus récent, ce qui ne permet pas de remonter 15 ans auparavant dans les recherches.

En musique, cette recherche a demandé à l'établissement sollicité un travail d'investigation important afin de retrouver les enfants d'hier : consultations des archives, appel des anciens participants, recherche sur les réseaux sociaux. Malgré l'investissement de l'établissement dans ce projet, peu d'adultes ont répondu ou ont pu être retrouvés.

Il s'est avéré beaucoup plus simple pour les établissements de s'adresser à leur liste de spectateurs. Or, nous souhaitons aussi avoir accès à des personnes qui ne pratiquaient plus d'activité artistique ni ne se rendaient aux spectacles.

Il apparaît ici une nécessité d'informatisation des données issues de ces ateliers de médiation afin de faciliter les recherches à venir. Un archivage systématique du nombre de participants à chaque atelier, du nom, de l'âge, du cadre de ces ateliers semble essentiel pour avoir un accès à des données élémentaires en vue des recherches ultérieures.

Cette difficulté implique le report de ce volet afin de finaliser l'ensemble des recherches de profil et des interviews.

La méthodologie employée

Cette recherche s'est déployée sur un matériel varié : l'observation d'ateliers de médiation, des entretiens avec les divers intervenants de ces ateliers, les entretiens avec certains enfants et adolescents présents lors des ateliers, et les entretiens semi-directifs d'adultes, ayant eu une expérience d'ateliers étant enfants. La méthodologie employée s'est fondée principalement sur une orientation métapsychologique et psychanalytique, mais s'est référée également à différents concepts-clés d'autres disciplines (sociologie, psycho-sociologie, arts, philosophie).

Méthodologie du volet 1

Préalables à l'observation

La méthodologie employée s'est fondée sur l'observation clinique : celle-ci commence par un regard attentif dans un cadre donné, un lieu et un temps sur une situation particulière²⁸. Elle consiste en une observation directe de l'objet, en se dégageant sur le moment de tout présupposé théorique. Il s'agit donc de relever des signes, des conduites verbales et non-

²⁸ Ciccone A., *L'observation clinique*, Dunod, 2013.

verbales, des interactions ; de repérer les modalités relationnelles du sujet au médiateur, à l'artiste, et à l'ensemble du groupe. Le chercheur, comme observateur, sera un « receveur », il n'interviendra pas de manière active dans le déroulement de l'atelier, même si, de fait, sa présence implique des modifications dans la situation qu'il devra prendre en considération.

En tant que chercheurs en psychanalyse, nous mettons l'accent sur la relation, sur la singularité du sujet, et sur les enjeux transférentiels qu'implique la situation d'observation.

L'enjeu est de recueillir des informations, puis de mettre en lien ces observations avec les connaissances propres à la psychologie clinique d'orientation psychanalytique, pour en tirer des préconisations.

Le cadre des observations

Les observations ont porté sur des groupes d'enfants et d'adolescents (7-10 ans ou 11-15 ans) animés

- par un artiste et/ou
- un ou plusieurs médiateurs culturels d'une des spécialités et
- un ou plusieurs enseignants

L'observation s'est faite sur le temps du groupe, et sur une durée de 6 à 8 séances continues minimum (sauf cas exceptionnel de semaine balisée dans le cadre de l'éducation nationale).

Il a été ici impératif d'observer les deux premières séances de groupe afin d'avoir un référentiel de base des comportements des enfants.

L'objet de l'observation est la relation du groupe et de l'enfant à l'activité artistique proposée, son comportement et son évolution face à celle-ci.

Deux enjeux s'avèrent importants :

- L'abord groupal, a permis d'observer comment le groupe se saisit de la proposition, ce qu'il en fait, et ce qu'il advient pour l'être ensemble.
- L'abord individuel : les chercheurs avaient envisagé de se focaliser sur l'étude de trois cas cliniques, en fonction de la situation d'atelier. Pour des raisons de faisabilité, cet aspect n'a pu être abordé qu'au sein de l'action de médiation théâtre. Pour les autres spécialités, il fera l'objet d'un volet de recherche ultérieur.

Le support de l'observation a été la prise de notes, l'enregistrement audio, voire vidéo, avec autorisations signées par les tuteurs légaux des enfants et adolescents observés.

Le nombre d'observateurs a été variable, avec un minimum de deux observateurs, en favorisant la présence d'un chercheur clinicien en binôme avec une inspectrice de la DGCA.

L'observation dans ce cadre s'est voulue non participative au sein d'un groupe.

L'objectif de l'observation est de donner un sens à ces mouvements entre l'enfant, l'artiste, les médiateurs, la médiation et le groupe. C'est donc dans l'après-coup et leur analyse que ces observations ont pris sens.

Les principes de l'observation en psychologie clinique d'orientation psychanalytique

L'attention flottante

Sur un groupe de 25 ou 30 enfants, il est impossible, pour l'observateur, de tout observer.

Le psychologue clinicien prend une position d'écoute face au sujet observé. Cette écoute se fait sur une modalité qui est celle de l'association libre, c'est-à-dire la manière dont les paroles, les gestes, les silences, les pensées, s'agencent, s'articulent dans le discours, dans le groupe.

Comme son nom l'indique l'attention flottante n'est pas une attention fixée. Il s'agit d'entendre les changements de thèmes, les expressions ou les mots qui reviennent, les jeux de mots, l'articulation des mouvements. Ceci permet d'éviter d'être entièrement absorbé par les thèmes abordés et donc par le contenu manifeste et de pouvoir être réceptif au contenu latent. L'attention flottante nécessite un champ d'observation global et non focalisé et une séquence d'observation narrative.

Le psychologue clinicien va donc observer comment les éléments énoncés sont liés les uns aux autres, mais il va aussi observer les enjeux du transfert et du contre-transfert, transfert sur les artistes, sur la matière artistique utilisée, transferts latéraux, entre les enfants, les enfants et les encadrants.

La neutralité bienveillante

La neutralité bienveillante est une des qualités du chercheur en psychologie clinique, d'orientation psychanalytique. Il doit être neutre quant aux valeurs religieuses, morales, sociales, c'est-à-dire ne pas diriger son observation en fonction d'un idéal ou d'une idéologie quelconques et s'abstenir de préjugés ou d'idées préconçues sur la situation à observer.

De même, il sera neutre par rapport aux discours émergents dans la situation d'observation, c'est-à-dire « ne pas privilégier a priori, en fonction de préjugés théoriques, tels fragments ou tel type de signification. »²⁹

Observer la communication verbale et non-verbale

Dans l'observation clinique, le langage est un objet privilégié pour le clinicien car il véhicule le sens :

- Un sens manifeste : il traduit les énoncés porteurs de sens conscient. Un mot ou une expression peut simplement témoigner d'un contenu conscient qui cherche à se communiquer.
- Un sens latent : il transmet aussi du sens inconscient à travers des lapsus, des mots d'esprit, des dénégations, des associations, des dissociations, des ruptures dans le discours...

Une autre source d'observation importante est ce qui se rapporte au langage non-verbal, à savoir la manière d'être, les mimiques, les gestuelles, les expressions de visages, les comportements.

L'auto-observation

Le clinicien favorise également l'auto-observation, afin d'analyser les effets contre-transférentiels à l'œuvre chez lui. Ceci est un indicateur de mise en sens des éprouvés lors des ateliers. En effet, dans le référentiel donné, l'observation se fait à partir de la subjectivité de l'observateur. A. Ciccone (1998) parle d'observation du contre-transfert, afin d'éviter toute entrave à la capacité d'écoute.

Les outils de l'observation clinique

Le regard

Observer, c'est d'abord regarder et considérer avec soin l'ensemble des phénomènes cliniques sans volonté de les modifier (vision globale, neutre, sans *a priori* mais intensive). Cette manière de regarder est intuitive et liée à l'attention flottante.

Le clinicien regarde d'abord spontanément, sans pensée préconçue. C'est dans l'après-coup, dans la prise de recul élaborative et réflexive, que ce regard porté sur son sujet va prendre tout son sens et on pourra alors se demander : que m'a-t-il donné à voir ?

²⁹ LAPLANCHE, J., PONTALIS, J-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF, 3^e éd., 2002, p266.

L'écoute

L'observateur écoute ce que le sujet dit. Comment le dit-il ? Où et quand le dit-il ? Après quoi ? Avant quoi ? En faisant quoi ?

Il s'agit bien sûr d'écouter le discours du sujet (le sens des mots, les associations d'idées, les lapsus, etc.), son contenu explicite et implicite ; mais aussi, d'être à l'écoute du corps (respiration, tonalité de la voix, crispation,...), être à l'écoute des émotions, des besoins exprimés (de repos, d'amour, d'agressivité, de reconnaissance, ...).

Une observation clinique est faite de réductions, de sélections propre à l'observateur qui va ensuite reconstruire ceci, à la fois avec ce qu'il a observé et ce qu'il a ressenti mais aussi avec ses connaissances théoriques. Ceci constitue un biais à l'observation clinique et en même temps permet d'élaborer des hypothèses sur le fonctionnement psychique.

La relation

La dimension relationnelle joue un rôle essentiel dans toutes les situations de psychologie clinique (observation, entretien, test).

Le sujet lui-même est inséré dans un réseau de relation : ici, son groupe classe ou le groupe atelier. Il s'agit donc de s'interroger sur les phénomènes groupaux en jeu, et sur les interactions mises en place par le ou les sujets.

Quelles relations entretient-il avec les autres ? Est-il isolé ? Actif ?

Comment interagit-il avec la médiation, avec les animateurs ?

Les limites

Les limites de l'observation touchent essentiellement à deux points :

- La difficulté d'organisation des temps d'observation sur des séances continues avec les mêmes binômes de chercheurs.
De ce fait, au sein de la spécialité Arts visuels, quatre séances n'ont pu être observées par les chercheurs cliniciens.
- La qualité même de l'observation clinique qui s'appuie sur la subjectivité de chacun et non sur des éléments de protocole quantifiables. Ceci constitue une richesse d'interprétations et sera toujours articulé à la référence théorique qui est celle de la psychologie clinique et de la métapsychologie.

En ce sens, il convient de rappeler qu'une observation non participante n'est pas sans effet sur le groupe observé, même si l'observateur doit tenir une présence la moins

interventionniste possible. L'hypothèse de la démarche clinique est que le fait d'introduire un observateur va avoir des effets sur la situation et qu'il convient de les repérer. Nous sommes alors dans des approches radicalement opposées aux approches expérimentales qui se mettent dans une position pour évaluer l'objet observé. C'est pourquoi il nous était primordial d'avoir un certain nombre de séances pour voir, dans le temps, se développer des processus psychiques, des phénomènes groupaux, et que l'observateur en psychologie clinique et psychanalyse se laisse lui aussi transporter par l'expérience et que l'expérience transfère sur l'observateur. Ainsi, un des éléments essentiels de la démarche clinique est l'analyse des éléments de transfert et de contre-transfert³⁰ induit par la situation.

Ce rapport sera donc lui aussi un effet de la co-construction ou co-création des subjectivités de chacun, chercheurs, inspectrices, artistes, médiateurs, enseignants, enfants et adolescents.

Méthodologie du volet 2

Cadre des entretiens

Le volet 2 s'appuie sur la méthodologie des entretiens cliniques auprès d'enfants et d'adolescents. Il s'agit de revenir avec les enfants/adolescents sur leur vécu et leurs éprouvés lors de l'action de médiation culturelle.

Les enseignants proposeront 5 enfants et adolescents volontaires pour discuter de l'atelier avec un ou deux des chercheurs ayant été présents lors de l'observation.

Les entretiens se dérouleront en 2018, soit plus de 9 mois après la fin des restitutions pour la plupart des spécialités.

L'anonymat et la confidentialité garantissent aux participants une parole libre, sans jugement.

Les entretiens semi-directifs auprès d'enfants et d'adolescents

Les entretiens, selon les possibilités, pourront se dérouler de manière individuelle ou groupale.

³⁰ De manière succincte, le transfert pourrait se définir comme le mécanisme par lequel un sujet, ou plus largement un groupe, reporte inconsciemment sur le psychanalyste des sentiments, des représentations, éprouvés antérieurement. Le contre-transfert désigne les sentiments qu'éprouve le psychanalyste en réaction aux sentiments ressentis par le sujet ou le groupe. Le contre-transfert, comme réponse émotionnelle à la situation, est un outil majeur pour le psychanalyste : à partir de ses vécus émotionnels et sensoriels, il peut comprendre quels sont les processus en jeu chez le sujet ou le groupe analysant.

En danse, par exemple, les jeunes n'étant plus dans l'établissement de référence de la recherche, il sera d'abord proposé aux adolescents, un entretien groupal afin de les rassembler et de mettre en place un environnement sécurisant, dans lequel ils vont avoir plaisir à se retrouver. Puis, il sera proposé aux volontaires, un entretien individuel pour approfondir ce qui a été dit dans l'entretien groupal.

L'entretien sera semi-directif afin de soutenir l'enfant ou l'adolescent dans ces associations sur son expérience. Le dessin pourra être proposé comme support à l'expression.

L'entretien est un outil permettant d'appréhender, par la parole, des représentations, des signifiants à travers le récit de l'expérience vécue. En ce sens, l'entretien vise à obtenir des éléments complémentaires à la recherche afin de cerner plus finement les effets produits chez les enfants et adolescents d'une telle expérience.

La spécificité de ces entretiens, auprès d'enfants, impose de limiter le nombre d'intervenants menant l'entretien afin d'assurer un climat de confiance. De même, pour faciliter l'interrelation, le principe des entretiens cliniques se fonde sur la disponibilité psychique des cliniciens, leur neutralité bienveillante, leur écoute et leur adaptation à l'enfant et à l'adolescent.

Ces entretiens, après retranscription, seront soumis à une analyse du contenu manifeste pour en cerner le contenu latent, notamment les liens entre représentations et émotions.

Méthodologie du volet 3

Cadre des entretiens

Le volet 3 concerne des entretiens avec des adultes ayant participé à une action de médiation culturelle alors qu'ils avaient moins de 15 ans.

Ce volet s'appuie sur l'expérience de Jean-Michel Vives et d'Isabelle Orrado, qui ont effectué une recherche précédente au sein de l'Espace de l'Art Concret de Mouans-Sartoux³¹.

Il a été retenu de cette expérience que la rencontre de quinze sujets s'avère être suffisante pour rendre compte des processus en jeu dans l'après-coup de la relation du sujet à la médiation culturelle.

³¹ « Evaluation et modélisation du dispositif en place dans les Ateliers Pédagogiques », I. Orrado, sous la dir. de J.M. Vives, Université Nice Sophia Antipolis, 2016.

L'âge retenu pour ces profils est la tranche 25-35 ans, permettant de rencontrer des adultes inscrits dans une vie professionnelle.

D'après l'expérience du Mouans-Sartoux, les profils intéressants pour l'étude se regroupent en 4 catégories :

- Un adulte ayant fait le choix de la professionnalisation dans l'art approché ou dans un autre, ou ayant développé une activité professionnelle en lien avec la Culture (technicien du spectacle, administrateur de compagnie...)
- Un adulte ayant continué une pratique amateur de l'art concerné
- Un adulte ayant une pratique de spectateur
- Un adulte ayant abandonné toute pratique artistique.

Dans sa recherche, Jean-Michel Vives note que le profil socio-économico-culturel est apparu moins pertinent que la présence ou non d'effets sur la pratique artistique dans l'après-coup de la rencontre avec l'art au cours de l'enfance et au début de l'adolescence.

Les entretiens semi-directifs

La méthodologie employée dans ce cadre sera celle de l'entretien semi-directif. Le thème déterminé ici pour l'entretien est l'action de médiation culturelle et ses effets à moyen et long terme.

Ce type d'entretien favorise la collecte d'informations pour permettre l'analyse des processus en jeu tout en privilégiant une approche interprétative du discours.

L'enjeu est de comprendre si cette action artistique et culturelle a influencé ces adultes dans leurs choix professionnels, leurs pratiques artistiques ou encore dans leurs choix en tant que spectateurs.

Les entretiens d'une durée d'une heure seront menés par un binôme réunissant un membre de la Direction Générale de la Création Artistique et un, voire deux, chercheurs de l'Université. Ils consisteront en un dialogue autour du parcours de l'adulte depuis son passage dans ces ateliers de médiations jusqu'à aujourd'hui. Les entretiens seront anonymes. Nous demandons une autorisation d'enregistrement, qui n'a pas pour but une diffusion médiatique, mais l'élaboration d'un rapport à usage interne.

En s'appuyant sur la recherche déjà menée à Mouans-Sartoux, les entretiens se dérouleront selon deux temps :

Dans un premier temps la parole est donnée à l'interviewé. Il aborde alors ce qu'il souhaite sur le sujet et son expression est libre.

Dans un second temps, si les points suivants n'ont pas été abordés spontanément, des questions plus spécifiques porteront sur :

- la place de cette pratique artistique dans son quotidien à l'époque où le participant y fut initié (mise en tension avec l'école ou une pratique sportive) et la place que celle-ci occupe actuellement ;
- le travail effectué (que cherchait-il dans cette pratique artistique ?)
- la fonction qu'occupaient les médiateurs au sein des ateliers (quel accompagnement proposaient-ils ? Et quelles attentes avaient-ils ?) ;
- la fonction du groupe ;
- les acquis, les bénéfices ou les déficits retirés d'une action de médiation artistique.
- l'articulation de cette médiation avec la vie actuelle de l'interviewé.

Pour faciliter la fluidité de la lecture, nous avons choisis de vous présenter dans les chapitres Arts visuels, Théâtre et Danse, un maximum de trois séances d'atelier de médiation culturelle. Ceci pour permettre au lecteur une certaine immersion sensible au sein des ateliers, sans alourdir la lecture. Ces séances ont été choisies selon leur pertinence pour l'analyse faite par les auteurs. Le reste des séances est annexé par chapitre, le lecteur pourra donc s'y référer s'il le souhaite. Dans le chapitre spécialité Musique, nous avons préféré un rendu global des observations au vu du grand nombre de séances (13 séances sur 4 classes). La description par séances se trouve également en annexe.

Il est bien entendu que l'intérêt réside dans l'ensemble des séances, et que l'analyse se réfère à cette globalité.

Chapitre 3 : Arts visuels (Céline Masson – Annie Beaunay - Eleonora Capretti)

Les observations du Festival d'automne (Céline Masson - Annie Beaunay)

Le projet de médiation et son dispositif

Cette observation s'inscrit dans le cadre du Festival d'Automne à Paris qui s'est déroulé du 7 septembre au 31 décembre 2016. Le Festival d'Automne à Paris est voué aux arts contemporains et à la rencontre des disciplines. Chaque année, de septembre à décembre, il propose près de cinquante manifestations (Théâtre, musique, danse, arts plastiques, cinéma, etc.) pour plus de cent cinquante mille spectateurs.

Pour sa 45^{ème} édition, il réunit 42 partenaires à Paris et en Île-de-France, 42 théâtres et centres chorégraphiques, musées et galeries, grandes écoles, églises ou autres lieux atypiques.

De l'Odéon-Théâtre de l'Europe à la Ménagerie de Verre, du Centre Pompidou au Théâtre Nanterre-Amandiers, du Théâtre du Châtelet à la Scène Watteau de Nogent-sur-Marne, de la chapelle des Récollets au Nouveau théâtre de Montreuil, chaque année une quarantaine de lieux partenaires accueillent sa programmation, permettant aux artistes de présenter leurs œuvres à un large public.

Dix-sept pays pour l'édition 2016. Venus du Liban, du Japon, du Brésil, de Syrie, du Congo, des États-Unis, de Pologne, de France et d'Espagne, ces artistes et compagnies sont autant compagnons de longue date du Festival que nouveaux venus, visages d'une autre génération à laquelle nous portons une attention continue ».

Le dispositif « *Cours de Re-crédation* » fait partie d'un ensemble d'actions pédagogiques du Festival d'Automne, depuis 2003. Pascale Tabart, responsable des relations avec le public au Festival d'Automne, est également responsable du dispositif *Cours de Re-crédation*. Sarah Clément Colas, artiste-documentariste, est chargée de la médiation de *Cours de Re-crédation*

« *Cours de Re-crédation* » accompagne durant toute l'année scolaire des élèves de 4 à 18 ans, de la maternelle au lycée, dans leur découverte de l'art contemporain. La particularité des ateliers menés lors de ce projet repose sur le fait que les enfants deviennent médiateurs de l'exposition qu'ils ont visitée et ce, auprès d'élèves d'autres établissements scolaires et d'âges

différents. Le partage de leurs impressions et ressentis s'effectue au moyen de supports qu'ils conçoivent et qui revêtent différentes formes : dessins, textes, photos, vidéos... Ce processus fait appel à l'imagination de l'enfant, à sa capacité de rêver et à mettre en formes leurs idées par le support plastique.

Cela engage un travail collectif et amène les élèves à réfléchir à la manière la plus pertinente de partager et transmettre leur perception des œuvres.

En 2016, *Cours de Re-création* est consacré aux expositions de l'artiste plasticienne Sheila Hicks et de la Chorégraphe Luncinda Childs. L'observation faite dans le cadre de cette recherche porte sur l'exposition de Sheila Hicks au Théâtre des Amandiers, à Nanterre, dans le département des Hauts-de-Seine, s'intitulant : « Apprentissages ».

Dans le cadre du Festival d'Automne 2016-2017, au théâtre Nanterre-Amandiers, où nous sommes intervenus pour l'observation des enfants, c'est l'artiste Sheila Hicks³² qui était invitée cette année 2016-2017.

Américaine du Middle-west, Sheila Hicks se destinait à la peinture quand elle découvre les textiles du Pérou précolombien. Elle parcourt le Mexique, l'Amérique du Sud, s'initiant aux techniques des tisserands indigènes. Elle fait des études à l'Université Yale auprès de Joseph Albers. Elle écrit une thèse sur les textiles pré-incas.

En 1964, Sheila Hicks choisit de s'installer à Paris pour y mener sa vie et fonder son atelier. Née au Nebraska en 1934, élève de Josef Albers et Georges Kubler à la Yale School of Art and Architecture, riche de ses voyages en Amérique du Sud et de cinq années au Mexique, son atelier parisien devient alors le centre, toujours actif, d'une œuvre ouverte, où fils et textiles donnent forme à un « langage international » tactile, sensible et immédiat. Pour elle, la création est un processus en mouvement, qui se nourrit des rencontres et dialogues qui la marquent, des cultures et des techniques étudiées, des architectures investies. *Apprentissages* est un parcours en trois temps, déployé de septembre à décembre, aux apparitions successives, intimement liées à la géographie parisienne. Premier temps au Musée Carnavalet, où l'univers de Sheila Hicks dialogue avec l'architecture éclectique de ce musée dédié à l'histoire de Paris, notamment dans la galerie de l'Hôtel Carnavalet, côté jardin, sur la Cour des Marchands-Drapiers. Second moment, à découvrir au cours de promenades urbaines, avec un ensemble de

³² <http://www.sheilahicks.com/>

vitrines habitées par les gestes caractéristiques de son vocabulaire chromatique, textile et pictural. Un final, enfin, au sein du vaste Atelier décor de Nanterre-Amandiers, ouvert au public pour l'occasion, où l'artiste se déploie, au sein d'une architecture résolument moderne, les œuvres exposées précédemment. Puisque rien n'est jamais figé, qu'il faut rester curieux, *Apprentissages* souhaite être un parcours « initiatique » ouvert, où la rencontre avec l'art et la matière enrichit l'expérience commune, de nos corps, de notre mémoire, celle de l'artiste comme celle de chacun d'entre nous. Depuis les années 1960, Sheila Hicks élabore une œuvre qui trouve son point d'équilibre à la croisée des arts appliqués et de l'art contemporain

Son oeuvre se situe entre la tapisserie et la sculpture. Elle utilise la laine, le coton et la soie. Aux fils de trames, elle ajoute parfois de grosses mèches qui retombent en milieu de panneau sous forme de pompons ou de tresses d'un aspect précieux, quand il s'agit de soie — ou au contraire sauvage, lorsqu'elle travaille la laine brute.

Elle fabrique aussi ce qu'elle appelle des « cordes » et qu'elle fixe sur des fonds tissés ; quand elle les laisse pendre librement, ou quand elle assemble des écheveaux, elle crée avec des fils des objets à trois dimensions. Sheila Hicks, dans son atelier caché au fond d'un passage au cœur du quartier Latin à Paris, dirige une petite équipe concentrée sur la réalisation des pièces, souvent destinées à des intégrations architecturales dans le monde entier, notamment l'impressionnant rideau de Théâtre au Kiryu Cultural Center de Gumna au Japon en 2001.

Nous faisons aussitôt le lien que les enfants feront, sans le savoir, entre « l'impressionnant rideau de théâtre » que Sheila Hicks met en scène au Japon, et la réponse d'un enfant à l'entrée de l'exposition de Nanterre, lorsque la médiatrice demande aux enfants : « Où sommes nous ? A quoi cela vous fait-il penser ? » ; « A un lieu où on crée des décors de théâtre », dira spontanément un enfant.

Éléments d'observation

Séance 1

L'observation de l'atelier proposé par Sheila Hicks au Festival d'Automne auprès d'élèves de Primaire, pourrait s'intituler « La déchiration » : Nous reprenons volontairement ce titre, très représentatif de l'imaginaire de l'enfant, laissant libre cours à ses pensées. Ce titre est proposé par un des élèves, lorsque la médiatrice lui demande : « à quoi cela vous fait-il penser les enfants ? » ; « quel mot vous vient à l'esprit, spontanément ? ».

Les interventions dans le cadre du Festival d'Automne se font sur deux jours et le projet passionnant, a pour objet la transmission.

Nous avons rencontré Pascale Tabart, responsable des relations avec le public au Festival d'Automne, qui nous a parlé avec passion des expériences qu'elle renouvelle chaque année avec 25 classes d'élèves de 4 à 18 ans.

Le dispositif : une classe, ici de CE2, vient rencontrer une œuvre. Les enfants de 7-8 ans de toutes origines (École Pablo Picasso de Nanterre) découvrent l'œuvre précédemment décrite de Sheila Hicks. La maîtresse aura présenté, au préalable, dans sa classe, le principe du projet et ce qui est attendu par les enfants (la consigne). Dès l'arrivée sur les lieux de l'exposition, Sarah Clément Colas, médiatrice culturelle, prend le relai et en charge les enfants en les accompagnant dans la découverte de l'oeuvre. La maîtresse interviendra rarement, parfois pour les discipliner ou pour leur demander d'écouter Sarah.

Les enfants arrivent donc dans l'espace d'exposition du théâtre des Amandiers de Nanterre, grande salle de plateau théâtre et déambulent afin d'observer les immenses tissus suspendus. Ils ont un crayon et une feuille et notent ce qu'ils ont envie. Ensuite les enfants se réunissent avec leur maîtresse habituée à ce dispositif du Festival renouvelé chaque année, autour de Sarah Clément Colas. Les chercheurs sont autour de leur cercle. Chantal Crete, inspectrice des arts visuels est présente également. Il y a aussi deux parents d'élèves dont une maman voilée avec qui nous avons pu longuement discuter car sa fille a associé l'œuvre à un tapis de berger. Cette association nous évoque alors le tapis de Berbère. La maman nous disait qu'ils n'étaient pas berbères mais vivaient à côté d'Agadir où des berbères sont présents. L'enfant a, dans ce cas, donné du sens à ce que l'artiste lui donne à voir, associant aussitôt l'œuvre de l'artiste à des références personnelles, historiques et familiales connues, pour en faire une interprétation toute personnelle. Un autre enfant dira : *« c'est Turc ! Les couleurs chaudes... »* ; un autre : *« on dirait que ça vient du Mali ! La matière, un tapis d'Afrique, les couleurs chaudes »* ; et aussi : *« Il y a différents tissus, il y a des superpositions, c'est fait à la main, cela fait penser aux Bergers... »*.

Tous les enfants de cette classe ont une autre langue sous le français et la rencontre avec cette œuvre est aussi une rencontre avec un ailleurs géographique... Les œuvres de Sheila Hicks sont très colorées, rouge, orange, des couleurs très chaudes...

Les enfants sont interrogés par la médiatrice à partir de ce qu'ils ont vu, on leur demande d'associer : *« à quoi cela vous fait-il penser ? »*

Les couleurs chaudes sont revenues dans leurs réponses, mais aussi la déchirure (les œuvres ont des franges au bout), un chat qui aurait mis ses pattes et aurait déchiré, etc...

Ils sont amenés ensuite à retourner faire un tour et à revenir pour en parler une deuxième fois. Cette fois, ils devront proposer de donner un titre à cette exposition. L'un des enfants propose « la déchiration »...

Les enfants que nous observons dans le groupe manifestent un vif intérêt, ils paraissent aussi très calmes.

La consigne leur a été, tout d'abord, donnée par leur maîtresse. Elle accompagne les enfants de sa classe au Théâtre des Amandiers - elle est en quelque sorte la porte-parole au sein du groupe scolaire du projet *Cours de Ré-création*. Projet qu'elle a, au préalable, dans sa classe, présenté aux enfants en expliquant le principe : visite de l'exposition de Sheila Hicks dans un premier temps et transmission à d'autres enfants d'une autre classe dans un second temps.

Une fois arrivés sur les lieux de l'exposition, c'est la médiatrice Sarah Clément Colas, qui présente le projet aux enfants en expliquant la consigne, en quoi consiste le *projet Cours de Ré-création*. La consigne comporte deux temps : Un premier temps de un travail personnel d'observation, qui sera repris en groupe dans un deuxième temps. Elle précise ce qu'elle attend des enfants : décrire l'exposition avec leurs mots, ce à quoi cela leur fait penser, quels sont leur ressentis et comment ils imagineraient transmettre leur vécu de l'exposition « Apprentissages » de l'artiste Sheila Hicks à des camarades d'une autre classe ? Quels mots leur viennent à l'esprit ? Ils peuvent aussi dessiner, écrire, et pour les classes de lycée, filmer. Elle leur précise également qu'ils peuvent s'approcher des éléments qui constituent l'œuvre, déambuler autour de ses éléments mais sans les toucher.

Le partage de leurs impressions et ressentis s'effectuera ensuite, dans un deuxième temps, en classe, avec l'aide de leur maîtresse, au moyen de supports qu'ils conçoivent selon différentes formes : dessins, textes, photos, vidéos, etc.

Les enfants semblent être totalement investis dans le travail d'observation qu'on leur a demandé de faire, ils sont concentrés et investissent à la fois l'espace et l'objet exposé avec un plaisir non dissimulé.

Deux jours après cette visite, les élèves transmettent à des élèves de CM1 ce qu'ils ont vu. Il s'agit ici fondamentalement de la question de la transmission à partir de l'objet artistique (et non de l'artiste). Ces élèves vont donc transmettre leur expérience du regard, leur vécu des couleurs. Comment vont-ils parler de « soi » (du « soi » comme tissu) à d'autres car il est

question de « soi » de sa « route de soi », comment vont-ils transmettre collectivement leur expérience ?

La troisième étape invite les élèves de CM1, animés par l'expérience de leurs petits camarades, à aller eux-mêmes voir l'exposition dans l'après-midi qui fait suite à la transmission.

Ce que nous allons donc observer est l'expérience d'une transmission entre les enfants, leurs enseignants, les médiateurs et l'artiste. Les enseignants sont très investis dans ce dispositif et c'est véritablement une expérience de petits et grands.

Séance 2

Le 2^{ème} temps de la découverte de l'œuvre de Sheila Hicks par des élèves de l'école élémentaire Pablo Picasso de Nanterre se déroule le vendredi 16 décembre 2016.

Tout d'abord, il est nécessaire de rappeler que la classe de CE2 - qui a observé l'exposition Sheila Hicks pour une transmission à la classe de CM1 – avait déjà reçu de la classe de CM1, la transmission de l'exposition de Lucinda Childs³³, décrite comme suit sur le site du Festival d'Automne à Paris : « *Dance*. Le titre de ce monument de l'art chorégraphique pose d'emblée l'horizon de la recherche de Lucinda Childs : celle d'une danse libérée de toute forme d'intentionnalité ou de théâtralité, qui ne viserait que l'expression de sa pure essence. À la manière de la peinture abstraite de Jackson Pollock, cette composition célèbre le perpétuel engendrement de la forme par le mouvement des corps ».

C'est donc au tour de la classe de CE2 de transmettre à leurs petits camarades de la classe de CM1, une autre œuvre, celle de Sheila Hicks. Ils gardent en mémoire l'expérience de la transmission de l'œuvre de Lucinda Childs qu'ils ont reçue de leurs camarades de CM1. Cette première expérience de transmission reçue sur une artiste créant à partir d'une œuvre chorégraphique autour de la Danse, est très présente à l'esprit des enfants lorsqu'il s'agit, cette fois, à leur tour, de transmettre une nouvelle œuvre à ces mêmes camarades de CM1 – cette année, ce sont deux classes issues de la même école élémentaire et du même établissement, alors que, jusqu'à présent, il s'agissait de deux classes de niveaux et d'établissements différents.

Cette expérience, fondée sur la rencontre d'élèves de classes élémentaires, avec l'Art contemporain ou l'œuvre d'un artiste et sa transmission à une autre classe d'élèves de la

³³ https://www.festival-automne.com/edition-2016/lucinda-childs-dance_1756

même école ou d'une autre école, de même niveau ou de niveau différent, se déroule en deux temps :

Le 1^{er} temps, décrit précédemment, correspondait pour le premier groupe d'élèves d'une classe de CE2, à la rencontre et à la découverte de l'œuvre de Sheila Hicks, œuvre exposée dans les Ateliers d'Art du Théâtre des Amandiers à Nanterre. Les élèves de CE2 ont eu alors 2 jours, pour échanger en groupe, encadrés par leur Professeur des écoles, pour penser ensemble un moyen de transmettre ce qu'ils ont pu voir, ressentir, éprouver, et créer ainsi, un mode de transmission : sonore, écrit, parlé, dessiné... Les enfants doivent alors, aidés par leur enseignant, trouver un moyen de transmettre leurs impressions de la visite de l'exposition de Sheila Hicks et trouver un support graphique, en noir et blanc ou en couleurs en deux ou trois dimensions, utilisant des codes visuels ou sonores, statiques ou en mouvements, sous forme d'énigmes parfois, constituant un cheminement temporel de la découverte de l'œuvre : l'entrée dans l'espace d'exposition se faisant tout d'abord par la traversée d'un long couloir dans le noir, pour arriver dans une pièce où les œuvres, sont présentées, dans un parti-pris de l'artiste sur leur disposition et quant à leur éclairage. Les élèves de CE2 ont à cœur de trouver la façon de faire ressentir à leurs camarades de CM1, un résumé de leurs ressentis à tous, en prenant soin de suivre un ordre chronologique de la découverte de l'œuvre, dans le but de faire réagir les élèves de CM1 et de leur faire évoquer en mots leurs propres impressions perçues, dans une volonté et un objectif de transmission.

Ils peuvent s'appuyer sur le travail fait pendant la visite de l'exposition « Apprentissages », la médiatrice les ayant invités à effectuer un travail de réflexion et d'imagination. Ce processus engage un travail collectif sur le temps de l'exposition et amène les élèves à réfléchir à la manière la plus pertinente de partager et transmettre leurs perceptions de l'œuvre.

Les élèves auront à cœur de rapporter leurs expériences sensorielles liées à leur découverte de l'exposition, et notamment : « *les couleurs chaudes, le feu, l'histoire d'un autre pays, la lumière, le vent, la différence de matières, les tissus, les fils (plus que la laine), le décor, la mise en scène (pour créer l'idée de hauteur et de vent, par exemple, provoqués par l'action d'un ventilateur), la construction de l'œuvre et l'acte de l'artiste de « raconter une histoire », son travail de jeu d'ombre et de lumière* ». En d'autres mots, ils souhaitent transmettre aux élèves de CM1, ce qu'ils ont pu comprendre et percevoir de ce que l'artiste leur transmet en exposant son œuvre.

Le 2^{ème} temps s'est déroulé le matin, deux jours plus tard, dans une grande salle de l'école Pablo Picasso, qui réunissait, d'un côté la classe de CM1, en position de recevoir les informations, de l'autre côté, la classe de CE2 en position de transmettre ce que l'œuvre de Sheila Hicks a pu provoquer en eux. Ils se sont répartis en plusieurs petits groupes :

- un 1^{er} groupe a transmis l'effet de l'entrée dans la salle de l'exposition de Sheila Hicks
 - nous entrons effectivement dans le noir, avant de découvrir ses œuvres – les élèves ont ensuite « projeté » plusieurs faisceaux de couleurs différentes sur une page de papier blanc posé sur le mur.
- un 2^e groupe a ensuite transmis l'effet des couleurs de l'œuvre de Sheila Hicks, à l'issue de la traversée de ce couloir dans le noir : ils ont successivement, et à tour de rôle, brandi des petites pancartes où le nom des couleurs (en unicolore ou en multicolore) était inscrit sur chaque petite pancarte, les élèves prononçant, tout haut, les couleurs inscrites.
- un 3^e groupe a mimé une personne cousant avec une aiguille, passant et repassant l'aiguille dans l'ouvrage imaginaire, coupant pour finir, le fil utilisé.
- un 4^e groupe a tissé des longues bandes de papiers de couleurs différentes, rendant bien l'effet du tissage.
- un 5^e groupe a transmis l'effet de perçage/découpage dans des feuilles de papier suspendues.
- un 6^e groupe a transmis l'effet de l'action de déchirer des feuilles de papier.
- un 7^e groupe a traîné un rouleau de papier en le déroulant, et en l'enroulant de nouveau

Les élèves de CM1 prennent connaissance ainsi du travail de transmission de leurs camarades de CE2. Ils ont en mémoire leur première expérience de transmission lorsqu'ils ont décrit, précédemment, à leurs camarades de CE2, leur première visite de l'exposition 'Lucinda Childs' et nous en font la remarque : « Cela nous fait penser à l'exposition de 'Lucinda Childs' pour ce qui est des lumières... ».

Après avoir transmis leurs impressions au travers de supports graphiques, visuels et sonores, divers, les élèves de la classe de CE2 se sont assis et ont laissé leur place à la médiatrice, qui a commencé à recueillir les premières impressions des élèves de CM1, dont voici quelques extraits, s'agissant tantôt d'un mot évocateur de la scène décrite par les CE2, tantôt d'une phrase : « *Il y a de la couleur, il y a du tissu ; coussins ; déchirer ; couleurs vives ; lumières ;*

il s'agit d'une couturière, c'est une couturière ; elle est décédée ; elle coud, assemble des tissus ; scène ; défilé ; défilé de mode ; collections ; coudre ; morceaux de tissus ; ... »

Les élèves ont presque tous parlé à l'exception de quelques-uns, dont certains se sont exprimés « après-coup ». Par exemple, un élève, de la classe de CM1, imagine que la salle d'exposition est dans le noir avec des projections de couleur rouge et des œuvres accrochées au plafond ! Cet enfant n'osait pas intervenir de prime abord mais propose une interprétation assez représentative de la réalité lorsque Sarah Clément Colas l'interroge sur sa perception de la transmission de l'œuvre.

De retour dans leur classe (CM1), cela a donné :

« Vifs ; déchirer ; troué ; couleurs ; lumières ; artiste ; couturière, artiste ; coussins ; matières ; la pièce était dans le noir et débouche sur de la couleur ; tapisserie ; tapis. »

Les élèves de CM1 ont été très enthousiastes et très inspirés par ce qui venait de leur être transmis, ils avaient hâte d'aller se rendre compte de l'œuvre de Sheila Hicks de leurs propres yeux. Ils ont terminé cette matinée, riche et inspirante, par dessiner chacun le dessin de leurs ressentis dans ce qui venait de leur être transmis.

La découverte, en début d'après-midi, de l'œuvre de Sheila Hicks, n'en a été que plus éblouissante : certains ont commencé par émettre des « *waouah* » d'admiration, en parcourant ce couloir noir – dans une impression de « déjà-vu » - débouchant sur des véritables « *tapis volants* » (selon leurs mots) de tissus et de laines bigarrées tissées ensemble.

A la différence de la première visite avec les CE2, les œuvres étaient reliées par de très fins fils de couleurs, formant une véritable « toile d'araignée », entre et autour des œuvres. La médiatrice, Sarah Clément Colas, a autorisé les enfants à s'approcher des tapis en passant sous les fils, ce qui les a beaucoup amusés : « on a l'impression d'être des agents secrets », diront-ils plus tard.

La médiatrice, après quelques minutes d'exploration des œuvres par les enfants, fait asseoir de nouveau les élèves et a recueilli leurs impressions : ils ont rapporté d'autres mots : *pâtisserie* en le confondant avec tapisserie ; ils ont posé des questions : *Pourquoi les tapis sont-ils suspendus ? Pourquoi y a-t-il des fils qui relient les œuvres ? Pourquoi partent-ils du centre ?* Un élève a dit que les percées dans les grands rouleaux de papiers faisaient penser à des gouttes de pluies...

Cette journée s'est achevée dans la gaieté, les enfants ayant pu s'approprier l'œuvre, comme un jeu de découverte collective, cherchant à retrouver les éléments qu'on leur avait transmis

le matin, en la découvrant comme pour une seconde fois, dans une impression de « déjà-vu », grâce à la transmission dans une approche très originale de leurs petits camarades du CE2.

A l'issue de ces temps de transmissions, les objets conçus par les différentes classes lors de cette « passation » font l'objet d'une exposition ouverte à tous, « Cours de RE-CREATION », qui sera un véritable succès.. A la fin de l'année scolaire, en mai 2017, les projets des 24 classes ayant participé à ce travail de découverte de l'art contemporain et de sa transmission au travers des oeuvres des artistes Sheila Hicks et Lucinda Childs : les dessins, sculptures, textes, photos et vidéos, conçus cette saison après les visites des expositions ont fait l'objet d'une exposition commune qui a eu lieu du 11 au 22 mai 2017 à la Maison du Geste et de l'Image.

Analyse et réflexions

Effets de l'action de médiation sur les enfants

Pascale Tabart a véritablement mis au point un dispositif de « vivre ensemble ». C'est une expérience collective qui interroge l'individuel. Chaque enfant est saisi dans son histoire qui croise celle des autres comme un tissu de couleurs différentes. C'est une expérience de rencontre des cultures, de mise à l'épreuve de ses propres émotions et ce, par l'expérience de la forme artistique, de ses couleurs et sa mise en espace. L'enfant entre dans l'œuvre, vit des sensations fortes accompagné par ses camarades de classe et son enseignante ainsi que les médiateurs.

Le travail de l'artiste est un prétexte, c'est une forme malléable que l'enfant modifie au gré de son imagination. Il peut impliquer ses camarades et s'impliquer dans le dispositif comme dans un jeu. L'enfant entre dans la forme qui lui est présentée, interagit avec elle.

A partir de l'objet créé, inédit (formes créées) l'enfant rencontre du différent, mais il rencontre aussi le différent en lui, l'inédit, l'inouï en lui. Les adultes aussi rencontrent l'inouï de l'enfant, l'enseignant s'ouvre aux élèves d'une autre manière encore. Les enfants qui en classe n'interviennent pas forcément se sentent là autorisés à parler. Pascale nous raconte une magnifique anecdote d'un enfant très fermé en classe qui a pu s'exprimer lors de ces rencontres et qui s'est véritablement épanoui par la suite. Il a pu sûrement rencontrer au dehors le « différent » en lui, ce qui l'a amené à dialoguer avec ce différent au dehors et au-dedans. L'œuvre de l'artiste nous y invite, la parole est libre, ce n'est pas scolaire et pourtant le scolaire s'en saisit et les enfants font entrer à l'école ce « différent » en eux qu'ils n'auront

pas osé montrer. Ces langues enfouies, d'un ailleurs réprimé parfois, et ce pour être bien français... La maman voilée disait : « mes enfants sont français ils vont à l'école française et parlent français mais ils ont aussi un autre pays, le Maroc ».

Comment l'œuvre de l'artiste peut évoquer justement cet ailleurs de *soi* et permettre d'être *soi-même* tout en étant là ? Permettre, par l'objet de culture, de *tisser* (*métisser*) pour « vivre ensemble » (expression devenue formule politique/politicienne qui devrait être reprise autrement).

Analyse du dispositif

La fonction du groupe, d'être ensemble, de cette participation au Festival induit chez l'enfant un investissement individuel et collectif de l'œuvre de l'artiste, c'est d'abord une confrontation à un espace, à des couleurs, à des matières et des formes, qu'il appréhende seul, s'interrogeant ensuite intimement sur les impressions, les ressentis, les associations qu'il a pu faire dans sa tête sur ce que l'œuvre a eu comme impact sur lui. Ensuite, à l'aide de la médiatrice culturelle, Sarah, et grâce à ce travail de groupe, de « réunir ensemble » toutes les impressions, ressentis, associations, les enfants apprennent à s'écouter, à travailler ensemble, à ressentir ensemble, à partager les émotions ensemble dans un but final d'être en mesure de créer un support d'art graphique qui leur servira d'objet de transmission. L'enjeu est de taille et c'est sans doute leur première expérience « sur le terrain », la première « responsabilisation en tant que médiateur ». Les enfants prennent leur mission très au sérieux, réalisant un vrai travail de groupe, respectant les paroles et ressentis de leurs camarades, en réalisant que chaque ressenti est important comme chaque pierre à l'édifice, et ils prennent toute l'importance de ce travail de transmission.

Un parallèle peut être fait avec la fonction parentale ainsi que la fonction de l'enseignant, tous deux étant des « transmetteurs » de savoir. Nous pouvons faire l'hypothèse ici que l'enfant fait l'expérience de la pluralité des impressions, ressentis et associations dans son groupe, qu'une œuvre a un impact différent selon l'enfant, son histoire, son vécu, et que cette pluralité est nécessaire dans la transmission à l'autre groupe afin que le groupe puisse à son tour en faire quelque chose. Cela lui permet de se sentir singulier et intéressant pour les autres, sa contribution à la transmission du groupe à un autre groupe est importante, elle a du sens au sein du groupe auquel il appartient. Parallèlement à leurs ressentis face à l'œuvre de l'artiste, et grâce à leur appropriation de l'œuvre, les enfants demandent à la médiatrice le pourquoi de cette œuvre, d'où elle est née, et par là même, s'interrogent indirectement sur la temporalité psychique de l'artiste en cours de création : « recréer » en ressentant, par la vue, le toucher,

puis en dessinant, écrivant, l'enfant cherche indirectement, inconsciemment, à connaître ce qu'a pu ressentir l'artiste en créant, mais aussi s'interroge sur ce qu'elle a voulu transmettre, afin de le transmettre à son tour : l'enfant est intrigué, l'artiste et son œuvre suscitent sa curiosité.

Chaque intervenant a sa fonction et son importance dans la découverte de l'œuvre par l'enfant. La fonction du groupe prend ici tout son sens. C'est ce « partenariat » professionnel qui est important afin de garantir le cadre. Il est essentiel que chaque professionnel tienne sa place et sa fonction sans empiéter sur celle de l'autre. Le cadre est donc un point nodal pour que l'enfant s'autorise à prendre du plaisir dans l'immédiat et puisse tirer de cette expérience un certain épanouissement.

Analyse des fonctions de chaque intervenant

On peut considérer le dispositif du Festival d'Automne comme un processus de transformation psychique singulier, rendant possible l'expérience des émotions partagées, mais aussi une expérience sensorielle individuelle permettant d'éprouver du plaisir à voir/toucher et penser en collectif mais aussi de prendre du plaisir.

La fonction de l'institution culturelle : l'institution culturelle vient faire tiers dans le cadre scolaire. Le Festival d'Automne, avec ses choix d'artistes, fait fonction ici de tiers afin d'introduire la Culture à l'école.

Les artistes à travers leur œuvre ont une fonction différente de celle du corps professoral, celle d'ouvrir à l'imaginaire, au champ des *possibles*.

Les médiateurs, ici, Pascale et Sarah, assurent le cadre culturel, ils ont un rôle de « facilitateur » de l'expression des enfants, de leurs ressentis, de leurs émotions et associations, ils les encouragent à exprimer ce qu'ils n'osent dire, de peur d'être jugés par les autres ou d'avoir « faux », de faire rire les petits camarades : Sarah est là pour encourager l'expression par la parole en leur disant qu'il n'y a pas de mauvaise ou bonne réponse, que chaque réponse - ressenti propre de chacun – va permettre de constituer une liste de mots, de phrases qui viendront étayer une ébauche de réflexion personnelle, et, ensuite, sur ce que le groupe a pu ressentir et penser, interpréter ce que l'artiste leur a donné à voir, toucher, entendre, sentir, ressentir. Les enfants deviendront ainsi, à leur tour – un peu à l'image de ce que leur a initié Sarah – les médiateurs de l'œuvre, en la transmettant à une autre classe d'âge différent.

Les professeurs des écoles sont les garants du cadre scolaire : ils sont les représentants de l'école, ils sont comme une « enveloppe », un contenant, connaissant tous les enfants de leur classe, dans le sens de l'« être élève ». Ils vont découvrir que les enfants peuvent être différents de l'« être élève », ou que l'enfant peut s'enrichir d'expériences extérieures, devenir plus proche d'un « être soi », et d'un « être soi en groupe », en se révélant observateurs, réfléchis, rêveurs, concentrés, tout à leur tâche d'observation et d'expression de cette observation, sur un objet différent de leurs habitudes, en présence de l'enseignant faisant office de contenant, garant du cadre de leur classe. Les enfants, grâce à la fonction de contenance et à la présence bienveillante de leurs enseignants, tel un « réceptacle » de leurs productions, vont s'émanciper, oser prendre la parole, s'exprimer différemment qu'en classe. L'enfant va découvrir petit à petit qu'il y prend goût, il se sent en effet encouragé sans cesse dans l'expression de ses associations qui lui viennent et cela se révélera une expérience très « narcissisante » pour l'enfant.



Figure 1:
Réalisation collective des enfants d'une classe de maternelle qui a travaillé et effectué un travail de transmission de l'œuvre de l'artiste auprès d'un public d'adolescents – cette réalisation a été un véritable « fil conducteur » pour toute l'année scolaire, pour ces élèves de maternelle.

Les observations du FRAC (Eleonora Capretti - Annie Beaunay - supervision Céline Masson)

Le projet de médiation et son dispositif

Le Fonds Régional d'Art Contemporain (FRAC) d'Ile-de-France mène un projet essentiel de soutien à la création artistique contemporaine reposant sur plusieurs axes complémentaires :

- Enrichissement et diffusion de sa collection,
- Programme d'expositions et d'événements au plateau, et au château,
- Actions de médiation en direction de tous les publics,
- Politique éditoriale en lien avec les expositions et la collection.

Le FRAC possède des collections publiques d'art contemporain. Sa collection est constituée de plus de 1600 œuvres.

Le FRAC Ile-de-France, créée en 1983, a pris le parti de développer un projet « multi-site » dans différents territoires de la région, permettant notamment d'optimiser son action de diffusion de la création contemporaine pour tous les publics : un espace d'exposition a été inauguré en 2002 dans le XIXème arrondissement de Paris qui s'appelle « Le plateau ».

Le plateau est un lieu désormais incontournable de l'art contemporain en France. Sa programmation artistique est rythmée par trois à quatre expositions annuelles pensées selon une alternance d'expositions collectives et individuelles, donnant lieu à de nouvelles productions et à la réalisation de projets spécifiques. Régulièrement, une exposition y est organisée à partir de la collection donnant en particulier l'occasion de découvrir les dernières acquisitions.

Depuis 2009, des personnalités du monde de l'art contemporain (artistes, critiques d'art, commissaires d'expositions) sont régulièrement invitées à réaliser des expositions au plateau ou au château et également sur le territoire avec la collection. En parallèle se développent d'autres invitations pour une programmation d'événements permettant une ouverture à d'autres champs artistiques, notamment en direction du spectacle vivant.

Le FRAC soutient la création plastique ou numérique en Île-de-France avec un double objectif : se porter acquéreur d'œuvres pour enrichir le patrimoine francilien et favoriser

l'accessibilité des collections au grand public dans une démarche de démocratisation culturelle.

Dans les activités proposées par le FRAC, les actions de médiation permettent de convenir d'une présence de la collection en milieu scolaire et universitaire mais aussi d'offrir des temps de visite adaptés à chaque public au plateau pour une approche sensible des œuvres par l'échange et le dialogue.

Une politique éditoriale originale donne à la fois une visibilité aux expositions de la collection organisées sur le territoire et rend compte des expositions réalisées par les artistes invités au plateau. Des monographies sont conçues également pour communiquer sur la démarche globale de l'artiste.

Extrait de la présentation des œuvres de l'exposition :

« Disséminées dans les espaces du plateau, elles se distinguent par un ensemble de caractéristiques – tension, incertitude, absence, désagrégation, violence... – qui résonnent en nous de façon étrange au regard de nos connaissances – qu'il s'agisse de (géo)politique, d'économie, d'écologie, etc. – du monde actuel.

La perception de chacune de ces œuvres ne saurait cependant se limiter à ce seul point de vue. Celles-ci sont loin de pointer de façon directe tel ou tel phénomène d'actualité – ou si elles le font, ce n'est pas dans la perspective d'un art dit « engagé » –, et elles s'inscrivent dans des démarches aux enjeux divers excédant largement ce seul propos.

Réunies au sein de l'exposition selon une présentation aux partis pris affirmés – obscurité, dispersion, avec un éclairage ne provenant que des pièces elles-mêmes – et privilégiant avant tout un langage formel, elles dessinent un paysage particulièrement emblématique du monde tel qu'il va, de ce monde qui ne cesse de nous annoncer d'étranges, d'inquiétants lendemains. »

L'équipe du FRAC est composée par cinq autres personnes parmi lesquelles :

- Gilles Baume, formé à l'école du Louvre, qui est chargé de l'action culturelle, service des publics.

- Emilie Vincent, formée à l'école des beaux-arts de Rennes, chargée d'accueil et de médiation au plateau, service des publics.
- Marie Baloup, chargée de l'action éducative, service des publics.
- Gisela Romero, formée à l'Université Paris Dauphine - Médiation culturelle - Langue et Civilisation japonaise.
- Justine Marsot, Master professionnel en Marché de l'art à l'IES Art & Culture, Paris, chargée de médiation et documentation.
- Eva Colpacci, Master 2 d'Études culturelles, Université Paris I, chargée de médiation.
- Léo Coquet, doctorant en Arts & Sciences de l'art, Université Paris I.

Muriel Leray³⁴ est l'artiste intervenant au sein de l'action de médiation observée. Elle est née en 1987 à Hyères, elle vit et travaille à Paris. Diplômée de la Sorbonne (avec Michel Verjux) et de l'École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris (ateliers de Giuseppe Penone, Guillaume Paris et Claude Closky), elle a participé à plusieurs expositions collectives en France et à l'étranger.

Depuis 2012 elle travaille au développement de Keep Thinking : artist-run spaces, commissariats et éditions.

En 2014 elle a présenté son travail dans le cadre des expositions "Plus Une Pièce" (Une Pièce en Plus, Paris) et "Toujours +" (Galerie Florence Loewy... by artists, Paris), dont elle a également assuré le commissariat avec Elsa Werth.

Parmi ses expositions en duo, "d'intérieur le lit" avec John Cornu à Le 3 (Paris) en 2010 et "Reflets, coïncidence." avec Anna Tomaszewski à la Galerie Escougnou-Cetraro (Paris) en 2015.

En 2016, elle présente son exposition personnelle à la galerie Escougnou-Cetraro, expose à La Vitrine, Le Plateau, FRAC Ile-de-France et au Pavillon Vendôme Centre d'art Contemporain de Clichy.

Cette année, l'atelier s'est adressé aux enfants des CE2, CM1, CM2 (cycle 2) de l'École élémentaire publique *Alouettes*.

³⁴ <http://www.muriel-leray.info/index.php>

La première séance a lieu le 6 janvier 2017 et la dernière le 31 mars 2017 avec une restitution finale.

Sur onze séances, l'artiste Muriel Leray est présente seulement trois fois : la première, celle du milieu, et la dernière. La spécificité du cadre de son intervention est liée à une contrainte financière du projet.

L'atelier artistique se déroule en dehors des murs scolaires sur un temps périscolaire, de plus une visite sur le Plateau a eu lieu avec une médiation culturelle à l'exposition temporaire *Strange days*.

Au niveau de la logistique, l'atelier aura lieu de 15h à 16h30. Emilie Vincent et Marie Baloup iront chercher les enfants à l'école vers 14h45 et seront chargées de garantir le bon déroulement des ateliers avec les enfants.

Le lieu des ateliers est précisément le local du FRAC, une salle dans les dimensions modestes qui demande l'installation des tables et des chaises à chaque séance et ne privilège pas le déplacement des enfants. Les possibles contraintes de la configuration de la salle sont nuancées au fil des séances par le dynamisme des enfants et des médiatrices et des consignes chaque fois différentes et originales quant à la modalité de travail proposé.

Le contenu de l'atelier a été pensé en amont par l'artiste Muriel Leray à partir de ce qui l'inspire dans son travail, porté par la combinaison des formes et de l'écriture.

Pour sa toute première expérience de travail avec des enfants, elle souhaitait que les enfants, au sein de l'atelier, puissent composer avec des images et des mots, avec pour objectif de créer un livre.

Muriel Leray présente son projet d'action de médiation comme suit :

« L'enjeu de cet atelier est d'explorer comment, à partir d'éléments simples, formes et langage, il est possible de ne jamais faire la même chose. Peut-on épuiser toutes les façons de faire un rectangle ? Peut-on épuiser tout ce qu'il y a à dire, à écrire ? S'ajoute ensuite le travail de composition, notamment par le collage : il va s'agir de réunir deux choses (une forme et un texte) qui a priori n'avaient pas besoin l'une de l'autre, mais qui peuvent fonctionner ensemble et même se renforcer, tout en échappant à la fonction d'illustration et de commentaire. Chaque séance de production est organisée en trois temps : un travail de production d'une forme, un atelier d'écriture, et un exercice de composition pour réunir forme et texte. Des consignes sont indiquées pour chacune de ces séances, mais s'il y a des contraintes, il y a aussi des choix clefs que les élèves doivent faire par eux-mêmes, comme

expérience de la recherche d'une justesse. Ce sera un travail individuel, à l'exception d'une première approche en petits groupes et d'une séance à faire en duo. Pour chaque séance, une réalisation par élève sera numérisée, en vue de la réalisation d'un livre. Les enfants seront impliqués dans le processus de création de ce livre. À la première séance cet objectif sera posé, et il déterminera les rendus des séances de production (format A4 ; essais au brouillon puis mise au propre ; si plusieurs compositions réalisées par un même élève, il choisira celle qu'il veut voir dans le livre). À mi-parcours, je présenterai l'état d'avancement de la mise en page du livre, et ensemble nous chercherons son titre, et écrirons un texte de présentation, mi-descriptif mi-poème, après enquête parmi les livres présents à l'Antenne, pour voir « à quoi ça ressemble un titre » et « comment parler d'un livre ». L'avant-dernière séance sera consacrée à réaliser des inserts / marque-pages pour le livre. Enfin, lors de la dernière séance, il y aura une lecture du livre réalisé : il s'agira ainsi de lire à la fois les textes écrits, et de voir comment on peut parler des formes (ekphrasis) ; de lieux d'art, de théâtres dictionnaires : définitions, rimes, synonymes. »

Éléments d'observation

Séance 1 - 06 janvier 2017

Temps d'échange sur le projet pédagogique

La réunion de concertation sur le projet a lieu de 13h30 à 14h45 avec Gilles Baume, Emilie Vincent, Marie Baloup du FRAC, l'artiste Muriel Leray, Mme Creste, Mme Barrier, représentantes du Ministère de la culture, et la Mme Capretti, doctorante de l'UPJV.

En 2014-2015, le FRAC a répondu à un appel à projet de la Mairie de Paris pour demander un financement pour réaliser des ateliers périscolaires avec une artiste. Ces ateliers de médiation pour les enfants permettent aux parents de s'intéresser à la programmation du Frac et de visiter le plateau d'exposition.

L'équipe du FRAC se charge de garantir le bon déroulement des ateliers avec les enfants. Emilie Vincent et Marie Baloup sont les médiatrices référentes des séances, accompagnées par d'autres médiatrices du FRAC. Le groupe est constitué par 15 enfants de l'école élémentaire des Alouettes. Ils ne se connaissent pas forcément car ils ne font pas partie de la même classe.

Chantal Creste informe qu'il y aura une restitution aux parents au moment de la fin des ateliers.

Temps dédié à la séance

Pendant qu'Emilie et Marie vont chercher les enfants, la salle est aménagée pour accueillir les enfants. Les chaises seront disposées en demi-cercle face à l'écran.

Dans l'attente, l'artiste revoit quelques derniers détails sur son ordinateur et récupère les livres sélectionnés pour les montrer aux enfants.

Avant d'entrer au FRAC, Emilie leur explique quelques règles de comportement, puis ils prennent place dans la salle.

Les trois observatrices se mettent en périphérie de la salle, Emilie et Marie s'assoient parmi les enfants. Un tour de présentation des adultes présents est fait.

L'artiste, Muriel Leray, commence avec une voix basse et hésitante à présenter son travail.

Lorsqu'elle montre les images de ses œuvres en noir et blanc sur l'écran, un grand silence règne dans la salle.

Les enfants sont concentrés, écoutent sérieusement la description des œuvres. Certains commentent entre eux, certains observent avec curiosité. Puis les questions émergent. Au début Emilie répond à la place de Muriel, puis elle invite les enfants à demander directement à l'artiste.

Une élève pose une question sur la raison du choix du rectangle. L'artiste répond que le rectangle conduit à plusieurs et inattendue possibilités créatives.

Elle décrit un œuvre qui se trouve dans la maison d'un collectionneur :

« Le fait qu'il y a écrit 58 chiens nous conduit à compter, au contraire si nous regardons une image, il nous apparaît une masse de chiens...On voit bien ici le pouvoir du langage ».

Une autre petite fille demande s'il est possible de changer la couleur du fond de l'œuvre, par exemple en faisant le fond noir et les mots blancs. L'artiste répond que *« tout est possible »*.

Une autre fille encore demande s'il est possible de couper les rectangles. L'artiste répond que l'important est de respecter la forme du rectangle.

Parmi les images projetées, il y a des photos d'autres artistes. Une fille demande : *« Mais lui, il est encore vivant ? »*. Les adultes présentes sourient, *« oui, il est vivant »* répond Muriel.

Ensuite Muriel Leray montre des livres aux enfants, comme celui de Bruno Munari et de Peter Downsbrough. Les enfants sont captivés par les livres et ils ne suivent plus le

discours de l'artiste. Emilie sollicite alors Muriel pour présenter le projet de l'atelier.

Il s'agit d'un vrai parcours dans lequel ils seront amenés à composer des collages de formes et de textes pour la réalisation d'un livre.

Pour la séance d'aujourd'hui elle propose le jeu du cadavre exquis : en petit groupe chaque enfant doit écrire un mot et dessiner un bout de rectangle.

Les enfants, connaissant bien le jeu et commencent à se regrouper avec excitation. Deux groupes se forment selon une logique d'amitié et un autre groupe se compose de trois petits garçons et une fille.

Pour éviter que l'un regarde ce que l'autre écrit, les enfants se posent la question de comment se cacher : certains ferment les yeux, certains se lèvent et se mettent dans un coin et certains tournent le dos à celui qui doit dessiner.

Les enfants sont très vivaces et créatifs, ils échangent en groupe et ils se donnent des suggestions quant aux cadavres exquis.

Les médiatrices constatent que la plupart des enfants ne suivent pas la logique de la composition dans la procédure de remplissage du papier. Ils n'ont pas dessiné les côtés qui formeront le rectangle. Il s'agit d'écrire un "*bout de mot et bout de rectangle*" commente Emilie.

L'artiste se rend compte à ce moment-là qu'elle a oublié d'expliquer une partie du processus de création du cadavre exquis : les mots à utiliser doivent indiquer le temps, le sujet, le verbe et les indications de lieux, en suivant l'ordre de remplissage du papier et, donc, de création du rectangle.

Les enfants réagissent globalement bien, même s'ils ressentent un peu de frustration à cause du temps perdu et du manque de temps supplémentaire pour recommencer le jeu.

Deux groupes décident alors d'améliorer le dessin en cours de route et un autre reste fixé sur l'impossibilité de rectifier le dessin. Emilie et Muriel décident de leur donner une autre feuille, afin qu'ils puissent recommencer avec la nouvelle consigne, plus claire et complète.

La curiosité de regarder les œuvres est vive. Au fur et à mesure que les groupes finissent le jeu, les cadavres exquis sont révélés.

Deux groupes ont utilisés les crayons de couleurs et un des groupes a réalisé le dessin-texte en noir. Les enfants sont satisfaits de la composition finale et les médiatrices les

félicitent du bon résultat.

La séance se conclut et la salle lentement se vide.

Pendant que Gisela Romero, médiatrice culturelle, range la salle, nous prenons un temps pour échanger sur le déroulement de la séance et la réaction des enfants. Une satisfaction collective et beaucoup d'enthousiasme émergent dans les discours.

Chantal Creste met en évidence le grand silence tombé dans la salle qui souligne la vivacité et la grande implication des enfants pendant la séance. L'artiste ne s'attendait pas à une participation aussi immédiate et productive. Elle est confiante du résultat car un groupe d'enfants est déjà en synergie avec son travail.

Séance 6 - 24 février 2017

Cette séance, au retour des vacances scolaires, se fait en présence de l'artiste et des médiatrices : Emilie, Marie, Justine, Eva.

Muriel a l'intention de créer une atmosphère plus détendue en contraste avec les consignes très structurées qui caractérisent normalement les séances.

Muriel fait une présentation de la séance et parle de la finalité d'une construction d'un livre contenant les travaux de chacun et qu'elle a donc sélectionné les dessins et productions qui figureront dans le livre final. Muriel montre par projection sur un écran les sélections qu'elle a faites. Une grande agitation se produit chez les enfants lorsqu'ils reconnaissent leur œuvre. « *Oh, ça, c'est moi !* » ; « *et ça, c'est moi !* ». Muriel dit aux enfants qu'il faudra faire un choix, 5 dessins pour l'instant, puis 11, et si on ajoute des dessins en couleur, cela fera 25 en tout. C'est un travail commun mais qui sera résumé dans 25 pages seulement, donc on ne pourra pas faire tout figurer, il y aura une sélection. Les enfants manifestent leur déception.

Muriel : « *on va travailler sur le titre aujourd'hui, qui peut être en 2 parties* » ; « *qui peut me donner la définition d'un livre ?* »

Plusieurs réponses surviennent : objet qui se lit, qui contient des histoires, album de photos, « *un livre peut avoir des choses réelles ou imaginées* », « *un livre nous distrait quand nous avons du temps* », « *c'est un album rectangulaire* ». Muriel ajoute qu'un livre est facile à transporter et il n'est pas cher.

Enfants : « *Il y a une 1^{ère} et une 4^{ème} de couverture ?* » ; « *il y a une histoire ?* » ; « *un nom commun qui est au masculin ?* » ; « *un album de photo qui peut être une histoire et se regrouper dans un livre ?* »

Muriel : « *Peut-être qu'il y a un ordre logique ?* »

Enfants : « *Un livre, ça peut nous parler d'animaux, de couleurs, d'objets, de personnes, il y a beaucoup de mots dans un livre !* »

Muriel : « *Oui, il y a beaucoup de mots dans un livre* »

Enfants : « *Un livre, ça nous distrait* » ; « *Il y a des cartes, des livres* » ; « *Lustucru !* » ;

Emilie : « *Les garçons ?* »

Un garçon : « *Avec des footballeurs* » ; « *un album rectangle* » ; « *un album rectangulaire* » ; « *un jeu de combat* »

Muriel : « *C'est un objet, pas un album ! Avec des éléments simples... il y a des livres très épais, d'autres moins, des petits mais aussi des grands formats. On ne peut pas changer l'ordre des pages, vous avez réfléchi votre dessin : votre livre sera au format réel, A4* » : « *ça, c'est le vôtre !* »

Enfants : « *Est-ce qu'on pourra choisir la couleur ?* »

Muriel : « *Tu pourras mettre de la couleur mais c'est un seul livre pour tout le monde, je vais vous passer des livres de différents formats pour que vous vous inspiriez et ensuite on discutera ensemble* »

Pendant ce moment d'échange, les enfants ne s'adressent pas spontanément à Muriel, leur posture est orientée vers Emilie, qui les suit depuis le début de l'atelier.

Muriel montre ensuite des livres aux enfants, comme celui de Bruno Munari et celui de Peter Downsbrough. Elle distribue sa sélection de livres aux enfants pour qu'ils puissent découvrir les diverses manières de construire la mise en page et de composer la quatrième de couverture. Les enfants découvrent la mise en page des livres proposés : poche, A4, romans, éditions diverses...

Les enfants sont passionnés, ils veulent tous les avoir en main, les feuilleter, s'inspirer.

Le placement des tables rend plus lente la consultation des livres. Les rappels à l'ordre sont fréquents et Emilie invite les enfants à ne pas abîmer les ouvrages du FRAC.

Muriel distribue une feuille A4 par groupe de 5, répartis en 3 tables : 5/3/6...

Il s'agit de réfléchir ensemble au titre du livre et à la quatrième de couverture qui seront créés à partir des propositions individuelles.

Enfants : « *est-ce qu'on peut chacun créer un bout de phrase, ou de mot ?* »

Emilie : « *c'est un livre qui concerne tout le monde, c'est compliqué cet exercice*

Ils commencent à émettre des idées de titres : « *multi rectangle, multicolore rectangle, le travail des enfants des Alouettes...* ».

A chaque table est présente une médiatrice, Muriel circule dans la salle.

Chaque enfant utilise une feuille pour annoter les idées de titre. »

Chaque groupe réfléchit, se mettant au travail, la salle devient tout à coup plus silencieuse, chaque enfant étant penché sur sa page blanche, réfléchissant à des idées de titres...

Muriel : « *on travaille avec le rectangle* » ; « *vous trouvez des idées de titres ?* » ; « *qui veut commencer ?* »

Certains mélangent les mots ou utilisent une langue étrangère ou inventée.

Le groupe des garçons est inspiré par les jeux vidéo, un groupe de filles par le mot rectangle en anglais qui est le même qu'en français, le troisième groupe travaille sur un titre et un sous-titre.

Les idées fusent : « *géométrie carrée !* » ; « *carré et rectangle !* » ; « *la fin du rectangle comme la fin du monde* » ; « *peut-être qu'il n'y aura plus de rectangle ?* » ; « *travailler en rectangle* » ; « *l'effet rectangulaire* » ; (un élève lit pour un autre qui n'ose pas) : « *parfois on voit à travers un rectangle* » ; « *la ville paranormale* » ; « *la sauce colorée* » ; « *le rectangle multicolore* » ; « *alouettes colorées de rectangle* » ; « *voler n'est pas impossible* » ; « *la sauce colorée* » ; « *la toile colorée* » ; « *les rectangles colorés* » ; « *rêver le rectangle et les contours* » ; « *bouloudry, rectangly* » ; « *inguardium rectangla !* » ; « *ma vie en couleurs* » ; « *la géométrie vive et vive la géométrie* » ; « *un rectangle mais planté dans un rêve* » ; « *les rectangles et les carrés, je les vois par la fenêtre* » ; « *the life is art* » ; « *fiers d'être rectangle !* » ; « *le livre est triangulaire* » ; « *rectangle@lesenfantsdesalouettes.com* » ; « *Manhattan rectangle* » ;

E. explique qu'elle a choisi l'anglais car il rend le titre « stylé » et l'artiste commente que l'anglais est très utilisé comme langue de référence pour l'art.

La lecture des titres se fait avec beaucoup d'agitation. Il est difficile d'établir un ordre de lecture. Muriel propose que les enfants viennent lire leurs propositions de titres (sur une

feuille A4, les enfants ont préparé plusieurs idées de titres), debout, devant leurs petits camarades : les enfants sont excités, lèvent le doigt et gardent leur bras levé jusqu'à ce que Emilie les invitent à venir parler tout haut de leurs titres, devant leurs camarades, en leur rappelant de ne pas être dans le jugement.

Muriel propose ensuite de voter tellement les idées sont intéressantes mais trop nombreuses : « *Je vais lire la liste des titres que j'ai recopié : A chaque énoncé de titre, vous levez le doigt si vous votez pour ce titre, on verra à la fin, lesquels remportent le plus de suffrages* ». Les enfants sont enthousiasmés par cette idée et donnent spontanément et joyeusement leur vote pour les titres de leurs camarades en ajoutant à chaque fois un commentaire : « *ça sonne bien, c'est rigolo, je trouve ce titre très stylé, j'aime bien celui-là...etc.* » Parfois les enfants lèvent leur main pour soutenir un camarade ou sous l'influence de la majorité.

Muriel prend note de tous les votes et communique à la fin la liste des titres aux enfants avec les suffrages obtenus pour chacun d'eux. Les enfants sont satisfaits du choix final et demandent lequel de tous ces titres sera sélectionné ? Muriel répond qu'elle préfère les laisser encore travailler ensemble la semaine prochaine et préfère laisser le suspens du choix du titre, qu'elle leur communiquera plus tard.

Séance 10 - 24 mars 2017

Les médiatrices présentes à cette séance sont Emilie, Justine, Gisela, Marie.

L'avant-dernière séance se déroule au *Plateau* avec l'objectif de faire découvrir aux enfants l'exposition provisoire intitulé « *Strange days* » avec les récentes acquisitions du FRAC.

Emilie explique aux enfants - 14 enfants sont présents à la séance - que, compte tenu du fait que l'exercice prévu aujourd'hui devait prendre moins de temps qu'une séance entière, elle a décidé de commencer la séance par la visite des expositions du Plateau, la 2^{ème} partie de l'activité sera de réaliser un marque page, à notre retour à l'atelier du Frac.

Les enfants sont attentifs et calme, curieux de découvrir le Plateau.

Le changement de lieu modifie leur comportement, les enfants sont plus silencieux et inhibés. Emilie leur donne des informations sur le lieu et sur les œuvres qui les entourent.

Emilie : « *comment définiriez-vous les expositions qui ont lieu au Plateau, quel type d'art représentent-elles ?* » ; « *art moderne ?* » ; « *non ! art contemporain !* » Dit une élève. « *Pourquoi, d'après vous, les vitres du lieu sont noires ? Pour quelle raison ? Pour avoir*

moins de lumière ? » ; M. répond qu'elles servent à éviter de faire entrer trop de lumière afin de mettre en valeur les œuvres. Une autre élève dit : « *Pour voir de l'intérieur vers l'extérieur et pas de l'extérieur vers l'intérieur ?* »

Emilie répond : « *Parfois, il faut du sombre pour pouvoir voir les œuvres. Par ailleurs, vous allez voir, aujourd'hui, beaucoup d'objets, d'assemblages d'objets qui ne vous donneront peut-être pas l'impression que ce sont des œuvres, mais ce sont des œuvres d'Art, et, parce que ce sont des œuvres d'Art, vous ne pourrez pas les toucher. Nous allons aller à la découverte de ces œuvres et vous pourrez vous asseoir autour de l'œuvre avec la possibilité, chacun à votre tour, de vous lever, de venir plus près de l'œuvre et d'exprimer ce qu'elle représente pour vous ? ce que l'artiste a voulu ainsi transmettre ?* »..

Lorsque les enfants rentrent dans la salle l'ambiance se fait joueuse.

La médiation se fera autour de l'œuvre de Gyan Pancal, de David Douard et de Francesco Gennari.

Emilie invite les enfants à s'asseoir face aux œuvres et à poser des questions sur ce qu'elles représentent et quel est, selon eux, le message que l'artiste veut transmettre. Les enfants découvrent, une à une, les œuvres du Plateau, ils vont s'exprimer tout à tour librement sur ce que les œuvres représentent pour eux, ces objets du quotidien, travaillés avec d'autres objets, mis en scène de façon particulière par l'artiste, comment ces objets du quotidien prennent vie différemment, venant illustrer ce que l'artiste a voulu exprimer. Les enfants sont émerveillés, respectant le périmètre d'approche des œuvres, tournant autour comme pour ne rater aucun angle de vue : « *c'est fait exprès pour qu'on imagine ce que ça peut être ?* » dit une élève

La première œuvre présente une tente affût couverte de sciure de bois. Chaque enfant à son tour se rapproche de l'œuvre pour mieux la regarder avec l'interdiction de la toucher.

L'œuvre interpelle beaucoup les enfants qui font plusieurs hypothèses avant de comprendre de quoi il s'agit : un escargot, une coquille, un charriot, une poussette, un objet pour se camoufler.

Ils entendent des bruits provenir de la salle à côté où il y a une projection vidéo qui leur est interdite. O. commente et dit qu'il s'agit certainement d'un film d'horreur. Les enfants commencent à s'agiter et à ne pas respecter leur tour. Emilie doit rétablir le calme en rappelant qu'il serait bien de penser aux autres.

La deuxième œuvre est un cube avec une ouverture à partir de laquelle on voit de la terre. Emilie liste les éléments qui composent l'œuvre. G. commente que l'artiste a inséré des

insectes dans un lieu inhospitalier, donc nous ne pouvons pas savoir s'ils sont vivants ou morts. Emilie complète en disant que l'artiste a voulu soulever la question écologique en demandant en quoi consiste l'habitat.

La troisième œuvre attire l'attention des enfants car elle ressemble à un lampadaire. Elle ne semble pas avoir une signification particulière pour les enfants, mais ils notent qu'elle est constituée par des matériaux recyclés, du tissu, des fils électriques, du métal.

Tout le groupe se rend à l'entrée du Plateau pour le moment dédié à l'atelier libre, conçu par Muriel pour la réalisation des marque-pages à insérer dans les livres.

Chaque enfant vient équipé de bristol et de couleurs pour créer son œuvre originale. Il n'y a pas de consigne, ils peuvent dessiner les rectangles et écrire le texte comme ils souhaitent.

Ils s'installent par terre en occupant toute l'entrée. Ils semblaient faire partie intégrante du cadre. Le contraste avec le peu de lumière, le sol gris et les couleurs et les enfants allongés partout produit une image intéressante et inusuelle.

Il est possible d'employer tous les outils, matériaux, méthodes. Certaines collent les rectangles avec de la peinture, certaines avec des crayons, certains coupent du papier transparent pour créer des rectangles, certains écrivent d'abord le texte. R. réalise un rectangle de 1,9 cm x 2,1 cm en disant à Marie qu'elle désire qu'il ressemble presque à un carré.

Deux autres perturbent l'ambiance et ils se sont séparés. Ils regardent les autres poursuivre leurs travaux en silence. Puis, Emilie les amène dans la salle d'exposition pour leurs montrer les autres œuvres pendant que le groupe termine de composer les marques-pages.

Le rangement du matériel se fait lentement, l'ambiance est détendue. Ceux qui ont récupéré leur manteau jouent devant à l'entrée, ils regardent les passants, derrière les vitres noires, conscients que ces derniers n'aperçoivent pas leurs présences.

Séance 11 - 31 mars 2017

Les médiatrices présentes sont Emilie, Justine, Gisela, Marie.

Cette séance est la dernière séance pour les enfants. L'artiste Muriel Leray est présente. Quelques parents sont présents également. Un photographe est là également et prendra des photos des enfants tout au long de la séance.

Muriel Leray explique qu'elle a pu finaliser le livre comme prévu pour cette séance qui est la dernière de cet atelier. Muriel continue en disant qu'il n'a pas toujours été facile de sélectionner les dessins et compositions des enfants car ils étaient tous de qualité. Pour le

choix du titre, Muriel ajoute qu'elle a choisi de mettre en 4^{ème} de couverture une liste de titres ayant obtenu le plus de scores lors de leur vote commun. Muriel présente alors le livre final, en précisant qu'il contient donc les œuvres de tous. Il y a un autre exemplaire qui circule parmi les enfants, tous ayant hâte de pouvoir le consulter personnellement, attendant donc leur tour. Les enfants sont impatients de découvrir leur contribution propre au livre, ils sont émus parfois, et semblent retenir leur souffle, tout comme si on leur rendait un travail noté, chacun attendant sa copie. Muriel ajoute que les enfants partiront avec un exemplaire chacun.

L'ambiance est vive. Les enfants commentent les compositions de forme et de texte qui leurs plaisent le plus.

Muriel demande aux enfants s'ils pourraient dire quelle séance ils ont préférée et celle qu'ils ont le moins aimée. Les enfants lèvent le doigt pour parler, presque tous veulent dire quelque chose, commenter leur dessin, composition ou celle d'un camarade. Les enfants découvrent le livre en le feuilletant et cherchent avant tout leur page ! Ils feuilletent frénétiquement le livre à la recherche de leur contribution ! T. ne souhaite pas parler de la page qui a été choisie pour le livre, ainsi qu'A. qui ne souhaite pas parler de ce qui a été choisi pour le livre parmi ce qu'elle a fait. Les deux refusent de prendre la parole car la composition choisie par Muriel concerne l'exercice sur le secret. Un autre regarde la page de son travail dans le livre et le referme comme s'il était déçu de ce choix fait par Muriel. Une autre élève prend le livre et décide de commenter la page d'A., disant qu'elle a beaucoup aimé son travail et pourquoi. Muriel renchérit qu'effectivement, il y a un très joli choix de graphisme et une alliance réussie entre les photos choisies par Awa qui se 'répondent' graphiquement. Les élèves, tour à tour, veulent parler, venir debout devant les autres enfants pour parler du livre, de leur travail ou de celui d'un autre camarade.

La plupart des enfants partage son avis sur le livre et décrit volontiers aux autres le processus de création de l'œuvre. Les descriptions des enfants nous donnent accès à leur univers imaginaire, aux motivations qui les ont conduits à utiliser cette technique ou cet outil. Nous découvrons beaucoup de significations des images et des mots adoptés.

Emilie intervient en demandant si les enfants souhaiteraient avoir leur dossier avec eux et présenter un travail issu de leur dossier qui ne figure pas dans le livre mais qu'ils ont particulièrement aimé faire et pourquoi. Tous les enfants répondent « oui ! » avec un grand enthousiasme et T. ainsi qu'A. décident de parler d'un travail qui n'a pas été sélectionné dans le livre mais qu'ils aiment beaucoup et expliquent ce qu'ils ont voulu représenter. B. lève le doigt à plusieurs reprises mais se fait prendre son tour de parole deux fois, il finit par parler de

la page de son travail qu'il a préféré et nous explique pourquoi, il ne souhaite pas parler de la page qui a été choisie pour le livre.

Le temps de la séance ne sera malheureusement pas suffisant pour écouter tout ce que les enfants ont à dire. A la fin de la séance, ils repartent avec un livre chacun, ainsi que, pour certains, des éléments de leur dossier personnel, pages ou marque-page.

Nous constatons que le livre n'est pas un travail de co-construction avec les enfants car la sélection des œuvres est faite entièrement par l'artiste. Lorsque les enfants sont partis, nous émettons l'idée d'un livre réalisé en co-construction avec les enfants dont le choix des pages aurait été entièrement fait avec la participation des enfants, un peu comme pour les titres choisis pour lesquels ils ont pu voter pour décider ensemble ceux qui leur plaisait le plus. Nous avons pu avoir le sentiment que certains enfants ne souhaitaient pas commenter la page choisie par Muriel comme s'ils n'auraient pas choisi cette page pour être représentée dans le livre si on leur avait demandé leur avis. Nous ressentons aussi combien ils avaient de commentaires à faire sur leur travail et celui des autres, le temps imparti de la séance ne suffisait pas pour exprimer tout ce qu'ils voulaient dire.

PUBLICATION DU LIVRET

Le livret était publié par l'antenne culturelle du FRAC Ile-de-France avec les travaux des élèves de l'école élémentaire des Alouettes (Paris 19) sur une proposition de Muriel Leray.

Version papier en consultation à l'antenne du FRAC

Version numérique sur le site du FRAC : <http://fr.calameo.com/read/00003040266c72341c0e7>

*Les jeux de combats, les rectangles des
enfants, les rectangles et les textes cassés,
ma vie en rectangles quoi, c'est quoi ce
travail ? Un album, le livre rectangulaire,
des rectangles fiers.*

Si le monde était rectangle, travailler en

*rectangles, voler n'est pas impossible,
la ville paranormale, les petits crayons,
la sauce colorée, les fruits rectangulaires,
mêlés.*

*Par la fenêtre parfois on voit tous les
rectangles, tous les textes, les mots,
les formes et la géométrie et j'aime les
rectangles et la fin du rectangle, oui.*

Analyse et réflexions

Effets de l'action de médiation sur les enfants

L'activité artistique se pratique dans un contexte de socialisation serein où les règles de vie en groupe et le respect de l'autre sont observés. Les enfants évoluent au sein du groupe et s'ouvrent aux formes. La consigne rend possible une capacité à jouer seul et en groupe.

Les enfants se montrent très ouverts à la coopération et ils entretiennent de bonnes interactions avec leurs voisins tout en gardant leur autonomie dans la création de l'œuvre.

Leur dévouement à la tâche proposée est remarquable et, dans les échanges avec leurs pairs, ils sont vivaces, mais calmes.

Lors de cette expérience de travail en groupe, nous constatons une évolution sensible dans le comportement des enfants. Les enfants ont pu expérimenter un travail rassemblant un groupe d'enfants qui ne forme pas une classe, un groupe mêlant des enfants filles et garçons venant de deux classes différentes. La dynamique de groupe a pu évoluer de séance en séance – les enfants étant par petits groupes au départ – les relations interpersonnelles se sont affirmées et nous avons pu voir des complicités imprévisibles et inattendues apparaître à la dernière séance. Globalement les enfants ont pris plaisir à créer ensemble, ce qui n'a pas empêché des tensions par moment dans le groupe.

Ainsi, les processus psychiques en jeu lors de cet atelier ont été manifestes, participant au développement psychique individuel et groupal de l'enfant. L'enfant a pu se révéler différent de l'élève qu'il est lorsqu'il est dans sa classe, il a pu, de façon originale, aller à la rencontre

de soi-même, de l'autre, et de soi dans le groupe dans un travail de co-création, l'artiste pouvant venir apporter un modèle identificatoire, issu du monde de l'art.

En constituant un espace transitionnel, un espace paradoxal qui se situe entre la réalité extérieure et la réalité interne, entre le dedans et le dehors, les ateliers artistiques stimulent l'imaginaire, éveillent la sensibilité et favorisent l'esprit critique des enfants.

Le travail de créativité de l'artiste s'est fait porteur de la créativité de l'enfant.

La malléabilité psychique des enfants est entrée en résonance avec la possibilité créatrice de l'artiste. Cela a permis une évolution dans leur façon de s'approcher de la tâche imaginée par l'artiste quand elle était absente à la séance. L'enfant s'est saisi de l'idée créatrice transmise par les médiateurs.

Aux cours des séances, la créativité, soutenue par la sensibilité des médiatrices pendant les séances, a favorisé un mécanisme d'introjection, d'appropriation, d'intériorisation afin que l'enfant puisse faire sien l'objet rêvé/créé. Les médiatrices ayant essentiellement un rôle de « passeur » des informations données par l'artiste, ont pu transmettre, dans un langage aisément compris par l'enfant, les consignes de l'artiste, propres à chaque séance. Afin que l'enfant puisse produire, créer, apporter un contenu personnel, les médiatrices étaient présentes pour corriger l'orthographe d'un mot, reformuler une phrase, donner des exemples aux enfants en difficulté, dans l'effort constant de respecter la forme/la consigne demandée par l'artiste pour la séance.

Les consignes ont mené les enfants à effectuer des exercices d'imagination afin de dépasser le cadre purement descriptif et utiliser différents matériaux, outils, support pour apprendre à créer. L'accès au plaisir dans le maniement des formes et des mots en vue d'une composition du livre nous semble permettre l'enrichissement psychique de l'enfant.

L'atelier artistique mène l'enfant à développer son imaginaire, à appréhender les formes et les mots autrement et ce, par le *jeu* rendu possible par le dispositif. L'enfant expérimente le monde différemment par ses voies du possible que représente l'activité artistique.

L'artiste rend possible une transformation de ce que chacun produit pour la réalisation d'une création commune, d'un « savoir-faire », rendu possible par le contact avec l'artiste et la cohésion groupale suscitée par les médiatrices. Chaque enfant aura une part de lui *via* sa production créative dans l'objet final qu'est le livre. L'artiste, quant à lui, tel celui qui rassemble, en mélangeant les différentes sensibilités culturelles et linguistiques des enfants, accomplira le travail de création d'une œuvre : le livre. La grande diversité de cultures et de

langues était la particularité de ce groupe d'enfants, étayée par la capacité des médiatrices à favoriser la construction des liens, aussi entre les enfants et l'artiste, ce qui a permis la mise en place d'un espace du « vivre ensemble » et le respect de chacun dans ces différences, au sein du groupe.

Analyse du dispositif

Le parcours de l'atelier au FRAC a été pensé en amont par l'artiste qui a rédigé un document de travail en expliquant l'objectif et le déroulement de chaque séance, ainsi le matériel à utiliser pour la réalisation des œuvres.

Le document a été précieusement consulté par Emilie Vincent, médiatrice référente, tout au long le projet pour bien transmettre les consignes aux enfants et pour mieux saisir quelle direction prendre en cas de doute ou d'incompréhension.

De plus, la lecture de l'extrait du document au démarrage de chaque séance s'est imposée comme très scolaire, ainsi que le recours au document pour consultation en cas de doute.

Nous observons que, malgré la présentation détaillée dans le texte des éléments composant l'atelier, le document n'a pas rempli totalement son objectif culturel originaire. Nous pouvons lui accorder une valeur de support, outil de connaissance, mais au cours des semaines, il a plutôt constitué un guide pratique en l'absence de l'artiste.

Nous voyons que la contrainte budgétaire du projet, concernant notamment le financement des interventions de l'artiste, a eu un impact sur le cadre même des ateliers, à leur dynamique.

Le projet a prévu l'intervention de l'artiste à la première séance, au milieu du parcours et à la fin. De ce fait, la présence de l'artiste a joué un rôle différent selon l'état d'avancement de l'atelier.

La première séance du 6 janvier 2017 a permis de présenter aux enfants le contexte, les adultes qui prendront part aux ateliers et le travail artistique de Muriel Leray. Elle anime l'atelier en proposant la première et unique activité en groupe : le jeu du cadavre exquis. D'ailleurs, les autres activités seront pensées pour une création individuelle.

Cet acte créatif du groupe est regardé, observé et vécu par l'artiste et le résultat final se révèle avec l'exaltation de tous en constituant un moment essentiel de partage de l'expérience.

Pour les autres séances, les médiatrices ont pu assurer le bon déroulement des ateliers avec les enfants et aider ceux-ci dans la réalisation des travaux.

Concernant l'effet de l'absence de l'artiste auprès des enfants pendant la réalisation des œuvres, nous observons que les enfants ont eu une grande capacité à se saisir des propositions de l'artiste et nous soulignons que certains ont gardé souvenir de la première expérience d'échange et partage avec l'artiste en la citant plusieurs séances plus tard. Nous constatons toute l'importance du travail des médiatrices dans cette transmission aux enfants des indications et des suggestions pour les stimuler intellectuellement et les conduire à une appropriation de la démarche de l'artiste et de la création en cours de réalisation à travers des gestes, des mots et des objets.

Une autre question se pose quant à la possibilité de l'appropriation du projet par l'artiste : quand l'artiste ne peut assister à toutes les séances, comment investit-il la création collective ? Se sent-il étranger, voire dessaisit de celle-ci ?

Là encore, les médiatrices ont un rôle essentiel car elles ne vont pas seulement faire le lien entre artiste et enfants, mais également entre enfants et artiste. Emilie Vincent se charge de numériser les œuvres à la suite des séances pour les transmettre à l'artiste, afin qu'elle puisse procéder à la sélection de celles qui figureront dans le livre, mais surtout, ceci lui donne une vision globale de ce qui s'est produit lors de la séance.

Mais une des conséquences est que l'évolution de l'activité de création des enfants est appréhendée de manière indirecte par l'artiste, et la vivacité de leur créativité est seulement perçue par les images envoyées par e-mail et par des échanges fugaces avec Emilie Vincent.

La deuxième séance à laquelle l'artiste prend part est celle du 24 février 2017. Cette séance est dédiée au choix du titre du livre contenant les travaux des enfants et à la présentation de la maquette du livre par l'artiste.

Nous observons que les enfants sont plus réticents, timides ou hésitants dans la prise de contact avec l'artiste. Les interactions avec l'artiste sont dispersées au début, la médiatrice doit souvent intervenir pour indiquer aux enfants de s'adresser à Muriel Leray directement. Nous constatons une faiblesse dans la relation transférentielle entre l'artiste et les enfants. L'artiste apparaît comme lointaine, elle n'a pas été investie physiquement bien que les enfants eussent connaissance, dès le départ, du fait que l'artiste observait leur travail.

Le rôle et la fonction des médiateurs lors du déroulement de cette activité de médiation artistique est essentiel, d'autant plus que l'artiste n'a pas été présente à toutes les séances mais à des séances de démarrage, de milieu d'activité et de fin d'activité. Les médiateurs ont pu ainsi révéler un rôle de transmission du projet de l'artiste, à la fois animateur et passeur entre

l'institution culturelle et l'institution scolaire, garant du cadre dans la réalisation du projet final de l'artiste.

Les médiateurs occupent une place « clé » pour les enfants, faisant fonction parfois de facilitateurs de l'expression de leurs pensées, en leur permettant une prise de parole, rendant possible, pour l'enfant, sa communication avec l'artiste, contribuant à la formation d'une aire transitionnelle.

A la dernière séance de l'atelier artistique du 31 mars 2017 tous les acteurs du projet sont présents, les médiateurs, les chercheurs, l'inspectrice, l'artiste. Quelques parents et un photographe sont présents également.

La restitution du livre avec les œuvres des enfants est faite par Muriel Leray qui commente la sélection des travaux et la modalité de composition du livre.

Nous constatons que la réappropriation du livre par l'artiste se fait au détriment de l'expression créatrice des enfants et cela peut s'entendre comme un rapt de « leur » objet par l'artiste.

L'attention est portée sur le résultat final du projet artistique et non sur l'expression et la créativité des enfants à partir de l'objet livre. Ce dernier devient finalement davantage un objet « pour » l'artiste plutôt qu'un objet créé « à partir » de l'artiste.

Nous posons dès lors la question de la dynamique de l'atelier si l'artiste avait été présent à chaque séance. En effet, nous pouvons nous demander si les enfants auraient pu ainsi développer une relation privilégiée avec l'artiste et commencer à prendre une place de plus en plus importante dans la décision de l'artiste, des pages finales choisies par Muriel Leray. Les enfants, lors de la dernière séance, ont pu, en effet, s'exprimer tour à tour, librement : tout d'abord sur les pages choisies par Muriel, et puis, sans intentionnalité particulière, les enfants ont commenté leurs pages personnelles préférées, même lorsque celles-ci se révèlent être des pages non choisies, et ont également voulu à plusieurs reprises, en demandant fréquemment à prendre la parole, commenter des pages de leurs camarades, choisies ou non choisies.

C'est l'artiste qui a défini le cadre de son intervention artistique auprès des enfants, l'expérience vécue lors de cet atelier par les enfants aurait pu se prolonger de quelques séances supplémentaires où les enfants auraient pu imaginer, par exemple, dans un deuxième temps de l'atelier, une version différente d'un livre, un livre qui représenterait leur version et leur choix des pages finales préférées, qu'ils auraient choisies à l'unanimité, en co-création du groupe constitué.

Nous pouvons constater une véritable cohésion du groupe lors de cette dernière séance, un réel plaisir exprimé par les enfants dans la découverte, l'appréciation du travail de l'autre et le plaisir de l'écouter exprimer ses ressentis sur son propre travail mais, également, ses ressentis sur le travail des autres enfants. Les enfants ont eu, lors de ces séances, l'expérience du plaisir groupal (moments de création partagée). Ils ont pris plaisir à trouver le titre du livre qu'ils co-créaient tout en gardant leur spécificité et leurs références culturelles/familiales. Le temps de l'atelier de médiation a rendu possible un temps de partage créatif et d'illusion groupale : « nous sommes bien ensemble, nous constituons un bon groupe » (D. Anzieu).

Analyse des fonctions de chaque intervenant

Les **médiatrices** ont eu un rôle de holding psychique (portage) et véritablement un rôle de passeur. Elles ont ouvert un espace de l'entre-deux, elles ont facilité le lien entre l'artiste et les enfants et rendu possible de rapprocher l'artiste absente.

Les médiatrices sont toujours auprès des enfants pour leur expliquer les diverses parties du travail à réaliser dans la séance et pour les accompagner dans la réflexion.

Nous observons que cela peut rendre parfois la situation difficile dans la neutralité bienveillante de leur position de médiatrice, les obligeant, parfois, en l'absence de l'artiste, à anticiper les intentions de l'artiste et à les interpréter. De ce fait, la transmission de la consigne est influencée par la subjectivité du médiateur.

Les médiateurs favorisent un temps psychique à la fois individuel et collectif afin que les enfants se sentent libres et de ce fait puissent s'exprimer au plus près de ce qu'ils sont. Il n'y a pas de jugement mais une volonté de soutenir le processus d'expression des enfants. C'est véritablement un temps de *narcissisation* qui rend possible la confiance en soi et une meilleure image de soi. Les médiatrices sont des facilitatrices d'expression.

Nous avons pu observer que le cadre du projet avait été minutieusement préparé et défini par l'**artiste** : nombre de séances, objectifs précis définis à chaque début de séance, matériel à utiliser dans la séance, contrainte du temps de la séance pour créer et imaginer, contraintes dans la qualité et la quantité de travail à rendre par les enfants, mais également, contraintes de temps imparti pour la production du livre. Ces éléments ont composé intrinsèquement la structure du projet artistique conçu par Muriel Leray pour les enfants et s'inscrivent dans la démarche artistique singulière de Muriel.

D'une part, il s'agissait de la première expérience de médiation artistique pour l'artiste, auprès d'enfants d'âge primaire, et donc la première fois que Muriel Leray proposait à des enfants de mettre au travail ses propres concepts de réflexion sur le livre et le rectangle, sa propre démarche artistique. Une certaine timidité s'est perçue lors de la première séance avec une présence corporelle un peu fragile, une voix basse et douce, certaines hésitations dans les interactions. Le projet très structuré et conceptuel du départ, qui vient ici pointer une tentative de maîtriser cet inconnu et l'angoisse qui s'y adjoint, s'est trouvé modeler par la rencontre avec les enfants, par leurs questions, leurs étonnements, leurs plaisir à créer. Ainsi, s'ouvre là pour l'artiste, la possibilité d'être lui-même pris dans la plasticité psychique des enfants. Ce qui lui apporte, à la fin du parcours, un autre regard sur son propre travail artistique. A la dernière séance, l'artiste a remercié les enfants pour leurs contributions riches et variées et a souligné que leur créativité lui avait permis de penser ses concepts différemment. Pour autant, nous pouvons souligner que, du fait des contraintes de temps (nombre de séances limité) et de coût (impression des pages et reliure pour la réalisation du livre final), l'artiste a choisi de privilégier l'équité en prenant le parti de ne retenir que deux pages de création par enfant, ce qui aura pu faire apparaître son protocole comme un peu rigide. Les enfants, quant à eux, auraient souhaité voir imprimé chacun leur propre livre.

D'autre part, l'absence d'une relation entre artiste et enfants de manière continue pendant les onze séances nous interroge sur l'instauration d'une continuité dans l'identification avec l'artiste et plus concrètement dans la réflexion, l'imagination et le rendu du travail des enfants.

Pour ce qui est de l'analyse de la relation qui s'est établie entre l'artiste et les enfants, le fait que l'artiste était présente seulement à trois séances-clés n'a pas pu, parfois, œuvrer dans le sens d'une alliance, d'une complicité avec les enfants qui aurait pu s'instaurer de façon plus évidente si la relation pouvait s'établir tout au long du trimestre.

Lors des deux séances en présence de l'artiste, celle-ci a réussi à les plonger dans son univers symbolique sans s'appuyer sur un savoir pédagogique, pour les conduire dans une dimension exploratrice où l'insolite, l'imprévu, l'informe a pu surgir.

La parole de l'artiste, son discours sur l'activité créatrice a eu la capacité d'impacter le processus créatif de l'enfant de manière singulière dans les deux séances. De la conception du projet à la manière de se rapporter au contexte, l'artiste apporte aux enfants un témoignage de sa liberté créatrice, de son état d'être qui est loin de celui du médiateur et de sa position intermédiaire.

Nous avons constaté, dans la séance finale, la troisième en présence de l'artiste, que les enfants se sont montrés impatients et souhaitaient tous prendre la parole pour pouvoir révéler devant le groupe leurs impressions personnelles à propos des deux pages choisies par Muriel Leray parmi toutes les autres pages de leur dossier. Celle-ci leur donne la parole sur les pages qu'elle a choisies du livre en les faisant intervenir un à un, en respectant la chronologie du livre composé par elle-même. Puis, dans une certaine liberté, les enfants lèvent le doigt, tour à tour, et souhaitent communiquer également sur les pages de leur dossier qui n'ont pas été choisies par l'artiste. Ils souhaitent montrer au groupe ce qu'il leur a particulièrement plu dans leur travail, mais aussi dans le travail de leurs camarades, que les pages aient été choisies ou non par l'artiste. Il s'ensuit une joyeuse co-création d'un nouveau livre, communiquant les pages préférées des enfants qu'ils auraient aimé choisir et voir apparaître dans le livre final.

L'**auxiliaire scolaire** représente l'institution scolaire, véritable élément de connexion pour les enfants. En effet, ils ne font pas partie de la même classe, mais ils se retrouvent à la sortie de l'école pour la rencontrer avec les médiatrices. Elle a une présence discrète la plupart du temps, elle intervient pour recadrer les enfants les plus agités.

Les **chercheurs** et les **inspectrices** s'ajoutent à cette constellation, mais leur présence est restée discrète. Dans un objectif d'observation, d'écoute attentive centrée sur les comportements et paroles des enfants, face aux médiatrices et/ou à l'artiste, les chercheurs ont gardé le statut de « non participants », indiqué dans la méthodologie de recherche, ceci étant nécessaire au bon déroulement du projet d'action de médiation et à la qualité de l'observation initiant l'analyse des séances. Nous constatons que la qualité de l'écoute des chercheurs est portée par la capacité de tolérer cette situation d'absence de participation.

Chapitre 4 : Théâtre (Isabelle Orrado – Jean-Michel Vives)

Le projet de médiation et son dispositif

Le travail de recherche s'inscrit dans le projet du Centre Dramatique National de Nice³⁵ : « Shakespeare freestyle ! ». Irina Brook, la directrice, en est à l'origine. Elle a souhaité « se servir des œuvres de Shakespeare comme d'un support pédagogique en permettant aux élèves de s'approprier des pièces qui peuvent sembler éloignées de leur culture »³⁶. Un appel à projet a été adressé aux collèges des Alpes Maritimes. Les élèves, soutenus par le désir de leurs professeurs, étaient invités à « créer, imaginer leur vision personnelle du *Songe d'une nuit d'été* »³⁷. Ce travail se conclura par une représentation au Théâtre National de Nice.

C'est ainsi que des ateliers de pratique théâtrale furent mis en place dans tout le département. Dans le cadre de cette recherche, nous avons suivi une classe de 5ème d'un collège situé dans une Zone d'Éducation Prioritaire. Durant les mois d'octobre et novembre 2016, un premier travail a été effectué par les enseignants avec les élèves sur l'écriture de la scène à interpréter. Le groupe que nous avons suivi a ainsi décidé de travailler autour de trois versions d'une scène : une version classique, une version moderne et une version dansée. Ce n'est que début décembre que les comédiens³⁸, dans une fonction de médiateurs, ont commencé à intervenir en proposant des séances d'ateliers de théâtre.

Pour chaque séance, les élèves, accompagnés de leur professeur, se rendent dans un centre culturel situé à proximité du collège. Les comédiens (2 ou 4 pour une classe d'environ 25 élèves) les y attendent. Durant deux heures, l'atelier se déroule dans une grande salle. Les professeurs restent présents et peuvent parfois intervenir. Au total, dix séances sont programmées. Une répétition générale doit avoir lieu au Théâtre National de Nice, deux jours avant la représentation.

L'action a commencé le 4 décembre 2016 et s'est terminée le 5 février 2017, impliquant 11 séances continues.

³⁵ Le Centre Dramatique National de Nice Côte d'Azur a pour mission première la création dramatique et son cahier des charges lui confère également une mission d'accueil qui comprend la programmation de spectacles de danse contemporaine, de récitals et de concerts.

³⁶ Appel à projet, festival shakenice !, Shakespeare free style !, Édition 2017

³⁷ Appel à projet, festival shakenice !, Shakespeare free style !, Édition 2017

³⁸ Dans le cas particulier de l'atelier suivi pour cette recherche, quatre intervenants sont présents : deux comédiens du TNN (salariés du régime général en CDD) et deux comédiens (salariés d'une compagnie de théâtre extérieure qui développe plus particulièrement des actions culturelles dans ce quartier).

Éléments d'observation

Séance 1

Une grande agitation règne dans la pièce. Les élèves ricanent et regardent les comédiens présents du coin de l'œil. Ils semblent se méfier de ce qui est proposé : « qu'est ce qu'ils veulent ? C'est nul ! ». Et dans une réaction de prestance ils vont même jusqu'à dire qu'ils ne feront rien : « Moi, je pars ! ». Il est difficile d'impulser un premier mouvement mettant les participants au travail.

Une première mise en situation est proposée. L'ensemble des participants doit former un cercle en se tenant debout et effectuer une série d'étirements puis des exercices sur le souffle. Le rythme lent et le silence demandé amènent assez rapidement un certain calme. C'est alors que les comédiens demandent aux participants de prononcer un « ah », assez fort, en accompagnant leur voix d'un regard et d'un geste des deux mains en direction d'une personne faisant partie du cercle. Ce sera alors au tour de celui qui a été ainsi désigné d'effectuer l'action. Nous nommerons pour la suite cet exercice « lancer sa voix ». Au départ, certains regards d'incompréhension sont échangés et la circulation de la voix reste à peine audible. En effet, les adolescents parlent d'une voix très faible et ne font qu'un petit mouvement avec leurs mains. Une variante de cet exercice est proposée, les participants doivent cette fois prononcer leur prénom. Sous l'influence des comédiens, un ou deux adolescents s'impliquent plus et renvoient leur prénom en soutenant leur voix et en l'accompagnant d'un mouvement des bras affirmé. Rapidement, la plupart se prennent au jeu. Chacun peut alors se rendre présent. Un rythme s'instaure et seuls quelques timides restent en difficulté faisant retomber le mouvement à peine esquissé. Il s'agit là du premier exercice qui génèrera une dynamique de groupe. Ce moment de rupture témoigne du passage d'un groupe épars, que nous pourrions qualifier d'informe, à un groupe consistant pouvant générer un mouvement rythmique. *Le groupe peu à peu se constitue en troupe. La troupe étant un groupe qui accepte de jouer.* Les exercices suivants s'inscrivent dans la même logique. La mise en relation des participants les uns avec les autres génère une dynamique et une cohésion de groupe. Notons toutefois que les rappels à l'ordre sont fréquents et, le plus souvent, sont effectués par le professeur qui accompagne la classe.

Tous debout en cercle, les participants doivent regarder celui qui doit intervenir faire son mouvement et le reproduisent ensuite. C'est alors qu'un deuxième reprend le premier mouvement et en ajoute un autre. Tous reproduisent l'enchaînement. Chacun à leur tour, les adolescents ajoutent un mouvement au précédent, allongeant ainsi la séquence rythmique qui

est ensuite reprise par l'ensemble du groupe. Les comédiens demandent aux adolescents de s'avancer un par un pour énoncer une émotion tout en la jouant. Enfin, les participants sont conviés à marcher dans la pièce chacun ayant à trouver son propre rythme.

Une pause de quelques minutes est proposée.

La séance reprend avec la rédaction de la charte du bon comédien. Tous viennent s'asseoir autour d'une grande feuille posée au sol. Cette séquence démarre avec une question : « pour que ça se passe bien sur scène qu'est-ce qu'il faut faire ? ». Chacun propose une réponse que la médiatrice écrit sur la feuille. A la fin, tous les participants signeront la charte.

Les exercices de mise en jeu reprennent. Au sol, un espace rectangulaire est délimité. Chacun à leur tour les participants doivent aller s'immobiliser en un endroit de cet espace défini par les médiateurs comme un « radeau » qu'il faudrait équilibrer pour qu'il tienne sur l'eau. Il s'agit donc ici de considérer sa présence en lien avec celle des autres. Une fois tous positionnés sur ce radeau, la comédienne leur demande de marcher tout en maintenant le « radeau » à l'équilibre. Par moment l'intervenante dit « clap » indiquant ainsi que tout le monde doit à nouveau s'immobiliser. Chacun peut alors observer si le radeau reste équilibré.

Une lecture des textes est ensuite proposée en petits groupes. La plupart des participants ne les connaissent pas et ont une diction qui rend les dialogues incompréhensibles. Très rapidement une agitation s'installe. Notamment pour ceux qui n'ont pas de rôle et qui auront pour fonction d'écrire sur la fresque qui constituera le décor de la scène.

Séance 3

Les enseignants n'ayant pas obtenu l'ensemble des autorisations parentales pour se rendre au centre culturel, cette séance se déroule dans une salle de classe du collège. Quatre élèves appartenant à une autre classe (SEGPA³⁹) rejoignent la troupe pour proposer une version mimée de la scène. Lors de cette séance, les enseignants interviennent régulièrement pour rappeler qu'il y a d'autres classes autour et en dessous. Les participants, ainsi que les comédiens, doivent donc maîtriser le volume sonore généré par l'atelier.

Après quelques exercices, trois groupes sont constitués à partir des trois versions de la scène : classique, moderne et mime (la version dansée est conçue et répétée à l'occasion de séances à part). L'objectif est de travailler les textes que les participants ne connaissent pas encore par cœur. N'intervenant que sur la fresque ou dans la danse, il est demandé à certains participants

³⁹ Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

de rester assis et de regarder le travail effectué par les autres. C'est le cas de Jean qui n'a rien à faire et qui affirme d'ailleurs ne rien vouloir faire.

Travaillée préalablement avec leur enseignant, la présentation des élèves de SEGPA reste très approximative. De plus, les élèves de cette classe spécialisée sont en grande difficulté face aux regards des élèves de l'autre classe. Dans les groupes « moderne » et « classique », chacun des adolescents se met au travail afin de trouver un rythme dans l'énonciation : ralentir sa diction pour la rendre compréhensible, jouer avec le texte et les intonations. Pour la première fois depuis le début des ateliers, les participants semblent engagés, dans leur jeu, leur corps, ce qui donne une assise à leurs répliques et permet en contre-point des scansion dans le texte. Un ancrage de leur position sur scène semble s'opérer, peut-être pouvons-nous parler d'incorporation du texte. Un jeu théâtral commence à voir le jour. Certaines discordances apparaissent. Les intervenants vont alors travailler à partir de ces points de difficulté. Par exemple, en début de scène, un participant jouant le rôle de Lysandre dort et doit se lever quand Hélène s'approche. Or, cet adolescent qui semble embarrassé dans son corps, a des difficultés pour effectuer ce mouvement : il est à chaque fois déséquilibré. L'intervenant saisit alors cette particularité et propose à ce jeune comédien de commencer à parler tout en se levant en titubant comme s'il était « ensommeillé » et « émerveillé » à la vue d'Hélène. Ainsi la discordance repérée est intégrée au jeu de scène et devient alors un trait du personnage.

Pour la première fois le spectacle est proposé en entier. Puck introduit les différentes versions qui sont présentées dans l'ordre de passage : version classique, moderne, mimée et dansée. Le texte reste à ce moment encore difficilement compréhensible. Jean qui n'avait rien à faire, suit Puck sur la scène délimitée par les sacs des élèves et enrichit le personnage. Il est alors proposé que les deux adolescents interprètent conjointement le rôle de Puck. Dans les scènes qui suivent, les acteurs se positionnent les uns devant les autres, parfois dos au public. La salle étant petite, ces difficultés sont rendues encore plus criantes. Les intervenants soulignent qu'il s'agit là du travail qu'il reste à effectuer lors des prochaines séances.

Séance 8

Comme à chaque début de séance, des exercices d'échauffement sont proposés. Les participants sont très agités, il est difficile d'arriver à les mettre au travail. Le comédien tente de proposer des exercices impliquant un rythme et une dynamique de groupe mais l'excitation qui règne est trop importante. Une cacophonie s'installe. L'intervenant propose alors un temps de relaxation. Il est nécessaire d'utiliser un ton ferme pour que tous acceptent de s'allonger

par terre sur le dos. Le professeur présent distribue des heures de retenue pour ceux qui continuent à s'agiter. Avec difficulté, le calme arrive tout de même à être instauré (45 minutes après le début de la séance).

Un exercice est alors improvisé par le comédien. Il demande aux participants de poser une main sur leur ventre pour sentir leur respiration. Puis, petit à petit, ils sont invités à s'asseoir en tailleur. Le groupe est à ce moment conduit à explorer la résonance impliquée dans le corps par un énoncé. Il s'agit tout d'abord d'exercices de frémissements des lèvres à partir du souffle. Puis le focus est mis sur la vibration des cordes vocales, à partir de trois voyelles, « o », « a » et « i ». Il s'agit alors de percevoir que chacune de ces voyelles implique une caisse de résonance différente dans le corps, passant d'un « o » de voix de poitrine qui s'enracine dans la cage thoracique à un « i » en voix de tête.

Ces exercices achevés, le groupe est divisé en quatre : classique, moderne, mime et les Puck. Chacun des groupes ainsi constitué travaille dans un espace séparé avec un intervenant ou un professeur.

Lors de cette séance, nous suivrons le groupe des Puck. La répétition tourne court, ils courent dans la salle, sautent dans tous les sens et simulent des combats. L'intervenant s'exclame : « j'ai l'impression d'être devant la télé ». Puis il ajoute : « je zappe sur le journal télé ». Les quatre jeunes se regardent et improvisent un journal télévisé. Western, documentaire animalier ou encore entretien à Pôle Emploi sont improvisés avec une grande finesse puis une prise d'otage par Daesh est jouée sous l'impulsion d'un des participants. Il joue un terroriste qui finit par être terrorisé. L'attentat tourne au ridicule et Daesh est vaincu.

Analyse et réflexions

Effet de l'action de médiation sur les enfants/adolescents

Éléments concernant la dynamique de groupe

Au début de l'atelier, face aux comédiens que les élèves découvrent, la méfiance a été au premier plan. Les attitudes de prudence individuelle, visant à mépriser le travail proposé et les attaques adressées aux intervenants semblent venir tester la solidité du dispositif. Dans la dynamique de groupe, nous avons d'ailleurs pu repérer que l'agitation s'installait à nouveau dès que les comédiens proposaient de nouveaux exercices. Le calme et l'investissement des participants semblent pouvoir alors être obtenus à partir de l'intervention des professeurs faisant autorité mais également à partir d'exercices permettant une mise en rythme de la dynamique de groupe.

De façon générale, au fil des séances, la mise au travail s'est avérée de plus en plus aisée. Nous pouvons supposer que la méfiance première a pu se transformer en confiance. Au fur et à mesure du travail, l'ensemble des adolescents a pu entrer en relation et une dynamique plus fluide s'est installée. Du point de vue d'un observateur extérieur le groupe semblait fonctionner sans clivage⁴⁰. En effet, lors des dernières séances, les adolescents pouvaient s'autoriser à solliciter directement les comédiens pour leur demander des conseils voire pour leur faire des propositions visant à introduire de nouveaux éléments dans les scènes. La confiance acquise permettra ainsi aux adolescents de se laisser aller à un véritable jeu de scène.

Néanmoins, tout temps informel fait réapparaître une désorganisation et il est parfois difficile de réinstaurer un rythme de travail. Ceci demande beaucoup d'énergie aux intervenants pour impulser une nouvelle dynamique donnant une nouvelle forme à la désorganisation en jeu.

Eléments d'évolution individuelle

Comme nous l'avons développé préalablement, lors des séances préparatoires au collège avec les professeurs, les différents rôles ont été distribués selon les souhaits de chacun. Nous nous attacherons à suivre plus particulièrement l'évolution de trois collégiens Chimène, Jean et Arielle.

Certains élèves n'ont pas souhaité jouer de rôles. Ils participent alors uniquement à la scène dansée (qui regroupe tous les élèves de la classe). Il leur fut demandé, dans le dispositif tel qu'il a été pensé, d'être présents à toutes les séances, d'effectuer l'ensemble des échauffements et de rester assis pour regarder leurs camarades, lors des répétitions des séquences théâtrales. Jean et Arielle font partie de ceux-là. Nous exposerons la façon dont chacun d'entre eux a pu trouver une place singulière dans l'atelier.

Notons, sur un plan méthodologique, que ces trois sujets ont été choisis comme cible plus particulière de l'observation à partir de trois détails cliniques : Chimène restait emmitouflée dans sa grosse veste, laissant à peine sortir son visage, Jean présentait un comportement atypique gesticulant dans tous les sens et parlant à tue-tête et Arielle refusait d'effectuer le moindre exercice.

⁴⁰ Notons toutefois qu'un clivage a persisté pour le groupe d'élèves relevant de la classe spécialisée (SEGPA). Malgré quelques échanges, ils sont restés en marge de la dynamique de groupe générale. Ce clivage était également observé du côté des professeurs, l'enseignante s'occupant de cette classe était en effet elle aussi en marge du groupe des professeurs.

Chimène

Cachée sous son manteau

Chimène est très discrète. Elle garde son gros manteau tout au long des premières séances et rentre sa tête dans ses épaules lorsqu'on la regarde. Elle effectue « à minima » les exercices qui lui sont proposés : elle parle d'une voix très basse et réalise les gestes avec une toute petite amplitude les rendant parfois imperceptibles. S'il lui est demandé de s'exprimer plus franchement, elle fronce les sourcils et croise les bras, refusant de poursuivre l'exercice. Nous pouvons relever chez elle deux attitudes distinctes : lorsqu'elle est sur scène, et donc sous le regard des autres, elle se fait discrète, se rendant presque invisible. En revanche, en aparté avec un petit groupe d'amies, elle s'anime et rit, leur parlant à l'oreille.

Les comédiens vont proposer à cette jeune fille des exercices pour l'amener à soutenir sa voix. Dans un premier temps pour se mettre au travail, Chimène a besoin de s'appuyer sur une amie, présente physiquement à ses côtés, en lui prenant le bras ou la main. Tout au long des quatre premières séances, Chimène va petit à petit faire les exercices proposés seule. La fonction des comédiens va ici être essentielle. Ils l'invitent, par exemple, à soutenir sa voix sur toute une phrase sans que son intensité ne diminue. Le temps fort de cette séquence se situe au cours d'un exercice où Chimène est invitée à déclamer une réplique doucement puis à s'avancer d'un pas et énoncer à nouveau sa réplique un peu plus fort et ainsi de suite. Les comédiens l'accompagnent dans cet exercice et la poussent à poursuivre jusqu'à faire jaillir sa voix. Ils ont effectué ici ce que l'on pourrait appeler un doux forçage en se positionnant au côté de Chimène. La jeune fille a alors pu sortir de son invisibilité. Les comédiens ont ainsi évité les défenses de la jeune fille qui visent à la faire se fermer complètement face à l'Autre. Il s'agit là d'un tournant. Chimène peut maintenant enlever sa veste pour la mettre autour de sa taille. Dans son jeu scénique, elle engage son corps lorsqu'elle parle. La difficulté pour elle reste de trouver une intonation dans son dit. En effet, son énonciation reste monocorde.

Quand la scène devient réelle

Chimène s'engage de plus en plus dans son identification au personnage. Lors de la cinquième séance, nous allons observer les fruits du travail précédemment effectué. Elle a une longue veste ouverte en laine qui donne l'impression d'une couverture qu'elle tiendrait sur ses épaules. Elle joue avec elle, tel un accessoire vestimentaire. Un moment très particulier est repérable : donnant sa réplique, réplique dans laquelle le personnage qu'elle incarne est énervé, sa voix jaillit et elle pousse sa partenaire (ce qui n'était pas prévu dans la mise en scène). Ceci provoque la surprise de ses camarades qui font un mouvement de recul. D'un

coup, la scène est devenue réelle. Par l'intermédiaire du travail proposé par les comédiens, Chimène peut habiter son personnage. Une corrélation entre la possibilité d'habiter son texte et d'être présente dans son corps est repérable.

Nous pouvons observer une modification de sa posture à la fin de l'atelier. La tête plus relevée qu'au début, elle semble s'ouvrir aux échanges aux autres et interpelle plus facilement ses camarades, au-delà de son petit groupe d'amies. Elle peut aussi solliciter les adultes pour leur demander des conseils. Notons que Chimène avait souhaité écrire sur la charte : « il faut savoir exprimer ses sentiments ». De toute évidence, cette jeune fille savait, dès la première séance, l'enjeu central pour elle d'un tel travail.

Jean

Trouver un réglage face aux autres

Dès la première séance, Jean se fait remarquer par son attitude atypique. Nonchalant, il refuse de rejoindre le groupe, intervient hors propos en s'exclamant par exemple : « on va finir par faire caca ». Par moment, il danse sur un rythme évoquant une musique tsigane. Lorsqu'un des intervenants lui demande son nom, il dit s'appeler François. L'attitude des comédiens et des enseignants diffère à son égard : si les enseignants lui demandent de rejoindre les autres élèves ou de rester assis sous peine de punition, les comédiens le laissent graviter autour du groupe. Ainsi, il sort d'un coup de la pièce, revient et reste dans l'encadrement de la porte. Jean semble trouver ici une place acceptable pour lui : au seuil du groupe. Depuis cette position, il peut interagir avec les autres. Par exemple, il rit en écho sur les exercices réalisés par ses camarades. Dans le groupe, il est hors propos. À la limite du groupe, il peut s'inscrire dans le rythme induit par la dynamique collective.

Notons que les interventions des professeurs ne font que renforcer la mise à l'écart du groupe que Jean s'impose. En revanche, le fait que les comédiens tolèrent ses mouvements d'approche et de recul vis-à-vis du groupe semble permettre à Jean de régler lui-même sa distance aux autres. Celle-ci va d'ailleurs se réduire peu à peu jusqu'à ce que Jean arrive à se joindre au groupe. Il semble alors envahi par une grande agitation : il met un coup de pied par terre, chante la Marseillaise. Il se situe toujours à contretemps de ce qui est demandé et donc du rythme du groupe. Ainsi, au moment, où il est demandé à chacun de marcher selon son propre rythme. Jean, lui, reste immobile. Ou encore, lorsque le groupe se positionne en cercle, il attend que chacun prenne place puis force son entrée.

Installé dans le groupe, Jean se moque des autres sur un mode ironique. Si l'autre répond, il peut devenir agressif : « tu veux une droite ? ». A deux reprises, cette attitude conduira les

professeurs à intervenir pour le ramener au collègue, mettant ainsi fin à la séance de théâtre pour lui.

Trouver une place

C'est à la troisième séance qu'un virage s'opère. Jean n'a rien à faire puisqu'il n'a aucun rôle à tenir et affirme haut et fort ne vouloir « rien faire ». Il observe un peu à distance et se moque du jeune garçon qui interprète le rôle de Puck. Puis il intervient, en prenant place au milieu de la scène délimitée par les cartables des participants et dit : « il faut faire comme ça ». Il rejoint alors son camarade qui interprète Puck et joue la scène en incarnant de façon très personnelle ce personnage, avec un air nonchalant, donnant l'impression d'une distance d'avec le personnage qu'il interprète. L'intervention de Jean est soutenue par les comédiens. Les deux Puck sont donc en même temps sur la scène. Un duo s'organise dans une improvisation. Jean énonce une phrase de transition. Les comédiens encouragent ce travail et proposent aux deux garçons de partager le rôle de Puck. La séance suivante (séance 4), Jean reste très silencieux et calme. Il est toujours un peu en retrait par rapport au groupe mais il sait exactement quand intervenir.

Voiler le réel

Jean arrive à contenir l'excitation, qui semble constamment l'envahir, lorsqu'il est investi d'une responsabilité. Par exemple c'est avec beaucoup de sérieux que sur invitation des comédiens il se charge de rassembler le groupe ou de proposer des exercices d'échauffement. Mais cette solution reste précaire car elle semble efficace uniquement sur un temps court. En revanche, l'atelier va permettre un travail d'un autre niveau impliquant directement des enjeux psychiques.

En effet, Jean semble être confronté au réel sans le secours de la dimension du semblant. Ainsi, lors de l'exercice durant lequel il s'agit de se faire passer un objet imaginaire, tel qu'une pierre lourde ou un chewing-gum mâché, Jean dit : "on fait des trucs de fous". Il semble confronté non à la dimension imaginaire mais réelle. Il maltraite alors l'objet en question en l'écrasant et sur l'invitation de la comédienne qui, elle, prend soin de cet objet imaginairement endommagé, Jean réussit à le prendre avec délicatesse. De même, son corps semble rapidement menacé. Ainsi, lorsque tous les Puck sont invités à faire leur masque avec une comédienne, Jean ne veut pas utiliser les bandes de plâtre à mettre sur son visage pour le confectionner : « ça va faire sortir des boutons », dit-il. La comédienne doit lui expliquer ce que c'est et lui montrer sur elle-même comment s'en servir pour qu'il accepte.

L'agitation : du hors-scène à la mise en scène

Sur scène, Jean fait évoluer son personnage : il prend en charge la moitié du rôle de Puck. Il doit donc maîtriser un texte assez long, ce qu'il fait rapidement. Il le joue avec un certain détachement et une décontraction dans son corps. Ces traits singuliers sont repérés et valorisés par les comédiens, ce qui en fait le *style* du Puck interprété par Jean. Il reste très attentif tout au long de la répétition même lorsque ce n'est pas à lui de jouer.

Hors scène, lors des temps informel, Jean est très agité : il peut s'en prendre aux autres participants. Ainsi, il met un coup de poing sur l'épaule d'un camarade, puis dans son dos. À l'occasion de ces moments, les professeurs interviennent pour l'arrêter parfois en lui demandant de s'asseoir, parfois en lui donnant des heures de colle. Lors d'un épisode particulièrement important (séance 5), Jean s'énerve et veut sortir de la salle. Il prend son sac et court en direction de la porte. Il est arrêté par un professeur. Jean rétorque : "ça va c'est la pause !". Puis ajoute en s'immobilisant au milieu de la pièce : "c'est la pause, on prend des poses". Ce moment informel, cette "pause" semble mettre cet adolescent en difficulté. À nouveau il tente de s'en prendre aux autres. Il est toujours difficile de repérer à quel moment il arrête son coup ou à quel moment celui-ci sera réellement porté. Mais dans ce lieu insolite qu'est l'espace théâtral, il va trouver un destin particulier à donner à ses mouvements agressifs : il met en scène une bagarre avec trois autres garçons (les coups ne sont pas portés). Le rendu est impressionnant, les coups donnent l'impression d'être réels et les jeunes acteurs arrivent à donner l'illusion que leur corps en est impacté.

Le dispositif de cet atelier a permis à Jean de trouver une place acceptable pour lui au sein du groupe. Au-delà, le jeu scénique semble avoir ouvert pour lui un accès à la dimension du semblant, élément psychique indispensable pour qu'un lien social pacifié soit possible. Ce travail sur dix séances est une ébauche des possibilités thérapeutiques qui pourraient s'ouvrir pour Jean dans un travail qui s'inscrirait sur le long terme.

Arielle

Arielle, tout comme Jean, ne joue pas de rôle. Dans la scène dansée, elle occupe une fonction bien singulière, celle du chef d'orchestre qui lance les différents mouvements de danse. Elle participe donc aux échauffements proposés à chaque séance puis regarde les répétitions des autres. Il est à noter qu'Arielle sera absente à trois reprises.

Une attitude de méfiance

Lors de la première séance, Arielle est en opposition à ce qui est demandé. Lors des étirements elle s'exclame : « vous voulez nous casser la colonne vertébrale ? ». Elle observe ce qui se passe avec méfiance : « qu'est-ce que vous voulez nous faire faire ? ». Elle rit beaucoup, se moquant des exercices proposés. Souvent, elle regarde par la fenêtre et par la porte. Elle est dans le groupe sans y être totalement. D'ailleurs, régulièrement, Arielle souhaite partir. Il suffit qu'un des comédiens la réinvite à prendre sa place pour qu'elle revienne. Nous pourrions émettre l'hypothèse qu'Arielle est dans une attitude de prestance pour masquer son malaise à s'engager dans un travail théâtral.

Trouver une place laissant la voix à l'abri

Petit à petit, à son rythme, Arielle s'implique et entre dans le jeu. Rapidement, les comédiens arrivent à la brancher sur le groupe en la mettant en position d'exception : par exemple taper des mains pour arrêter les participants lorsqu'ils marchent. Elle le fait alors très sérieusement. A plusieurs reprises, dans les moments où elle doit parler, il est repérable qu'elle passe son tour. Un moment précis néanmoins va l'amener à s'impliquer. Il s'agit de l'exercice avec les objets imaginaires. Lorsqu'on lui donne le chewing-gum, elle l'étire, en fait une boule, le met dans sa bouche. En même temps qu'elle effectue ces actions, elle fait des mimiques qui expriment différents sentiments : l'étonnement, la joie et le dégoût. Elle est la première à proposer un tel jeu scénique à l'occasion de cet exercice. Son premier investissement dans cet atelier se fait ainsi dans une mise en jeu où la voix n'est pas impliquée.

A partir de la troisième séance, Arielle remplace une personne (absente ce jour-là) dans le groupe mime. Si au départ elle ne cesse de rire, elle finit par investir ce rôle. Il est d'ailleurs à noter qu'elle connaît l'ensemble des rôles et parfois souffle le texte à ceux qui l'oublient. Sa voix semble devoir se taire pour qu'Arielle puisse s'exprimer. L'élève faisant le mime étant très souvent absent, Arielle le remplacera à chaque fois qu'elle le peut. Elle fera évoluer le personnage et le jouera le jour de la représentation au Théâtre National de Nice.

Pour Arielle tout l'enjeu aura été de trouver une place sous le regard de l'Autre. Cela n'a été possible qu'à la condition que sa voix ne soit pas engagée. Le mime s'est révélé alors l'indication idéale pour elle.

Analyse du dispositif

L'effet dispositif

Les observations et premières analyses que nous avons pu mettre en exergue révèlent une alternance incessante entre moments de désorganisation où le brouhaha règne et moments de travail où le groupe se constitue en troupe. Ce passage du troupeau à la troupe en passant par le groupe nous indique qu'un rythme partageable par tous émerge. Deux temps, qui s'opposent, sont donc distinguables : moments informels avec désordre et temps de travail rythmé. Les comédiens, dans leur fonction de médiateurs, vont assurer la transition entre ces deux temps en impulsant un rythme dans les moments de désorganisation. Nous pouvons rappeler l'effet de cohésion qui a pu apparaître lors des exercices tels que « lancer sa voix » ou le « radeau ». Il s'agit ici de mettre en forme l'informe. Il est clairement repérable que le passage entre ces deux temps (désorganisation et organisation) est ce qui permet au dispositif d'opérer à partir du travail proposé par les comédiens.

Les observations effectuées nous ont conduit à distinguer deux notions que sont le cadre et le dispositif, et à pointer l'importance d'un effet dispositif⁴¹. Nous proposerons d'inscrire notre analyse dans la lignée du travail de Frédéric Vinot, à partir de son texte « Pulsions et médiation : qu'est-ce qu'un dispositif ? ». Il précise la notion de cadre comme ce qui définit un bord, une enveloppe (Anzieu, 1985), quant à la notion de dispositif, il pointe qu'« *il y a dispositif là où une dimension continue pulsionnelle vient s'incarner dans une représentation signifiante, forcément discontinue, limitée, puisque procédant de la limite elle-même* » (Vinot, 2014, p. 210).

Appuyons-nous sur les observations cliniques individuelles développées précédemment pour éclairer la conceptualisation théorique d'un « effet dispositif ». Par exemple, au début des séances d'atelier théâtre, Jean est dans des mouvements physiques et psychiques déconnectés des autres : il peut parler à tue-tête, sortir et rentrer de la pièce, etc. Si la pulsion est une façon d'aller quêter l'Autre, nous voyons bien que pour Jean elle est un court-circuit. Sa modalité pulsionnelle agressive est toujours proche du passage à l'acte. Ce traitement du versant réel fait barrage à toute possibilité d'organisation d'un lien social. Le travail réalisé au fil des séances lui a permis de trouver une place singulière dans le groupe et d'y loger sa façon d'être. C'est ainsi que sa modalité pulsionnelle a pu trouver un nouvel essor en se parant de la dimension du semblant, nouant imaginaire et symbolique. Nous pouvons alors dire qu'il y a eu ici « effet dispositif » dans le sens développé par Frédéric Vinot : « *Cela ne veut absolument pas dire qu'il s'agit de « faire parler » à la suite d'un atelier à médiation. Cela signifie plutôt qu'au travers de la médiation (et non pas seulement du médium), la satisfaction*

⁴¹ Nous renvoyons ici le lecteur à l'annexe 2 « Théâtre », « Eléments théoriques », qui propose un approfondissement théorique de ces deux notions, en référence à Lacan.

pulsionnelle tend à trouver une nouvelle forme, à s'inventer, plus précisément à créer de nouveaux parcours, et cela en fonction des possibilités offertes par la structure du patient » (Vinot, 2014, p. 210).

En effet, il est important de souligner que chaque participant doit pouvoir se saisir du dispositif à l'œuvre pour y loger sa question et son rapport au réel. Ainsi, comme nous venons de le développer, Jean a pu venir voiler la dimension réelle beaucoup trop présente pour lui avec le semblant qui est tissé d'imaginaire et de symbolique. En revanche, Chimène a effectué le trajet inverse, empêtrée dans des méandres imaginario-symboliques, elle en arrivait à un état de retrait témoignant d'une certaine inhibition. Elle a alors pu se saisir de l'atelier théâtre pour découvrir, à la surprise de tous et même d'elle-même, une capacité à toucher un point de réel en elle en incarnant pleinement son personnage.

Enjeux propres du dispositif et du cadre au sein de l'atelier de médiation

Tout ce que nous avons exposé nous permet maintenant de soutenir la thèse que du nouveau n'a pu émerger qu'à l'occasion de moments informels, c'est-à-dire sans forme prédéterminée. Le rôle des comédiens a été de saisir ces moments si particuliers et de les intégrer dans le nouveau rythme groupal qui émergeait. C'est cet accueil qui a permis que des effets indiscutables tant sur la dynamique de groupe que sur les dynamiques individuelles se produisent. C'est là *l'effet dispositif*. Nous approchons alors la dimension d'un savoir singulier, propre à chacun, qui n'est pas encore advenu. Approcher ce point d'intime, étranger à soi-même, pourrait permettre au-delà de l'individu d'avoir accès au sujet. Les participants pourraient alors en tirer des bénéfices dans leur construction personnelle et dans leurs liens sociaux.

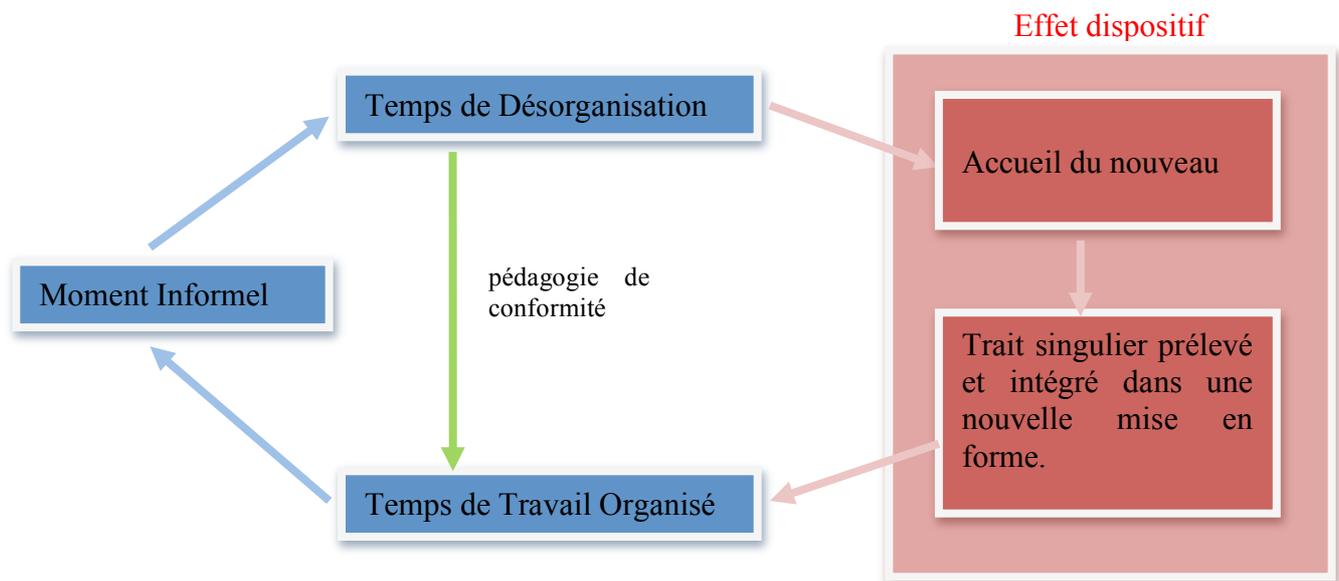


Figure 3 : L'effet dispositif

Toutefois dans une classe aussi difficile que celle que nous avons suivis, il est essentiel qu'un cadre soit maintenu car il ne s'agit pas, bien entendu de laisser tout faire, notamment avec des jeunes adolescents qui peuvent se mettre en danger. Le cadre posé par les enseignants a permis qu'une limitation soit instaurée. Pour autant nous avons pu remarquer que si les interventions deviennent trop rigides et trop régulières, elles bloquent toute possibilité que du nouveau advienne. Il s'agit donc d'un subtil mélange dont le dosage ne saurait être prévu à l'avance.

Analyse des fonctions de chaque intervenant

La fonction artiste/médiateur

Dans les propositions d'actions culturelles, il est essentiel de différencier la fonction de l'artiste de celle du médiateur.

L'artiste, à travers son œuvre, sa pratique et ses projets, vient réveiller les esprits et trouver l'espace par sa création. Ce fut le rôle d'Irina Brooks en venant marquer le paysage azuréen d'un festival « Shakespeare freestyle » et proposer à un collège de zone prioritaire une œuvre de Shakespeare, non pas à jouer mais à interpréter.

Les comédiens qui sont intervenus dans les différents ateliers ont alors occupé une fonction de médiateur. Tout l'enjeu pour eux semble être de pouvoir maintenir l'ouverture, préalablement effectué par l'artiste. L'*accompagnateur* devra avoir la capacité d'occuper une place en creux qui permette une propagation de l'impact artistique, qui autorise une résonance entre les collégiens et la proposition de l'artiste. Dans le cadre des ateliers théâtre, ce sont des comédiens qui ont assuré cette fonction de médiateurs. Nous pouvons évidemment supposer que leur pratique artistique leur apporte un certain rapport au nouveau et une capacité à le saisir pour lui trouver un nouveau destin⁴². Ce serait là l'essence de la fonction des médiateurs.

Les comédiens

Dans l'accompagnement individuel des participants, deux axes dans les interventions des comédiens peuvent se repérer :

La dimension moïque

Lorsque les comédiens vont eux-mêmes incarner le personnage, c'est alors la dimension imaginaire (moi freudien) qui est en jeu. Deux modalités sont utilisées :

- l'intervenant refait la prestation du participant en l'imitant afin qu'il se voie de l'extérieur. Il peut alors percevoir son propre jeu supporté à cette occasion par un autre. Ceci peut lui permettre de réajuster son jeu selon l'axe qu'il souhaite. C'est la fonction de miroir qui est utilisé avec la mise en acte d'identification moïque.
- l'intervenant propose de montrer comment, lui, jouerait le rôle. Ceci pourrait avoir deux effets : par identification l'adolescent pourrait s'enfermer dans un rôle prêt-à-porter ; ou bien le participant peut prendre appui sur ce modèle pour s'approprier le rôle dans un second temps.

Un au-delà de la dimension moïque : le style

Certaines interventions des comédiens vont aller bien au-delà de cette dimension moïque. Elles vont viser ce point d'intime que nous avons précédemment développé pour en faire un style.

⁴² Nous pouvons ici nous appuyer sur le CV de la comédienne qui avait en charge la classe que nous avons suivi pour cette recherche : sa formation associe un cursus universitaire en Ethnologie des arts et une pratique artistique de comédienne.

Ainsi le comédien a cette capacité à saisir une particularité chez un participant (qui pourrait même être considéré comme un défaut) et y prendre appui pour donner une coloration particulière au personnage. Le "défaut" de départ n'est pas gommé mais est transformé en style. C'est ce que nous pouvons repérer notamment dans le personnage de Lysandre lorsqu'il doit se lever au moment où s'approche Hélène. L'adolescent qui semble embarrassé par son corps, en difficulté pour effectuer ce mouvement, est à chaque fois déséquilibré. L'intervenant saisit alors cette particularité et propose à ce jeune comédien de commencer à parler tout en se levant en titubant comme s'il était « ensommeillé » et « émerveillé » à la vue d'Hélène. Ainsi la discordance repérée est intégrée au jeu de scène et devient alors un trait du personnage. C'est là qu'a lieu ce que nous avons nommé à la suite de Frédéric Vinot (2010) *l'effet dispositif*.

Les professeurs

Cinq enseignants différents ont participé à ce projet et se sont relayés pour accompagner la classe dans les différentes séances de l'atelier. Leur présence a été très importante car elle a permis d'atténuer la méfiance qu'ont pu manifester les adolescents à l'encontre des comédiens lors des premières rencontres. D'autant plus que ces enseignants ont été les porteurs du projet et se sont investis tout particulièrement auprès de leurs élèves. Ils ont ainsi été à la fois des référents rassurants et d'autre part les garants d'un certain cadre disciplinaire. A certains moments sans leur intervention, la séance aurait pu devenir impossible.

Lorsqu'ils intervenaient sur la mise en scène théâtrale nous pouvons relever un écart avec le savoir-faire des comédiens. Leurs demandes étaient beaucoup plus directives et visaient essentiellement, voire uniquement, des enjeux moïques tels que nous les avons développés. Leur implication dans le projet venait parfois empêcher les comédiens d'orienter la séance d'une certaine façon. En effet, une séquence d'improvisation pouvait être vécue comme récréative et il était alors demandé d'effectuer des répétitions à la chaîne pour préparer les élèves à la représentation.

Dans l'organisation de ces ateliers, nous pouvons très clairement observer deux dynamiques en jeu : une approche pédagogique et une approche artistique. D'une façon quelque peu caricaturale nous pourrions dire que les interventions des professeurs visaient un apprentissage formaté des rôles à tenir alors que les interventions des comédiens visaient à prélever ce qu'il y a de plus singulier chez chacun pour venir alimenter le personnage à incarner. Une tension serait ainsi créée entre les professeurs qui assurent le cadre durant les

séances et les comédiens qui vont œuvrer pour que ce cadre fasse ouverture. Cette dichotomie professeurs / comédiens peut être qualifiée de caricaturale car au-delà de la fonction de chacun, elle incarne le rapport de chacun d'entre nous au nouveau et de notre capacité à le saisir et l'accueillir pour trouver un nouveau destin à ce qui est en jeu. « *Ce que l'on attendait ne se réalise pas, et pour l'inattendu un Dieu trouve passage* » (*Alceste*, Euripide). Les vers qui concluent l'*Alceste* d'Euripide deviendraient dans la situation qui nous intéresse : ce que l'on attendait ne réalise pas, mais pour l'inespéré la médiation artistique trouve passage.

Chapitre 5 : Musique (Béatrice Madiot - Silke Schauder)

Le projet de médiation et son dispositif

En musique, la structure organisatrice de l'action de médiation est l'Orchestre National d'Ile-de-France. Il a été créé en 1974, et est dirigé par Enrique Mazzola depuis 2012. L'Orchestre se définit comme Routard, Militant, Modeste, Sportif, Populaire, généreux, espiègle, Créatif, Eclectique, Joueur et en effet le plaisir du partage de la musique est au cœur de sa politique, avec 95 musiciens permanents et 130 concerts par saison.

C'est en ce sens que l'Orchestre National d'Ile-de-France se préoccupe de son jeune public depuis de nombreuses années. Cette politique en faveur de l'éducation artistique répond à une mission de service public, mais elle est aussi le reflet d'un véritable désir des musiciens « de transmettre leur passion pour les merveilles du répertoire symphonique ».

Les actions de médiation culturelle se déploient en trois actes : *Je découvre*, action proposant la découverte autour de 5 spectacles possibles, des instruments, du métier de musicien, et de la représentation finale. *Je chante*, est une action menée auprès d'établissements scolaires durant l'année en cours. Les élèves vivent alors une expérience musicale en tant que choriste, avec une préparation intensive menant à une représentation. *Je compose*, se présente comme un atelier de création afin de faire découvrir la musique symphonique de façon active aux élèves. Toutes ces actions entendent la découverte du fonctionnement de l'Orchestre, la participation en tant que spectateurs à des concerts, et l'abord créatif accompagné par un médiateur et un musicien de l'Orchestre.

En 2017, l'action est menée par l'artiste Didier Keck, percussionniste de l'Orchestre, et accompagnée par deux médiatrices culturelles : Violaine Desouqual (présente à la quasi-totalité des ateliers) et Jeanne Ribeau (présente à certaines séances).

Cette action s'adresse à quatre classes de CE1, pour des élèves âgés de 7-8 ans. Un enseignant de chaque classe (deux des classes ont deux enseignants) est présent lors de l'activité. Au total, l'action touche 92 élèves dans cette école primaire, avec deux enfants présentant des troubles spécifiques (diabète pour l'un et autisme pour l'autre). Les médiatrices culturelles restent en contact avec les enseignants tout le long du projet afin de leur adresser des éléments pédagogiques en vue de prolonger le travail en classe.

Les séances ont commencé le 05/01/2017, après une séance introductive avant les vacances scolaires de fin d'année pour présenter aux élèves les instruments de musique. Elles se sont terminées le 20/05/2017, à la suite des 13 ateliers, par deux restitutions finales. La création des

enfants a été présentée une première fois sur le parvis du Pôle culturel d'Alfortville dans le cadre du festival Effervescence, et une deuxième fois, le 23/05/2017 devant la Philharmonie de Paris.

L'atelier s'est déroulé en général dans la salle de répétition à la maison de l'Orchestre à Alfortville, exceptionnellement elle a aussi eu lieu au gymnase ou préau de l'école. L'ensemble des données sont figurées dans le déroulé chronologique de l'ensemble des 13 séances (Figure 1 : Atelier Batucada : Déroulé temporel).

Le projet de l'atelier se fonde sur les Batucadas brésiliennes. Les élèves ont fabriqué leurs percussions et ont appris des rythmes ensemble à l'aide de l'artiste percussionniste. Ceci afin de s'approprier l'univers de la musique sud-américaine.

L'atelier a également mis en place la visite de la maison de l'Orchestre pour l'ensemble des élèves, et les a invités à une répétition de l'Orchestre, en lien avec l'atelier.

Les objectifs sont décrits comme un parcours de découverte permettant aux élèves de se familiariser avec l'univers de la musique symphonique et le fonctionnement d'un orchestre par l'intermédiaire de la fabrication de percussions, de la création musicale et de la pratique artistique collective.

On le constate à la vue de la Figure 1, la dimension longitudinale a été d'une importance primordiale pour nos observations. Elle a permis de dégager les progrès accomplis par les enfants et leur engagement dans ce projet qui a impliqué le collectif à de multiples niveaux. Cette temporalité spécifique a assuré une inscription dans la durée, une régularité et une continuité propices au déploiement créatif des enfants et à la constitution de l'objet musique.

Temporalité	Janvier	Février	Mars.	Avril	Mai			
Lieux	Ecole (Ec.)	Orchestre (Orch.)		Ec	Orch.	Parvis	Orch	Parvis
Artiste	Présence			Abs		Présence		
Médiatrice	Présence							
Enseignants	Présence							
Parents d'élèves	Présence							
Type de répétition	Par classe		Toutes classes	2 par 2	Toutes les classes			
Déroulé	Répétitions		Concert		Répétitions			Restitutions

Figure 1 : Atelier Batucada : Déroulé temporel

Eléments d'observation

Le déroulé des 13 ateliers a suivi globalement un schéma identique qui comprend les étapes suivantes. A l'heure d'arrivée le matin, les enfants s'asseyaient en demi-rond par terre. Une fois le silence obtenu (avec l'intervention des enseignants), le but de la séance leur était expliqué par la médiatrice et/ou le musicien tout en le mettant en perspective par rapport à ce qui avait été effectué la fois précédente et ce qui sera fait par la suite. Les enfants étaient ensuite répartis dans l'espace par instrument, ils allaient les chercher (ou ils leur étaient donnés), les baguettes et mailloches étaient généralement distribués. L'artiste menait ensuite l'atelier durant une demi-heure quand les classes étaient seules, ou deux par deux, une heure et demie avec une pause quand la totalité des 92 élèves étaient présents.

A la fois répétitifs et progressifs, les exercices ont fait appel à l'expérience sensible du corps. Ainsi, la marche, les frappes dans les mains, sur les cuisses et le ventre sont coordonnées au rythme de la Batucada. En partant du connu et en allant vers du nouveau, cette exploration du corps propre comme caisse de résonance stimule tout particulièrement l'éveil des enfants - s'éprouver en capacité à faire de la musique en marchant, en frappant dans les mains, en s'utilisant soi-même comme instrument de musique a sur la plupart d'entre eux des effets narcissisants et jubilatoires patents. Le fait de montrer systématiquement ce qui est attendu, de se baser sur l'imitation du mouvement vu et entendu ancre l'expérience musicale dans le sensible. Le rythme produit est à la fois un rythme perçu, entendu, et répété. Cette expérience

circulaire des ressentis sera complexifiée lors des séances ultérieures quand différents groupes seront constitués, nécessitant pour chacun de tenir son rythme malgré les sollicitations auditives et la possible distraction par les autres groupes.

Une première remarque s'est fait jour tôt dans la conduite du projet : sur le terrain, il s'est révélé impossible de faire une fiche d'observation par enfant, tant *in situ* que dans l'après-coup. Ainsi, le nombre très élevé des enfants - 92 au total repartis sur 4 classes - et la durée des ateliers - 30 minutes chacun - nous ont incité davantage à focaliser l'analyse sur l'instauration du dispositif et de la dynamique collective. En effet, le projet Batucada est un projet collectif qui demande aux enfants de se coordonner, de s'écouter, de se respecter en vue de pouvoir accéder à une pratique musicale de groupe - c'est donc la dynamique collective qui est primordiale.

Voici les éléments sur lesquels l'observation s'est portée :

- **Le cadre** mis en place, en tenant compte de ses dimensions matérielles, psychiques et institutionnelles et de leur articulation.
- **Les composants impliqués dans le "faire groupe"** à savoir les éléments permettant de constituer à partir de 4 classes un groupe focalisé sur un même objectif (faire une Batucada lors de deux restitutions publiques). Cet élément d'observation était une pierre angulaire de compréhension du dispositif. En effet, dans cet atelier, le collectif est premier dans la mesure où l'individu s'intègre et doit être au service de la production musicale et donc en articulation avec les autres.
- **Les compétences psychiques, sociales et cognitives** que l'enfant doit mobiliser, articuler et/ou acquérir afin de s'inscrire dans le projet :
 - les compétences psychiques en termes de symbolisation, d'adaptation à une nouvelle situation, à un nouveau cadre, à une nouvelle activité.
 - les compétences sociales en mettant en jeu les capacités d'écoute, de lien avec les autres et de leur respect pour produire ensemble un objet musical.
 - les compétences cognitives notamment en mettant en œuvre
 - les capacités d'ajustement d'une activité corporelle à une activité plus "abstraite" en passant par une expérience sensible.
 - les capacités d'attention : les enfants doivent orienter sélectivement leur perception tant auditive que visuelle en les articulant pour pouvoir agir en coordination avec les autres et produire de la musique. Or la sélection d'informations différentes par les canaux auditif et visuel ainsi

que leur traitement en vue de l'action constituent autant d'opérations délicates pour toute personne non rompue à ce type d'exercice.

- les capacités de mémorisation. La musique étant un art du temps, construire et mémoriser une pièce de 20 minutes sans support papier (de type partition) a constitué un véritable challenge pour des enfants de 7 à 8 ans.
- les capacités de concentration des enfants : donner une pièce musicale de 20 minutes en public sans possibilité de s'arrêter, ni de recommencer constitue un deuxième challenge.

Analyse et réflexions

Basée sur l'observation non participante et sur l'analyse de matériaux naturels (matériaux non provoqués par les chercheurs), l'analyse de l'expérience complexe de l'atelier Batucada a été organisée selon trois axes. Le premier traite des effets de l'atelier et de la médiation sur les enfants, le deuxième sur l'analyse du dispositif et le dernier sur les fonctions de chacun des intervenants.

Il est à noter la présence de S. Pebrier, Inspectrice de la spécialité musique, lors des observations des ateliers de médiation. Sa grille de lecture portant sur la relation, les consignes, l'expérience (du corps, de la musique, du rapport singulier/collectif) a pu être croisée avec nos observations. Nous avons pu constater une bonne convergence des indices entre ces éléments concernant la construction de l'expérience musicale des enfants (rythme, écoute, coordination) et la place de l'enfant dans le groupe que nous avons observée plus spécifiquement. De même, nos observations se sont rejointes sur la dynamique relationnelle qui a pu s'établir au sein des ateliers, favorisé grandement par l'artiste musicien, et sur les différences par rapport à un contexte d'enseignement artistique en Conservatoire.

Au total, 7 sur les 12 séances ont pu être observées conjointement par Sylvie Pebrier et les chercheurs : 1^e séance (5/01), 2^e séance (17/01), 5^e séance (10/03) répétition de l'orchestre, 6^e séance (14/03), 7^e séance (20/04), 8^e séance (25/04), 9^e séance (02/05). A l'exception de la séance du 10 mars⁴³, nous avons pu partager l'ensemble des observations de ces séances.

De plus, le film réalisé par François Barbier a apporté des éléments complémentaires à notre recueil de données. Ainsi, notre accès aux rushes et au verbatim des enfants a pu enrichir notre analyse de leur expérience de l'atelier *Batucada* et permettre d'identifier plus avant leurs modalités d'accès à la musicalité.

Effets de l'atelier et de la médiation sur les enfants

Les effets de l'atelier sur les enfants seront abordés afin de montrer comment les enfants ont pu investir le projet, s'y inscrire et se produire en public. Grâce à un travail très construit, minutieusement préparé, les enfants ont trouvé leur place au sein d'un groupe nouvellement constitué par l'activité. Passer de leur cadre habituel - la classe - au groupe Batucada - d'une unité de 24 à un groupe de 92 enfants - a mobilisé plusieurs savoir-faire et savoir-

⁴³ Béatrice Madiot et Silke Schauder ayant été en colloque à la Maison de la Culture d'Amiens ce jour-là.

être amplement étayés par les adultes : savoir écouter les autres, attendre son tour, se représenter non seulement à titre individuel, mais aussi comme partie intégrante d'un groupe, partager le plaisir esthétique créé par la musique, telles ont été les bénéfices de l'atelier.

Soulignons le rôle moteur qu'a eu la curiosité des enfants pour le *faire*, pour la *praxis*, l'apprentissage par l'action - la réalisation effective de tel rythme, la coordination de tel pas, la prise en compte du rythme et du pas de l'autre ont produit des éprouvés corporels participant à une véritable conscientisation, une nouvelle intelligence du corps. Ainsi, la construction progressive de l'objet musique a été favorisée par l'émotion esthétique et la dimension du sensible - auditif, haptique⁴⁴, cénesthésique⁴⁵ -, les deux étant reliées constamment à l'expérience du plaisir, aux éprouvés hédoniques du corps engagé dans l'action. Les enfants soulignant à quel point ils aiment « bouger » sur la Batucada. Leurs ressentis relevant majoritairement de la fierté et de la joie, les enfants s'éprouvant comme des sujets agissants, producteurs de sens⁴⁶.

L'appropriation concrète des enfants du projet Batudaca a été facilitée par la façon dont les enfants ont été mis en lien avec l'objet artistique. Comment a-t-il pu être investi d'un sens, d'une signification ? Lors des ateliers, l'objet musical n'a jamais été dans un premier temps expliqué puis mis en pratique mais d'abord et essentiellement mis en œuvre par les enfants pour dans un second temps être mis en sens au sein même de l'atelier ou, après coup, en classe. C'est donc *l'objet* musique qu'il leur a été donné à éprouver et à expérimenter pour aboutir ensuite à la création de l'œuvre musicale. Cependant, faire éprouver la musique ne suffit pas pour que l'expérience prenne sens pour un enfant de 8 ans ! Le ressenti et le faire musical doivent être articulés, soutenus par d'autres *praxis* qui sont autant de moyens pour l'enfant de concrétiser l'expérience musicale et de lui donner sens. A ce titre, l'expérience Batucada a proposé aux élèves d'expérimenter une diversité de situations qui ont été autant de points d'accroche sur lesquels ils ont pu s'arrimer pour élaborer l'expérience qu'ils vivaient. Ces différents ancrages possibles peuvent être listés de la façon suivante :

- du point de vue sensible, la diversité des situations de production (répétition, restitution publique), des lieux de production (préau, salle de gymnastique, salle d'orchestre, plein air), des différents positionnements des enfants (musiciens, public...) a été crucial pour

⁴⁴ Sensibilité liée au cutané, au toucher.

⁴⁵ Sensibilité organique, émanant de l'ensemble des sensations internes, qui suscite chez l'être humain le sentiment général de son existence. Définition repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/cénesthésie>

⁴⁶ Cf. leurs témoignages dans le cadre de la restitution le 20/05/2017.

eux en vue de donner un sens à leur activité en en assurant la continuité, mais aussi la diversité ;

- du point de vue social, les enfants ont pu éprouver la nécessité de s'appuyer, de se coordonner les uns aux autres pour faire aboutir le projet. Un enfant en témoigne à la suite de la première répétition qui a réuni les 4 classes : « *On est parti à la maison de l'orchestre avec les 4 classes de CE1. On a appris à jouer directement tous ensemble. C'est un peu compliqué mais on a fini par réussir mais ce n'était pas parfait. Mais c'était mieux que la dernière fois et il y avait Violaine et Jeanne et plein d'autres qui nous aidaient alors c'était un peu plus facile* » (Cahier d'activité du 20 avril 2017).

Après avoir construit un lien avec les autres élèves afin de constituer un groupe, les restitutions ont favorisé ou permis une autre façon d'être en lien avec un « nouvel » autre, en l'occurrence le public. Cette situation était d'autant plus délicate pour les enfants que le public lors des deux restitutions était majoritairement constitué des membres de la famille. Ils entouraient le groupe des enfants dans une proximité physique importante tout en étant pour certains d'entre eux assez peu disciplinés (commentaires, interpellation des enfants...). Cette situation était tout à la fois rassurante et déstabilisante (Figure 2 : Atelier Batucada : Restitution publique).



Figure 2 : Atelier Batucada : Restitution publique

- du point de vue symbolique, une distanciation élaborative et un travail de symbolisation de l'expérience ont pu avoir lieu notamment par la mise en récit et les

dessins de l'expérience, consignés dans le cahier d'activité de chaque élève. Cette activité après coup se déroulant en classe, lieu d'apprentissage par excellence pour les élèves, a pu être propice à un travail auto-réflexif. Ce dernier était amorcé par les introductions conduites par les médiatrices au cours des répétitions et par les interviews devant caméra au cours d'une répétition et lors de la première restitution publique.

- du point de vue des connaissances, l'atelier Batucada a été l'occasion en classe de mettre en perspective cette musique en la replaçant dans le contexte du Brésil, des favelas, du carnaval... A l'inverse, des connaissances scolaires ont pu être mises en application lors des répétitions : certains enfants comptaient pour être en rythme par exemple.
- du point de vue de l'apprentissage, la façon dont l'atelier a été conduit, en passant par l'expérience, a permis aux élèves de découvrir une autre façon d'apprendre : par le faire, la praxis, mais aussi par l'apprentissage corporel, en pratiquant les rythmes avec pour caisse de résonance le corps⁴⁷ (Figure 3 : Atelier Batucada - Apprentissage du rythme par le corps). Un élève rapporte : « On a tapé deux fois sur le ventre et claqué des doigts deux fois. Et aussi on a fait pareil avec la bouche et les joues » (Cahier d'activité du 17 janvier). Par un véritable transfert de compétences, ces rythmes ont ensuite été produits sur les instruments. Spontanément, les enfants ont inventé des danses ou des figures gestuelles pour être dans le rythme, avec la jubilation du « ça marche ». Notons qu'ils emploient dans les cahiers d'activité le terme « apprendre », convertissant ce qu'ils ont fait en termes d'apprentissage ce qui témoigne de leur conscience de la part cognitive impliquée dans cette activité. Ainsi, un enfant écrit : « On a appris à taper au bord et au milieu » (Cahier d'activité du 17 janvier), ou bien « Didier nous a appris à jouer ensemble » (Cahier d'activité du 28 février).



Figure 3 : Atelier Batucada - Apprentissage du rythme par le corps

⁴⁷ Comparable en cela à la *Human beatbox*.

- du point de vue de l'attention, les enfants ont mis en place des stratégies pour sélectionner l'information pertinente à leur action. Sur le plan auditif, certains enfants ont constitué des dyades, *"Moi j'ai fait sourdo 1 avec Eloïse et ça m'a plu"* (Cahier d'activité du 28 février). En écoutant de manière focalisée la production du voisin, un appui, une coordination et une réassurance pouvaient s'établir afin de ne pas se perdre. Cependant, cette unique focalisation pouvait occasionner des accélérations, des décélérations, des décalages... de certains par rapport à d'autres. *« Didier a essayé aussi de nous apprendre à jouer ensemble mais c'est pas très facile parce qu'il y a des personnes qui jouent vite et des personnes qui ne jouent pas assez vite »* (Cahier d'activité du 17 janvier). Les enfants ont dû apprendre à multiplier leurs points d'attention (mobiliser plusieurs canaux de perception - auditif et visuel -, avoir un niveau de perception au plan de l'ensemble du groupe et du groupe d'instruments) et à articuler ces informations pour pouvoir s'ajuster aux autres. Pour ce faire, Didier Speck a demandé particulièrement aux *sourdos* de ne pas perdre le contact visuel avec lui. L'incorporation de Violaine Desouqual et Jeanne Ribeau dans un groupe d'instruments spécifiques à contribuer à donner un repère auditif sûr et rassurant aux enfants.
- du point de vue du rapport à l'école en tant qu'institution, les élèves ont pu expérimenter une autre façon d'apprendre, non évaluée scolairement, mais où la sanction par le public constitue un enjeu de taille. Les commentaires des enfants sont d'ailleurs clairs - ils savent très bien quand ça marche et quand cela ne marche pas et ils ont pu exprimer leur "trac" en amont de l'exposition sociale que représentent les restitutions.
L'idée que l'on puisse apprendre en dehors de l'école - puisqu'il s'agissait dans cet atelier de l'apprentissage d'une discipline que l'on va chercher à l'extérieur de l'école - a été un élément novateur pour les élèves.
- du point de vue de la découverte du monde musical en tant que monde social⁴⁸. Celui-ci est organisé autour d'une activité, dans un lieu particulier, avec des professionnels - ici les musiciens, des instruments de musique, des connaissances techniques...

⁴⁸ "Selon Becker, les mondes sociaux sont à la fois des schémas conventionnels (systèmes de croyances partagées) et des réseaux de chaînes de coopération (ensemble d'individus coordonnés) nécessaires pour l'action" (Dubar, Tripier, 1998, p.107). D'après lui, *"Un monde de l'art se compose de toutes les personnes dont les activités sont nécessaires à la production des œuvres bien particulières que ce monde-là (et d'autres éventuellement) définit comme de l'art. Des membres d'un monde de l'art coordonnent les activités axées sur la production de l'œuvre en s'en rapportant à un ensemble de schémas conventionnels incorporés à la pratique courante et aux objets les plus usuels. Les mêmes personnes coopèrent souvent de manière régulière, voire routinière, de sorte qu'un monde de l'art se présente comme un réseau de schèmes de coopération qui relie les*

- du point de vue affectif. La dimension affective de l'expérience est au premier plan chez l'enfant : « *La Batucada, c'est comme un ami pour nous* » (...). « *c'est aussi un frère qui peut nous écouter* » dit une enfant lors de l'interview. Investie au point d'être personnifiée, la Batucada est devenu pour cette enfant un objet à part entière, tangible, sensible. Notons ici la dynamique transférentielle majeure qui colore la relation : en une inversion saisissante, ce n'est pas l'enfant qui écoute de la Batucada - en la faisant, elle se sent écoutée par elle. Un autre enfant va jusqu'à dire : « *La Batucada, c'est notre âme un peu...* », l'expérience musicale et l'émotion esthétique qu'elle génère produisant alors un effet de vérité et le sentiment d'exister pleinement.
- du point de vue de la rencontre avec l'art et la création d'un objet artistique, les deux pouvant induire une émotion esthétique profonde. Les commentaires des enfants sont à ce propos clairs : « *Cela fait de la jolie musique* » (Cahier d'activité du 28 février), « *J'ai trouvé que c'était très joli quand on jouait ensemble* » (Cahier d'activité du 28 février), « *En tout cas, j'ai remarqué quelque chose : plus on est plus c'est beau* » (Cahier d'activité du 20 avril).

Une autre enfant a très bien perçu la fonction de transmission et de pérennisation de l'objet culturel : « *si on sait la musique Batucada, on sait la faire passer à d'autres enfants* ». Sur le plan de la représentation de l'objet musique⁴⁹ et de sa continuité dans le temps, le même enfant souligne « *et les enfants qui vont grandir vont (la) passer à d'autres enfants et ça va continuer* ». Il témoigne par là sa capacité à se projeter dans l'avenir, se percevoir comme faisant partie d'une chaîne générationnelle de "batucadistes" auxquels s'identifier, assumant la fonction de partage et de transmission qui est au cœur même de la culture.

Ces différentes saisies, reprises et redondances autour du même événement ont permis aux enfants l'appropriation, à la fois subjectivante et collectivisante, de l'activité et une inscription représentationnelle à plusieurs niveaux de symbolisation. Le jeu des différents plans entre eux a favorisé l'appropriation psychique par les enfants de l'objet musique et, partant, de sa mise en narration. En d'autres termes, la coordination de ces différents niveaux et leur organisation

participants selon un ordre établi. Si ce ne sont pas les mêmes personnes qui interviennent ensemble chaque fois, leurs remplaçants ont une aussi bonne connaissance des conventions applicables en l'espèce si bien que la coopération peut se poursuivre sans heurt. Les conventions facilitent l'activité collective et permettent des économies de temps, d'énergie et d'autres ressources. Il n'est pas impossible pour autant de travailler en dépit des conventions. C'est seulement plus difficile et plus coûteux à tous points de vue" (Becker, 1988, 58-59).

⁴⁹ Cf. les nombreux travaux de Jean-Michel Vives répertoriés sur <https://www.cairn.info/publications-de-Vives-Jean-Michel--3207.htm>

dans le temps ont permis aux enfants de donner du sens à une expérience que l'on pourrait qualifier de totale au sens où Mauss parle de fait social total : « *c'est-à-dire qu'ils [les faits] mettent en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions (potlatch, clans affrontés, tribus se visitant, etc.) et dans d'autres cas seulement un très grand nombre d'institutions, en particulier lorsque ces échanges et ces contrats concernent plutôt des individus.* »⁵⁰

Analyse du dispositif

En ce qui concerne l'analyse du dispositif, le projet Batucada a été exemplaire en termes de conditions, d'implication, de mobilisation et d'articulation des différents acteurs. L'atelier a produit un travail particulièrement intéressant au niveau de la temporalité et de la spatialité, comprenant une variation subtile et agencée des lieux. Aussi, la mise en place, le déroulement et la valorisation de l'atelier ont-ils été co-construits et co-pensés de manière continue, minutieuse et sur le long terme (cf. Analyse des fonctions de chaque intervenant *infra*). La continuité et la cohérence ayant été soutenues par de nombreux échanges et ajustements à plusieurs niveaux entre les différents acteurs.

La place de l'enfant a été particulièrement bien pensée dans ce dispositif. Mis au centre de l'action de médiation culturelle, il a bénéficié d'une diversification et d'une construction progressive de ses expériences telles que créer des instruments, faire de la musique, en écouter lors de la répétition de l'orchestre, préparer une restitution. Afin de pouvoir étayer et construire cette expérience esthétique et créatrice des enfants, un très grand travail a été réalisé en amont et en aval, pour ainsi dire, « dans les coulisses », pour assurer la progression de l'atelier jusqu'à la restitution finale. Citons, à titre d'exemple :

- Sur le plan organisationnel de la mise en place de l'activité :
 - o l'élaboration du calendrier entre l'ONDIF, l'artiste percussionniste, les enseignants.
 - o la transmission régulière des informations entre l'ensemble des acteurs, cette communication ayant eu un effet fédérateur⁵¹.
- Sur le plan de la reprise de l'activité
 - o la réalisation de dessins et de récits de l'atelier en classe.

⁵⁰ Mauss, *Essai sur le don*, édition électronique réalisée par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi, <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, p. 102.

⁵¹ A titre d'exemple, 55 mails ont circulé sur les 5 mois de la conduite sur le terrain du projet, ce qui fait en moyenne deux mails par semaine.

- la remise de fiches de rythme et de fichiers audio par le musicien et les médiatrices pour que les enseignantes puissent reprendre le travail en classe.
- Sur le plan de la valorisation de l'activité
 - par les deux restitutions publiques, l'une à Alfortville et l'autre à Paris.
 - la préparation de deux restitutions qui ont été à la fois photographiées et filmées (cf. fichier Batucada.PDF par Ted Paczula et une captation réalisée par François Barbier, consultable sur <https://youtu.be/nKU5eooCKok>). Les prises de vue ont été particulièrement remarquées par les enfants : « *Didier était là avec Violaine et Jeanne et aussi François qui nous prenait en photos et vidéo* » (Cahier d'activité du 20 avril).
 - la constitution de souvenirs par la prise de photos par les enseignantes.

Grâce à l'action fédératrice et coordinatrice notamment de Violaine Desouqual, une très bonne circulation des informations entre tous les acteurs a pu être instaurée. Elle a notamment permis une articulation optimale des activités entre elles et a offert aux enfants une véritable expérience de la multimodalité - la même expérience, ici : musicale - a été déclinée en fabrication d'instruments, en répétitions, en dessins et récits des répétitions, en concert entendu⁵², en restitution, en des photos et films.

Ainsi, la constitution d'une enveloppe à la fois groupale et sonore a été aidée par de multiples actions latérales. La mise en commun de plusieurs outils et activités a eu un effet fédérateur à plusieurs niveaux : des fiches de partition tout comme des fichiers audio ont été remises aux enseignants par l'artiste et les médiatrices pour leur permettre de les reprendre en classe. La symbolisation de l'activité a été étayée, quant à elle, par la rédaction, en classe, de récits des répétitions et la création de dessins, ces reprises et relais à de multiples niveaux installant une véritable dynamique et une synergie profitant à l'ensemble du projet. Ces portages réciproques et la bonne circulation des informations - des enseignants vers les médiatrices et l'artiste - ont favorisé l'intégration du projet dans la vie de classe et au cœur même de l'école, puis de la cité. Ce maillage interpersonnel, en différentes strates, a créé une stabilité et une continuité, sur laquelle a pu s'étayer l'appropriation affective et psychique que les enfants ont pu réaliser de cette expérience.

⁵² Rappelons la participation le 10 mars 2017 à une répétition de l'ONDIF - *Si je t'aime* (Boléro de Ravel et *Rhapsodie espagnole* sous la baguette de Enrique Mazzola - les enfants étant cette fois-ci en position de réception d'une œuvre.

Tel un cercle vertueux, le travail réalisé avec les enfants et la qualité des relations entre les intervenants ont été fortement et positivement interdépendants. Le dispositif particulièrement ingénieux et subtilement articulé a constitué en toute une série de cadres qui s'emboîtent en cascade, communiquent entre eux et contiennent ce qui s'y passe sur les plans inter- et intrapsychiques. Ainsi, comparables à un processus thérapeutique sans toutefois s'y substituer, les fonctions phorique, sémaphorique et métaphorique⁵³ ont été assurées (Roussillon, 1993)⁵⁴. Chaque contenant étant contenu à son tour, ces différents cadres et métacadres ont été perméables les uns aux autres sans se chevaucher ni se télescoper, assurant des fonctions de conteneur et de méta-conteneur (cf. les travaux de Kaës (2012)⁵⁵, Bleger (1979)⁵⁶, Masson et Gassmann (2012); Gassmann et Masson (2013)⁵⁷. Ce travail, emminement symboligène⁵⁸ et structurant pour les enfants, a été rendu possible par la définition précise des places et fonctions de chacun, leur compréhension mutuelle par les différents acteurs et le fait qu'elles soient clairement présentées et signifiées aux enfants (cf. Analyse des fonctions de chaque intervenant *infra*). Ainsi, le musicien Didier Keck précise sa perception du sens de l'atelier et de ses propres fonctions dans ces termes : « *d'un seul coup, ils découvrent un autre monde qui est celui de la musique et des musiciens (...). Moi, je n'apparais pas comme un professeur ou un super instit' de musique. Je suis un musicien professionnel.* »⁵⁹

Cette répartition des rôles et leur différenciation - le fameux « qui fait quoi ? » - a été la base, la toile de fond à partir de laquelle la dimension expérientielle de l'atelier a pu se déployer. Fondé sur le plaisir partagé, l'atelier a permis de travailler en « jouant » des notions

⁵³ « La fonction phorique dont le rôle est d'attirer, recueillir, contenir, et « porter » (*phorein*) ce qui est transféré ; le fonction sémaphorique dont l'enjeu est de mettre en forme signifiante, en signe (*semenphorein*, le porte-signé) la matière psychique accueillie, et enfin la fonction métaphorique qui vise à la rendre symbolisable et intégrable, à la mettre en sens. » R. Roussillon, « Propositions pour une théorie des dispositifs thérapeutiques à médiations » in A. Brin, *Les médiations thérapeutiques*, ERES « Le Carnet Psy », 2011, p.28.

⁵⁴ Cf. <https://reneroussillon.com/cadre-dispositif/les-fondements-de-la-theorie-du-cadre-et-la-specificite-du-travail-de-symbolisation-groupe-a-la-latence>

⁵⁵ Kaës, R. (2012). Conteneurs et métaconteneurs, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2012/2 (Vol. 2), DOI : 10.3917/jpe.004.0643, pp.643-660. Cf., pour une bibliographie chronologique de René Kaës : <https://www.cairn.info/l-experience-du-groupe--9782100547241-page-243.htm>

⁵⁶ Bleger, J. (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. In R. Kaës (éd.), *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale* Paris, Dunod.

⁵⁷ Masson, C. et Gassmann, X. (2012). Un pas pour jouer, jouer sur le pas : rêver/créer, *Adolescence*, n°81, GREUPP, L'Esprit du Temps, Le Bouscat, pp.617-633 (CLI, INIST, CAIRN, PsycINFO); Gassmann, X., & Masson, C., (2013). There is No Art Therapy: A Proposal for an Art Workshop Scheme in Work with Young Adults. (*Il n'y a pas d'art-thérapie* : proposition d'un dispositif d'ateliers d'artistes à l'hôpital pour adolescents), *American Imago*, volume 71, Issue 1, spring 2014, pp.53-66.

⁵⁸ Porteur de sens, de désir et de plaisir.

⁵⁹ Cf. la captation réalisée par François Barbier.

citoyennes telles l'écoute et le respect de l'autre (cf. Effets de l'atelier et de la médiation sur les enfants *supra*).

S'agissant d'un projet qui a couru de janvier à juin sur 13 séances, la progression d'un atelier à l'autre a été notable, soutenue notamment par la nature modulaire et la complexification progressive des exercices. Celles-ci ont été proposées, de manière graduée, tout au long des séances. Des métaphores employées par l'artiste – « *une mosaïque...* », « *un puzzle...* », « *une fusée* » - ont permis aux enfants de se représenter cette progressivité. Au départ orienté au travail par unité de classe, la fusion de deux classes lors de la séance du 14 mars a constitué un premier temps fort. Cette séance a regroupé en une nouvelle unité - 2 par 2 - les enfants avec leurs instruments, Ensuite, lors de la séance du 20 mars, les quatre classes ont été réunies sur un seul plateau - cette nouvelle recomposition du groupe, cette fois-ci définitive, a constitué le point d'orgue dans le développement de l'atelier, les enfants étant regroupés non plus par classe, mais par les quatre familles d'instrument (*surdos, agogos, caixas et shakers*). Ainsi, les enfants, habitués à être regroupés par classe, ont fait l'expérience d'une notion élargie du groupe et ont vécu un nouveau sentiment d'appartenance. Cette appartenance était définie par le type d'instrument joué et la réalisation par le groupe comprenant désormais 92 enfants, d'un objectif en commun.

Dans l'atelier, une attention particulière a été portée au cadre, son instauration et ses aménagements successifs en fonction de la progression du projet. Fermes sans être rigides, souples sans être laxistes, tant l'artiste musicien que les médiatrices culturelles et les enseignants ont su instaurer, tenir, rappeler et ajuster, toujours en fonction de leurs places spécifiques, le cadre de l'atelier. Ce travail ayant nécessité une concertation, une coordination et une communication importante entre eux en amont et en aval de l'activité. Des rencontres formelles et informelles, des temps de réunion officiels et des temps interstitiels ont permis de réguler et de régler les innombrables détails qui participent à la dynamique d'un tel projet (cf. Analyse des fonctions de chaque intervenant).

Nous avons trouvé particulièrement intéressante la perméabilité et l'articulation des cadres entre eux : à titre d'exemple, des fiches de rythme ont été fournies par les médiatrices aux enseignantes pour qu'elles puissent les reprendre avec les élèves en dehors des ateliers. A l'inverse, les enseignants ont montré des dessins et récits que les enfants ont réalisés en classe, ceux-ci participant étroitement à la symbolisation, au travail représentationnel et élaboratif et à la mise en sens de l'activité. Perméabilité qui a pu culminer dans le constat que

les enfants parlaient beaucoup de l'atelier à la maison et dans la confidence qu'a fait un des enfants à son enseignante : "*Cette nuit, j'ai rêvé de la Batucada !*".

Reposant sur de multiples liens entre les intervenants et une articulation fluide entre les différents temps et lieux, ce dispositif a permis d'inscrire l'expérience des enfants dans une temporalité et une spatialité très intéressantes, favorisant en retour leur travail de liaison psychique. Les nombreux passages - de lieux connus à de nouveaux lieux, de l'espace du préau à l'espace de l'orchestre, puis au parvis ont permis aux enfants d'investir différents espaces et de s'y mouvoir. Des déambulations initiales aux déplacements coordonnés sur scène, un travail de mise en forme, de canalisation, de structuration en faveur de l'expression artistique a pu se mettre en place. A titre d'exemple, l'alternance entre la séquence "tintamarre" et celle des rythmes Batucada a été intéressante à plus d'un titre : les enfants étaient invités par l'artiste en début de séance à "faire du bruit", ces temps de défoulement et d'anarchie étant toujours vécu de manière jubilatoire et libérateur. Cette transgression autorisée a permis en un deuxième temps de se recentrer sur les prises de rythme respectives des *caixas*, *surdos*, *shakers* et *agogos* et la canalisation de l'activité. Les prises de rythme ayant nécessité que les différents groupes attendent leur tour et écoutent ce que font les autres. Ces temps d'alternance entre le jeu par sous-groupe et le jeu collectif est précieux en ce qu'il favorise, par isomorphie, la différenciation psychique de l'enfant et sa perception comme faisant partie d'un tout. Ainsi, le dispositif a permis de psychiser et de libidinaliser l'expérience musicale grâce à un ancrage spatial, temporel, corporel et relationnel fort.

Tel un *leitmotiv* dans une partition musicale, la Batucada a ainsi été déclinée à de multiples niveaux. Le dispositif plaçant les enfants au centre, avec pour cercles concentriques le musicien, le groupe des enseignants, les médiatrices, les parents etc. A l'instar du projet, très investi, pensé et porté sur le long terme, les enfants se sont sentis investis, considérés, valorisés, l'attention qui leur a été portée a contribué au plaisir et à la fierté exprimés lors de la restitution (cf. captation). Un point fort de l'atelier semble résider dans le fait qu'il offre une activité non évaluée qui sort du cadre scolaire à proprement parler. Cette dimension foncière de liberté, de pas de côté, de différence que l'atelier introduit permet aux enfants de s'en saisir en termes de soutien à la subjectivation et à la construction d'une altérité non concurrentielle. A ce titre, il est intéressant de constater que les rivalités initiales entre les enfants et certains sous-groupes se sont estompées au fur et à mesure au profit de la réalisation du but commun. L'activité ayant permis aux enfants d'exprimer cette rivalité sur le mode ludique et dans un cadre sécurisant pour pouvoir s'en dessaisir par la suite.

Analyse des fonctions de chaque intervenant

A notre connaissance, la distribution des rôles de chacun des protagonistes de l'atelier Batucada n'a pas été établie préalablement par les protagonistes mais s'est construite dans l'interaction où chacun a pu trouver sa place sans empiéter sur la place de l'autre. Cette dynamique est l'une des raisons pour lesquelles cet atelier a remarquablement bien fonctionné. Dans la section suivante, chacun de ces rôles, ses modalités et les fonctions remplies dans le groupe vont être analysés.

Ces observations sont étayées par les entretiens, menés par Sylvie Pebrier, avec les deux médiatrices culturelles, Violaine De Souqual et Jeanne Ribeau, l'artiste musicien Didier Keck et la responsable de l'action culturelle de l'ONDIF, Vanessa Gasztowtt. Ces entretiens avaient pour objectif de saisir plus clairement les rôles et fonctions des intervenants, celles-ci faisant l'objet d'une analyse détaillée dans notre recherche. Nous y reviendrons notamment pour le rôle des médiateurs.

L'artiste

Il est à noter le parcours et l'expérience spécifiques de Didier Keck auprès des enfants et des adolescents. Très vite dans sa pratique, il anime des ateliers de percussions avec des enfants « où tout le monde avait le droit de venir ». Il enseigne pendant 25 ans au Conservatoire d'Evry, tout en animant, pendant plusieurs années, un atelier dans une classe de 4^{ème} en ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Il propose et anime par la suite d'autres ateliers auprès d'enfants en classe CHAM (Classe à Horaire Aménagé en Musique), et à nouveau en ZEP.

Le rôle de l'artiste-musicien Didier Keck dans l'atelier Batucada a été central. En tant que musicien de l'orchestre, il porte le projet artistique. Il conduit les répétitions musicales : leur déroulé, leur rythme, leurs différentes séquences.

Ses interventions ont toujours été centrées sur la musique avec un positionnement positif et bienveillant par rapport au rendu des élèves (il n'insiste pas quand les élèves ne parviennent pas à faire la tâche). Il s'adresse au groupe dans son ensemble ou à un groupe d'instruments particuliers, jamais à un enfant particulier (à l'exception d'une séance où il a fait travailler les enfants individuellement).

Il est très peu intervenu directement sur des questions de discipline (il n'a que très rarement élevé la voix, à un moment il commence à jouer du tambour en rythme au milieu du brouhaha, et peu à peu les enfants se calment...).

Le musicien a toujours été positionné face aux élèves avec ses instruments. Cette position a été déterminante pour l'instituer aux yeux des enfants comme le référent Batucada. Leurs propos sont à ce sujet sans ambiguïté. Un ajustement a été toutefois nécessaire : une dizaine d'élèves lors des premières répétitions s'est agglutiné au plus proche du tambour de Didier Keck. Cela a induit au sein de l'ensemble des élèves deux groupes, les proches et les éloignés. Les premiers captaient ainsi toute l'attention de Didier Keck et étaient très excités à la limite d'être dissipés. Parmi les éloignés, des signes de démotivation ont été assez rapidement observés (postures de retrait, peu d'écoute...). Pour résoudre cette difficulté, une plus grande distance a été instituée entre Didier Keck et les élèves afin que chaque élève reçoive la même attention (Figure 4 : Atelier Batucada : Répétition à l'ONDIF le 20 avril 2017 avec toutes les classes réunies), cette distance a même été matérialisée afin que cette distance soit préservée (Figure 5 : Atelier Batucada : Matérialisation des limites).



Figure 4 : Atelier Batucada : Répétition à l'ONDIF le 20 avril 2017 avec toutes les classes réunies



Figure 5 : Atelier Batucada : Matérialisation des limites

Ce positionnement - de face, à la bonne distance - a contribué à créer un climat de confiance entre le musicien et les enfants. Ils en témoignent dans ces termes : "*Didier, il va faire du tambour, et nous on va le suivre*"⁶⁰. Sur un des dessins, Didier Keck apparaît à son pupitre avec un *surdo*, les trois groupes d'instruments de musique lui répondent - les *surdos* par des "*boom boom*" tonitruants, les *shakers* par des bulles et les *agogos* par des "*chic, chic*" (Figure 6 : Atelier Batucada : Deux dessins d'enfant, dessin de gauche). Il est notable que l'enfant n'ait pas représenté les enfants jouant ces instruments, mais les instruments eux-mêmes qui

⁶⁰ Témoignages provenant des *rushs* de la vidéo de présentation de l'atelier.

font entendre dans des bulles leurs sonorités respectives. La répartition des instruments dans l'espace et leur différenciation a bien été perçue par l'enfant. Un autre dessin représente un portrait de Didier Keck seul, soulignant son rôle central (Figure 6 : Atelier Batucada : Deux dessins d'enfant, dessin de droite), voire charismatique auprès des enfants très enthousiasmés par sa musique. Sur les deux dessins, le nom du musicien est inscrit au-dessus de sa tête.

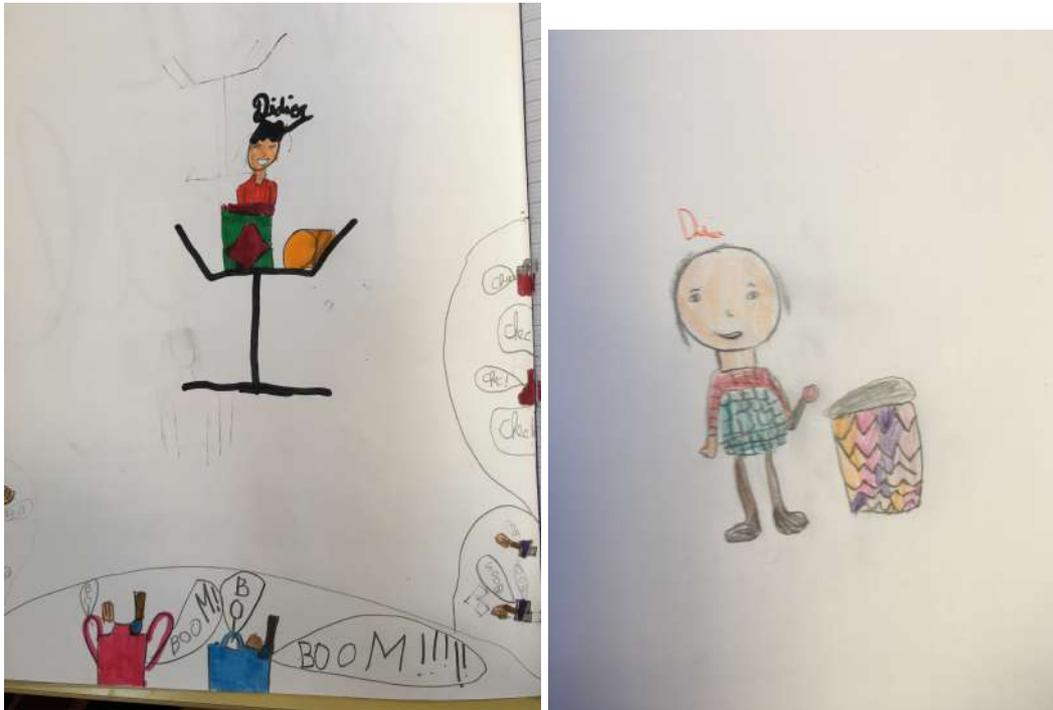


Figure 6 : Atelier Batucada : Deux dessins d'enfant

Sur le plan du faire, l'artiste a toujours présenté l'activité sous un angle expérimentiel, ludique, plaisant et n'a jamais insisté sur un échec ou une erreur. L'échec est même dédramatisé en faisant partie intégrante du processus créateur. Quand l'enfant se trompe de rythme, l'artiste le lui remontre. Si l'enfant se trompe encore, il n'insiste pas, reproduit encore une fois le rythme et l'encourage (cf. la séance du 31 janvier où l'artiste est passé d'un enfant à l'autre pour les entendre jouer individuellement leurs instruments). Cette non-stigmatisation de l'erreur et l'approche non évaluative inscrit l'atelier dans le plaisir, le *learning by doing*, l'exploration ludique. La consigne étant toujours basée sur le faire démonstratif, le geste de l'artiste suivant systématiquement la parole, les enfants ont pu expérimenter de manière concrète, tangible, sensible l'objet musique. En apprenant par l'action, en s'étayant sur le modèle identificatoire du musicien, les enfants ont pu accéder à une expérience vécue et ancrée dans leurs corps en mouvement. Ils traduisent très bien cette expérience qui s'enracine dans la sensorialité, le plaisir et l'émotion esthétique créés à la fois par le faire et par l'écoute : « *Quand on joue de la musique, ça nous fait un sentiment au corps... ça nous fait du*

bien », « *Ça rend très bien, de bonne humeur* », « *A chaque fois que j'entends ça, ça va mieux* », « *Ca nous détend* », « *Ça donne envie de bouger* »⁶¹. Un autre point particulièrement intéressant est l'alternance entre des temps de transgression expressément autorisée et le respect des règles y compris musicales. Ainsi, dans la séquence « tintamarre », Didier Keck demande aux enfants de « faire du bruit », cette pratique désordonnée défoule et crée une excitation joyeuse chez les enfants. Sa demande de retour à l'ordre et à la production de rythmes reconnaissables permet de jouer finement sur la canalisation et la maîtrise des sons. L'on peut supposer que cette alternance entre chaos et mise en forme est analogue au travail psychique enclenché - ainsi, le passage se fait de la pulsionnalité débordante à un travail de mise en forme sublimatoire, et une transformation des processus primaires en processus secondarisés. Le plaisir immédiat généré par le bruit est abandonné au profit d'un plaisir à plus long terme, et différé - celui de parvenir à travailler collectivement sous la direction musicale de Didier Keck.

Les médiateurs

Le rôle du médiateur culturel dans l'atelier Batucada a été indispensable pour le succès de cet atelier. Dans ce projet, deux médiatrices culturelles - Violaine Desouqual et Jeanne Ribeau - ont toutes deux été présentes tout au long des ateliers. Etant à l'origine du projet, Violaine Desouqual était la plus impliquée.

Leur rôle de "passeurs d'art" a été quadruple :

- Une fonction d'appui à l'artiste au moment des ateliers : elles étaient présentes en appui de l'action de l'artiste. Positionnées la plupart du temps au milieu des enfants, elles jouaient chacune la figure rythmique d'un instrument. Un enfant relate son expérience dans ces termes : "*Didier nous a appris des nouveaux rythmes avec Violaine et Jeanne*" (Cahier d'activité du 17 janvier). Cela maintenait l'attention de chaque groupe d'élèves-instrumentistes et leur donnait un repère rythmique, le positionnement ayant été maintenu jusqu'au moment des concerts
- Une fonction de mise en sens du projet pour les élèves : à plusieurs reprises, Violaine Desouqual a introduit la répétition en la reliant aux séances précédentes, en faisant participer les élèves. Cette prise de parole était particulièrement importante pour

⁶¹ Toutes les citations des paroles d'enfants proviennent de la captation vidéo réalisée par François Barbier.

donner du sens au déroulé de l'atelier. Par exemple, les élèves ont participé à une répétition de l'orchestre, à la répétition Batucada suivante Violaine Desouqual a pris la parole pour relier cette expérience d'écoute à la situation de répétition dans laquelle ils étaient à présent.

- Une fonction d'organisation : les médiatrices ont eu une fonction d'organisation du déroulé de l'atelier. Outre la planification des répétitions, les lieux, la répétition de l'orchestre, la présence à un concert qui a eu lieu en parallèle de l'atelier, elles ont aussi pris l'initiative d'ajouter des répétitions, à savoir une répétition musicale supplémentaire entre la répétition sur le parvis et la restitution et une autre pour régler les déplacements sur scène, cette répétition ayant lieu sans Didier Keck. Cette dernière a été primordiale car elle mettait les élèves dans la perspective du concert en ajoutant une dimension "spectacle" à la restitution qu'ils allaient donner et en construisant un cadre (comment se "tenir", que faire lors de la Batucada, saluer...). Un enfant relate cette séance dans ces termes : *"Nous sommes descendus dans le préau pour faire la Batucada du jour. Nous avons appris les pas qu'il faudra faire au spectacle. C'était la séance la plus différente de toutes."* (Cahier d'activité du 25 avril)

- Une fonction de communication entre les différents protagonistes du projet : les médiatrices ont été pivots dans les échanges d'information entre les enseignants, le musicien et les observateurs. Les lieux de répétition changeaient, les horaires aussi..., leurs messages mail étaient très précieux et précis. Ils ont contribué à éviter des "ratés" d'organisation potentiellement démobilisateurs.

Outre ces questions de planification, les médiatrices ont contribué à créer du lien entre les protagonistes en organisant des moments de convivialité à l'orchestre : un déjeuner durant lequel les enseignants ont pu communiquer avec le musicien, les observatrices, les médiatrices, et un pot pour fêter la restitution sur le parvis du Pôle culturel d'Alfortville.

La façon dont Violaine Desouqual et Jeanne Ribeau ont joué leur rôle a eu pour effet de créer un climat de confiance et de bienveillance propice à l'avancée et à l'aboutissement du projet. Leur fonction rend possible une position d'interface entre le musical, l'organisation, la communication et la mise en lien...

De plus, l'auto-réflexivité très importante de ces acteurs, leur façon de penser et d'investir leur pratique, leur manière d'inscrire celle-ci dans un parcours de longue durée - ces différents éléments montrent à quel point la médiation culturelle est non seulement une profession, mais

une vocation à part entière, nécessitant un engagement important. Les entretiens, menés par S. Pebrier avec Violaine De Souqual et Jeanne Ribeau, ont fait apparaître une véritable dimension vocationnelle et une implication solidement ancrée dans et autour de la création, et une conscience précise du rôle de transmission en vue de favoriser l'accès à la culture chez l'enfant. Ainsi, les médiatrices ont elles-mêmes une pratique musicale et une formation en musicologie. Leur engagement pour démocratiser l'accès à la musique et la faire connaître sous ses différentes formes – classique, populaire, etc. – se nourrit d'une conscience vive sur les plans social et politique.

Les enseignants

La façon dont les professeurs des écoles impliqués dans cette aventure ont joué leur rôle, a été lui aussi un élément clé pour lancer et faire aboutir le projet Batucada. En effet, ce projet a été initié par les professeurs des écoles et plus particulièrement par deux d'entre eux rompus à ce genre d'initiatives. Elles ont travaillé dans une perspective intégrative puisque les deux autres classes de CE1 ont également été impliquées avec leurs quatre professeurs des écoles présents à mi-temps, et avec une moindre ancienneté. Leur rôle a consisté

- en amont des répétitions
 - à organiser le programme de travail scolaire des enfants pour libérer des créneaux pour les répétitions positionnés le matin
 - à organiser les allers retours à pied, de l'école à l'orchestre, en toute sécurité (autorisation des parents en période de plan vigipirate, sollicitation des parents pour accompagner les enfants...)
- en classe
 - à assurer la continuité entre l'orchestre et l'école en intégrant l'activité musicale dans l'activité scolaire.
 - à faire le lien entre musique et activités scolaires (activités musicales reprises à l'école à l'aide des fiches rythmiques et des fichiers sonores) ; à mettre en sens la musique comme matière scolaire (au même titre que le français ou les mathématiques) ; en répétant les rythmes des répétitions en classe ; en fabriquant les instruments de musique, en les décorant... bref, à faire entrer l'extérieur (l'orchestre, la musique, le musicien) à l'école et à faire venir l'école à l'orchestre !

- en faisant vivre cette activité par des productions effectuées en classe tels les dessins et les comptes rendus consignés dans le cahier d'activité de chaque enfant. Ainsi ces activités culturelles et ces sorties acquièrent un statut et sont valorisées.
- en répétition
 - à intervenir individuellement auprès des enfants dissipés lors des répétitions.
 - à "faire de la discipline" au niveau du groupe, en appelant au silence par exemple. Lors d'une répétition, les enseignants ont dû réparer des instruments de musique et ont été absorbés par cette tâche, cela s'est senti auprès des enfants qui étaient moins concentrés, moins assidus.
 - à aider les enfants qui ont pu être individuellement et ponctuellement en difficulté sur un rythme.
 - à préparer les costumes pour la restitution publique en commandant des tee-shirts et du tulle pour confectionner des jupes ; à renouveler les instruments, à commander du *gaffer*, etc.
 - Leur positionnement était généralement à la périphérie de la répétition (Figure 7 : Atelier de Batucada : Positionnement des enseignants lors d'une répétition à l'ONDIF).



Figure 7 : Atelier de Batucada : Positionnement des enseignants lors d'une répétition à l'ONDIF

- Au cours de la restitution publique

- à assurer la sécurité des enfants dans des milieux ouverts (parvis du Pôle Culturel et esplanade devant la Philharmonie),
- à gérer l'attente avant le concert : les enseignants ont regroupé les enfants pour discuter avec eux notamment du stress que génère le concert (Figure 8 : Atelier Batucada : Dans la loge, avant la restitution du 20 mai 2017). Ils ont dû aussi faire en sorte que les parents n'entrent pas dans la « loge » avant et après le concert.



Figure 8 : Atelier Batucada : Dans la loge, avant la restitution du 20 mai 2017

- à faire en sorte que les enfants reviennent dans la "loge" après le concert, ce qui n'était pas évident tant ils ont été sollicités par leur famille.

Cet atelier a nécessité de la part des 6 enseignants impliqués dans cet atelier une synergie qui impliquait le respect des singularités de chacun. Leur collaboration a permis la transmission d'un savoir-faire des enseignants ayant le plus d'ancienneté vers ceux qui en ont moins. La spécificité de chacun d'entre eux a pu s'exprimer contribuant à renforcer leur investissement dans le projet. Ainsi, chaque professionnel a pu mettre l'accent sur un plan ou un autre en fonction de sa sensibilité. Les élèves d'une classe ont été manifestement encouragés à investir l'aspect fabrication et décoration de leur instrument (Figure 9 : Atelier Batucada – Instruments de deux classes), alors que d'autres ont été plus orientés vers la répétition des rythmes en classe et la création de chorégraphies. Ces différences sont autant de possibilités de transmission de savoir-faire et de savoir-être ainsi que d'enrichissement mutuel entre les enseignants.



Figure 9 : Atelier Batucada - Instruments de deux classes différentes

Pour résumer, les enseignants ont un rôle de pilier dans le projet de médiation, ils l'ont initié, lui donnent du sens pour les enfants et pour les parents, ils bordent l'activité artistique dans le faire. Notons qu'ils ont agi dans des espaces-temps distincts tout en faisant le lien entre ceux-ci : les enseignants ont préparé l'activité à partir de la fabrication d'instruments en classe et ont continué par l'élaboration de récits et de dessins. En vue de conserver des traces, tous les enseignants ont pris des photos au cours des ateliers avec leurs smartphones, marquant ainsi leur désir d'avoir une trace pérenne de l'activité.

Les accompagnants

A chaque répétition en dehors de l'école, des parents d'élèves accompagnaient les élèves, restaient le temps de la répétition et participaient au raccompagnement des élèves. Tout comme les observateurs, l'inspectrice et les autres membres du Ministère de la Culture venus assister à une répétition, les parents d'élèves se tenaient assis à la périphérie du dispositif de la répétition, n'intervenaient pas auprès des élèves, y compris leur propre enfant. Il est notable que les élèves ne sont pas allés non plus vers leur parent respectif. Les parents ne sont pas mentionnés par les élèves dans leur cahier d'activité ou sur leur dessin.

Les chercheurs

Les observatrices – l'inspectrice du Ministère de la Culture et les chercheurs - ont eu un rôle liminaire dans ce dispositif : nous sommes arrivées après coup, une fois le projet engagé. Notre rôle a été d'être des observateurs non participants, prenant des notes et des photos. Nous avons été présentées aux enfants lors de la 1^{ère} répétition, ce qui a permis de nous intégrer comme un élément invariant du cadre. Nous n'apparaissions sur aucun dessin des enfants et ne sommes mentionnées que par un enfant lors des interviews et par deux autres enfants dans leurs cahiers d'activité. Des échanges avec le musicien et les médiatrices ont eu lieu en amont et en aval de chaque répétition, sans pouvoir y inclure les enseignants qui ont

dû chaque fois raccompagner les élèves. De ce fait, les temps de convivialité qui ont été organisés - repas à mi-parcours, puis pot de clôture - ont été très enrichissants pour échanger avec l'ensemble de l'équipe, notamment avec les enseignants.

Ce qui ressort de l'analyse ci-dessus, est que chacun avait un rôle précis même s'ils n'ont pas été définis explicitement par tous les acteurs. Chacun a « tenu sa place » durant le projet sans déborder sur celle des autres - ceci a permis l'articulation des différents rôles de façon souple et fluide, chacun pouvant s'appuyer sur l'autre. Cette configuration a généré un climat de confiance propice à rassurer les élèves et a été un ingrédient indispensable à la réussite du projet Batacuda.

Le climat de sérénité a été d'autant plus possible que la responsable de l'action culturelle et de la programmation jeune public de l'ONDIF, Vanessa Gasztowtt et la directrice de l'école Pascale Simoneau étaient toutes deux enthousiastes et soutenaient pleinement le projet tout en faisant confiance aux acteurs sur le terrain, l'une au musicien et aux médiatrices, l'autre aux enseignants.

Chapitre 6 : Danse (Angélique Gozlan)

Les ateliers de médiation Danse ont lieu au Théâtre Louis Aragon, à Tremblay-en-France.

Le Projet de médiation et son dispositif

Les ateliers à médiation Danse ont lieu au Théâtre Louis Aragon, scène conventionnée danse se situant à Tremblay-en-France. La directrice Emmanuelle Jouhan porte avec passion le projet et les missions du théâtre. A travers le dispositif *Territoire(s) de la Danse*, le théâtre accueille en résidence trois compagnies qui partageront au cours de l'année leurs temps de création, la diffusion de leurs spectacles mais aussi la transmission de leurs démarches artistiques auprès du public. Il y a ici une réelle volonté de partager, de découvrir ensemble et de proposer un temps de création à plusieurs. Les compagnies « nous invitent à prendre le temps de s'arrêter, de regarder, de découvrir comment la danse peut secouer notre quotidien et nous relier les uns aux autres. Elles posent leurs valises pour partager des temps de vie, inventer de nouvelles formes de rencontres, occuper l'espace public, inviter à la pratique... »⁶².

Emmanuelle Jouhan pointe l'importance de laisser un espace de liberté aux artistes pour leur création. De cet espace émerge un lieu d'expérimentation dans l'ici et maintenant que l'artiste peut faire partager ou peut co-créeer avec le jeune public dans le cadre des actions de médiation culturelle.

Depuis 2008, 20 compagnies ont partagé leurs expériences de création sur le territoire de Seine-Saint-Denis. Ceci nécessite une bonne connaissance du territoire, des partenaires et du public. Il existe près de 30 à 40 projets menés par les résidents avec les partenaires scolaires, mais aussi d'autres partenaires, comme les établissements hospitaliers, les conservatoires de théâtre, musique, de danse. Pour qu'un espace singulier de créativité se mette en place, l'ensemble de l'équipe du théâtre travaille en amont et en aval au bon déroulement des actions de médiation culturelle, avec un cadre tenu par la direction mais aussi un le déploiement de multiples rencontres entre les médiateurs culturels et les professionnels de l'éducation nationale. Les actions de médiation culturelle ont pour objectif d'ouvrir le public à l'art, comme moyen de se connecter au monde et à sa diversité. Ainsi au-delà des actions menées avec des établissements scolaires, le théâtre propose aussi des performances artistiques en dehors des murs du théâtre, dans l'espace public pour donner accès à la culture à tous.

⁶² <http://www.theatrelouisaragon.fr/residences.php>

Le projet observé est animé par deux artistes Satchie Noro et Dimitri Hatton, tous deux danseurs, et circassien pour Dimitri Hatton. Les artistes sont en résidence au Théâtre Louis Aragon et y proposent un spectacle intitulé *Bruissement de pelles*, en avril 2017. C'est sur la base de cette œuvre que le projet s'élabore, les artistes étant eux-mêmes au cœur d'un processus d'élaboration de leur prochaine création, pour leur propre spectacle.

L'atelier de médiation débute le 27/03/17 et se termine le 31/03/17, au Plateau du théâtre, à l'exception d'une séance qui a lieu au gymnase du collège. Il a donc lieu sur une semaine banalisée, tous les matins. A ceci s'ajoute deux demi-journées de répétition générale, et la restitution devant le public au Théâtre Louis Aragon le 19/05/2017.

L'atelier s'adresse aux élèves de 3^{ème}, de 14-15 ans, issus d'une classe option EPS. Tous les élèves, excepté un, ont une pratique importante d'un sport. Le partenariat entre ce collège et la professeure d'EPS se fait depuis plusieurs années, le lien entre les deux partenaires est fort, de confiance.

L'enseignante d'EPS, Stéphanie Pina et l'enseignante d'Arts-plastiques sont présentes lors des ateliers, mais n'interviennent que très peu, et essentiellement pour des questions de discipline, laissant la place aux artistes. Est également présente tout au long de l'atelier, la médiatrice culturelle, Anne Muffang, qui a une formation universitaire au développement de projet culturel⁶³. Des échanges très fréquents ont lieu entre les artistes, les enseignantes et la médiatrice, lors des moments de pause au milieu de l'atelier, avant et après l'atelier. Ces échanges apportent aux artistes un regard sur le groupe élèves mais aussi sur chacun des élèves grâce à la relation privilégiée que la professeure de sport instaure avec ses élèves.

Les ateliers sont suivis par un vidéaste, Dominique Philiponska. Il réalise par la suite des petites vignettes vidéo de 3 à 4 minutes qui sont diffusées sur la chaîne Youtube du Théâtre Louis Aragon, que le théâtre relaye ensuite au travers de ses newsletters et de sa page Facebook.

Cet atelier a pour but de permettre aux élèves d'aborder un travail sur le corps et l'engagement physique comme chemin de traverse qui relie la danse et le cirque, en lien direct avec la pièce *Bruissements de pelles* de Satchie Noro et Dimitri Hatton. Par le biais d'exercices collectifs, les artistes initieront les élèves à la manipulation d'objets. L'objet, au cœur de la démarche artistique de la compagnie, est un médium pour explorer, au cours de l'atelier, les possibilités de développer un mouvement singulier, et pour travailler sur le lien entre corps, espace et

⁶³ CV en annexe.

environnement. L'objet est utilisé pour aborder la notion d'équilibre, comme source de dialogue, et comme extension du corps.

L'objectif est d'immerger les élèves dans une démarche artistique singulière. L'atelier leur donne accès aux processus de création artistique de la compagnie, notamment à travers le travail du corps. Il s'agit également de sensibiliser les élèves à la danse contemporaine et à ses liens avec le cirque par une expérience sensible et unique auprès des artistes. Un des enjeux majeurs est d'aborder le travail de création des artistes en résidence par un acte collectif.

En amont du projet, les élèves ont été initiés à la danse contemporaine en tant que spectateurs au sein du théâtre Louis Aragon. Ils ont vu trois spectacles, dont celui de Satchie Noro et Dimitri Hatton, mais ce dernier après le déroulement de l'atelier. Avant l'atelier, ils ont également bénéficié d'une visite technique du théâtre qui leur a permis d'aborder les coulisses du fonctionnement de la structure et les métiers du spectacle vivant. Cette initiation aux spectacles apparaît ici comme une introduction à l'atelier afin de donner une représentation scénique aux adolescents de ce qu'ils pourraient mettre en place au sein de l'atelier.

Les élèves devront rendre compte de leur expérience lors de l'épreuve orale du Brevet, le vendredi 16 juin 2017. C'est pourquoi à la fin de chaque séance, ils sont invités par les professeurs à noter leurs impressions pour constituer un « carnet de bord ». Nous relevons donc un enjeu d'évaluation pour ces élèves à l'issue de l'atelier ; et ceci en plus, de la restitution publique au théâtre qui a lieu le vendredi 19 mai 2017. Cet objectif peut se percevoir comme un biais à l'émergence de leur créativité. Pour autant, suite à l'observation, ceci ne sera pas vecteur d'angoisse massive mais aura plutôt permis une plus grande adhésion du groupe à l'atelier.

Concernant les artistes, il s'agit de leur première expérience face à des adolescents. Ils n'ont pas reçu de formation spécifique sur la pédagogie auprès de ce public.

Eléments d'observation

Chaque séance se déroulera de la même façon, en présence de l'enseignante d'EPS, de l'enseignante d'Arts-Plastique, d'Anne Muffang, médiatrice culturelle, et la plupart du temps des deux artistes, Satchie Noro et Dimitri Hatton : elle commence par un échauffement corporel, puis des exercices sont proposés au groupe d'adolescents, enfin Dimitri leur montre un enchaînement qu'ils doivent reproduire.

L'enjeu est la création d'une séquence pour le spectacle qui aura lieu le 19 mai au Plateau.

Le regroupement des séances sur une semaine, chaque matin, permet une continuité dans le travail, mais néanmoins, cette temporalité apparaît, au premier abord, très courte pour l'acquisition des gestes et leur maîtrise ainsi que la mémoire de l'enchaînement des mouvements. Cela nécessite un travail de répétition en aval avec la professeure d'EPS.

Séance 1- 27 mars 2017 (A. Gozlan)⁶⁴

Les artistes arrivent sur scène avec des seaux, une pile de seaux, placée sur le côté de la scène. Objets du quotidien, insolites dans cet espace, amenant des touches de couleurs au sein de cet espace Plateau, noir.

Satchie invite les élèves à monter sur scène, les chaussures sont autorisées. La professeure de sport encadre les élèves en leur indiquant qu'ils n'ont pas le droit au téléphone portable.

Satchie demande de se placer en cercle : « *Un cercle de rencontre, pour se rencontrer* ».

Chacun s'assoit sur scène, les professeures également. Les élèves ont du mal à faire un cercle, ils font « *une ligne bizarre* ». Le cercle est troué par endroit laissant quelque fois un vide béant entre deux personnes.

Satchie prend la parole : « *On n'est pas là pour le sport* » ; un des garçons dit : « *Pour le cirque ?* » ; elle répond : « *Pour un travail de création* ».

Les deux artistes se présentent (parcours, difficultés rencontrées). L'enjeu de la liberté de création apparaît très fortement dans leur discours. Dimitri dit : « *J'aime faire de la danse sans technique de danse. Comment mon corps permet de bouger de la manière où des gens qui ont fait 15 ans de danse classique ne peuvent pas le faire.* » Il aime l'idée de « *faire quelque chose d'unique avec son corps* », « *de trouver une manière moins technique, mais de toucher les gens en face de moi* ». Satchie, quant à elle, précise à quel point elle était happée par la création, alors même qu'elle vient du milieu de la danse classique. Elle souhaitait « *avoir la liberté de choisir les gens avec qui je voulais travailler et non être un objet qu'on choisit* ». Les élèves sont très attentifs. Mais nous sentons au niveau groupal que le silence est lié à l'inhibition, à la timidité face à ce premier temps de rencontre. Dimitri leur dit d'ailleurs « *Ne soyez pas timides* », pointant là l'inhibition groupale.

Satchie présente l'objet autour duquel va se faire la création de groupe : le seau.

⁶⁴ L'ensemble des descriptions des séances se trouve en Annexe « Chapitre Danse ». Nous avons fait le choix pour faciliter la lecture du rapport de rendre compte des séances 1, 6 et 7, séances les plus représentatives des réflexions menées dans ce rapport.

S : « *On va travailler autour de ces seaux. Faire différentes transformations, des installations, tout ce qui peut surgir à partir de cet objet. Les enfants jouent avec les seaux. Comment on peut créer à partir du seau ?* »

D : « *Comment l'objet qui peut véhiculer quelque chose, peut être utilisé autrement. Comment l'objet peut être un prolongement du corps, de la pensée ?* »

Improviser, laisser venir, repérer les choses qui nous ont plu et les retravailler : c'est la matière du spectacle, qui sera retravaillée ensuite et organisée.

L'échauffement commence alors après le tour de présentation de chacun des élèves.

« *On dialogue par le regard, pas par les mots* ». Les garçons restent groupés. Là, ça parle. Bruissement de mots. Chuchotements. Les élèves tournent dans le même sens, les corps bougent, l'un s'échauffe les bras, suivi d'un autre. Les filles et les garçons ne se mélangent pas. Etre ensemble sur scène, avec cet enjeu du regard sans les mots, rend perceptible une légère angoisse.

Satchie note : « *Les garçons vous pouvez vous décoller un peu. Je pense que ça va aller* ». Elle vient pointer l'angoisse du groupe d'adolescents : se différencier, exister seul au sein d'un groupe, alors même que l'adolescent tend à vouloir s'indifférencier dans le corps des pairs. Satchie demande à l'un des garçons d'enlever son sweat : se dévoiler, dévoiler le corps. Bien sûr, elle se voit donner un refus : « *J'ai froid* », lui répond-il.

Les professeures se décalent en bord de scène, comme pour border l'ensemble du groupe, position bienveillante. Pendant l'échauffement, des mécanismes de défense se mettent en place : chuchotement, rires, difficultés de concentration, plaintes, couplage.

La mise en mouvement des corps implique une mise en mouvement des échanges verbaux. Nous pouvons déjà observer ceux qui sont plus à l'aise dans leur corps : ils amplifient le mouvement, se montrent, le geste est maniéré. D'autres, au contraire, ont du mal à réaliser les mouvements d'échauffement, comme, par exemple, se mettre au sol, les articulations ne plient pas.

Une fille demande : « *Satchie, est-ce qu'on va faire ça tous les jours ?* » Cette question étonne pour des jeunes qui sont sportifs. Mais on peut aussi entendre l'émergence de l'angoisse : Qu'est-ce que nous faisons là ?

Au même moment, deux filles sortent du cercle et vont demander quelque chose aux professeures : évitement du groupe, retour au familier, recherche de réassurance ?

Satchie propose un exercice : « *Le poids de l'oreille penche et amène ton corps à descendre. Envoyez le poids du bassin pour pouvoir descendre et amortir avec les mains* ». Elle parle de décontraction et de tension : « *plus vous êtes tendus plus vous risquez de vous faire mal, être décontracté permet « d'épouser le sol »* ».

Avec ce premier enchaînement de mouvements, tous s'y mettent. La cohésion de groupe commence à se mettre en place, même s'il apparaît des plaintes de certains.

Nouvel exercice : Se croiser au centre du cercle en se regardant dans les yeux.

La professeure veille au cadre. Satchie demande à ce que cela s'enchaîne, mais l'ensemble des adolescents font face au vide du centre du cercle. Lorsqu'un garçon croise une fille, il est difficile pour chacun d'eux de maintenir le regard. Le regard se détourne, le regard est furtif.

Puis, il est demandé de courir au centre du cercle, se retrouver au milieu puis sauter et faire un demi-tour et courir.

L'arrêt pour se regarder est important. Satchie compte 1-2...

« *On a perdu le cercle !* » Il y a un trou dans le cercle, Satchie reprend le cercle.

« *Regarder son camarade. On se regarde sur ces deux secondes d'arrêt !* »

Elle vient ici interpellé le regard adolescent. Les réactions ne se font pas attendre :

« *Mais c'est bizarre !* » dit l'un. « *C'est bizarre de soutenir le regard* ». Satchie réagit : « *Mais quand tu parles avec quelqu'un, tu le regardes* », l'adolescent répond : « *Non jamais* ». Satchie est étonnée : « *Mais qu'est-ce que vous regardez alors ?* ». Silence. « *Alors vous allez travailler des choses que vous ne connaissez pas* ». Rencontre de deux mondes, celui de l'adulte et celui de l'adolescent.

Certains disent qu'ils regardent dans les yeux quand elle interpelle Dimitri sur cela. Les adolescents ajoutent : « *ça dépend de la personne* ».

Puis, les jeunes commencent à contester : « *mais madame, c'est pas un 1-2 mais 1-2-3* »

Rires, bruits plus intenses. Le regard vient exciter le groupe. Et dans le même temps, permet l'émergence des prénoms de chacun, des individualités.

Un autre exercice est proposé où il s'agit de se toucher : attraper le bras de l'autre et faire contrepoids.

Cet exercice implique de faire confiance à l'autre et de jouer sur l'équilibre des corps. On peut aussi tendre la main avant la rencontre. « *Le but n'est pas de faire tomber l'autre mais de*

tenir en équilibre avec ce déséquilibre ». Contact, poids, équilibre, toucher ouvrent sur la difficulté à être ensemble.

Le cercle se déconstruit. Le fait que ce soit une rencontre fille/garçon est soulevée. Les filles demandent à être mélangées, pointant là la scission du cercle en un groupe de garçons sur la gauche et un groupe de filles sur la droite. Deux filles passent alors de l'autre côté du cercle, ce sont deux filles qui sont à l'aise dans leur corps, probablement faisant de la danse. « *Hey y'a un trou !* » dit l'un dans le cercle pour se rapprocher. Satchie propose de se donner la main pour reformer le cercle. Mais ils ne se rapprochent pas. Se donner la main est difficile entre filles et garçons, cela implique d'aller vers l'autre, de se toucher. La professeure de sport les replace également, elle intervient en enveloppe externe, elle veille à ce que cela fonctionne.

Au bout d'une heure de groupe, les élèves commencent à percevoir les observateurs et se retourner pour nous regarder. Ils commencent à prendre en considération l'environnement.

Après l'échauffement, Dimitri intervient et amène les seaux au centre de la scène.

Certains élèves s'approprient un seau et tentent d'appriivoiser, dans un premier temps, cet objet insolite et inhabituel en danse contemporaine : les seaux volent, retombent, deviennent instrument de musique.

Il faut à présent se lancer le seau, toujours en étant en cercle. Le seau circule de mains en mains, quelque fois il tombe au sol. Cela crée du lien, le cercle devient plus clair. Dimitri insiste sur la maîtrise du geste, faire passer le seau droit, sans qu'il pivote : « *comme s'il y avait de l'eau à l'intérieur. Essayer d'être prêt à recevoir dès que la personne se retourne* ». « *Enchaîner pour un mouvement fluide* »

Dimitri repose le cadre : « *on vient chercher avec vous donc ceux qui ne sont pas intéressés, se mettent en retrait* ». Cela impose le silence. Il demande : « *Restez à l'écoute de ce qu'il se passe* », « *Fais un effort, ça fait 20 fois que tu ne lances pas droit !* », venant ici poser la discipline au sein du groupe.

Nouvelle consigne : lancer au-dessus de son camarade pour être rattrapé par celui d'après.

Ceci apaise l'excitation. La complexité de l'exercice impose la concentration et l'intérêt de chacun.

« *Faire un tour et gagner en fluidité et vitesse* », le silence se pose, seul le bruit du seau s'entend, le rythme du passage d'un élève à un autre. Les couplages sont moins flagrants.

Certains ont encore besoin d'appui sur les murs ou sur l'environnement (toucher les câbles, par exemple).

Dimitri propose alors que cinq personnes prennent un seau en créant cinq groupes, la majorité du cercle va au centre. Face à ce nouvel exercice, le cercle se déconstruit, certains s'assoient, au sol ou sur les échafaudages. Les gestes sont moins précis, des sous-groupes se créent. Certains expérimentent le lancer de seau, trois garçons se tournent et discutent avec la professeure.

Parcelle. Dimitri crie : « OK !! », « *Je ne suis pas prof, je ne vais pas gueuler toute la semaine !* »

Dimitri : « *On va essayer autre chose : mettez-vous par deux* ». Dix personnes vont commencer, les autres attendent et regardent leurs camarades. Dimitri ajoute : « *Je vais clarifier ce que l'on recherche : on cherche quelque chose de beau, surprenant, drôle, incroyable, même : ou comment vous rendre intéressants avec le lancement d'un seau ?* ». Il soulève ici l'enjeu de la création dans l'ici et maintenant, ensemble, sans savoir ce qui peut advenir.

Les élèves parlent beaucoup entre eux, par petits groupes, cela produit une sorte de brouhaha qui gêne l'artiste dans son travail : Dimitri joue avec son seau en le lançant en haut, en bas, à droite, le rattrape à gauche puis s'assoit sur son seau et attend que le calme revienne. Les élèves l'imitent au bout de quelques minutes ou s'assoient à côté de leur seau et, le calme revient peu à peu.

Dimitri distribue un seau à chacun. Les jeunes ne questionnent pas cet objet, qui est pour eux familier. Chacun le porte plutôt par l'anse, d'autres le font tourner entre leurs mains, un le met sur sa tête.

Satchie les fait asseoir en cercle avec leur seau. Certains s'assoient dessus comme elle, d'autres comme Dimitri, accroupis derrière le seau. Il s'amorce ici des processus d'identification et d'imitation des adolescents aux artistes, pointant là que l'investissement des adolescents se met en place.

Premier exercice : « *Vous allez « habiller » votre camarade avec des seaux, un par un, sur les bras, la tête, les épaules, etc. vous êtes délicats en l'habillant, vous utilisez l'anse, posez délicatement le seau, respectez votre camarade ; vous pouvez les empiler sur le bras, la tête, et même autour de votre camarade... pour obtenir, finalement, une véritable sculpture*

vivante ! » ; « *C'est comme si vous faisiez une œuvre d'art en cristal avec des seaux sur la tête.* » Le silence se fait petit à petit dans la salle...

Un volontaire se désigne de suite. Satchie l'habille de son seau, pour montrer un exemple.

« *Moi, je peux y aller ?* », dit l'un. Le groupe se met en mouvement. Satchie recadre, chacun reprend leur seau et on recommence.

Impatience : « *ça y est on peut y aller ?* »

Bruissement, « *fais attention, c'est ton camarade* ». Il s'agit de prendre soin de l'autre et de son corps. Etre précis et doux.

Le silence se fait peu à peu. Ceux qui ont un seau ont plus de mal à y aller après 7 seaux posés. Le jeune au centre dit : « *C'est lourd* ». Satchie : « *Il vient de dire que c'est lourd, écoutez-le aussi. Justement, il faut écouter* », l'une dit : « *il va s'étouffer* ». « *Madame on peut faire une pyramide devant ?* » « *Oui* ». (Ici, le jeu questionne l'impact de ce poids sur l'autre, et mobilise l'empathie : comment ne pas mettre en souffrance l'autre ?)

Le jeu d'empilage, de voilement, devient un jeu d'équilibre, et cela devient de plus en plus difficile de poser son seau.

Dimitri demande alors au garçon du centre de bouger, les seaux tombent, petit à petit.

« *On va le refaire* » : mouvement d'excitation « *moi ! moi !* », les corps se lèvent. Dimitri recadre et explique ce qu'il attend : être plus rapide dans l'installation pour éviter de faire souffrir la personne au centre et pour celle-ci, travailler la mise en mouvement de son corps plus doucement. Le silence advient quand la question de l'équilibre se pose.

Dimitri : « *on cherche à ce que visuellement ce soit intéressant* ». Cela nécessite de regarder ce que l'on fait dans le collectif, d'associer son geste à celui des autres. Certains ne regardent pas ce qu'ils font dans la globalité mais posent juste le seau. Ce qui donne l'impression qu'ils se débarrassent de cet objet, dont ils ne savent quoi faire. D'autres y réfléchissent et posent délicatement le seau.

Le silence se fait quand Dimitri intervient avec son seau sur le corps de l'élève. Puis ce dernier avance doucement, se laisse guider par la voix de Dimitri. Le groupe dit : « *allez avance plus vite !* » ; Satchie : « *tu choisis de faire tomber les autres seaux comme si c'était accidentel* », L'élève : « *Mais je fais comment ?* », Satchie : « *Tu lâches* ».

Les élèves partent en pause. A la pause, les garçons se regroupent tous ensemble, à gauche de la salle en bas de la scène, les filles à droite, en deux groupes distincts...

L'exercice proposé au retour de la pause est de faire tourner le seau dans ses mains, puis de le poser au sol, de faire un demi-tour sur soi, de le reprendre dans ses mains et de le lever au-dessus de sa tête.

Cet enchaînement est répété plusieurs fois. Deux garçons l'expliquent à une fille. Mais, nous remarquons toujours peu d'échanges garçons/filles.

Certains se concentrent seuls pour faire l'enchaînement. D'autres le travaillent en groupe. Trois garçons enchainent ensemble : début d'une chorégraphie ? Puis trois filles aussi : elles décomptent et enchainent ensemble, en résonnance avec les garçons, dans un espace toutefois distinct.

Dimitri joue avec son seau, au centre du cercle. Certains le regardent mais la plupart s'essaie à des lancers de seau. Ils semblent tous avoir la volonté de maîtriser l'enchaînement précédent.

Dimitri s'inspire alors de ce qui a émergé et propose de se regrouper trois par trois. Le premier groupe mixte se forme. Quasiment tous finalement, alors qu'il y avait une impression de chaos, ont intégré l'enchaînement de mouvement. Mais peu sont à l'écoute de l'autre dans leur enchaînement.

Satchie propose : Une personne, une proposition. Comment utiliser les seaux pour devenir autre chose : une armure, un animal. Chercher comment le corps bouge avec ça.

Ils sont attentifs. « *Ali transforme toi !* », dit le groupe. Ali y va. Il prend trois seaux un sur la tête et deux à chaque main. « *Déplace-toi* » dit Dimitri. Il se lève. Dimitri associe à un playmobil : « *ça fait playmobil, tu peux marcher playmobil* ». Ali enlève les seaux : « *j'aime pas marcher dans le noir* ». Dimitri reprend la proposition de Ali et montre aux élèves comment marcher en playmobil, tout en parlant du ridicule : « *on essaie des trucs* ».

Chacun passe. Dimitri est amené à reposer le cadre pour que chacun se regardent et s'écotent sans commentaire et sans jugement.

« *Prends le temps* » : Dimitri accompagne le jeune quand celui-ci n'arrive pas à faire ce qu'il souhaite. Etayage par la présence physique et le regard : « *Vas-y cherche !* ». Expérimenter le seau avec son corps. Il supporte la création originale. Il s'agit de sentir « *comment ça transforme l'état de ton corps* », comment mettre un seau sur le coude, amène à transformer

son corps et son déplacement dans l'espace. Le jeune dit : « *c'est dur* », mais s'essaie tout de même. Le groupe est attentif mais il est difficile de ne pas commenter ce qu'il se passe.

Pour le dernier exercice, Satchie demande de créer « une phrase » à trois, avec trois seaux. Une fille dit : « une phrase ? une phrase ? », pointant l'incompréhension de la consigne. Au bout de 10 minutes, les adolescents par groupe commencent à construire des enchaînements singuliers. Des rivalités entre groupes apparaissent, en résonance avec la demande d'originalité des artistes.

A midi, l'atelier se termine.

Les artistes apparaissent fatigués. La tenue de la discipline les a troublés et embêtés. Dimitri dit qu'il n'aime pas faire ça, ça lui coûte. Le brouhaha était gênant pour eux. Et du coup il semble qu'ils aient été moins à l'écoute de la création émergente, plus concentrés sur le cadre et la discipline. Dimitri se demande si le fait que les jeunes n'aient pas vu leur dernier spectacle ne joue pas, car il perçoit qu'ils n'ont pas vraiment compris ce qu'on leur demandait. Ceci corrobore avec mon sentiment que l'angoisse des élèves était liée, certes, à la mise en grand groupe et à ce cercle béant sur le vide, mais aussi à une énigme. Je percevais le : « Mais qu'est-ce qu'on fout là ? Qu'est-ce qu'on attend de nous ? Qu'est-ce qu'on doit faire ? » L'image donnée par les artistes d'une transformation et d'une expérience semblait trop abstraite pour eux. Dimitri pense également qu'ils auraient mieux saisi ce qu'ils entendaient par forme et transformation si les élèves avaient vu le spectacle.



Figure 1 : Atelier Danse, échauffement, Théâtre Louis Aragon, Le plateau, 27 mars 2017.



Figure 2 : Atelier Danse, Exercice avec Dimitri Hatton, Théâtre Louis Aragon, Le Plateau, 27 mars 2017.

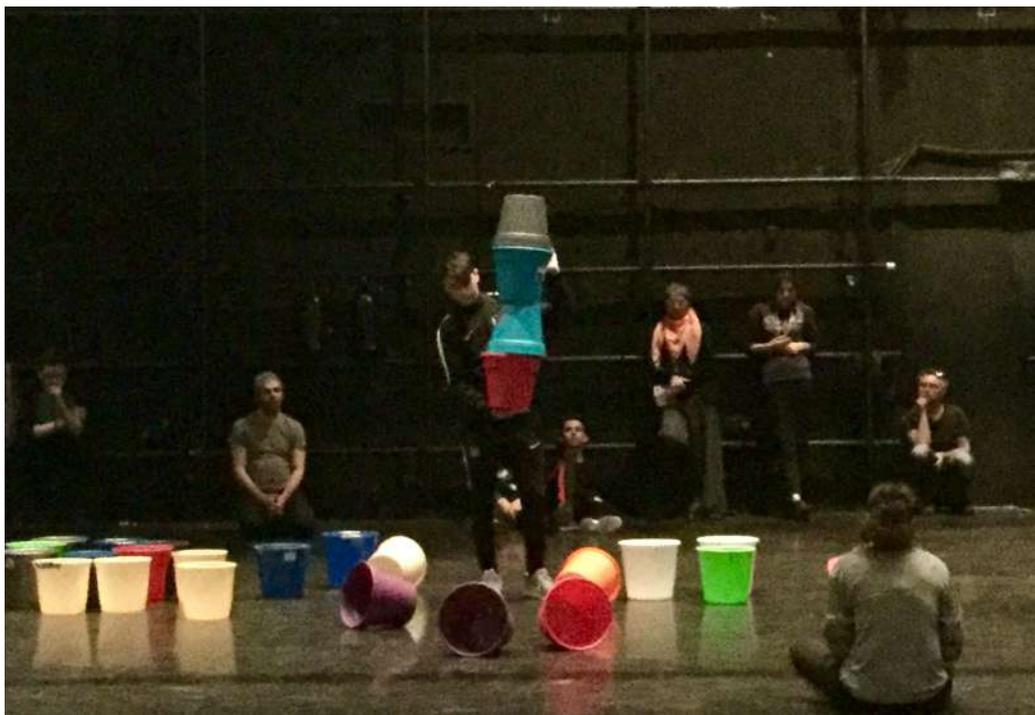


Figure 3 : Atelier Danse, Exercice de la tour avec Dimitri Hatton, Théâtre Louis Aragon, Le Plateau, 27 mars 2017.

Séance 6- 16 mai 2017 (A. Gozlan)

Cette séance est la première répétition avant la restitution. Les jeunes n'ont pas vu les artistes depuis pour s'entraîner. Ils se sont beaucoup entraînés avec la professeure de sport, afin de répondre à la complexité des propositions corporelles qui leur avait été faite par les artistes, complexités relevées par le regard pédagogue de C. Graz . Entre le temps de la cinquième séance et celle-ci, ils ont été voir le spectacle de Dimitri et Satchie, *Bruissements de pelles*.

Dimitri est seul, Satchie avait prévenu de son absence. Nous sommes dans le gymnase. Dimitri introduit, suite à l'échauffement, la musique, que les jeunes découvrent sans étonnement, ni question.

Le filage commence avec la mise en scène des binômes. Dimitri se place en observateur, puis il demande à reprendre la séquence du foot. Il met l'accent sur l'énergie, la précision des mouvements et la coordination entre chacun.

Il y a eu un réel travail de mémorisation et d'exécution des mouvements en amont de cette séance. La professeure est fière de ses élèves et le dit.

Pour certains binômes, les gestes sont simplement exécutés, avec une certaine tension dans le corps. Il n'y a pas de vécu derrière le geste, pas d'imaginaire qui y soit associé. Alors que

pour d'autres, la séquence vient raconter quelque chose autour de l'objet ; l'objet seau devient alors un objet précieux, convoité, que l'on souhaite avoir à soi. Au fil de la répétition, les mouvements s'ancrent à la fois dans le corps, dans le groupe, mais aussi dans une narrativité.

A partir du moment où le jeune comprend que c'est un jeu, et une mise en scène qui peut raconter une histoire, le mouvement est plus fluide, plus cohérent.

Dimitri semble stressé de l'advenue du spectacle, cette restitution est un enjeu pour lui.

La question du corps, de sa tenue apparaît très fortement à cette séance. Dimitri mime ce qu'il veut : un corps ferme, précis, dynamique dans le mouvement. Il leur demande d'être dans leur corps, de sentir leur corps, de maîtriser leur corps.

Mais ceci vient pointer le corps propre de l'adolescent. Les corps sont ramollis, baillent, marchent lentement, se courbent, se cachent. Dimitri en pointant son désir d'artiste de voir des corps investis, vient souligner la difficulté d'investir son corps à l'adolescence. Comment alors faire vivre les corps quand ceux-ci sont pris dans le désinvestissement adolescent, quand le corps se ramollit et n'est pas investi lui-même ? Le mouvement, la relation duelle avec un autre, l'objet médiatisant la relation avec cet autre, la narrativité du mouvement semble permettre de vivre dans son corps l'expérience et l'histoire donnée par le mouvement. Mais ceci est complexe pour des jeunes en mal de corps.

L'objectif du spectacle fait lien entre les jeunes eux-mêmes, mais aussi entre les jeunes et l'artiste. Dimitri est beaucoup plus proches d'eux, même physiquement, il peut plaisanter avec eux. L'une va même compléter sa phrase.

Pendant la pause, les adultes échangent entre eux. Dimitri livre sa difficulté à faire face à cette population, « *d'être face à autant de résistance, de gens qui n'ont pas envie* » (Pourquoi sens-tu qu'ils n'ont pas envie ?) « *parce qu'ils ne font pas ce que je leur demande, même sauter, il y en a trois qui sautent, qui essaient* ». Il dit venir à la séance avec des idées « *et puis j'oublie, face à eux, j'oublie ce que je pensais faire, face à leur énergie, je ne peux pas le mettre en place* ». Il vient ici parler de la crise adolescente, de la force de l'ici et maintenant chez eux, de la dépendance versus la quête d'autonomie. L'adolescent le bouscule dans son savoir-faire, le met lui-même en crise, pointant là, le processus de réflexivité en jeu dans l'atelier.

Après l'échange avec Dimitri, celui-ci mettra beaucoup plus en mots ses attentes et donne des images pour illustrer ce qu'il recherche. Il recule et dit « *c'est comme si quelque chose arrivait sur moi et je me disais merde merde merde !!!* », « *Tu te retournes et tu les regardes en te disant ah les bandes de naz !!* »

Dimitri reprécise les gestes, il accompagne le geste avec des mots, mais aussi avec son corps, avec ses propres gestes. Il reprend, montre, fait, parle, puis redonne aux jeunes. Il crée une enveloppe, sécurisante, bienveillante, où les corps peuvent se mouvoir et les histoires se raconter. Dimitri entre dans un véritable accompagnement singulier, l'un après l'autre, par binôme, remontre chaque mouvement, les explique. L'ensemble du groupe est attentif dans cette démonstration.

L'intention dans le mouvement apparaît, le plaisir d'être ensemble aussi, la satisfaction du créer naît. Dimitri les encourage alors vivement et les félicite. Dimitri s'étonne même de lui-même, d'avoir des « techniques de professeur » qui lui viennent naturellement. Une boucle de retour de soi à l'autre, de l'autre à soi s'installe, mettant alors au travail les enjeux narcissiques de chacun.

Séance 7- 27 mai 2017- La restitution (A. Gozlan)

La restitution est un véritable succès. L'attente anxieuse des artistes est plus perceptible que celle des élèves. Une fois sur scène, le groupe fait groupe, les mouvements s'enchaînent, transmettant une véritable émotion. La rigueur demandée en atelier donne ici lieu à un ensemble cohérent, fluide et d'une belle poésie. Ali a trouvé une technique pour appartenir au groupe malgré sa difficulté à enchaîner les mouvements. Il y a, au niveau transférentiel, pour le spectateur quelque chose de magique, lié à l'émergence sur scène de la forme créatrice. Le rendu sur scène vient condenser l'ensemble du travail en une narration qui nous raconte une histoire. Le seau : objet d'étonnement, objet à découvrir, objet de convoitise, objet de construction, objet à protéger, objet de lien, objet de création, vient symboliser l'ensemble des étapes de la création. Tout comme ce seau viendrait aussi métaphoriser le corps adolescent : d'abord rigide, inerte, lourd, sans intérêt, puis qui s'anime, se transforme.

L'adolescent, mal dans son corps, fait alors corps dans le groupe et le malaise corporel ne se ressent plus sur scène. Il existe ici une véritable sublimation des corps et de l'objet.

La restitution rend compte du mouvement, mouvement de la danse certes, mouvement des corps, mais aussi mouvement transformationnel, mouvement lié au passage de l'inanimé à l'animé, de l'informe à la forme, mouvement de la crise créatrice en écho à la crise adolescente.



Figure 4 : Restitution au Théâtre Louis Aragon, le 16 mai 2017, Photographie prise par l'équipe du théâtre.

Analyses et réflexions

Effets de l'action de médiation sur les adolescents

Il s'agit ici de la rencontre, rencontre entre artistes et adolescents, entre adolescents, filles et garçons, rencontre d'un art avec la méconnaissance de celui-ci. Pour cela, il a été nécessaire d'entrer en crise, écho à la crise transformationnelle de l'adolescent.

La danse, comme mise en mouvement des corps, apporte une médiation propre à l'adolescent en mal de son corps, et dans le corps de groupe.

Il y a ici un processus, très proche de celui décrit par G. Haag (1991) de la boucle de retour : c'est dans le va et vient entre le regard de l'artiste et celui du groupe d'adolescents, dans la fonction psychique de l'artiste de transformer ce qu'apportent les adolescents, que se construit l'objet créé. La réflexivité est ici essentielle et amène à la symbolisation, permettant le passage d'une matière brute (corps et objet du quotidien qu'est le seau) à une matière à créer, la narration en mouvement.

Eléments de la dynamique de groupe

Comme dans les autres spécialités, le groupe est un point fondamental : la médiation permet la création de cet espace de lien, espace de l'intersubjectivité. Elle médiatise le lien à l'autre, angoissant à l'adolescence. Mais il semble aussi que, dans cet atelier, ce qui a étayé cette propriété de la médiation artistique est l'utilisation de l'objet seau, qui devient un objet de relation⁶⁵, l'une de ses fonctions étant de mettre en lien divers individus, de mettre en forme et d'inscrire la rencontre tout en trouvant les moyens de la réguler. Il met en relief le propre de la médiation danse dans ce cadre des ateliers artistiques, à savoir permettre l'articulation relationnelle entre artistes et adolescents, entre les adolescents eux-mêmes, et l'articulation émotionnelle (entre interne et externe). Mais, bien entendu, cet objet n'est rien sans l'artiste qui l'a pensé et qui le propose aux adolescents. En ce sens, cet objet se figure comme prolongement de l'artiste lui-même et de son projet artistique.

Le temps de la restitution apparaît fondamental dans la mise en forme et en corps du spectacle. Il se constitue comme enjeu autour duquel le groupe d'adultes et d'adolescents se lie : la restitution semble se constituer comme un objectif commun vers lequel le groupe s'unit.

Eléments d'évolution individuelle

Il a été difficile d'observer les élèves individuellement de façon à en formuler une évolution singulière. La danse et son principe chorégraphique induit une vue d'ensemble.

Néanmoins, à un niveau individuel, la médiation danse peut mettre en relief les difficultés de certains adolescents et leur place dans le groupe de pairs. De la même manière, elle met en évidence ceux qui ont de grandes facilités avec le mouvement et leur corps.

Mais tel le paradoxe adolescent, elle va aussi permettre, dans sa continuité, à l'élève en difficulté de s'inscrire dans un ensemble homogène. En effet, pour ne pas mettre à mal le groupe et sa performance finale, l'adolescent en difficulté est obligé de s'appropriier la médiation artistique proposée et en ce sens, de trouver des stratégies pour se saisir de celle-ci.

Nous voyons comme Ali, mal à l'aise dans son corps, maladroit dans ses gestes, va à la fois se rapprocher de l'artiste dans une quête identificatoire (s'asseoir comme lui, à côté de lui, le

⁶⁵ L'objet de relation désigne la fonction liante d'un objet matériel, non humain, permettant la mise en relation de deux personnes, et le partage de deux subjectivités.

seau entre les jambes, chercher son approbation) mais aussi va simplifier la chaîne proposée par l'artiste pour s'inscrire dans le groupe et au sein de la chorégraphie.

Analyse du dispositif

Le dispositif s'inscrit sur des expériences depuis de nombreuses années avec des artistes différents. Comme noté précédemment, il est à l'initiative de la professeure d'EPS, qui porte du côté de l'établissement scolaire le projet avec passion et investissement.

Il existe un véritable enjeu de partenariat entre le collège et le théâtre qui accueille le projet et propose un projet avec des artistes. C'est pourquoi le rôle de la médiatrice est essentiel pour faire le lien entre chacun.

De ce point de vue, le dispositif est solide. Chacun a une place et une fonction définie, chacun instaure une relation d'écoute favorable à l'expérience créatrice. Et ceci est pleinement soutenu par la directrice du théâtre, Emmanuelle Jouan.

Cette action de médiation artistique est donc forte de ce que nous pourrions appeler des feuillets multiples constitués de l'institution du Ministère de la Culture, de l'institution du Théâtre Louis Aragon, de l'institution scolaire, du groupe d'adultes, et du groupe d'adolescents. Nous voyons ici comme le dispositif opère « *comme étant la structure dans laquelle des interactions entre des personnes vont prendre place, en rapport à leur propre groupe d'appartenance et à leur réseau d'interactions intériorisées.* »⁶⁶ Ces feuillets forment alors une enveloppe groupale, nécessaire à l'avènement d'une forme artistique.

Ce dispositif est constitué d'éléments qui délimitent le rapport au temps et à l'espace : le lieu des séances, le nombre des séances, la durée de celles-ci, l'objet du travail, l'objectif de ces séances, le déroulement des séances, les règles énoncées, le cadre institutionnel dans lequel le dispositif se déroule. Tous les intervenants adultes au sein du dispositif s'affilient à ces éléments et ont pour mission de les transmettre au groupe d'adolescents.

Lorsque nous arrivons sur le lieu du stage la première matinée, le travail de préparation en amont se ressent fortement : les élèves connaissent les lieux du théâtre, ils n'ont pas d'appréhension à monter sur scène, ils s'attendent à la rencontre avec les artistes.

Par contre, ils ne comprennent pas de suite ce que les artistes leur proposent car le projet artistique n'est pas suffisamment explicité par ceux-ci. Il existe à cet endroit un manque de

⁶⁶ J.-C. ROUCHY, « La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2006/2, n°47, p.

représentations qui ne permet pas de comprendre l'objectif final de cet atelier. Il est en effet essentiel de commencer un groupe en se créant un langage commun dans lequel chacun se reconnaît et chacun se comprend. Ceci pourrait impliquer de répondre à ces questions : qu'est-ce que la danse ? Pour vous ? Pour l'artiste ? Qu'est-ce que le cirque ? Que crée la rencontre entre danse et cirque ? Les artistes pourraient ici, en introduction, montrer leur travail, comme point de départ des échanges, des questions des adolescents.

Ce manque de représentations a donné lieu à des moments de flottement, d'incompréhension, faisant émerger la question : « Qu'est-ce qu'on fout là ? », mais aussi une angoisse par rapport au spectacle (« Quand a-t-il lieu ? Combien de temps ? Qu'est-ce qu'on va y faire ? »).

Nous notons également que les adolescents sont sensibles au changement de lieux. Ils sont bien plus à l'aise dans un lieu connu, le gymnase, s'approprient plus aisément l'espace et c'est d'ailleurs là qu'émerge l'une des formes centrales du spectacle : la partie de football.

Un autre point à noter est l'expérience première des artistes face aux adolescents. Ils découvrent ce public et l'accompagnement de ce public, sans qu'ils n'aient eu de formation sur l'accompagnement des adolescents en atelier, ou sur la spécificité de l'adolescence. Ici, se manifeste un véritable choc de la rencontre, notamment du côté des artistes, qui peuvent dire en fin de séance qu'ils sont fatigués de l'atelier, qu'ils ont trouvé l'encadrement d'un tel groupe difficile. En effet, le public adolescent a en soi une spécificité propre au moment adolescent et à sa crise : le pulsionnel est à fleur de peau, amenant des débordements d'excitation, le corps est désinvesti du fait de l'advenue de la puberté et de la nécessité d'appréhender ce nouveau corps, la construction identitaire est à son apogée, la relation à l'autre sexe est angoissante, le rapport à l'adulte change. L'artiste peut alors marquer un point d'incompréhension face à eux, il dit « ça résiste », il ne peut leur faire faire ce qu'il envisage pour les exercices. Mais la résistance est le propre de l'adolescence : résistance psychique face au devenir adulte, opposition à l'adulte et à son autorité, résistance du corps...

L'absence d'accompagnement des artistes, tant par la formation au public qu'à la pédagogie, a, semble-t-il mis en difficulté les artistes dans leur propre accompagnement des élèves, avec quelque fois des sentiments d'être démunis, vides (« j'oublie tout quand j'arrive en face d'eux »).

Cette difficulté semble avoir généré une certaine angoisse chez l'artiste, Dimitri Hatton, impliquant des contre-réactions : appui sur la discipline, exaspération, rigidification de la demande sur les exercices, mais surtout l'artiste va éluder, dans ces moments de

débordements, les émergences de formes qui naissent dans les moments informels. Pour exemple, un jeune utilise le panier de basket pour y faire tenir en équilibre des seaux qu'ils lancent comme un ballon les uns dans les autres, allant ensuite les défaire du panier en étant en équilibre sur les épaules de son camarade : cette forme créée passera inaperçue.

Toutefois, nous observons également à quel point, pendant les pauses, les échanges entre les artistes et les enseignants apportant leurs connaissances des adolescents, entre les artistes et le chercheur en psychologie et l'inspectrice dans son regard de pédagogue, ont, semble-t-il été des temps interstitiels d'élaboration de la pratique de l'artiste auprès des élèves. Le fait d'écouter l'artiste parler de ses difficultés, de son accompagnement et le fait de lui faire un retour sur sa pratique et sur le public adolescent, a favorisé la prise de recul de l'artiste. Ce moment de pause opère à la fois :

- comme un lieu de décharge des éprouvés négatifs, ce qui permet de préserver le groupe d'adolescents de ces éléments ;
- mais aussi comme un lieu d'élaboration, de compréhension des difficultés de l'artiste face à ce public en lui donnant des clés sur ce qu'est l'adolescence. Par exemple, j'ai pu pointer à Dimitri qu'il exigeait des adolescents un corps dynamique, dont le geste est précis, mais ceci nécessite que le sujet ait conscience de son corps, qu'il investisse ce corps. Or l'adolescence est le moment même de la transformation du corps et de son réinvestissement, le corps est un fardeau à l'adolescence dont le jeune se dégage par la mollesse, la nonchalance, les habits trop amples. Il s'agit alors de jouer avec cela, plutôt que de les confronter à ce corps qu'ils ne peuvent investir du fait même du moment pubertaire ;
- et enfin comme un moment de ressources lui permettant de repartir avec des idées. C. Graz, par exemple, souligne l'importance de donner des images aux adolescents pour qu'ils puissent comprendre le sens d'un mouvement ou d'un enchaînement. Dimitri va alors suite à cela, associer une image à un mouvement, la mimer aux adolescents, ce qui favorise la mise en représentation et en sens. Les adolescents s'en saisissent de suite et le mettent en scène.

L'artiste a pu dès lors se déplacer, retrouver le plaisir du jeu partagé, mettre en scène et donc en représentation ce qu'il attendait, et s'étonner de lui-même : « ça y est, j'ai des techniques de professeur qui me viennent ! » avec grand plaisir. Ici, se noue alors la relation de l'artiste aux adolescents, et ce, autour du plaisir à être ensemble et à créer ensemble.

Analyse des fonctions de chaque intervenant

Lors de l'atelier, il n'y a pas d'accompagnants. Sera présent exceptionnellement Dominique Philiponska, vidéaste, mais sur une partie de la séance. Il se présente et présente le projet vidéo du théâtre. Il est rappelé aux adolescents qu'ils ont signé une autorisation de droit à l'image. Ceci réveillera certaines questions de certains adolescents, mais la plupart est au courant. Dominique Philiponska restera très discret pour filmer, en retrait et n'aura pas d'impact sur le déroulement de la séance.

Les artistes

Les artistes ont un rôle et une fonction centrale dans l'atelier puisqu'ils animent celui-ci et ont pour objectif de créer avec les adolescents un spectacle à l'issue des séances.

Dans ce dispositif, sans eux, l'atelier n'existe pas.

Les artistes, pris dans un dispositif global articulant établissements scolaires et culturels, proposent une expérience unique qui bouscule les adolescents dans leur quotidien. Ils invitent chacun à prendre le temps de la rencontre à travers le corps, le regard, l'écoute de l'autre, le vivre ensemble. Prendre le temps de regarder un geste, de s'effleurer la main, de se retourner vers l'autre. Prendre le temps du face-à-face. L'enjeu social est bien entendu important car il s'agit là de porter dans l'acte la notion de respect. Mais il s'agit également de trouver l'équilibre dans son corps propre et au sein du corps groupal, en ce sens, l'artiste, par ses indications, par sa sensibilité à l'autre et au corps de l'autre, impulse un mouvement qui va donner forme à l'informe. Donner forme à un objet artistique va, de surcroît, donner forme au corps adolescent pris dans sa mollesse pubertaire.

Les artistes ont donc dû penser en amont le projet ou en tout cas, l'amorce de l'atelier. C'est pourquoi dès la première séance, ils apportent sur scène les seaux. Ils ont donc dû rêver cet atelier avant même qu'il commence, avant même de connaître les adolescents avec lesquels ils vont travailler pendant une semaine. Cette rêverie s'inscrit dans leur propre démarche artistique et dans leurs propres questionnements artistiques. Ainsi leur rêverie porte les adolescents vers un ailleurs inconnu, vers l'expérimentation, vers la découverte de soi, de l'autre, de la création, mais cette rêverie semble aussi porter en elle l'idée que leur démarche artistique sera aussi nourrie par les adolescents eux-mêmes et ce qu'ils apporteront comme gestes, mouvements dans la découverte du seau.

Les artistes proposent de dépasser les limites convenues des représentations de chacun, du milieu scolaire et de ses systèmes d'apprentissage.

Ils ont aussi défini les places de chacun et le rythme de la séance : Satchie anime l'échauffement de la première heure, puis Dimitri prend le relai pour les propositions de travail en petits groupes, Satchie prenant alors une place plus en retrait, passant dans les groupes pour accompagner les adolescents. Ils vont également prendre des temps de recul, ensemble, pour observer ce qu'il se passe au sein des petits groupes d'adolescents. Lors de ces moments, nous observons qu'ils sont eux-mêmes en quête d'une forme, d'un saisissement d'un mouvement, d'un geste, d'une idée qui pourrait être intégrée au spectacle final.

Les artistes doivent donc sans cesse aller et venir entre une position d'animateur, actif, captant les adolescents, et une position d'observateur, afin de composer la chorégraphie finale.

Ils s'adressent en général à l'ensemble du groupe, mais au fil des séances ils vont s'adresser à certains élèves plus spécifiquement, notamment Ali qui a du mal à suivre les exigences de l'atelier.

Ils vont véritablement animer l'atelier, à savoir proposer des exercices d'échauffement, des exercices de mise en groupe et d'appropriation de l'objet seau, puis un enchaînement de mouvements nommé « phrase ». De l'échauffement à la « phrase », le déroulé de l'atelier est très cohérent vu de l'extérieur. Les artistes ont pensé cette cohérence : travailler des échauffements qui amènent ensuite à la réalisation des exercices finaux. Mais ceci n'est pas explicité par les artistes aux adolescents, qui sont alors amenés à suivre ce qu'on leur demande sans en comprendre l'enjeu.

Les artistes dans les moments de jeu partagé (lorsque par exemple, Satchie et Dimitri jouent ensemble à protéger et détruire la tour de seaux, pour montrer aux adolescents ce qu'ils attendent pour le prochain exercice), deviennent des figures d'identification. Les adolescents se saisissent beaucoup plus facilement de la demande des artistes dans ce cadre-là, car ils peuvent s'appuyer sur un modèle, et le jeu leur donne une représentation qui fait sens et qui s'associe à l'affect de plaisir.

Les deux artistes ne sont pas formés à la pédagogie et n'ont pas de connaissance, autre que celle commune, sur les adolescents et la spécificité de ce public.

Ils ont tous deux une expérience⁶⁷ riche en tant que créateur, interprète, metteur en scène, ayant chacun parcouru le monde au gré de leurs spectacles, des compagnies et des projets qu'ils intègrent. Ainsi, ils sont porteurs d'une véritable démarche artistique. Et dans la logique

⁶⁷ CV des deux artistes en annexe.

de cette démarche d'habiter pleinement la création, leur CV ne mentionne aucune formation pour l'animation d'actions de médiation culturelle et artistique. La résidence au Théâtre Louis Aragon implique leur participation à ces actions sur le territoire, dans un but de sensibilisation du jeune public mais aussi de diffusion large des productions des artistes. La fonction des artistes de sensibilisation du public et de transmission de leur production semble mise en difficulté par ce manque d'appréhension du public, car il semble que l'artiste, même s'il est dans une démarche artistique, ne peut introduire l'enfant ou l'adolescent à l'expérience esthétique, que si lui-même est sensibilisé à la singularité de l'enfant et de l'adolescent (leur développement psychique, corporel et leurs implications sur leurs modalités d'être au monde).

Ceci va impliquer plusieurs enjeux :

- La difficulté à rencontrer l'adolescent. La première rencontre avec l'adolescent est essentielle pour que celui-ci investisse la proposition qui lui est faite. Cette première rencontre passe nécessairement par un intérêt porté à celui-ci qui lui signifie qu'il existe en tant qu'individu et qu'il a une place dans le groupe. Cela passe également par lui signifier l'enjeu de cette rencontre : qu'est-ce que nous faisons là ensemble ? quel est le but ? Or comme le note C. Graz dans ses observations, les artistes se présentent lors de la première séance, mais lors d'une tour de parole chez les adolescents, ils ne portent pas la présentation de chacun. Si bien que la présentation des adolescents est inaudible, rapide, inintéressante. Les échanges ne s'initient pas dès ce premier temps entre artistes et adolescents.
- le débordement des artistes par le groupe d'adolescents. Ce dernier chahute, parle, s'excite, notamment dans des situations angoissantes : se mettre au sol, se croiser, se regarder, se toucher, inventer. Les artistes se trouvent gênés par ce brouhaha ambiant, et vont opter pour des solutions disciplinaires caduques : élever la voix, expliciter leur exaspération, se mettre en retrait.
- La rigidification des propositions des artistes au détriment de l'émergence créative et de son saisissement.
- Un manque de plaisir partagé, à certains moments. En effet, l'incompréhension des artistes face à ce public, qui n'écoute pas sagement, suscite à la fois une sensation de fatigue, un découragement, mais aussi, certaines fois, un investissement négatif de la part de l'artiste vers le groupe d'adolescents.

Pour autant l'enjeu final du spectacle, mobilise l'ensemble des membres du groupe pour mener à bien cet objectif.

L'atelier animé par des artistes non formés au public adolescent semble ici à questionner car les artistes disent avoir été en difficulté. En quoi cette mise en difficulté vient-elle influencer la transmission et la créativité ? Comment alors penser l'accompagnement des artistes auprès de ce public ? Et en même temps, cet état de crise de l'artiste en présence des adolescents n'est-elle pas aussi propice à un hors-limite soutenant la créativité ? En effet, nous observons, dans un premier temps, un transfert négatif de l'artiste vers le groupe d'adolescents, transfert qui le met en crise, mais ceci semble, dans la mise en mots avec les professeurs, le chercheur et l'inspectrice, lors des interstices que constituent les pauses, permettre la mise en sens et l'élaboration de ce qu'il se passe dans l'ici et maintenant. Il y a, semble-t-il, un effet de ces espaces interstitiels de reprise avec l'artiste, qui soutient le réaménagement et le réajustement de sa position à celle des adolescents. Et ceci soutient le processus de symbolisation. Il y aurait alors à penser des temps de reprise, de supervision, avec les artistes dans ce cadre des ateliers.

Il semble que cette expérience autour de la danse pousse l'artiste à mettre en mot sa quête créatrice, alors même qu'il ne le fait pas forcément dans sa pratique, et que ceci vient répondre en miroir à la quête de symbolisation des adolescents.

Un dernier élément essentiel dans ces enjeux de miroir entre les artistes et les adolescents, est celui de la fonction de transformation du pulsionnel à l'œuvre chez l'adolescent par les artistes. Ces derniers semblent utiliser la matière corporelle pour donner forme à l'informe adolescent. En ce sens, pour l'adolescent, passer par cette matière, c'est se tirer du corps *même*... Cette matière *artiste* étant investie (matière transitionnelle ?), elle permet à l'adolescent de jouer avec l'incertitude des formes de son corps en devenir, jouer des formes et de ses limites encore fragiles et changeantes et intégrer des affects plutôt que de les rejeter. L'adolescent en créant *avec* l'artiste *éprouve* des affects qui rencontrent ses propres mouvements psychiques.

Médiatrice culturelle

Anne Muffang a une formation universitaire : Une licence Médiation culturelle, puis un Master 1 de Conception et direction de projet culturel à l'Université Paris III et enfin un Master 2, en Développement Culturel Territorial à l'Université de Marne La Vallée. Son Curriculum Vitae ne mentionne pas de pratique de la danse, mais depuis 2011, son expérience professionnelle se déploie, entre-autre, autour de la coordination de projets affiliés à la danse. Cette formation à la conception et au développement d'un projet culturel se ressent fortement

dans l'approche d'Anne au cours de cet atelier de médiation. Elle apparaît ici comme le maillon organisateur de cet atelier : elle connaît les moindres détails du projet, coordonne l'ensemble des éléments du projet, elle participe à créer une atmosphère conviviale, à faire du lien.

Au cours de l'atelier, elle reste en position d'observatrice et veille au bon déroulement de l'atelier. Elle n'intervient pas dans le déroulé de l'atelier, et reste dans le parterre de spectateurs quand le groupe est sur scène.

Son action se situe véritablement en amont de l'atelier, afin de préparer celui-ci, soutenir le partenariat et établir le projet. Anne Muffang a en charge de communiquer sur le déroulement de l'atelier auprès des autres membres de l'équipe du théâtre Aragon. Pour cette recherche, elle fera aussi le lien entre les chercheurs, l'inspectrice de la DGCA, les artistes, l'enseignante et le théâtre. Elle pourra également prendre des photos au cours de l'atelier qui serviront de traces.

Nous notons qu'elle a une relation singulière, bienveillante avec l'ensemble des intervenants et elle apparaît comme un point de nouage pour le bon fonctionnement de l'atelier. Elle prend alors une fonction ressource pour chacun. Elle initie les échanges avec les artistes en milieu et en fin de séance, et apparaît comme un relai entre les différents corps de métier présents lors des ateliers.

Au fil de l'atelier, elle connaît l'ensemble des prénoms des adolescents. Ces derniers l'ont très bien repéré.

Pour faciliter le travail de répétition, elle va prendre en note toutes les indications d'entrée et de sortie ainsi que le descriptif des actions et le nom des participants afin que la professeure d'EPS puisse prendre le relai et faire « répéter » le groupe d'adolescents. Elle propose également de leur montrer un extrait d'une pièce de Pina Bausch afin que les adolescents aient une représentation du principe de répétition.

A l'issue de la restitution, elle rencontre l'ensemble de la classe pour recueillir les impressions des jeunes dans l'après-coup du spectacle.

A la fin de l'action, et suite à une réunion bilan, elle rédige un bilan de l'action.

En résumé nous pourrions dire que la médiatrice possède quatre fonctions :

- Anne Muffang a véritablement une fonction d'organisateur : planification des séances, des lieux, des répétitions, de l'accueil des adolescents, du bon déroulement de l'atelier.

- Elle est personne ressource sur laquelle tous les partenaires et notamment les artistes peuvent s'appuyer.
- Elle assure la communication entre les différents partenaires de l'atelier.
- Ceci amène à la fonction essentielle de passeur, et d'accompagnement à la fois des artistes, des élèves et des professeurs, et ici, le cas échéant des chercheurs et de l'inspectrice. Elle se positionne dans l'entre-deux faisant liant entre les deux structures, mais aussi entre les différents acteurs du projet. De ce fait, la médiatrice assure le lien entre dedans et dehors, entre l'institution Théâtre et l'institution scolaire. En ce sens, elle opère comme une membrane réceptionnant les informations de chacun des côtés et les transmettant. Ceci est essentiel car elle symbolise par sa position d'entre-deux, une des enveloppes assurant la contenance nécessaire au bon déroulement du groupe et à l'émergence d'un espace où il est possible de créer ensemble, sans menace.

Les professeures :

Les enseignants présents lors des ateliers sont la professeure d'EPS et la professeure d'Arts-plastiques. Pour cette dernière, c'est la première fois qu'elle assiste et accompagne un tel projet.

Quant à la professeure d'EPS, elle a un rôle fondamental dans le bon déroulement de l'atelier. Forte de plusieurs années d'expérience et de partenariat avec le Théâtre, mais aussi animée par sa passion, elle a initié avec le soutien du principal du collège ce partenariat.

Elle connaît très bien l'équipe du théâtre, ce qui amène d'emblée une ambiance sereine, où se ressent le plaisir d'être là pour une nouvelle expérience artistique.

Elle assure les démarches administratives du côté des élèves. Elle se porte alors garante de l'encadrement du groupe classe en dehors du lieu du collège. En ce sens, elle a avec elle toutes les autorisations de sorties, de droit à l'image de chacun des élèves.

Il est très vite observable que la professeure d'EPS possède un lien singulier avec ses élèves. Ces derniers ont une pleine confiance en leur professeure. Leur relation est empreinte de respect et de bienveillance.

Elle assure une fonction contenante et maternelle pour les adolescents qui, par ce fait, arrivent sans angoisse particulière à la première séance de l'atelier.

Lors des séances, elle est garante des règles de discipline.

En début d'atelier, les deux professeures demandent aux élèves d'éteindre les téléphones portables, de ranger leurs affaires, et pour les filles d'attacher leurs cheveux.

Lorsque les artistes entrent sur scène et invitent les élèves à les rejoindre, elles soutiennent l'accès à la scène pour les adolescents. Dans ce premier temps, les deux professeures s'intégreront dans le cercle, chacune à un point opposé du cercle, ce qui, dans ce premier temps de la rencontre, opère comme un accompagnement du groupe classe, mais aussi comme figure d'identification pour les élèves. Elles veillent à ce que chacun soit bien inscrit dans le cercle et soit attentif à la parole des artistes.

Quand le groupe se mettra en mouvement sur scène, les deux professeurs prendront place en périphérie de la scène, puis reviendront dans le parterre des spectateurs. Elles laissent alors pleinement les artistes animer l'atelier, tout en étant très attentive au déroulement de la séance. Elles n'interviennent que sur des enjeux de discipline pour recadrer certains élèves, sur des éléments de sécurité (replacer par la voix ou le geste un élève trop au bord de la scène) ou sur le placement de certains élèves sur scène (replacer un élève pour qu'il prenne sa propre place sur scène et ne soit pas gêné par les autres dans le déploiement de son mouvement).

Là où la fonction de la médiatrice crée une membrane assurant le passage du dedans au dehors et inversement, les professeures créent une enveloppe interne, contenante et sécurisante.

Il est aussi à noter qu'elles ont un rôle important dans la valorisation des élèves et de leur implication dans l'atelier. La professeure d'EPS va souvent encourager les élèves, leur dire à quel point elle est fière d'eux. Elle va également soutenir un discours valorisant auprès des artistes, en leur transmettant à quel point ce groupe est un « bon groupe classe » et que malgré le chahut dont ils peuvent faire preuve, ils sont très investis dans l'atelier. Elle va donc participer aussi à l'apaisement des artistes. Elle leur donne des clés de compréhension sur l'ensemble du groupe mais aussi sur certains des adolescents, qui peuvent se montrer plus en difficulté. Elle est donc ici mémoire du groupe, passeur et traducteur du langage adolescent vers les artistes, et soutien narcissique à la fois pour les élèves et pour les artistes.

Dans les interstices des pauses, les professeures vont à la rencontre des artistes pour recueillir avec la médiatrice leurs impressions, leurs difficultés et leurs besoins. Ainsi, elles se positionnent au sein de l'atelier, avec souplesse, en fonction de la demande des artistes, qui notamment, ici, était celle qu'elles puissent assurer la discipline pour que les artistes n'aient

pas à recadrer les adolescents, chose avec laquelle Dimitri Hatton ne se sentait pas à l'aise. Ainsi, les professeures sont des figures d'étayage pour l'artiste.

Cette coordination entre artistes et professeurs est essentielle et participe au fait que chacun trouve sa place, en étant à l'écoute de l'autre (ce point de l'écoute étant ce que les artistes eux-mêmes proposent aux élèves ! Nous voyons ici qu'il y a une résonance entre le vécu du groupe d'adultes et celui du groupe d'adolescents).

Ainsi, par la suite, les professeures interviennent pour faire cesser les bavardages, peuvent monter sur le plateau pour soutenir la concentration de certains élèves, et les aider à réaliser ou à inventer des enchaînements.

En fin de séance, la professeure d'EPS rappelle aux élèves les enjeux de cet atelier, et notamment l'importance qu'ils écrivent leurs ressentis suite à la séance, en tenant un « carnet de bord » qui sera la matière première de leur oral de brevet. Elle reprend ici sa place de professeur et les enjeux de la scolarité, ceci participant à la mise en place du cadre du dispositif.

Suite à la fin de la semaine d'atelier, la professeure d'EPS prend en charge la répétition de la chorégraphie afin que les élèves la mémorisent. Ceci se fera sur le temps scolaire, pendant leurs heures de cours d'EPS. Elle a donc ici un rôle fondamental dans la réussite de la forme finale du spectacle. Ici prend aussi toute son importance, sa présence attentive au cours de l'atelier.

La qualité du travail est remarquable lors de la première répétition, même si celui-ci, comme le remarque C. Graz, a un côté « non incarné » par certains adolescents, ce qui semble-t-il est un effet de l'appropriation d'un objet artistique qui n'est pas celui de la professeure, mais bien celui des artistes. C. Graz pointe un constat qui est celui d'une proposition artistique ambitieuse, qui a nécessité de nombreux « entraînements », comme en sport. Les élèves en classe de 3^{ème} option EPS étaient sensibilisés par leurs propres pratiques sportives à ce type d'exigences. Ils se sont d'ailleurs retrouvés en confiance à partir du moment où ils ont maîtrisé les gestes. La professeure d'EPS s'est saisi de ces enjeux de réussites. Mais, l'accent a semble-t-il été mis plus du côté de la performance que du sensible, avec cette exigence de réussir la représentation finale avec un spectacle abouti. En ce sens, la dimension sensible qui existe dans l'éprouvé du geste et du mouvement, le retour sur ses propres sensations comme constitutifs de la danse, a été peu mis au travail, peu transmis par les artistes qui ont privilégiés les manipulations motrices comme génératrices de formes. Et cette dimension de

la danse, dans sa profondeur de l'éprouvé corporel qui donne sens au geste, ne peut être relayé par la professeure. C'est véritablement l'artiste qui en a l'expérience la plus grande qui peut transmettre ce contenu latent du mouvement. Cet enjeu peut être un effet du temps très court et à la fois intense de l'atelier de médiation, mais aussi d'une certaine forme d'angoisse face à l'échec de la réalisation d'un objet à créer, visible par la représentation au théâtre, objet incarnant symboliquement les artistes et leur démarche artistique.

Enfin, lors de la restitution, elle a une fonction d'accompagnement des élèves, qu'elle assure avec la médiatrice culturelle. Elle veille au fait que tous vont bien, elle reste avec eux pour leur préparation avant de monter en scène, elle garde même l'ensemble des téléphones portables des élèves !

Autres présents : chercheurs et inspectrice de la DGCA

Comme indiqué dans la méthodologie, les chercheurs et l'inspectrice avaient une position d'observation non participante.

De ce fait, elles étaient assises dans la salle, n'intervenaient pas lors de l'atelier et prenaient en note le déroulement de celui-ci. Elles ont été présentées aux artistes, aux professeures mais non aux élèves. Ces derniers se rendent compte de leur présence au milieu de la première séance, et vont questionner leur professeure sur notre présence. Suite à cette explication, ils ne feront pas cas de notre présence.

Néanmoins, afin de recueillir les impressions des artistes et des renseignements sur les élèves, les chercheurs et l'inspectrice ont été amenées à discuter avec les artistes, la médiatrice culturelle et les professeures, et ce, seulement pendant les pauses.

Ici leur fonction se décalait de la fonction d'observatrice, puisque l'inspectrice pouvait apporter son regard professionnel, en soulignant des points pédagogiques en défaut et en proposant des solutions. Les chercheurs en psychologie prenaient une fonction d'investigation plus active, mais aussi une fonction d'étayage quant à la relation de l'artiste à l'adolescent. C'est ce déplacement de position qui a permis de faire émerger l'idée d'un accompagnement des artistes novices par des professionnels pédagogues et psychologues.

Chapitre 7 : Synthèse

Tableau III. Récapitulatif des éléments de chaque dispositif observé

	Arts visuels FRAC	Arts visuels Festival d'Automne Nanterre	Musique ONDIF	Danse Théâtre Louis Aragon	Théâtre Théâtre National de Nice
Nombre de participants	14		92	24	25
Age	8-9	8-9	7-8	14-15	11-12
Zone scolaire	Classique	REP +	Classique	Classique	REP
Scolaire/ périscolaire	PS	S	S	S	S
Objectif restitution	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Durée	3 mois	2 jours	5 mois	2 mois	2 mois
Rythmicité	8 séances	2 jours	12 séances matinée	7 séances 5 séances et 2 répétitions	10 séances
Artistes	1 ponctuel 3 fois	Aléatoire (présence de l'artiste non obligatoire)	1 régulier	2 réguliers	0 (Irina Brook à l'origine du projet n'est jamais intervenue)
Médiateurs	2	1	2 réguliers	1 régulier	4 comédiens
Professeurs	0	1	4	2	5
Parents	Non	Oui	Oui	Non	Non
Lieux	Frac	Ecole Théâtre	Ecole Philharmonie Parvis	Ecole Théâtre	Théâtre
Spectacles vus	1	1	1	3	2
Expérience artistes	Primo expérience		Multi- expériences	Primo expérience avec les ado	Multi- expériences

Synthèse et analyse des dispositifs observés

Dispositif/cadre : éléments théoriques d'introduction

Le dispositif a été pensé par Agamben, se référant à Foucault, comme « *tout ce qui a, d'une manière ou d'une autre, la capacité de capturer, d'orienter, de déterminer, d'intercepter, de modeler, de contrôler, les opinions et les discours des êtres vivants* ». Il y a associé l'école,

les disciplines, mais aussi l'écriture, la littérature, la philosophie et même, dit-il pourquoi pas, le langage lui-même⁶⁸. Foucault avait mis l'accent sur le fait que le dispositif était la mise en réseau de divers éléments, hétérogènes.

Nous voyons dans cette recherche que les actions de médiation culturelle ne sont pas de simples actions, c'est-à-dire pour reprendre la définition du Littré, une opération, une chose faite par l'homme, une activité, quelque chose qui donne du mouvement. Certes, ces actions de médiation vont mettre en mouvement à la fois le public concerné mais aussi la vie psychique, le corps, le groupe. Mais ces actions de médiation culturelle sont avant tout des dispositifs, à savoir une structure qui permet la mise en relation et l'interactivité de divers éléments : des personnes, des institutions, des matières artistiques et scolaires. En ce sens, l'action se déploie au sein de ce dispositif, sans lequel elle ne pourrait pas avoir lieu.

Ce dispositif, pour qu'il puisse se pérenniser, s'appuie sur un cadre, qui a une fonction essentielle, stabilisatrice et génératrice de sens. Conçu comme une matrice active du processus thérapeutique, le cadre a été pensé par Sigmund Freud (1856-1939) comme un invariant qui constitue le moteur même du traitement⁶⁹. Par la suite, le cadre a été théorisé par de nombreux cliniciens. Nous rappelons ici les propositions désormais classiques de José Bleger⁷⁰ sur le cadre qui est perçu alors comme « structure encadrante » de l'analyse. C'est Thierry Bokanowski (2002) dans une discussion à la Société Psychanalytique de Paris, qui précise : « *Pour Bleger, le cadre constitue un fond silencieux muet, une constante qui permet un certain jeu aux variables du processus, du fait qu'il est un « non-moi » (...) qui ne révèle son existence que par défaut. Élément organisateur qui a fonction de contenant, il opère indépendamment de la volonté des deux protagonistes de la situation analytique. Au regard du processus analytique, il s'institue comme un élément neutre. Dans ce sens, il est un pare-excitant qui permet la régression topique et de ce fait, on peut voir en lui une boussole pour le vertex que l'on est en train d'explorer au sein de l'espace analytique.* »⁷¹

Le cadre reprend des éléments invariables comme le lieu, le temps, le ou les intervenants, le nombre de participants, le type de l'activité et les modalités générales de son déroulement. Il

⁶⁸ Agamben G., *Qu'est ce qu'un dispositif ?*, Editions Payot & Rivages, 2007.

⁶⁹ Dans l'approche psychanalytique, le cadre comprend la fréquence, la durée et le paiement des séances, le dispositif spatial et les règles qui caractérisent l'attitude du clinicien et celle du patient. Trois règles - l'abstinence, la neutralité bienveillante et l'attention flottante, encadrent la pratique du clinicien. Le patient, lui, observe la règle fondamentale de l'association libre.

⁷⁰ Cf. Bleger, José (1979). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in Kaës, R. et al., *Crise, Rupture et dépassement*, Dunod, pp. 255-285.

⁷¹ Cf. <http://www.spp.asso.fr/main/DebatsSansFrontiere/ApaSpp/2002/Discussions>.

remplit plusieurs fonctions, essentiellement d'ancrage relationnel, de repère structurant et d'appui sécurisant. Ainsi, il est fondateur et contenant. Les règles établies au départ déterminent le fonctionnement de l'atelier. Le non-respect ou les attaques du cadre prennent sens dans ce processus et doivent être intégrées dans l'analyse.⁷² Par métaphore avec l'image, on peut dire que le cadre est ce qui ne se voit pas, mais ce qui permet de voir. Comme nous l'avons signifié dans le chapitre Théâtre, le cadre est donc ce qui borde, il est l'enveloppe permettant au dispositif d'avoir lieu et d'avoir un effet sur le sujet mais aussi, permettant au sujet de s'adresser à un autre, et d'être accueilli dans toute sa dimension subjective.

Notons qu'il revient au cadre un rôle tiers qui assure la continuité, la stabilité, la prévisibilité et la spécificité de la relation. Cette dernière dépend, de manière étroite, du cadre qui doit être ni trop rigide ni trop souple pour être à même de remplir sa fonction de contenant.

Ainsi, comme nous l'apprend J. Bleger, « le cadre, en fait, se réfère à une stratégie plutôt qu'à une technique »⁷³. C'est cette stratégie qu'il est essentiel de mettre en évidence afin que les actions de médiation culturelles puissent se dérouler au mieux.

Les invariants des dispositifs

Chacun des dispositifs observés fonctionne de manière différente. Nous notons néanmoins des invariants qui participent au bon fonctionnement des actions de médiation culturelle :

1. Les éléments du cadre

Concernant plus spécifiquement le cadre des ateliers, différents éléments peuvent être dégagés en vue de mieux comprendre le dispositif qui en résulte. Ces éléments apparaissent dans l'ensemble des dispositifs observés :

- les conditions matérielles. Le lieu doit être suffisamment accueillant, contenant, l'équipement adéquat (isolement sonore, espace sécuritaire, à l'abri de regards indiscrets, d'interruptions ou de passages intempestifs, etc.), les éléments organisationnels clairs et connus de tous (lieu, heure, durée, accompagnants).
- les conditions psychiques. En fonction de leurs niveaux d'intervention et de leurs rôles spécifiques, les différents intervenants - artiste, médiateurs, enseignants - doivent être

⁷² Donnons un exemple de le terrain d'observation de la musique : un enfant arguant de sa fatigue pour refuser de participer à l'atelier Batucada s'est vu recadré et puni par son enseignante, d'autres ayant arraché la décoration des instruments appartenant à une autre classe ont également été repris par leur enseignante référente. Certains enfants ayant formulé des demandes de départs trop fréquents pour aller aux toilettes, les enseignantes sont intervenues également, ayant perçu ces agissements comme un moyen de se soustraire au travail collectif.

⁷³ J. Bleger, « Psychanalyse du cadre psychanalytique », *Crise, Rupture et dépassement*, Dunod : 1979.

en position de disponibilité et suffisamment dégagés de leurs préoccupations propres pour accueillir et favoriser la production créatrice des enfants.

- les conditions institutionnelles. L'intégration de l'atelier dans les deux fonctionnements institutionnels - l'école et l'institution culturelle -, sa position médiane, sa bonne visibilité dans l'offre pédagogique et culturelle et son portage tant par l'artiste, les médiateurs, l'équipe pédagogique et l'administration sont des éléments essentiels à son bon fonctionnement.

Leur articulation favorise dès lors un espace contenant et sécurisant. Ce qui assoit cette fonction contenante du cadre est l'attention que chacun des intervenants y porte. Ainsi, ce cadre sous-jacent au dispositif va opérer comme « un attracteur des investissements, de l'attention, des éprouvés »⁷⁴ des enfants/adolescents et va permettre la mise en forme de cette expérience et des éprouvés qui y sont associés.

2. Le partenariat entre les diverses structures participantes au projet

Tous les dispositifs que nous avons observés présentent des partenariats pérennes et solides entre les établissements scolaires et les institutions culturelles. Ceci participe à la formation d'un *cadre institutionnel*, homologue à ce que Winnicott nomme la mère-environnement, qui permet à l'enfant de découvrir et d'entrer en relation avec le monde qui l'entoure⁷⁵. Ce cadre institutionnel participe à la mise en place d'une enveloppe contenant, suffisamment bonne pour que l'enfant investisse l'activité proposée avec attention et plaisir partagé. Cette enveloppe contenant va stabiliser les éléments anxiogènes de la situation chez l'enfant.

Une des causes facilitantes de ce partenariat est le renouvellement sur plusieurs années de ces projets avec les mêmes acteurs de l'éducation nationale et les mêmes institutions culturelles, même si à l'intérieur de ce partenariat, les artistes peuvent changer d'une année sur l'autre.

Enfin, l'investissement passionné des enseignants est une donnée essentielle de la réussite des actions de médiation culturelle. L'engagement des enseignants, leur permanence dans l'activité, est un facilitateur pour l'adhésion des enfants au projet, et un soutien pour le travail de l'artiste et des médiateurs.

⁷⁴ A. Ciccone, « Enveloppe psychique et fonction contenant : modèles et pratiques », *Cahiers de psychologie clinique*, 2001/2, n°17.

⁷⁵ R. Roussillon, « Le cadre-dispositif », repéré à <https://reneroussillon.com/cadre-dispositif/>

3. L'importance du groupe et de ses phénomènes

Dans tous les dispositifs, nous avons observé que la médiation artistique était fédératrice de la mise en groupe, et ce malgré les différences de chacun (différence des sexes, différence de culture, etc.). Elle favorise dès lors certains phénomènes groupaux, notamment l'illusion groupale, induisant le sentiment d'être bien tous ensemble et de constituer un « bon groupe ». Ceci contribue fortement aux relations entre pairs et à la réalisation de l'objectif commun.

Le « faire groupe » a aussi été possible :

- par la mise en place d'un cadre sécurisant et structurant pour les enfants/adolescents.
- par la mise en retrait des enseignants lors des répétitions, ce qui laissait toute latitude à l'artiste pour s'adresser à l'ensemble de la classe.
- par la fonction soutenance et organisatrice des médiatrices culturelles.
- par le rappel aux enfants/adolescents de l'objectif final - la restitution publique - avec les étapes pour y parvenir.

En ce sens, la place et le rôle de chacun sont des points essentiels à relever pour le fonctionnement du groupe. Pour l'ensemble des ateliers, ces places n'ont pas été prédéfinies auparavant, elles ont été construites de manière intuitive et surtout au fil de l'atelier, dans l'échange entre les différents intervenants. Il s'agit là d'un nécessaire travail d'accordage, soutenu par une attention conjointe, vers un même objectif et vers un même public : les enfants et les adolescents. Cet aménagement des places et rôles de chacun nous a paru primordial pour le bon déroulement des ateliers. C'est pourquoi nous avons souhaité réunir des éléments de définition dans le présent rapport.

De plus, la mise en présence de l'artiste, des médiateurs culturels, des enseignants, des enfants ou des adolescents, regroupés autour de l'idée de créer ensemble pour faire advenir un objet artistique ouvre sur une co-construction, une création plurielle, interactive, en temps réel. Les actions de médiation culturelle offrent la possibilité d'un partage de pensées et d'émotions, devenant ainsi un lieu de l'intersubjectivité. Ce travail à plusieurs, soutenant l'émergence créatrice, est l'occasion d'un partage d'expériences, et initie alors un jeu à plusieurs qui ouvre la voie à un espace de symbolisation. Il y a donc ici un double enjeu, une double réflexivité, celle du côté de l'artiste ou des médiateurs culturels, et celle du côté du jeune public.

4. Les processus psychiques inhérents à ces actions

Nous avons pu observer un certain nombre de processus psychiques au sein de ces ateliers.

L'ensemble des actions de médiation culturelle a fait émerger une forme artistique, dans la continuité de la démarche artistique portée par l'artiste et soutenue par les médiateurs culturels. La médiation artistique associée au savoir-faire et à l'expérience de l'artiste représente un véritable processus capable de mettre en forme l'informe, le pulsionnel, la matière brute (cf. les moments de désorganisation en théâtre, la cacophonie en musique, la rigidification ou désarticulation des corps en danse, etc.). Comme le souligne R. Roussillon à propos des dispositifs artistiques : « *Le travail produit est un travail de mise en forme, de mise en représentation, de figuration* »⁷⁶, induisant une appropriation subjective de la forme créée par les enfants/adolescents. Ceci est particulièrement opérant avec le public adolescent, public lui-même aux prises avec la transformation pubertaire et le remaniement pulsionnel. De ce fait, un processus de transformation est actif au sein de ces groupes, favorisant un passage de l'informe à la forme, de la perception à la représentation.

Ceci soutient le processus de symbolisation, à savoir la métabolisation, la mise en sens de l'expérience vécue.

Ce processus de symbolisation rend possible un processus de subjectivation, d'appropriation subjective, c'est-à-dire un processus par lequel le sujet s'approprie son expérience vécue⁷⁷.

Les différences entre les dispositifs étudiés

Les points de différences se situent par rapport :

1. A la temporalité des ateliers

Certains éléments du cadre matériel étaient différents selon les dispositifs observés : durée, fréquence, présence de l'artiste, etc.

2. Aux ateliers scolaires ou périscolaires

Selon l'inscription de l'atelier dans le scolaire ou le périscolaire, les enfants sont obligés ou non d'y assister. De plus, dans le cadre d'un groupe scolaire, l'ensemble du groupe classe y participe et ceci induit donc des effets sur les relations interpersonnelles tout au long de

⁷⁶ <https://reneroussillon.com/cadre-dispositif/les-questions-du-dispositif-clinique/>

⁷⁷ R. Roussillon, « Le processus de symbolisation », repéré à : <https://reneroussillon.com/le-travail-de-symbolisation-2/>

l'année. En périscolaire, les enfants ne sont pas nécessairement de la même classe, et donc ne se voient pas en dehors du moment de l'atelier.

3. A la présence des artistes sur la durée de l'atelier

Sur les deux dispositifs observés en Arts visuels, soit l'artiste n'était pas présent soit il l'était de manière ponctuelle, contrairement aux trois autres actions qui étaient animées par les artistes eux-mêmes sur toute la durée de l'action. La médiation n'est alors pas utilisée de la même manière : en l'absence de l'artiste, nous pourrions parler de « médiation *de* l'art », les médiateurs culturels introduisant à la perception et à la connaissance d'une œuvre d'art ; alors qu'en présence de l'artiste, nous pourrions parler de « médiation *par* l'art »⁷⁸.

Ceci a une implication à la fois sur le rôle que prennent les médiateurs culturels mais aussi sur la rencontre de l'artiste avec les enfants.

En effet, nous avons pu observer que les médiateurs prenaient alors une place plus centrale, de transmetteur et de facilitateur de la démarche artistique de l'artiste, ou encore au sein du Festival d'automne de la rencontre avec l'œuvre de l'artiste. Dans ce dernier dispositif, ils vont permettre aux enfants de s'approprier le sens de l'œuvre. Dans le cadre du FRAC, ils vont animer, porter le projet auprès des enfants et accompagner leur créativité. L'absence de l'artiste va induire de nécessaires interprétations des consignes de celui-ci par les médiateurs qui peuvent alors moduler la pensée artistique initiale. En ce sens, nous avons pu observer qu'à certains moments, l'absence de l'artiste pouvait mettre en difficulté les médiateurs, oscillant entre une nécessaire loyauté au projet donné par l'artiste et la présence ici et maintenant des enfants qui les oblige à avoir un discours clair, précis et compréhensible pour eux.

De plus, dans ce dispositif, les enfants vont investir davantage les médiateurs que l'artiste, ce qui peut induire chez ce dernier un sentiment de dépossession de son projet artistique. Nous avons d'ailleurs vu que, lors de la dernière séance au FRAC en présence de l'artiste, celle-ci a récupéré toutes les productions des enfants pour créer seule le l'objet final, sans qu'une co-création entre artiste et enfants puisse se mettre en place, ni même se penser, la relation n'ayant pas été créée entre eux.

Dans les ateliers où l'artiste est présent continuellement, la relation à la médiation n'est pas la même car l'artiste incarne cette médiation et ceci semble favoriser la création et la

⁷⁸ N. Casemajor (ss la dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* », Paris : Hermann, 2017.

transmission de l'expérience esthétique, comme co-création avec les enfants. Nous notons que ce dernier devient une figure d'identification pour les enfants/adolescents. L'artiste, incarnant sa démarche artistique, est plus à même de montrer aux enfants/adolescents ce qu'il attend. Les enfants vont alors assimiler certains aspects de l'artiste et transformer en partie leur comportement en fonction du modèle qu'il représente.

La recherche conduite à l'Espace de l'Art Concret de Mouans-Sartoux (06) où les ateliers étaient menés par des médiateurs, puis celle en collaboration avec le Théâtre National de Nice où les intervenants étaient également des médiateurs nous amènent à penser néanmoins qu'il peut y avoir également "médiation par l'art" en l'absence d'artiste intervenant au sein du dispositif.

Dans ce cadre, comme dans celui du FRAC, c'est bien l'art comme pratique (picturale ou théâtrale) qui fait médiation. Si dans ces cas, un artiste a donné l'impulsion au travail, les médiateurs ont eu pour fonction de mettre les enfants en situation d'expérimenter ce qu'est un processus visant à construire une « œuvre » qu'elle soit peinture, scène, collage.

La pratique qui en découle nous indique que la médiation n'est pas une relation pédagogique. En effet, il ne s'agit pas simplement « d'introduire à la perception et la connaissance d'une œuvre d'art » : le dispositif de Mouans-Sartoux ne vise pas à l'initiation de ce que pourrait être l'art concret, de même que les ateliers théâtre ne sont pas une étude de l'œuvre de Shakespeare. L'art concret et le texte shakespearien ont été utilisés comme un prétexte à une mise en jeu, une rencontre avec un faire. L'œuvre à venir se constitue dès lors en point de fuite, créant une perspective qui va orienter le travail et permettre l'expérimentation d'un autre type de rapport au monde, aux autres et à soi.

La médiation par l'art serait moins, à partir de là, une question de présence ou non de l'artiste au cœur du dispositif, qu'une possibilité, quel que soit l'intervenant, de soutenir une pratique chez l'enfant/adolescent qui ne céderait pas sur la confrontation à ce qui résiste de soi, de l'autre et du monde. La rencontre, de ce que la psychanalyse nomme le réel, dans un espace et un temps qui peuvent l'accueillir et lui donner une forme serait l'enjeu essentiel de la médiation par l'art.

L'artiste reste ainsi au cœur du dispositif dans le sens où il est celui qui fait trou, celui qui « têt sonne » (Goethe). De ce fait, il est essentiel de penser l'artiste comme celui qui donne l'impulsion. Si celui-ci n'est pas présent dans la réalité, il faut alors que le médiateur occupe la fonction de celui qui fait entrer cette frappe dans une résonance, une « expérimentation ».

4. A la spécificité des arts dans les dispositifs

Dans le cadre des dispositifs observés, qui représentent un petit échantillon de ce qui est proposé à un niveau national, une différence propre au théâtre par rapport aux autres spécialités a été celle de la possibilité d'une observation individuelle de certains élèves, ce qui n'a pas pu être le cas dans les autres dispositifs.

Nous avons pensé dans un premier temps que ceci semblait tenir au fait de la spécificité de la médiation théâtre qui impose que chaque élève sur scène incarne un personnage et prenne un rôle. Les individualités sont donc distinctes et repérables. Alors que dans les autres spécialités, c'est davantage le collectif et la réalisation commune qui prime.

Mais les échanges avec la DGCA ont aussi pointé la fréquence en atelier théâtre du recours au travail du chœur. Il apparaît donc que cette possibilité d'une observation individuelle est aussi liée au choix du répertoire.

Néanmoins, la question de la spécificité des arts reste entière et pourrait trouver à se développer : quelles sont les similitudes et les différences de l'usage de chaque spécialité auprès des enfants et des adolescents ? Existe-t-il des spécificités, des implications psychiques particulières, des enjeux sensori-moteurs, imaginaires, symboliques, corporels propres à certaines spécialités et moins à d'autres et ce en fonction des âges auxquels elles s'adressent ?

5. A l'expérience des artistes à mener ce type d'actions

Une différence fondamentale a été mise à jour lors de ces observations. Certains artistes avaient plusieurs années d'expérience de ce type d'actions auprès du jeune public (Théâtre et Musique), contrairement à d'autres pour qui il s'agissait de leur première expérience (Arts visuel au FRAC et Danse).

Ceci induit des effets majeurs dans l'aisance des artistes face au public, dans l'animation de l'atelier, dans la gestion de la discipline, et surtout dans la disponibilité psychique de l'artiste à se saisir des émergences créatrices chez les enfants/adolescents, à transformer les comportements des adolescents en potentialités créatrices.

Définir les places et fonctions de chaque intervenant du projet :

Place et fonctions de l'artiste

L'artiste lorsqu'il est présent sur l'ensemble de l'atelier, possède une place centrale, en tant que porteur du projet et de sa démarche artistique. Il a une fonction de sensibilisation du

public à son art, soutenue par une fonction de transmission (de savoirs, de techniques, de plaisir, de sa démarche artistique).

Il propose aux enfants/adolescents une expérience sensible, inattendue qui ouvre à l'expérimentation de la matière (sonore, instrumentale, corporelle, kinesthésique, plastique) et des formes. L'artiste, pris dans un dispositif global articulant établissements scolaires et culturels, propose une expérience unique qui bouscule les enfants/adolescents dans leur quotidien. Il invite chacun à prendre le temps de la rencontre à travers le corps, le regard, l'écoute de l'autre, le vivre ensemble. Prendre le temps de regarder un geste, de s'effleurer la main, de se retourner vers l'autre, d'écouter, de mesurer le temps, le rythme, le papier. Prendre le temps du face-à-face, mais aussi prendre sa place dans un ensemble (groupal, chorégraphique, musical, graphique, scénique).

L'artiste, dans cette position centrale, fait converger vers lui et son art, l'ensemble des regards et donc des investissements psychiques, émotionnels, corporels.

Il est ainsi faiseur de lien social. Et cette fonction nécessite d'avoir la capacité d'animer le groupe. A travers l'objet artistique qui est le sien, il médiatise la relation à l'autre. L'enjeu social est alors important car il s'agit là de porter dans l'acte la notion de respect.

D'autre part, l'artiste, par ses indications, par sa sensibilité à l'émergence créatrice, impulse un mouvement qui va donner forme à l'informe. En ce sens, il incarne une fonction de transformation (pulsionnelle, de la matière, de la forme, du défaut au style).

A ceci, s'ajoute une fonction réflexive : l'artiste fait un retour aux enfants/adolescents de ce qu'il voit, perçoit chez eux. L'artiste est capable de sentir, de voir, et d'entendre ce que les enfants/adolescents font. Dans cette rencontre avec le miroir qu'est l'artiste, ces derniers vont être capables de se sentir, de se voir et de s'entendre. Cette réflexivité est inséparable « *d'une forme d'investissement, d'un échange et d'un partage d'investissement* »⁷⁹. Il se crée donc entre l'artiste et les enfants/adolescents des liens sous-tendus d'affects qui les unissent. Mais comme le remarque R. Roussillon : « *Pour se sentir, et se sentir bien il faut avoir plaisir à se sentir, il faut avoir un plaisir suffisant à sentir, il faut avoir rencontré un autre sujet avec qui partager ce plaisir, à qui faire reconnaître ce que l'on sent. Pour se bien voir, il faut aussi avoir rencontré le plaisir de voir, le plaisir de l'échange et du partage, le plaisir d'être connu et reconnu.* »⁸⁰ Ainsi, la transmission du plaisir de l'artiste à co-crée, à être en présence des

⁷⁹ R. Roussillon, *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*, Paris, Dunod, 2008, p. 9.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 9.

enfants/adolescents, va fortement favoriser la perception positive que les enfants/adolescents vont avoir d'eux-mêmes et à éprouver cette expérience comme une expérience de plaisir. Nous l'avons remarqué au sein des ateliers Musique. L'atelier Danse montre, quant à lui, comme le déplaisir des artistes, dans le premier temps des séances, à être avec les adolescents du fait de l'incompréhension de ce public, ne permettait pas aux adolescents de « se sentir bien » et d'investir avec plaisir la médiation proposée. C'est bien à partir du moment où les artistes ont été dans le plaisir partagé que la rencontre a pu avoir lieu. Il est donc nécessaire que l'artiste s'ajuste aux enfants/adolescents pour être un suffisamment bon miroir, source de plaisir, pour que les enfants/adolescents puissent sentir les différentes sensations-émotions présentes potentiellement dans la rencontre.

L'artiste représente également un modèle identificatoire sur lequel les enfants/adolescents s'étayent. Ils vont faire et être comme lui. Les moments où l'artiste montre une interprétation, un mouvement, mobilisent l'attention des participants, qui vont ensuite intégrer cet aspect à leurs propres propositions. Ceci participe à la transformation des enfants/adolescents par l'artiste.

Enfin, la fonction narcissique, gratifiante de l'artiste est primordiale. La mise en présence d'enfants, d'adolescents et d'artistes change radicalement le rapport des premiers à l'échec. L'artiste introduit une différence de regard par rapport au cadre scolaire, à l'enseignant, qui, de par son statut, est dans une position d'évaluation en positif ou en négatif de l'enfant. Ici, se tromper et échouer fait partie du processus créateur.

En musique, par exemple, l'artiste dit d'emblée : « je leur fais confiance » (aux enfants) et ceci est un des enjeux de la réussite du projet. De même, en théâtre, le saisissement par l'artiste du défaut de l'adolescent pour en faire un style pointe cette fonction fondamentale de l'artiste de travailler avec, et non contre l'échec.

Ce point est essentiel et souligne l'écart dans lequel se situe ce type d'actions par rapport au système scolaire, à ses exigences de réussite et de normalisation, et ce qu'elles peuvent apporter comme ouverture à ce même système. Les actions de médiation culturelle participent à l'intégration des différences, des difficultés et des échecs de chacun dans le groupe. Elles proposent aux enfants et aux adolescents d'assimiler leurs difficultés dans une perspective créative et féconde, pour soi et pour le collectif.

À l'issue de cette étude nous pourrions dire que la fonction essentielle de l'artiste est de proposer « une expérience unique qui bouscule », comme nous l'avons noté dans le Chapitre

Danse. L'artiste vient bousculer l'ordre établi du monde. Il dérange le savoir bien ordonné de la société, il le trouble, en proposant par exemple de travailler à partir de seaux (atelier danse) ou à partir de ce qui est perçu comme un comportement inadapté (atelier théâtre). Apparaît ainsi un travail sur ce qui cloche et ce qui n'était pas forcément prévu ou prévisible. Il semble alors indispensable que les participants (artistes, médiateurs, enseignants et enfants) se trouvent confrontés à la question fondamentale que nous empruntons au psychiatre-psychanalyste, fer de lance de la psychothérapie institutionnelle, Jean Oury (2003) : « Qu'est-ce qu'on fout là ? ». Ou pour le dire autrement : « Qu'est-ce qui anime notre désir de création ? ». Chacun des protagonistes de l'expérience ne sachant pas ce que l'autre attend de lui, peut alors aller à la rencontre de lui-même, de ce qui en lui-même lui est étranger.

Place et fonctions du médiateur culturel

Nous distinguons deux positions distinctes des médiateurs culturels en fonction des dispositifs.

Lorsque l'artiste n'est pas présent lors des séances ou présent partiellement, les médiateurs animent le groupe d'enfants dans une optique d'accompagnement de la réception de l'œuvre ou de transmission du projet de l'artiste. Il prend alors un rôle de facilitateur de l'expression, des ressentis des enfants sur l'œuvre, et participe à la mise en sens de la démarche artistique.

Dans le cadre où l'artiste anime l'atelier, les médiateurs au sein des séances ont une position plus périphérique, mais néanmoins essentielle.

Nous avons pu observer leur fonction de passeur entre l'institution culturelle et l'établissement scolaire, entre l'artiste et les enfants, entre les enseignants et l'artiste. Ceci implique un rôle de communication essentiel. Ils font le lien entre les différents partenaires et ce, en amont du projet, pendant le projet et en aval du projet. Ainsi cette fonction de liant permet d'inscrire l'atelier dans la continuité. En ce sens, le médiateur soutient l'organisation du projet. Il a une fonction ressource pour chacun des intervenants, les enseignants et les artistes.

Dans les deux cas, les médiateurs ont une place intermédiaire, entre l'artiste et les enfants/adolescents, entre l'œuvre et le public, entre l'institution culturelle (le dedans) et l'institution scolaire (le dehors). Ils entrent pleinement dans leur mission qui consiste à attirer le public et à susciter son intérêt pour une activité culturelle. En l'absence d'une fiche métier du médiateur culturel, celle du médiateur du patrimoine nous éclaire sur la position d'entre-

deux d'un médiateur : « *Interface entre le public, la culture et le patrimoine, il organise des événements et des rencontres avec le public en mettant en place des expositions, des animations, des ateliers pédagogiques... Sa mission est de faciliter, pour tous les publics, la compréhension et l'accès à l'univers culturel.* »⁸¹

Les médiateurs, par leur position d'entre-deux, favorisent la création d'une enveloppe contenant, d'un cadre dans lequel est possible la créativité. Ils contribuent alors à la formation d'une aire transitionnelle, entre réalité externe et interne, au sein de laquelle peut se déployer l'expérience de créativité. Et comme le note Winnicott, on peut considérer cet espace potentiel « *comme sacré pour l'individu dans la mesure où celui-ci fait, dans cet espace même, l'expérience de la vie créatrice. C'est là que se situe l'expérience culturelle* »⁸².

Au-delà de cette nécessaire fonction, et comme a pu le montrer le rapport portant sur les ateliers de Mouans-Sartoux animés par des médiateurs en dehors d'artistes et ou d'enseignants, le médiateur offre également, et cela nous semble essentiel, une ouverture sur l'expérience de ce que nous proposons de nommer l'improvisation orientée.

« Improviser » et « improvisation » sont des termes qui se voient régulièrement associés à des connotations négatives. Cela se confirme si nous consultons la définition du terme « improvisation » que propose Alain Rey dans le Dictionnaire culturel en langue française (2005) : « 1642. Emprunté à l'italien *improvvisare*, dérivé de *improvviso* "qui arrive de manière imprévue". Le mot italien est emprunté au latin *improvisus* "imprévu", de *im-* et *provisus*, de *providere* « prévoir », de *pro-* et *videre*.

1. *Composer sur-le-champ et sans préparation.*
2. *Organiser sur-le-champ, à la hâte, à l'improviste.*
3. *Trouver à la dernière minute. Improviser une excuse.* »

À lire les propositions faites par Alain Rey, nous repérons immédiatement qu'improviser est lié à une certaine précipitation, voire un relâchement ou un manque de rigueur. Si l'étymologie du mot nous renvoie à l'idée de surprise (« qui arrive de manière imprévue »), les exemples donnés ne reprennent pas forcément cette dimension et insistent surtout sur l'idée d'expédient. Cela est encore pire lorsque le verbe d'intransitif se pronominalise. En « s'improvisant », nous frisons l'imposture : nous nous improvisons comédien ou danseur !

⁸¹ Définition repérée à : <https://www.carrieres-publiques.com/fiche-metier/detail/metier-mediateur-culturel-m-154>

⁸² D.W. Winnicott, *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard, 1971, p. 143.

Il faut s'attacher à la définition musicale de l'improvisation pour quitter le domaine de l'à-peu-près que le terme charrie dans le langage courant. De fait, rien n'est improvisé – au sens courant du terme – dans l'improvisation musicale. Le très inspiré Pierre-Paul Lacas nous le fait parfaitement entendre dans la définition qu'il propose du verbe dans *l'Encyclopédie Universalis* : « *Improviser, c'est prévoir, refuser le hasard, organiser à l'avance, faire face à l'imprévu (improvisus), écarter ce qui survient à l'improviste ; cela parce que improviser c'est reprendre, répéter. [...] L'auditeur pour qui certes il y a de l'imprévu de l'inédit, l'accepte uniquement s'il sait et s'il sent qu'il n'en est pas un pour l'artiste. Autrement dit, cet imprévu non imprévisible de l'improvisation obéit aux lois générales du langage et de la communication* ».

Nous pouvons repérer ici comment l'auteur de la définition s'amuse à aller à contre-courant des définitions habituelles jusqu'à proposer l'heureuse trouvaille : l'oxymorique « imprévu non imprévisible ». Improviser serait amené au jour un imprévu dont la dimension d'imprévisibilité n'aurait rien d'imprévisible... Tentons de nous en souvenir lorsqu'il s'agira de penser la formation des médiateurs. L'auteur continue : « *L'improvisateur, musicien qui se souvient, parle la musique comme d'autres leur langue maternelle [...] Improviser, c'est parler la musique. Un locuteur ne crée pas la langue de sa pensée, même s'il forge quelques néologismes pour la préciser et exprimer une découverte. L'improvisation stricto sensu, rhétorique du discours musical, n'est pas une création mais un agencement inédit de vocables sonores antérieurement connus* » (*ibid.*, p. 1031-1032).

Cette partie de la définition a particulièrement retenu notre attention en ce qu'en utilisant l'image de la langue maternelle l'auteur introduit l'idée essentielle que nous n'improvisons pas à partir de rien, ex nihilo, mais bien à partir de quelque chose qui nous a été transmis. L'improvisation ne serait en rien un joyeux surgissement qui viendrait, à l'improviste, combler un manque, mais une construction articulée (« improviser, c'est parler en musique »), prenant appui sur des éléments mémorisés (« l'improvisateur, musicien qui se souvient ») auquel il lui sera demandé d'imprimer son style (« agencement inédit de vocables sonores antérieurement connus », « forge(r) quelques néologismes pour la préciser (la langue de sa pensée) et exprimer une découverte »).

L'improvisation se dévoile alors comme un savoir et un pouvoir y faire avec cet idiome (musical, pictural, postural ou langagier) qui nous a été transmis, que nous avons assimilé et auquel il nous est possible – voire essentiel – d'imprimer, entre contingence et nécessité, la marque de notre subjectivité.

C'est ici que le médiateur le devient au sens plein du terme : entre l'œuvre et l'enfant, entre l'artiste et l'enfant il autorise cette improvisation orientée où l'enfant récepteur de l'appel que transmet l'œuvre et/ou l'artiste se transforme à son tour en émetteur, changeant alors de position dans le circuit de la production. Ce changement de position est souvent habilement accompagné par les médiateurs sans qu'ils puissent le théoriser. Nous reviendrons plus précisément sur ce point dans les préconisations qui concluent ce travail.

Place et fonctions des enseignants

Le rôle des enseignants dans ces actions de médiation culturelle est essentiel. Ils sont un des tenants du projet et de son bon fonctionnement.

Très souvent, ces actions ont lieu du fait même du désir de l'enseignant et de son intérêt pour la culture et sa transmission auprès de ses élèves.

Au sein de l'atelier, les enseignants sont garants du cadre, notamment scolaire : ils inscrivent l'activité dans la continuité des apprentissages et des enjeux scolaires (programme, examen de fin d'année). Ils retravaillent avec les élèves des éléments de l'atelier en dehors des séances. Ils font le lien entre l'action de médiation culturelle et le projet pédagogique.

Mais ils sont aussi ceux qui posent les limites en termes de discipline : rappel à l'ordre, recadrage des élèves, veille à la sécurité de chacun.

Les enseignants peuvent aussi être des figures d'appui pour l'artiste sur la connaissance des enfants et des adolescents : ils donnent des éléments de compréhension sur le comportement de chacun, sur la dynamique de groupe entre les élèves. Ils ont dès lors une fonction de mémoire soutenant le sentiment de continuité d'existence du groupe d'élève (ces derniers existaient avant les ateliers, existent pendant l'atelier et existeront après).

En ce sens, ils ont aussi une fonction de transmission de l'histoire des élèves dans leur individualité et au sein du collectif. Par exemple, l'enseignante d'EPS dans l'atelier Danse a pu expliquer aux artistes que le jeune Ali, présentant des difficultés au sein du groupe et avec la médiation, était arrivé en cours d'année, et qu'il avait été mis dans cette classe spécialisée en sport faute de place ailleurs, alors même qu'il n'a aucune activité sportive. L'ensemble de ces éléments permettait de comprendre le décalage de ce jeune avec le reste du groupe.

Nous pouvons aussi remarquer qu'ils peuvent prendre à certains moments une fonction de traducteur du langage adolescent, facilitant ainsi l'accès des artistes à ce type de public.

Pour les enfants/adolescents, les enseignants sont des figures familières sur lesquelles ils prennent appui face à la situation d'expérience, souvent première, et pouvant véhiculer une certaine forme d'angoisse face à cet inconnu. De ce fait, ils prennent une fonction contenante, accueillant les questionnements, les inquiétudes des élèves. En danse, les élèves poseront leurs questions sur la restitution finale, et évoqueront leurs inquiétudes, à la professeure, en aparté, et non aux artistes directement. La professeure fera alors office de porte-parole, elle transmet et délègue la parole du groupe adolescents aux artistes. En portant la parole du groupe, elle permet ainsi de relancer la circulation des représentations et des liens entre artistes/adolescents/professeurs.

Leur présence bienveillante facilite l'adhésion, l'investissement et l'expression des enfants/adolescents face au projet. Les enseignants vont aussi être attentifs aux élèves en difficultés et apporter leur soutien à ceux-ci.

Place et fonctions des observateurs (inspectrice/chercheurs)

En amont des observations *in situ*, les inspectrices, associées à Bertrand Munin, sous-directeur de la diffusion artistique et des publics, ont permis d'introduire les chercheurs aux enjeux du Ministère de la Culture en leur présentant le paysage culturel français et l'environnement institutionnel. Elles ont porté la mise en place du projet de recherche, en soutenant la réflexion sur les objectifs de celle-ci, sur le choix des actions de médiation à observer, et sur l'organisation du planning de la recherche.

Pendant les observations, les inspectrices ont eu une fonction d'accompagnement et de soutien des chercheurs au sein des institutions culturelles, dont le fonctionnement et les hiérarchies étaient méconnus de ces derniers.

Elles ont participé aux observations, dans une modalité non d'évaluation des situations de création (concert, représentation, etc.), ou de pédagogie, mais comme observateurs non participants. Elles étaient donc en-dehors de leur rôle habituel, et dans une position s'affiliant à « une formation continue », permettant d'enrichir leur pratique. De ce fait, l'ensemble des observateurs (inspectrices et chercheurs) se situaient en périphérie des ateliers. Leur position était celle indiquée dans la méthodologie, d'une observation non participante. Chacun prenait des notes, à visée de recueil de la situation observée. Les notes prises par les inspectrices sur le déroulement des ateliers ont été un support à l'élaboration des analyses.

Le croisement des regards, notamment en musique et danse, entre professionnels de la Culture et chercheurs en psychologie a été riche pour l'analyse des divers aspects des ateliers de

médiation : dispositif, cadre, pédagogie, créativité, aspect rythmique et chorégraphique, références historique et théorique dans les spécialités tenues par les inspectrices.

Enfin, en aval des observations, les inspectrices ont eu un rôle méthodologique dans le suivi de la réalisation du présent rapport : relecture, échanges portant sur l'acception différente des termes conjoints en Art et en Psychologies (créativité/création, objet, médiation), sur les aspects méthodologiques dans l'après-coup (de la neutralité bienveillante à la résonance subjective dans l'observation non participante).

Pour autant, nous avons pu repérer certains effets de la présence des inspectrices lors des ateliers, notamment sur les artistes et sur la structure d'accueil de l'atelier. Des inquiétudes et angoisses ont émergé autour de la question du jugement des artistes, de leur façon de mener l'activité. Ceci apparaît être en lien avec leur fonction institutionnelle.

Place et fonctions des autres présents (parents d'élèves, accompagnants)

Leur présence n'a pas été systématique et concerne seulement le public enfant.

Là aussi, ils se situent en périphérie. Ils ne sont jamais intervenus au sein de l'activité. Ils font partie de l'effectif nécessaire d'adultes pour accompagner le groupe classe, assurant ainsi une fonction de sécurité.

Néanmoins, les parents peuvent être des relais de l'activité, en soutenant et transmettant aux enfants l'intérêt pour eux d'une telle activité.

Chapitre 8 : Préconisations

Ces préconisations se veulent être des propositions de travail pour les actions de médiation culturelle à venir. Elles ne sont en aucun cas exhaustives et définitives, et elles dépendent du contexte des observations menées au sein des dispositifs et de leurs spécificités.

Préconisations par rapport aux publics

Préconisations Générales : la spécificité du travail auprès des enfants et des adolescents

Nous rappelons que les enfants et les adolescents ont une extrême plasticité psychique en lien avec leur environnement (les adultes qui les entourent, les lieux dans lesquels ils se trouvent, les activités qu'ils font). Celui-ci a un rôle essentiel dans leur construction psychique, identitaire et narcissique. Les enfants s'appuient, s'étayent sur cet environnement qui est un support aux identifications et une surface de projection de leurs affects, de leurs ressentis. Ils peuvent donc être très poreux à la qualité de l'environnement. Un des processus majeurs de la période de l'enfance et de l'adolescence est celui de la réflexivité, c'est-à-dire se construire en miroir d'un autre.

Lorsque l'artiste ou le médiateur culturel intervient auprès de ce type de public, il devient un acteur de cet environnement, et un acteur de changement. Ainsi l'artiste ou le médiateur dans ce qu'il propose, va induire des émotions chez l'enfant/adolescent qu'elles soient positives ou négatives.

Pour autant, la période de l'enfance et celle de l'adolescence n'engagent pas les mêmes processus psychiques et les mêmes comportements face à cet environnement.

Dès lors, il est essentiel de s'adapter au public car l'accompagnement s'avère différent selon que le public est référé à l'enfance (jusqu'à 11 ans) ou à l'adolescence (à partir de 12 ans).

L'enfant, à partir de 6 ans, entre dans une phase, appelée de latence, de découverte des apprentissages, des expériences artistiques, et du social. Cette période désigne un moment fondamental pour l'inscription de l'enfant dans la culture et le monde social. Elle est sustentée par l'envie d'apprendre, de découvrir, mais aussi par le besoin d'être reconnu, ceci étant lié à la construction du sentiment d'identité. Il s'agit donc d'une période dans le développement de l'enfant tout à fait propice à ce type d'action de médiation culturelle. La médiation pourra alors devenir pour l'enfant, d'une part, un support à la sublimation de ses

pulsions, mais aussi, d'autre part, un étayage à son investissement du groupe de pairs favorisant l'accès à des modèles de socialisation.

L'adolescent, quant à lui, vit une période de crise transformationnelle qui implique un ensemble de remaniements : corporels, psychiques, relationnels. La période de l'adolescence est donc une période sensible, avec une forte potentialité de mal-être (du petit complexe aux troubles psychopathologiques plus avérés), une période durant laquelle l'adolescent est donc vulnérable. Ses rapports avec les adultes peuvent être en tension, cette tension étant nécessaire à son autonomisation et à son individuation. Tout ce qui touche au corps à l'adolescence peut être plus fortement vecteur d'angoisse du fait même de l'arrivée de la puberté : être dans son corps, penser son corps, se mouvoir seul ou dans un groupe, se toucher, se regarder, s'approcher, tout ceci est soumis au pubertaire et aux angoisses y afférent. Il est alors essentiel que l'artiste ou le médiateur ait conscience de l'ensemble de ces enjeux spécifiques pour adapter sa démarche artistique et son discours à ce public. La pratique artistique ne va donc pas prendre la même place et la même valeur pour l'adolescent que pour l'enfant. Elle va à la fois être un possible moyen d'expression d'un sensoriel non mentalisé par l'adolescent, mais aussi se constituer comme une médiation relationnelle avec ses pairs, ou entre lui et l'adulte. Là où chez l'enfant, la médiation culturelle est un objet de découverte du monde qui l'entoure, chez l'adolescent, la médiation prendra davantage valeur d'un objet de relation, permettant de réguler la tension existante au sein de la rencontre avec l'adulte, avec les pairs, avec l'autre sexe, avec lui-même.

Néanmoins, dans chacune des tranches d'âge, la médiation culturelle peut véritablement se penser comme un médium malléable, « *substance intermédiaire au travers de laquelle des impressions sont transportées aux sens* » (Milner, 1979). Elle devient un catalyseur des émotions, mises en forme et en sens par l'artiste ou le médiateur.

Préconisations pour le public Enfants

Inscrire l'action de médiation culturelle au sein du projet pédagogique

Nous préconisons d'articuler de manière plus systématique les projets culturels aux projets pédagogiques des écoles.

Un constat est à faire concernant l'intégration des quatre spécialités au sein des programmes pédagogiques primaire et secondaire. Dans les programmes pédagogiques actuels, *a contrario*

des arts-plastiques et de la musique qui sont des matières à part entière et enseignées, la danse est peu identifiée comme objet pouvant nourrir des projets pédagogiques. Elle peut quelque fois être abordée en cours d'EPS au collège, mais l'expérience de la danse, comme celle du théâtre sur scène n'est pas systématique, ni obligatoire. Elle fait l'objet de la volonté et du désir d'un enseignant, et non d'un projet éducatif global. Pourtant, ces ateliers de médiation montrent que la danse, comme le théâtre, et comme la musique ou les arts visuels, est tout autant un outil d'une grande richesse favorisant la rencontre avec soi, avec l'autre, et constitue une médiation qui étaye la construction narcissique et objectale (nous pourrions dire : l'estime de soi et la relation à l'autre). Cette recherche montre que chaque spécialité peut avoir des effets sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Ces remarques ouvrent un questionnement sur les apports différentiels de chaque spécialité mais aussi sur l'absence de certaines spécialités dans les programmes pédagogiques actuels.

Nous avons pu observer que l'inscription des actions de médiation culturelle au sein du projet pédagogique favorisait l'adhésion des enfants au projet. Par ce biais, l'action est elle-même valorisée et prend une place essentielle au sein du programme scolaire. Elle n'est plus considérée comme facultative et alimentant l'idée préconçue que l'art (arts plastiques, musique, etc.) dans le milieu scolaire est une matière secondaire dont les apports seraient tout relatifs pour l'enfant.

Au contraire, son intégration et son articulation pédagogique doivent permettre de penser l'action de médiation culturelle et la créativité qu'elle favorise comme une matière équivalente à d'autres (mathématiques, français, histoire, etc.) soutenant l'accès à une culture générale, au développement des facultés cognitives et émotionnelles de l'enfant, à l'acquisition de nouvelles connaissances et à leur application dans le monde.

Ceci suppose donc que l'action de médiation culturelle s'inscrive dans un projet global. En musique par exemple, le projet a été travaillé en classe autour d'un apprentissage sur le Brésil, le carnaval, les pratiques de la Batucada, les instruments de musique, mais aussi le dessin. L'atelier a été consigné dans un cahier individuel, au même titre que les cahiers d'autres matières. Ce projet a donc touché à des connaissances intellectuelles et pratiques vastes et interdépendantes : géographie, musique, dessin, monde social, fabrication d'instruments...

Cette inscription du projet de médiation au sein du projet pédagogique permet également de toucher l'ensemble des enfants d'une classe et non, certains, comme cela a été le cas au FRAC pour une activité périscolaire. Dès lors, les écarts d'accès à la culture sont réduits, favorisant l'accès pour tous à la culture et aux connaissances.

Préconisations pour le public Adolescents

1. Favoriser la rencontre avec l'adolescent

L'adolescence est une période de fragilité identitaire et narcissique. Le jeune va se détacher de son enfance et de ses représentations en tant qu'enfant pour se construire une personnalité propre. Ici, s'entend la quête de soi avec tout ce que cela implique d'incertitude narcissique. L'adolescent entre dans une période de vacillement identitaire avec des questions telles que : « Qui suis-je ? Qu'est-ce que je vais devenir ? Suis-je beau ? Est-ce que je vais être aimé ? » L'ensemble de ces questions, forts angoissantes pour l'adolescent, participe à son autonomisation, à se penser seul, séparé des parents. Mais elles impliquent aussi une perte de l'estime de soi, et en même temps la recherche à l'extérieur, auprès d'autrui, d'une revalorisation, d'un accompagnement, d'un regard sur l'adolescent pour certifier ce qu'il est. Cette démarche adolescente n'est pas anodine car « *les adolescents sont et se considèrent en fonction de ce que sont les adultes et de la façon dont ils le considèrent* »⁸³.

De ce fait, « *cette fragilisation apportée par la puberté le contraint au changement et l'ouvre à l'influence des autres avec ses risques, mais aussi ses avantages.* »⁸⁴ L'adolescent a fondamentalement besoin de cette ouverture à un ailleurs pour se créer adolescent. Selon P. Jeammet, l'adolescent a besoin de s'appuyer sur la réalité extérieure, sur son environnement pour éviter la désorganisation psychique qui le menace. A cette période, l'enjeu de l'extérieur est essentiel pour le devenir adolescent, car, pour que l'adolescent constitue son Je, le Moi doit trouver une assise extérieure⁸⁵ et doit trouver de l'amour dans le regard de l'autre pour se maintenir.

En ce sens, P. Jeammet note l'importance des rencontres et des réponses offertes par les adultes aux adolescents lors de cette période charnière, entre enfance et âge adulte, entre famille et société.

Dès lors l'ouverture à la médiation, mais surtout l'ouverture à d'autres adultes que ceux de son entourage peuvent être de véritables opportunités de sortir de la crise, de se vivre autrement.

Il est donc important de soutenir la rencontre avec l'artiste et la médiation culturelle, mais surtout que l'artiste soit prêt à cette rencontre, au risque de la « louper » et de ne pas permettre

⁸³ E. KESTEMBERG, *L'adolescence à vif*, Paris : P.U.F, 1999, p.13.

⁸⁴ P. Jeammet, « Spécificités de la psychothérapie psychanalytique à l'adolescence », *Psychothérapies*, 2002/2.

⁸⁵ P. GUTTON, *Le pubertaire*, Paris :P.U.F., collection Quadrige, 2003, p.143.

l'investissement de l'adolescent à la démarche artistique. C'est bien à l'adulte qui anime l'atelier de chercher les aménagements de relation nécessaires pour rendre celle-ci tolérable et utilisable par les adolescents, et non aux adolescents de trouver ces aménagements relationnels, puisqu'ils sont eux-mêmes dans une mise à l'épreuve du lien à l'adulte. Il peut alors exister de multiples approches offrant des réponses pour tenir compte de la complexité de la relation adolescente mais pour que ceci soit efficient, il est absolument nécessaire de s'appuyer sur un minimum de compréhension des enjeux de cet âge. Ceci nous amènera à proposer des préconisations concernant la formation des artistes au public reçu.

2. Valoriser les conduites d'échec

Il apparaît essentiel que l'artiste ou le médiateur culturel puissent étayer la quête narcissique de l'adolescent. Et ceci passe par la valorisation de leurs comportements au sein de l'action de médiation.

Nous avons pu observer comment lors de l'activité théâtre, le saisissement par les artistes des conduites d'échec ou des comportements non adaptés au déroulement de l'action, a permis l'investissement des adolescents concernés au sein de l'atelier, avec l'émergence d'une satisfaction personnelle et collective. *A contrario*, au sein de l'atelier danse, la difficulté des artistes à valoriser les adolescents a fait émerger une inquiétude de ceux-ci pour le spectacle à produire, relançant leurs incertitudes narcissiques.

Ceci suppose de ne pas stigmatiser un comportement opposant comme une résistance à la pratique artistique, mais plutôt d'entendre que ce comportement peut être la manifestation d'un sentiment de mal-être individuel (crainte de ne pas réussir, dépressivité, peur du regard de l'autre, etc.) ou de difficulté au sein du groupe de pairs. Et de permettre la transformation de cette difficulté par la dynamique créatrice qui en fait apparaître un nouveau sens.

3. Travailler sur la transversalité au sein du projet pédagogique

Nous préconisons également pour les adolescents, de penser l'action de médiation culturelle au sein d'un projet pédagogique global, privilégiant ainsi les interconnexions entre les matières et évitant la marginalisation de programmes culturels et artistiques.

L'action de médiation pourrait alors devenir le vecteur de l'interdisciplinarité autour de laquelle les différentes matières se croiseraient. Pour exemple, pour la spécialité danse, le professeur d'EPS peut travailler avec le professeur de français sur des textes littéraires autour de la danse.

Ceci permettrait de décloisonner les matières et de soutenir l'ouverture à une pensée plus globale et aux compétences transversales de l'élève. Ces compétences sont d'ailleurs, pour Rogier, un « *terreau qui permettra l'éclosion d'un adulte lucide, dynamique, responsable, capable de s'adapter et d'être heureux.* »⁸⁶ En effet, les compétences transversales concernent « *non seulement le développement intellectuel (comme les capacités cognitives de base de De Ketele, 1982-83) mais aussi l'épanouissement humain et l'insertion sociale des élèves* »⁸⁷.

Préconisations sur le dispositif

1. Penser le dispositif sur la temporalité : avant-pendant-après

Les projets proposés par les établissements (Festival d'automne, FRAC, Théâtre National de Nice, Orchestre National d'Ile-de-France, Théâtre Louis Aragon) relèvent d'une véritable rencontre avec des artistes et des lieux culturels qui les accueillent. C'est une *expérience de l'inouï* pour les enfants et adolescents qui les ont expérimentés. En ce sens, ils nécessitent une attention tout particulière dans leur mise en place afin de favoriser un cadre adéquat à l'émergence de la créativité, d'une expérience de partage et de plaisir qui fait sens pour chacun des acteurs de ces projets et notamment pour le jeune public.

L'ensemble des éléments du dispositif (cf. synthèse) doit être pensé et défini pour que les enfants/adolescents s'en saisissent d'une part par l'appropriation de la pratique artistique, d'autre part, en tant que démarche significative et subjective pour chacun.

Néanmoins, même si penser le cadre est primordial, il est aussi important de penser cet espace comme un espace de liberté à la création, car nous avons pu remarquer que, lors d'un cadre trop strict⁸⁸, les enfants sont dépossédés de leur potentialité créatrice, du produit final, et cela peut générer des angoisses.

L'accent est donc à mettre sur la notion d'un cadre suffisamment souple et évolutif pour permettre la co-construction, la co-création entre les divers intervenants de l'atelier.

Il s'agit donc de penser le dispositif en amont afin qu'il soit contenant et structurant pour les enfants et les intervenants, et ce tout le long de l'action. Penser l'ensemble des séances en

⁸⁶ ROGIER J.M., *Le latin et les compétences transversales. Cette réforme dont vous êtes le héraut*, F.E.Se.C., Bruxelles, 1994.

⁸⁷ Langouche, A. & al., « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. Information pédagogique », 1996, n°24, repéré à : http://educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/20-competence_transversales.pdf

⁸⁸ Nous nous référons ici à l'expérience du FRAC où chaque atelier devait suivre des consignes données par l'artiste.

amont de l'atelier, tout en laissant la souplesse nécessaire à l'émergence créatrice, inscrirait le cadre de l'action, avec un objectif central : la co-création. Par exemple, la première séance des ateliers peut se présenter comme celle de la découverte de la démarche artistique de l'artiste, comme une séance exploratoire, d'éveil à la spécialité proposée. Les séances qui suivent cette introduction, approfondiront l'exploration des sens et de la matière, avec cette idée que l'artiste puisse se dégager de la pression qui lui incombe de produire un spectacle présenté lors de la restitution finale. L'artiste, lors de ces séances, pourrait se laisser porter lui aussi par la découverte des propositions des enfants et adolescents, au jeu avec sa matière artistique, puis se saisir de ce qui émergera. L'important ici étant d'être attentif à l'émergence, à l'anodin, au détail qui sera potentialité créatrice.

Ceci implique :

- Une communication entre les différents acteurs qui leur permet de s'ajuster en continu tout au long de l'action. Ceci sous-entend de mettre en place des réunions de travail avant le début de l'action de médiation entre les enseignants, les médiateurs, les artistes.
- Une concertation commune sur le projet engagé entre les artistes et les enfants/adolescents : que propose-t-on aux élèves ? Par quelles actions (spectacle, visite de musée, rencontre préalable avec les artistes, médiation, découverte en amont de l'œuvre des artistes, restitution finale : Comment ? Quand ?) ? Ceci suggère qu'un projet écrit puisse se finaliser à l'issue de ces rencontres entre partenaires. Ecrit qui pourra avoir valeur de diffusion et d'information auprès des parents, des autres acteurs de l'éducation nationale et de l'institution culturelle.

Ces dispositifs gagneraient à s'inspirer de la psychothérapie institutionnelle, en ce sens que l'ensemble des intervenants de l'action sont des acteurs de celle-ci. Jean Oury dit magnifiquement qu'en psychiatrie, il faut des qualités de *pontonier*. Créer des ponts ou plus modestement de simples passerelles, n'est-ce pas aussi ce que peut tenter l'artiste avec chaque enfant, chaque adolescent ?

De ce fait, chacun doit bénéficier d'un temps d'élaboration avant, pendant, après le projet, avec l'ensemble des intervenants. Ceci passe par la « transversalité », autrement dit une culture de la réunion entre chaque intervenant. Il est alors nécessaire de formaliser des temps de partage, après chaque séance. Le médiateur pourrait recueillir ces échanges afin de consigner l'expérience vécue, les questionnements de chacun.

2. Fortifier la coopération de l'ensemble des intervenants primaires et secondaires

Par intervenants primaires, nous entendons les acteurs directs de l'action de médiation culturelle (artistes, médiateurs, enseignants), et par intervenants secondaires, ceux qui ont une action en périphérie des séances (direction de l'institution culturelle, direction des établissements scolaires, accompagnants – généralement les parents).

Au sein des différentes spécialités, il a été noté l'importance du maillage entre les différents acteurs du projet. Ce travail collectif est primordial pour le bon fonctionnement de l'action de médiation culturelle.

Il nous apparaît important que chaque niveau hiérarchique soit investi dans le projet, et ce dans et à travers une valorisation de la place de chacun : les enseignants, par exemple, doivent être soutenus par le directeur d'école tout comme les médiateurs, par le directeur de l'institution culturelle.

L'idée sous-jacente est de fortifier la logique collective ou partenariale, en soutenant la coopération de l'ensemble des intervenants au projet. Ceci participe à la création du monde de l'art en tant que monde social. En effet, selon Becker : *« Un monde de l'art se compose de toutes les personnes dont les activités sont nécessaires à la production des œuvres bien particulières que ce monde-là (et d'autres éventuellement) définit comme de l'art. Des membres d'un monde de l'art coordonnent les activités axées sur la production de l'œuvre en s'en rapportant à un ensemble de schémas conventionnels incorporés à la pratique courante et aux objets les plus usuels. Les mêmes personnes coopèrent souvent de manière régulière, voire routinière, de sorte qu'un monde de l'art se présente comme un réseau de schèmes de coopération qui relie les participants selon un ordre établi. Si ce ne sont pas les mêmes personnes qui interviennent ensemble chaque fois, leurs remplaçants ont une aussi bonne connaissance des conventions applicables en l'espèce si bien que la coopération peut se poursuivre sans heurt. Les conventions facilitent l'activité collective et permettent des économies de temps, d'énergie et d'autres ressources. Il n'est pas impossible pour autant de travailler en dépit des conventions. C'est seulement plus difficile et plus coûteux à tous points de vue. »*⁸⁹

⁸⁹ Becker (1982-1988), *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion, p. 58-59.

Cette logique de coopération et de coordination est à l'origine d'une dynamique d'ensemble, d'une émulation de groupe qui est porteuse de la créativité au sein du groupe d'enfants ou d'adolescents, apportant également une contenance nécessaire à l'émergence de la créativité.

Néanmoins, cette logique collective ne peut s'envisager que :

- Dans le respect des places et fonctions de chacun des acteurs du projet : artistes, médiateurs, enseignants, accompagnants, directeurs, (cf. synthèse sur le dispositif). L'artiste ne peut se substituer au médiateur et *vice versa*. Aucun des intervenants ne peut être à toutes les places. La différenciation des places de chacun favorise le déroulement de l'action, et clarifie le cadre pour les enfants/adolescents en leur donnant des repères et des figures identificatoires clairs.
- Comme noté précédemment, dans l'instauration d'un dialogue continu entre chacun des acteurs, avant et après les séances, dans les temps interstitiels des ateliers.

3. Penser l'intégration de l'action de médiation au sein du projet pédagogique tout en conservant son extériorité au scolaire

Les actions de médiation culturelle gagneraient à être pensées d'emblée dans la transversalité au sein de l'établissement scolaire. En effet, nous pouvons remarquer que, souvent, le projet est porté par un professeur ou un enseignant, animé et passionné par l'art, mais il apparaît que ce projet reste finalement assez isolé des autres espaces scolaires. L'atelier musique montre que la déclinaison, autour de l'atelier Batucada, de divers supports pédagogiques étaye fortement l'assimilation des connaissances, la dynamique du groupe d'enfants et la cohérence du projet.

Nous préconisons donc de favoriser l'ensemble des activités pédagogiques permettant une appropriation de l'activité par les enfants ou les adolescents.

Néanmoins, il semble important de jouer sur l'extériorité des intervenants (artiste, médiateur) et des lieux de pratique, afin que les enfants puissent vivre une expérience de décentration : investir d'autres espaces, faire d'autres apprentissages dans un cadre non évaluatif, tout en se déroulant sur le temps scolaire. Ainsi, est créé un entre-deux contenant et sécurisant, ludique sans être purement récréatif, pédagogique sans être évaluatif, hédonique tout en étant constructif. Les attentes pédagogiques sont toutefois vectorisées par la restitution finale, dans un tout autre rapport à l'évaluation et notamment avec cet élément essentiel pour les élèves : la prise en compte créative du rapport à l'échec.

4. Expliquer l'œuvre de l'artiste avant de débiter l'atelier

La cohérence du projet et sa mise en sens pour les enfants/adolescents passent nécessairement par l'explication de l'œuvre de l'artiste qui anime l'atelier, et ce, car l'action se fonde sur la démarche artistique de l'artiste. L'atelier ne peut débiter sur la croyance en une adhésion immédiate et magique à la pensée de l'artiste et à sa démarche. Expliquer son œuvre, la montrer a, certes une valeur pédagogique, une valeur de transmission esthétique, mais cela a aussi une valeur de contextualisation, nécessaire pour les enfants/adolescents afin qu'ils puissent se situer dans un espace-temps donné et percevoir le sens de leur venue à cet atelier. Ceci permet d'étayer la mise en représentation du projet chez l'enfant/adolescent, en lui donnant une perspective. En effet, nous avons pu constater que lorsque l'atelier commence sans une présentation de l'œuvre de l'artiste, sans vécu sensible de la production, le groupe d'enfants/adolescents se trouve pris dans des moments de flottement d'où émerge la question de ce qu'ils font ici.

L'artiste doit donc dès la première séance présenter son projet, voire même donner à voir son œuvre dans l'ici et maintenant de la rencontre avec les enfants/adolescents, et expliciter ses attentes à ceux-ci. Il s'agit dès lors que l'artiste verbalise le cadre, d'où l'importance de le penser en amont. Ceci interroge la façon dont l'artiste pense son projet et le présente aux enfants/adolescents.

Préconisations pour les intervenants

Préconisations générales

Dans les propositions d'actions de médiation culturelle, il est essentiel de différencier deux fonctions des intervenants en les liant à deux temps logiques :

- Le premier temps correspond à la proposition de travail. L'artiste est dans ce premier temps au cœur du travail : utiliser des fils, des sceaux, une pièce de Shakespeare... L'artiste vient ici sonner le gong, réveiller les esprits et trouver l'espace par sa création.
- Le deuxième temps correspond au travail effectué par et avec les enfants et adolescents. La fonction des professionnels qui accompagnent le groupe sera alors au premier plan. Qu'ils soient artistes ou médiateurs ne sera pas ici l'essentiel. Ce qui sera en jeu sera leur capacité à maintenir l'ouverture, préalablement effectuée par l'artiste. Pour reprendre les termes de Goethe : « Tard résonne, ce qui tôt sonna ». L'accompagnateur qui convient sera celui qui a la capacité d'occuper une fonction de « caisse de résonance » : permettre que l'impact désirant offert par l'artiste puisse

entrer en résonance avec les participants et être repris par eux à leur propre compte. Le médiateur est alors celui qui s'inter-pose. « Caisse de résonance » entre la proposition initiale de l'artiste et le récepteur, le médiateur favorise par sa position impliquant une présence évidée (toute caisse de résonance est espace vide) une propagation de l'impact artistique.

Pris sous cet angle, la présence de l'artiste n'est pas obligatoirement nécessaire tout au long de l'atelier. Mais ceci est fortement à nuancer en fonction des dispositifs et des spécialités : en musique, par exemple, l'artiste musicien ancre la continuité du projet, la continuité musicale, rythmique ; il porte totalement l'activité, instaure une pratique commune et dirigée, en vue de la production d'une musique spécifique - la Batucada - en appel-réponse avec les enfants. De même en danse, la création dans l'ici et maintenant d'une chorégraphie originale nécessite la présence des artistes tout le long de l'atelier, car « le corps même des danseurs et des chorégraphes est le lieu véritable de l'inscription de la création chorégraphique contemporaine. (...) La spécificité de l'art chorégraphique résidant dans le privilège accordé à un mode de transmission organique, de corps à corps, la personnalité du danseur, son style et les caractéristiques propres de son engagements physiques orientent la nature même de la transmission »⁹⁰. Comme le note P. Germain-Thomas, les enfants/adolescents au sein des ateliers danse rencontrent l'œuvre et le processus de composition chorégraphique à travers le corps des danseurs, et ceci signe la singularité et la nécessité de la présence des artistes dans la continuité des ateliers.

Il s'agirait donc plus de mettre en évidence la capacité des différents acteurs « animateurs » à se retirer pour laisser la place au participant, pour que le participant puisse répondre à la proposition de l'artiste. Laisser un jeu possible entre chacun des intervenants (artistes, médiateurs, enseignants, enfants/adolescents) permet de laisser advenir une respiration, temps pendant lequel les enfants/adolescents peuvent se saisir de la médiation artistique.

Il est à noter que certaines fois, la présence de l'artiste peut poser une difficulté : s'identifiant à l'artiste, le participant pourrait entrer en « synergie » avec lui et ne pas pouvoir exprimer ce qui lui est propre. Laisser le participant face à l'incertitude de ce que lui veut l'Autre peut certes faire augmenter l'angoisse mais semble également être la condition indispensable pour que la créativité, toujours singulière, puisse advenir. Le jeu voire la danse entre chacun des intervenants favorise le jeu de l'enfant/adolescent avec l'objet artistique. Pour exemple, en

⁹⁰ P. Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse : Editions de l'Attribut, 2016, p.39-40.

musique, certains enfants se sont complètement identifiés à l'artiste, avec des effets d'idéalisation et de fascination. La présence des médiatrices a pu alors être intéressante, en tant que différenciatrice : elle a permis d'introduire du jeu dans ce lien entre l'artiste et les enfants et d'éviter le collage identificatoire, en jouant justement de leur propre rapport un peu plus distancié à l'objet musique.

Il n'existe donc pas de position figée de l'artiste ou du médiateur, celle-ci se module selon le dispositif.

Pour l'ensemble des ateliers observés, nous sommes dans une stratégie de démocratisation (stratégie qui met l'accent sur la « valeur civilisatrice des arts » et qui accorde la priorité à l'accès du grand public aux formes principalement européennes de haute culture (Matarosso et Landry, 1999; Baeker, 2002)). Or la mise en oeuvre de cette stratégie peut prendre diverses voies qui impactent directement le rôle des médiateurs et des artistes.

Nous avons observé deux voies possibles rendant compte de l'organisation des ateliers :

- soit la rencontre avec l'art s'effectue par l'intermédiaire de l'oeuvre ou une oeuvre d'un artiste : le médiateur a pour rôle de mettre les enfants/adolescents en contact avec cette oeuvre, oeuvre qui sert de tremplin pour que les enfants/adolescents s'en inspirent et produisent un objet artistique. L'artiste est alors au second plan et le médiateur au premier plan. Dans ce cadre, la présence de l'artiste n'est donc pas « obligatoire » tout au long du processus contrairement à celle du médiateur passeur ou « pontonnier ».
- soit la rencontre avec l'art s'effectue par la fabrication directe d'un objet artistique. Les enfants/adolescents sont mis directement dans le « faire » un objet artistique collectif. Dans ce cas, la présence de l'artiste est incontournable tout au long de l'atelier, le médiateur vient alors en « appui » de l'artiste en favorisant la circulation des informations, la rencontre des différents protagonistes, le lien avec les institutions, les enseignants... Le passeur et le pontonnier d'art ici est plus l'artiste que le médiateur.

Préconisations pour les artistes

Nous pourrions reprendre la célèbre citation de Winnicott, « un enfant seul, ça n'existe pas »⁹¹, en disant « Un artiste seul, ça n'existe pas ».

⁹¹ Winnicott, D.-W., *L'enfant et le monde extérieur*, Paris : Payot, 1989.

1. Sensibiliser les artistes à l'enfance et à l'adolescence

La demande faite aux artistes de sensibiliser à travers leur démarche artistique le jeune public, à savoir transmettre, toucher, faire vivre une expérience et des émotions esthétiques, peut seulement opérer si l'artiste lui-même est sensibilisé au public auquel il fait face. Dès lors, il paraît fondamental de donner des clés de compréhension à l'artiste sur ce public.

Ceci amène à penser la formation des artistes pour animer de tels projets sans pour autant brider leur liberté et contrarier leur espace de créativité.

Il nous semble important que les artistes puissent bénéficier d'une formation au format court donnant les bases du développement de l'enfant et de l'adolescent, ses implications psychiques et relationnelles, ses possibilités motrices et représentatives. A cet aspect que nous pourrions qualifier de développemental, devra être associée une approche pédagogique, donnant des éléments pour adapter le discours de l'adulte aux capacités cognitives de l'enfant/adolescent.

2. La formation de l'artiste : étayer l'artiste tout au long du projet

L'artiste est certes pris dans un réseau de relations constitué de plusieurs intervenants, ayant chacun une place et une fonction. Pour autant, il est le seul à porter et transmettre auprès des enfants/adolescents la démarche artistique, et pour cause, il s'agit de la sienne.

Dans ces actions, l'artiste est lui aussi pris dans une exigence de production à l'issue de l'atelier, mais avec d'autres que lui-même. En ce sens, sa démarche artistique va quelque peu lui échapper dans le répondant ou non que lui donnera le jeune public. Ces enjeux peuvent être source d'angoisse pour l'artiste et pour le groupe d'enfants/adolescents.

Nous avons pu avoir l'impression, dans certains ateliers, que les artistes étaient « les seuls maîtres à bord » de ce qui se déroulait dans l'atelier, laissant transparaître un sentiment de solitude, d'incompréhension et parfois d'épuisement. Il nous paraît ici essentiel d'entendre les peurs des artistes et leurs difficultés au sein des ateliers et auprès de certaines populations afin d'ajuster leur accompagnement, leur formation à l'aide de groupes de réflexion sur leur pratique.

E. Kaine, O. Bergeron-Martel, C. Morasse notent dans leur article « L'artiste-médiateur : un transmetteur de l'expérience de l'autre », qu'« être un bon artiste-médiateur repose en grande partie sur l'attitude et la personnalité. Il doit faire preuve de respect, d'écoute et de solidarité à l'égard des participants communautaires. Il doit être un bon communicateur et démontrer

de l'intérêt et de la considération en regard de l'apport de chaque participant. Il passe rapidement à l'action et est en mesure de se repositionner pour s'adapter aux contextes changeants »⁹². Il est certain qu'une sensibilité à la transmission et au partage avec un public est essentielle dans ce type d'action de médiation et que la personnalité de l'artiste y est importante. Mais ceci repose sur l'idée que l'artiste pourrait être de façon innée un médiateur. Or animer, transmettre, apprendre, expliquer à des enfants ou des adolescents relève d'autres métiers que celui d'artiste. L'artiste est artiste, il n'est pas censé être animateur, médiateur, pédagogue, éducateur. Il lui sera donc nécessaire d'acquérir des notions sur ces autres corps de métier afin de mener à bien un projet qui articule un ensemble de compétences, et pas seulement des compétences artistiques. Ainsi, les éléments de communication, de transmission de l'intérêt de son projet, de repositionnement face au public peuvent se penser, s'élaborer dans l'échange d'expérience au sein de la formation des artistes.

Nous préconisons donc un accompagnement continu des artistes au cours de l'action de médiation culturelle.

Sur le modèle de l'analyse des pratiques⁹³, il s'agit de proposer un accompagnement qui permette aux artistes d'échanger sur cette expérience avec d'autres mais surtout, de prendre du recul sur cette expérience, de verbaliser et de mettre en sens son vécu et ses ressentis, afin d'amoindrir l'expérience du déplaisir. En effet, il est observable, dans tous les ateliers, que les enfants ou adolescents sont poreux aux vécus et ressentis des artistes. En danse, la difficulté, l'agacement, l'énervement de l'artiste présente, transférentiellement, l'atelier comme une contrainte dans les premiers temps, et il s'observe alors que la majorité des adolescents ne sont pas dans le plaisir de faire mais dans l'exécution du faire. A partir du moment où les artistes commencent à prendre plaisir, le groupe change complètement, avec un investissement plus important, des moments de rire et de jeu, permettant la théâtralisation des mouvements. Ici, est en jeu la réflexivité, l'effet miroir de l'artiste sur les adolescents.

Cette expérience issue des actions de médiation culturelle doit avant tout rester une expérience de plaisir pour chacun des acteurs. Et cela implique de soutenir et encourager les artistes dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet.

⁹² Kaine, E., Bergeron-Martel, O., Morasse, C. L'artiste-médiateur : un transmetteur de l'expérience de l'autre, in N. Casemajor (ss la dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* », Paris : Hermann, 2017

⁹³ L'analyse des pratiques désigne une démarche de formation se fondant sur l'analyse des expériences professionnelles en cours, présentées par les acteurs professionnels dans le cadre d'un groupe de personnes exerçant la même profession. Le postulat est ici que le partage d'expérience est source de savoirs, mais également que la dimension de l'après-coup est nécessaire pour ajuster sa position professionnelle à la situation.

L'accompagnement des artistes peut alors s'entendre de plusieurs façons :

- Un premier temps avant le démarrage des dispositifs durant lequel l'artiste rencontre un psychologue pour échanger autour de ce qu'est la rencontre avec des enfants ou des adolescents. Il est aussi travaillé la cohérence du projet et son adaptation aux compétences de l'enfant ou de l'adolescent selon leur âge. Pour une cohérence et une continuité du travail, le même psychologue encadrera les artistes sur la suite de l'atelier.
- Une reprise post-groupe avec les artistes et un psychologue, dans une temporalité qui permet de laisser l'artiste expérimenter son groupe et son public, d'en éprouver les contraintes, les plaisirs, les difficultés. Ainsi, il serait judicieux de proposer à l'artiste un temps de réflexion amenant à un après-coup et une élaboration de sa pratique au milieu des ateliers, puis à la fin des séances. Ceci apparaît d'autant plus essentiel que le travail avec des enfants et des adolescents renvoie à sa propre enfance et à sa propre adolescence. Ce processus activant des reviviscences à mettre en évidence en vue de préserver la relation de l'artiste aux enfants/adolescents.
- Ce type de dispositif peut se penser de manière transversale avec la proposition à plusieurs artistes en résidence dans la même structure, de se retrouver en groupe d'analyse des pratiques. Ceci permettrait, en plus d'une élaboration, une croisée des regards entre les pratiques de chacun, une transmission des pratiques, une mise en commun des difficultés de chacun. Ces échanges d'expériences soutiendraient le sentiment de ne pas être seul, et permettraient la déconstruction de l'idée reçue de l'artiste comme génie, qui aurait une disposition innée, spontanée à produire ses œuvres et à créer par prolongement une œuvre en présence d'autres qu'il ne connaît pas. Ce savoir inné et tout-puissant ne peut s'appliquer au sein des actions de médiation culturelle qui demandent des compétences particulières tant au niveau relationnel que pédagogique. Ce type d'accompagnement constituera aussi un enrichissement des pratiques pour chacun des artistes, ayant valeur de formation pour les artistes.

Il nous semble que ce point est un enjeu majeur pour l'accès à la créativité, car ce dispositif d'accompagnement permettra de travailler sur les angoisses de chacun et en ce sens, de dégager le temps des ateliers de ces difficultés, évitant ainsi d'induire ces craintes auprès des participants.

3. La formation des primo-arrivants

Un point particulier est à relever concernant les artistes « primo-arrivants » dans ces actions à médiation culturelle. Nous entendons par là, les artistes pour qui il s'agit de leur première expérience d'animation d'atelier auprès du jeune public.

Cette situation peut être particulièrement déroutante pour l'artiste, qui n'a pas forcément choisi d'animer un atelier.

Nous avons pensé qu'il serait intéressant de mettre en place un maillage avec des artistes plus expérimentés.

Concrètement, cette transmission de l'artiste plus expérimenté pourra se faire au sein d'un travail en binôme primo-arrivant/expérimenté, qui élabore ensemble le projet. Des clés et astuces pédagogiques peuvent y être partagées.

Cet effet de portage et de transmission soutient le positionnement de l'artiste, qui peut lui aussi trouver une figure d'identification au sein de son groupe de pairs. Cela permet de lutter contre le sentiment d'inefficacité, mais aussi de trouver des solutions ensemble, de trouver du soutien et de retrouver le sens du projet.

Mais ce travail en amont ne suffit pas, car il prendra sens seulement au moment de la situation de l'atelier. C'est pourquoi des espaces d'échanges tout au long de l'atelier sont nécessaires pour ajuster les réponses au jeune public.

Préconisations pour les médiateurs

Il nous semble important de permettre aux médiateurs de se saisir pleinement de leur rôle pivot dans l'action de médiation culturelle et la conduite de ces ateliers. Nous avons déjà souligné en amont leur rôle d'interface, essentiel au bon déroulement des projets. Il pourrait être intéressant de favoriser, par des groupes de réflexion sur leur pratique, la mise en commun de leurs vécus et questionnements. Ces groupes pourront soit leur être destinés spécifiquement, soit organisés de manière transversale, en articulation avec les artistes. Le premier dispositif offrant l'opportunité d'élaborer sur les multiples facettes de leur rôle - transmettre, accompagner, informer, communiquer, organiser, faciliter la réception d'une oeuvre, participer à la création d'une oeuvre, etc. En revanche, un dispositif mixte réunissant différents corps de métier permettrait d'élaborer leur complémentarité et de se dessaisir d'éventuelles rivalités. Ainsi, le médiateur peut ouvrir l'accès à l'appropriation de l'oeuvre de

l'artiste tout comme il peut introduire du jeu, tamiser une fascination trop importante et inhibitrice par l'artiste en médiatisant précisément la relation avec lui.

Préconisations pour les enseignants

Les enseignants sont un maillon indispensable à l'existence du projet et à son déroulement. Il est dès lors important qu'ils puissent obtenir le soutien de leur hiérarchie, et que ce type de projet fasse parti d'un projet d'établissement.

Nous avons également relevé l'intérêt qu'un même projet puisse toucher plusieurs classes et donc plusieurs enseignants. En plus d'une cohérence et d'une dynamique au sein de l'établissement scolaire, un effet de synergie est favorisé entre les enseignants plus expérimentés et ceux qui le sont moins, ce qui permet de renforcer les interactions et la synergie entre les différents acteurs.

Il nous faut tout de même noter que l'investissement d'énergie et de temps, de ces enseignants pour ces projets mérite grandement une valorisation auprès de l'Education Nationale.

Préconisations pour les accompagnants

Les parents ont été peu présents lors des ateliers, mais se sont rendus pour certains à la restitution finale du projet. Pourtant, un enfant ou un adolescent ne peut se penser sans son parent et son cadre familial. Penser la place des parents dans ces actions de médiation culturelle favoriserait une transmission de l'art multiple : de l'artiste à l'enfant, de l'enfant au parent, de l'école à l'enfant, de l'école au parent, puis du parent à l'enfant.

En effet, ces actions de médiation culturelle auprès de leurs enfants pourraient être le tremplin à la sensibilisation des parents à l'art et à son intérêt pour les enfants. Nous partons du postulat que si les parents perçoivent l'intérêt de ces actions et donc de l'ouverture à l'art pour leur enfant (développement de l'esprit de découverte, de l'esprit critique, épanouissement, expression de soi, modalités relationnelles), alors ils pourraient être plus à même de s'inscrire eux-aussi dans une démarche d'accompagnement de leur enfant à ces dimensions de l'art ; d'autant plus que certaines institutions culturelles comme le Théâtre Louis Aragon à Tremblay-en-France proposent un accès gratuit à ses spectacles, en dehors des murs du théâtre, ce qui favorise grandement la transmission.

Il pourrait ainsi être envisagé de présenter systématiquement les projets d'action de médiation culturelle au sein des réunions de parents d'élèves, mais aussi de créer une fiche de présentation du projet, préalable aux autorisations de participation.

Préconisations générales

Aux termes de cette recherche, nous souhaitons pointer l'importance et la nécessité que ces observations au sein des ateliers puissent se faire de manière longitudinale, dans la durée, sur plusieurs années, afin de saisir l'entière complexité de ces actions et leurs effets sur le jeune public.

D'autre part, il nous paraît aussi essentiel de constituer un après-coup de cette recherche : il sera intéressant d'interviewer les enfants et adolescents ayant participé à ces actions, quelques mois après leur participation, afin d'avoir un retour d'expérience permettant l'analyse de leur appropriation subjective de cette expérience.

Conclusion

Lien avec le rapport 2016 de Mouans Sartoux : « Evaluation et modélisation du dispositif en place dans les Ateliers Pédagogiques », J.M. Vives, I. Orrado.

À l'occasion du rapport effectué pour le Centre d'Art Concret de Mouans-Sartoux, Isabelle Orrado et Jean-Michel Vives, s'étaient attachés à mettre en place une méthodologie clinique impliquant une observation participante (c'est-à-dire prenant en compte les effets de la présence de l'observateur sur le dispositif observé) afin de mettre en évidence les processus psychiques mis en jeu chez les participants (enfants et adolescents) dans leur rencontre avec une démarche de création. Les conclusions de cette recherche permirent de relever deux grands enjeux de cette rencontre selon que nous sommes confrontés à un public tout-venant dit « classique » ou à un public en situation de handicap. Le public classique correspond à l'accueil d'enfants/adolescents accompagnés par leurs parents dans le cadre d'ateliers périscolaires. D'autres ateliers sont consacrés au public en situation de handicap, les enfants/adolescents sont alors accompagnés par des éducateurs sur leur temps de prise en charge dans des établissements spécialisés.

Le public classique : Le dispositif à l'œuvre permet à certains enfants qui se saisissent de la peinture d'ouvrir une fenêtre sur l'ek-sistence⁹⁴ d'un point où l'intime du sujet peut se loger et être cerné comme ce qui fait énigme à soi-même. Ce point de réel, toujours discordant, pourrait alors faire point d'accord avec les autres et avec le monde : sortir de la conformité et s'appuyer sur son désir pour s'orienter dans l'existence à partir de ce qui leur est singulier. En cela, il s'agit pour certains d'impulser un processus de sublimation qui permettrait ce saut de la répétition à la création. Des effets, tant sur les possibilités relationnelles des participants que sur leurs capacités à investir les apprentissages, ont pu être observés.

Le public en situation de handicap : À partir de l'observation d'un jeune garçon il fut montré qu'une vérité, à l'occasion de l'atelier, avait pour lui surgi : il était regardé de toute part et les peintures l'attaquaient. Pour s'en protéger, il était conduit à développer des comportements l'isolant des autres (cri, stéréotypie...). C'est par la représentation tendant vers une incarnation d'animaux dévorants qu'il a réussi à cerner ce réel intraitable précédemment. A

⁹⁴ Lacan emploie ce terme d'ek-sistence, à la suite d'Heidegger, pour désigner ce qui se tient toujours hors de ce qui est, de ce qui existe, ce qui se passe hors du physique et du mental. Pour Heidegger, « l'ek-sistence ne peut se dire que de l'essence de l'homme, c'est-à-dire de la manière humaine d' « être » », dans *Questions III et IV*, Paris : Gallimard, 1976.

partir de là, il a pu tenter de réélaborer sa relation à cet Autre féroce. L'enjeu serait alors de permettre une localisation de ce danger illimitée et hors représentation dont il est l'objet pour en effectuer un éventuel traitement. Ce qui se révèle dans un apaisement de ses conduites et de ses relations aux autres au sein du groupe. Soulignons ici que le dispositif est différent de celui proposé au public « classique » et demande un maniement très particulier du travail pour ne pas confronter l'enfant à de trop grandes difficultés. Un tel travail demande des interventions calculées de la part du médiateur afin de prendre en compte les éléments transférentiels directement corrélés à la structure du sujet. La nécessité d'une supervision de cette pratique se trouve alors questionnée. D'autre part, le parcours effectué par ce jeune garçon s'est fait sur une période de trois ans. Il est indispensable pour qu'un tel travail puisse éventuellement s'opérer que les établissements qui accompagnent ces enfants s'engagent dans une régularité et sur une période suffisante. Sans cela, ces ateliers pourraient être réduits à une activité supplémentaire dans le planning de l'enfant.

En conclusion, chacun des participants s'est saisi du dispositif offert à sa façon. Si la plupart des enfants qui fréquentent les ateliers pédagogiques répondent à une demande parentale, certains viennent y faire du dessin ou de la peinture, d'autres y apprennent des techniques picturales et enfin quelques-uns y font une rencontre. Une rencontre avec une part intime d'eux-mêmes qui était restée jusque-là méconnue, voire intraitable.

Le rapport soulignait également l'importance du positionnement des « médiateurs artistiques » autorisant les effets repérés ci-dessus. En effet, si les ateliers pratiqués à l'Espace de l'Art Concret de Mouans-Sartoux relèvent de la pédagogie, on peut affirmer qu'il s'agit pour les médiateurs non pas d'appliquer une méthode pédagogique mais de mettre à la disposition du participant, outils et techniques au service d'une "expression libre". La dimension essentielle dans le dispositif étudié étant que le savoir est placé plus du côté des participants que de celui des médiateurs. L'hypothèse est que ce savoir, actualisé dans la rencontre avec le processus de création, est un point d'intime chez le participant auquel il ne saurait avoir accès directement. C'est ce point de réel que l'enfant est conduit à cerner dans un au-delà de la représentation. Pour cela il est nécessaire qu'un accueil du réel au sein des ateliers soit possible. La création d'une atmosphère se vidant de la demande de l'Autre est centrale ici. C'est à cette condition qu'un au-delà peut être visé et que la dimension du désir du participant est mise en jeu. Pour cela, les règles sont instaurées comme rituel, la demande est détournée de l'espace d'expression de l'enfant et celui-ci est soutenu dans ses productions

visant un « bien-dire » n'impliquant pas forcément la transmission d'un « comment dire ». Certains « apprentis » peintres ont pu à partir de cette offre devenir des créateurs de bord, de trou et de bouche-trou faisant l'expérience de la création. Expérience étant à entendre ici dans son sens premier : *expiriri*, qui met à l'épreuve.

Recherche actuelle

La recherche présentée ici s'inscrit dans la continuité de ce travail mais ouvre des perspectives nouvelles en ce que les dispositifs explorés proposent des modalités de rencontre avec le processus de création très différents. De ce fait, la diversité des dispositifs rencontrés ne permet pas de proposer un « protocole » d'actions, applicables à toutes les spécialités. Chacune de ces spécialités implique un dispositif singulier étant fonction de la médiation artistique elle-même. C'est donc bel et bien la médiation qui est au cœur de ces actions, et qui lie les différents intervenants, tout en soutenant les processus de création.

Le dispositif « Théâtre », tout comme le dispositif « Arts visuels », dans leurs enjeux et effets, sont assez proches de celui décrit à l'occasion du rapport réalisé pour le Centre d'Art Concret de Mouans Sartoux en ce que, dans les deux cas, nous rencontrons l'absence de l'artiste⁹⁵ et la présence de médiateurs. Les enjeux et effets repérés sont assez semblables : non transmission d'une technique par les médiateurs mais utilisation orientée des propositions, voire des impossibilités, que présentent les participants. Cette disponibilité du médiateur à l'autre, à son style, à ses difficultés et à ses trouvailles ainsi que la possibilité de pouvoir improviser une réponse artistique à partir de cela est sans doute un des leviers essentiels de l'efficacité de la médiation artistique. Le participant y est reconnu dans sa singularité voire son atypicité, qui n'est plus alors trait distinctif qui l'isole mais au contraire un trait original qui l'inclut dans le processus de création groupal.

Les dispositifs « Danse » et « Musique » se distinguent là des deux ateliers précités, puisque les artistes étaient ici présents sur toute la durée de l'atelier. Ceci semble particulièrement lié à la spécialité. En effet, en danse et musique, l'œuvre et la démarche artistique sont inscrites et dévoilées dans et par le corps du danseur et du musicien. C'est le corps de l'artiste qui offre la possibilité d'une continuité dans la création avec les enfants/adolescents. Et nous pourrions ajouter que c'est dans le corps à corps, non pas ici l'évocation charnelle, mais dans ce que la présence de l'artiste offre aux participants comme possibilité de voir, vivre, sentir, découvrir,

⁹⁵ En théâtre, Irina Brook qui a impulsé le projet mais n'a pas participé aux ateliers ; de même Sheila Hicks, pour le Festival d'automne ; quant au FRAC, l'artiste était présente à trois séances seulement.

toucher, bouger, entendre, que l'enfant/adolescent fait l'expérience du sensible dans son corps propre et par identification au corps-œuvre de l'artiste.

Cette expérience vécue par les enfants/adolescents, dans un chacun des ateliers de médiation culturelle, ne les laisse pas indifférents et peut à l'occasion provoquer des effets « thérapeutiques ». Ces effets ne sont pas recherchés et à aucun moment les artistes et médiateurs ne les revendiquent. Pour eux, il n'est pas question d'art-thérapie mais bien plutôt de la rigueur d'une démarche artistique qui, intègre et met en valeur le plus singulier de chaque participant. Ce qui était défaut, maladresse devient un style aboutissant parfois à la régulation de certaines conduites. Ce qui était angoisse (du groupe, de l'autre, de la scène), se transforme au sein séances en des séquences narratives signifiantes et subjectives. L'enfant/adolescent qui s'exprime ainsi par la matière plastique, dansée, théâtrale ou musicale proposée par l'artiste, qu'il soit présent ou absent, rend possible l'écriture de sa propre histoire et de l'histoire du groupe. C'est bien par la rencontre avec un autre, passeur de cultures (le médiateur, l'artiste) que l'enfant peut faire l'épreuve d'expériences signifiantes. Le travail d'images dans le transfert (l'Autre de la rencontre) réorganise la dynamique pulsionnelle (le travail de sublimation). Ces images sont des trésors de signifiants où chaque trait, chaque trace, chaque forme se saisissent des mouvements psychiques qui trouvent là, dans la matière d'image, matière corporelle, un lieu d'expression, de formation, de figurabilité.

Lorsque le sujet fait cette traversée « fantastique », il peut entendre, à « mille milles de toute terre habitée » comme dit Saint-Exupéry dans le Petit Prince, une voix pour dire « S'il vous plaît... dessine-moi un mouton ! » ; cette voix est la voix d'un appel, que les rêves de la nuit portent au jour et qui offre alors à l'enfant un espace pour ses pensées les plus extravagantes. Cet espace de la création, est aussi ce lieu des rêves désormais diurnes. C'est l'espace d'un possible média par l'autre qui offre à l'enfant la boîte où il pourra rêver de tout ce qu'elle contient et qu'il pourra désirer et donc dessiner. Ce sont autant de contenants portés par l'adulte qui autorise dans ce cadre-là toutes les représentations de moutons « possibles ».

Ainsi, ces ateliers de médiation culturelle permettent aux enfants de découvrir la différence, de changer leurs représentations de soi, de l'autre, du monde. Par le biais de ces actions, l'école s'ouvre à des activités différentes, à des cultures et des savoirs différents (Brésil pour la musique, le cirque et la danse pour l'atelier danse, l'interprétation de l'œuvre en fonction de sa propre culture au Festival d'automne). Elles mettent également au travail la mémoire individuelle et collective, permettant à chaque enfant/adolescent, à chaque groupe classe de s'inscrire dans l'héritage culturel. En ce sens, l'observation de ces ateliers a mis en évidence

qu'ils étaient le tremplin à la découverte du monde, à une sensibilité à l'autre, à l'altérité, à des émotions, au sensible. Cet accès au sensible par l'expérimentation et la mise en récit, permet à l'enfant de s'approprier l'étrangeté, la surprise, l'autre. De ce fait, ces projets facilitent la socialisation et la découverte de la complémentarité entre filles et garçons⁹⁶, entre public classique et public en situation de handicap, entre intime et extime. Ceci permet donc de travailler le vivre ensemble et conduit à appréhender, à expérimenter la citoyenneté dans le respect de chacun et de ces différences, au sein du groupe.

⁹⁶ La rivalité des filles et des garçons dans une classe à la 1^{ère} séance d'observation, rivalité qui s'est complètement estompée ensuite pour devenir complémentarité

Bibliographie

- AGAMBEN G., *Qu'est ce qu'un dispositif ?* », Editions Payot & Rivages, 2007.
- AUBOURG, F. (2003). Winnicott et la créativité. *Le Coq-héron*, n° 173,(2), 21-30.
- BECKER (1982-1988), *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- BLEGER, J. (1979). « Psychanalyse du cadre psychanalytique », in R. KAËS (éd.), *Crise, rupture et dépassement. Analyse institutionnelle en psychanalyse individuelle et groupale* Paris, Dunod, pp. 255-285.
- BOZEC G. (ss dir.), *Les parcours « La Culture et l'Art au Collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*, Université Paris Descartes, 2013.
- BRUN, A. (2013). *Le manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- CASEMAJOR N. (ss la dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* », Paris : Hermann, 2017.
- CICCONA A. (2013). *L'observation clinique*, Paris : Dunod.
- CICCONA A., « Enveloppe psychique et fonction contenante : modèles et pratiques », *Cahiers de psychologie clinique*, 2001/2, n°17.
- DELION P. (ss dir.), *L'observation du bébé selon Esther Bick*, Erès, 2004.
- DOUCET S., *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*, Rapport au Premier ministre 2017.
- FILIOD J.P. (ss dir.), *Le sensible-comme-connaissance. Evaluer les pratiques au seuil de l'expérience*, Rapport final, Novembre 2014, Université Lyon 1.
- FREUD, A. (1945). *Le traitement psychanalytique des enfants*. Paris : PUF, 1955.
- FREUD, S. (1910) « Cinquième conférence », in *sur la psychanalyse. Cinq conférences*. Paris : Gallimard, 1991.
- FREUD, S. (1927). « L'avenir d'une illusion », dans *Œuvres complètes volume XVIII*, Paris, Presses Universitaires de France, 2015, p. 141 – 197.
- GASSMANN X., MASSON C., (2013). « There is No Art Therapy: A Proposal for an Art Workshop Scheme in Work with Young Adults ». (*Il n'y a pas d'art-thérapie : proposition d'un dispositif d'ateliers d'artistes à l'hôpital pour adolescents*), *American Imago*, volume 71, Issue 1, spring 2014, pp.53-66.
- GERMAIN-THOMAS P., *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse : Editions de l'Attribut, 2016, p.39-40.
- GUTTON P. (2003). *Le pubertaire*, Paris : P.U.F., collection Quadrige.
- HIMES, M. (2014). « Un verbal à la seconde puissance », dans *Les médiations thérapeutiques par l'art* (sous la dir. de VINOT, F. VIVES, J.-M.), Toulouse, Edition Erès, 2014, p. 95-126.
- JACOB SUBRENAT, V. (2009). « Du sujet renaissant de l'intimité à l'intime révélés dans l'art », *Cliniques méditerranéennes*, 80, p. 177-190.
- JEAMMET P., « Spécificités de la psychothérapie psychanalytique à l'adolescence », *Psychothérapies*, 2002/2.
- KAËS, R. (2012). Conteneurs et métaconteneurs, *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 2012/2 (Vol. 2), DOI : 10.3917/jpe.004.0643, pp.643-660. Cf., pour une bibliographie chronologique de René Kaës : <https://www.cairn.info/l-experience-du-groupe--9782100547241-page-243.htm>
- KAËS, R. (2004). « Médiation, analyse transitionnelle et formations intermédiaires », in *Les processus psychiques de la médiation*. Paris : Dunod.
- KAINE, E., BERGERON-MARTEL, O., MORASSE, C. « L'artiste-médiateur : un transmetteur de l'expérience de l'autre », in N. CASEMAJOR (ss la dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle* », Paris : Hermann, 2017.
- KESTEMBERG E., *L'adolescence à vif*, Paris : P.U.F, 1999.

- KLEIN, M. (1921-1945). *Essais de psychanalyse*. Paris : Payot, 1968.
- LACAN, J. (1973-1974). Le séminaire, livre XXI : Les non-dupes errent, Séminaire inédit.
- LACAN, J. (1976-1977). Le séminaire, livre XXIV : L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à moure, Séminaire inédit.
- LANGOUCHE, A. & al., « Les compétences transversales : une incitation à faire apprendre à apprendre. Information pédagogique », 1996, n°24, repéré à : http://educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/20-competence_transversales.pdf
- MASSON, C. ET GASSMANN, X. (2012). Un pas pour jouer, jouer sur le pas : rêver/créer, *Adolescence*, n°81, GREUPP, L'Esprit du Temps, Le Bouscat, pp.617-633 (CLI, INIST, CAIRN, PsycINFO)
- MASSON, C. (ss la dir.) Psychisme et création. Le lieu du créer – Topique et « crise », Paris : L'esprit du temps, 2004.
- MILLOT, C. (1979). *Freud anti-pédagogue*, Paris, Navarin.
- MILNER, M. (1977). « Le rôle de l'illusion dans la formation du symbole », *Revue de psychanalyse*, 1979, n°5-6, p.844-874.
- ROUCHY J.-C., « La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels », *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2006/2, n°47.
- ROGIER J.M. (1994). Le latin et les compétences transversales. Cette réforme dont vous êtes le héraut, F.E.Se.C., Bruxelles.
- ROUSSILLON R., « Le cadre-dispositif », repéré à <https://reneroussillon.com/cadre-dispositif/>
- ROUSSILLON R., « les questions du dispositif clinique », repéré à <https://reneroussillon.com/cadre-dispositif/les-questions-du-dispositif-clinique/>
- ROUSSILLON R., « Le processus de symbolisation », repéré à : <https://reneroussillon.com/le-travail-de-symbolisation-2/>
- ROUSSILLON, R. (2008). Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité, Paris, Dunod.
- SCHAUDER, S. (2013). « Qu'apporte la médiation thérapeutique en situation de handicap ? » In S. Korff-Sausse, (éd.) *Art et Handicap* (pp.177-194). Ramonville St-Agne : Erès.
- SINGLY De, F. (2003). « Les tensions normatives de la modernité », *Education et sociétés*, 11, p. 11-33.
- VINOT, F., « Médiation et pulsion : qu'est-ce qu'un dispositif ? », in Vinot, F., Vives, J.-M., (Dir.), *Les médiations thérapeutiques par l'art*. Toulouse : Edition Erès, 2014. pp. 199-220.
- VIVES J.M. (ss. dir.) Evaluation et modélisation du dispositif en place dans les Ateliers Pédagogiques, I. Orrado, Université Nice Sophia Antipolis, 2016.
- WAJCMAN, G. (2004). Fenêtre : chronique du regard et de l'intime, Lonrai, Verdier.
- WINNICOTT, D. W. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1976.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité*, Paris, Gallimard.
- WINNICOTT, D.W. « Vivre créativement », in *Conversations ordinaires*, Paris : Gallimard, 1988.
- WINNICOTT, D. W., *L'enfant et le monde extérieur*, Paris : Payot, 1989.

Dictionnaires

- LAPLANCHE, J., PONTALIS, J-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris : PUF, 3^e éd., 2002.
- LITRE, E. 1994. *Dictionnaire de la langue française*, tome 5, Chicago, Edition Encyclopaedia Britannica Inc.

REY, A. (sous la direction de), 2001. *Dictionnaire historique de la langue française*, tome 1 et 2, Paris, Edition Dictionnaires Le Robert.

Annexes

Annexe 1 : Arts visuels

Festival d'automne

Curriculum Vitae

Pascale Tabart

Responsable de l'accueil des publics au Festival d'Automne, Pascale Tabart a suivi une formation en école supérieure d'art et à l'université.

Sarah Clément Colas

Après des études cinématographiques à l'université de Paris 8, à l'université de Concordia à Montréal et après avoir été assistante réalisatrice, assistant monteur, directrice de castings pendant une dizaine d'années, Sarah Clément Colas réalise son premier long métrage documentaire en 2004.

Depuis 6 ans elle est médiatrice du projet d'éducation artistique en direction des arts plastiques intitulé Cours de Re-création, initié par le Festival d'Automne.

Aujourd'hui elle poursuit sa démarche « d'éducation à l'image », pour différentes institutions et structures dans le milieu culturel, tout en continuant à réaliser des courts et longs métrages documentaires.

FRAC

Description du projet de l'artiste Muriel Leray : contenu des séances

Fournitures

Ramettes de papier dessin (dans les 120g/m²), blanc, A4 (papier pour mise « au propre ») ramettes de papier machine, blanc, A4 (papier pour les brouillons et essais) papier dessin noir (en général sous forme de bloc) papiers de différentes couleurs (de type canson, pour découpes) papier calque papier millimétré bostons 10x15 cm, blanc, non perforés (pour les inserts/marque-pages) règles, équerres stylos bille (noir, rouge, vert, bleu) crayons à papier markers noir ciseaux bout rond colle papier feutres de couleur peinture à l'eau + pinceaux magazines (Géo, d'actualité, d'art, pour enfants, etc.) journaux catalogues/publicités (pour magasins de vêtements, supermarchés) programmes

Séance 1

Présentation du projet. Présentation de mon travail, ainsi que du travail d'autres artistes de ma généalogie et en lien avec l'atelier (Niele Toroni, Michel Verjux, Peter Downsbrough, Ed Ruscha, etc.) ; présentation aussi de quelques livres (The Square de Bruno Munari, Seconds Thoughts, livres de Peter Downsbrough, de Camila Oliveira Fairclough, etc.). Petite enquête ensemble, brainstorming sur toutes les façons qu'il y a de faire des rectangles ; et sur ce que "poésie" veut dire pour eux. En duo ou par petits groupes, réalisation de cadavres exquis textes et rectangles. Par exemple : - haut du rectangle et indication de temps, - milieu du rectangle et sujet, - suite du rectangle et verbe, - bas du rectangle et indication de lieu. Sur papier dessin A4. Outils simples pour réaliser le rectangle : crayons à papier, stylos, markers, feutres. Paramètres actionnables pour chaque portion de rectangle : Contour seul, ou aplat, ou

les deux ? Épaisseur du contour ? Largeur du rectangle ? Couleur ? À la règle ou à main levée ?

Séance 2

Au brouillon jusqu'à l'étape de composition. Consigne pour le texte : Imagine que tu vois la pièce où tu es pour la première fois. Regarde les détails. Note ce que tu vois. Mène une petite enquête. Puis à partir de ces informations, rédige ton rapport (sous la forme d'un inventaire, d'une liste de mots). Quelles découvertes as-tu faites ? Consigne pour les rectangles : Choisis un outil qui puisse faire un trait (crayon, feutre, marker...). Avec l'aide d'une règle et d'une équerre, trace un rectangle, puis un plus petit à l'intérieur, comme pour former un cadre. Fais la même chose à main levée, mais en faisant comme si tu voulais que ce soit aussi bien qu'avec la règle ! Et puis de nouveau, mais cette fois-ci à main levée et vite, d'un seul geste. Tu peux recommencer plusieurs fois jusqu'à ce que tu sois content des trois résultats. Composition : Découpe tes trois « cadres » et réfléchis comment tu souhaites les placer sur la feuille. Dans quel ordre s'organisent-ils ? Lequel veux-tu que l'on voit en premier ? Est-ce qu'on les met près du bord de la feuille, ou au centre ? Est-ce qu'ils sont « bien rangés » ou pas ? Puis copie les mots de ta liste à divers endroits de la feuille : dans les cadres, ou en dehors.

Séance 3

Au brouillon jusqu'à l'étape de composition. Consigne pour le texte : Repense aux mots et aux phrases que tu as pu entendre aujourd'hui, à l'école, à la maison, à la télévision, dans la rue. Écris-les sans ponctuation, mets les phrases les unes à la suite des autres, change un mot pour un autre que tu préfères. Garde seulement ce qui te semble intéressant, enlève ou barre le reste. Consigne pour les rectangles : Prends une feuille de journal. Lis tout ce qu'il y a d'inscrit dessus, regarde les images s'il y en a. Repère un passage qui t'intéresse particulièrement, pour une raison ou une autre. Découpe ce passage dans un rectangle. Ce peut être un grand morceau de la feuille de journal, ou un tout petit, si c'est juste une phrase ou une vignette qui t'intéresse. S'il n'y a rien qui t'intéresse, découpe un rectangle au hasard. Choisis ensuite un stylo, un crayon ou un feutre, il peut être noir ou gris. Fais des tests pour choisir l'outil que tu préfères. Composition : Au propre, colle d'abord le rectangle en papier journal. Fais ensuite un second rectangle avec l'outil que tu as choisi ; tu peux faire seulement les contours du rectangle ou le remplir, à main levée ou à la règle. Réfléchis à sa taille et à son emplacement vis-à-vis du premier rectangle en papier journal. Ensuite, après avoir fait relire et corriger si nécessaire ton texte, découpe-le et colle-le au propre. Est-ce qu'il est au-dessus des rectangles comme un titre ? En dessous comme une légende ? Sur le côté comme un commentaire ?

Séance 4

Au brouillon jusqu'à l'étape de composition. Consigne pour le texte : Nous sommes en ce moment dans un immeuble. Il y a des gens qui vivent ou qui travaillent au-dessus de cette pièce. Dans les grandes villes, il y a en fait des tas de couches de gens empilés les uns sur les autres comme des crêpes ! Imagine qui serait la personne qui est en ce moment juste au-dessus. Parle de cette personne en trois phrases. Comment se déplace-t-elle ? Quel bruit fait-elle ? À quoi pense-t-elle ? Consigne pour les rectangles : Découpe de nombreux rectangles (au moins une dizaine !) de tailles variées dans des catalogues de supermarchés, des publicités, et des programmes de lieux d'art. Ne coupe pas au hasard, mais aux endroits qui t'intéressent. La moitié des rectangles doivent être découpés à main levée, pour l'autre moitié, trace des rectangles à l'aide d'une règle et d'une équerre avant de découper. Composition : Colle les rectangles découpés en les superposant les uns sur les autres. Ils se recouvrent en partie, se chevauchent. Il peut y avoir quelques exceptions, des rectangles éloignés du groupe

! Fais relire ton texte et corrige-le si besoin, puis découpe-le et positionne-le par-dessus les rectangles.

Séance 5

Au brouillon jusqu'à l'étape de composition. Consigne pour le texte : Écris un de tes secrets, mais dans une phrase bizarre que toi seul peux comprendre (en revanche, ce doit être de vrais mots !). Aussi, tu peux enlever un mot ou un bout de la phrase, ou ne pas la terminer. Consigne pour les rectangles : Il va s'agir de faire des rectangles « en creux » et incomplets. Dans du papier un peu rigide, découpe deux rectangles, dans des tailles que tu choisis. Sur une feuille de brouillon, fais maintenant des essais : place ces deux rectangles (sans les coller !) de façon à ce qu'ils débordent de la feuille. Puis choisis un outil (crayon, feutre, marker, peinture...) et colorie sur les bords et un peu tout autour du rectangle, pour laisser une empreinte. Lorsque tu enlèves le rectangle dans le papier rigide, reste sur la feuille en dessous son « fantôme » : un rectangle blanc, avec un coloriage autour. Aussi, comme il débordait de la feuille, il manque un côté pour le fermer ; on ne sait pas où il s'arrête. Composition : Une fois que tu maîtrises bien la technique du rectangle fantôme, fais la même chose sur une feuille au propre. Après avoir fait relire et corriger ton texte si besoin, recopie-le sur la feuille en réfléchissant bien à son emplacement. Peut-être que le texte, lui aussi, peut donner l'impression de sortir de la feuille !

Séance 6

Séance intermédiaire ; je serai présente. Présentation de l'état d'avancement de la mise en page du livre. Enquête dans les livres de la bibliothèque de l'Antenne : qu'est-ce qu'un titre de livre ? Recherche ensemble du titre de notre livre / tirer au sort s'il faut départager. Puis réflexion commune : comment parler d'un livre ? Comment le présenter, le décrire ? Enquête parmi les quatrièmes de couverture ou les textes d'introduction des livres de la bibliothèque. Rédaction ensemble d'un texte, à la fois poème et avec une intention descriptive, qui présentera le livre et sera au début de la mise en page. Nous pouvons reprendre la technique du cadavre exquis explorée lors de la première séance, mais aussi faire du cut-up, ou du pliage.

Séance 7

Au brouillon jusqu'à l'étape de composition. Consigne pour le texte : Écris un petit texte, avec des mots étranges ou compliqués, et beaucoup de mots de coordination (mais, où, et, donc, or, ni, car), de façon à ce qu'on ait l'impression de lire un texte-labyrinthe, plein de virages et de détours. Consigne pour les rectangles : Dans le papier millimétré, trace, à la règle, plusieurs rectangles assez petits, tous de la même taille. Certains suivront les lignes du papier, d'autres seront tracés en diagonale, pour que les bords ne suivent pas les lignes ! Sois rigoureux sur la taille des rectangles et leurs angles droits. Puis découpe-les. Composition : Sur la feuille blanche « au propre », colle les rectangles en papier millimétré de façon à créer un jeu géométrique pour l'œil, presque une illusion. Par exemple, les rectangles où les lignes sont en diagonales peuvent être collés « droit » (parallèles aux bords de la feuille blanche), et à l'inverse pour les autres : mettre en diagonale les rectangles avec des lignes droites. Ou bien encore, tous les aligner, avec le même écart entre chaque rectangle ! Ensuite, avec un stylo noir ou un crayon à papier, recopie ton texte (après l'avoir fait relire et corriger si besoin), en ligne droite, à l'endroit de la feuille qui te semble le plus intéressant.

Séance 8

Au brouillon jusqu'à l'étape de composition. Consigne pour le texte : Souvent, les rêves n'ont pas beaucoup de sens ! Écris une phrase qui ressemblerait à un mauvais rêve, puis écris un petit paragraphe qui ressemblerait à un beau rêve. Attention, il ne faut pas raconter un rêve ! Mais écrire un texte comme un rêve ! Consigne pour les rectangles : Choisis si tu veux faire

un ou deux rectangles. Réfléchis à leurs tailles (s'il y en a deux, tous les deux à la même taille ? Ou presque ? Ou très différents ? Grands ? Petits ?). Sur du papier calque, trace ce ou ces rectangles à la règle et découpe-les. On va faire un effet de transparence. En dessous nous allons faire un autre rectangle, un aplat de couleur unie. Fais des essais pour trouver la couleur que tu préfères, et avec quel outil (peinture, feutres, crayon, découpe dans un papier de couleur). Choisis si tu veux que cet autre rectangle soit fait à main levée ou à la règle. Composition : Une fois que tu es décidé pour ton rectangle de couleur unie, réalise-le au propre. Fais relire ton texte et corrige-le si besoin. Recopie-le au propre, en réfléchissant à sa taille, sa couleur et son emplacement. Puis colle le ou les rectangles en papier calque là où ça te semble le plus intéressant.

Séance 9

Atelier à deux, pratique de transmission. Chacun raconte comment il imagine ses rectangles sur la feuille (leurs nombres, leurs tailles, leurs emplacements, leurs couleurs, avec quels matériaux ou quels outils, l'effet recherché) ; chacun réalise (de mémoire !) la composition telle que l'a décrite son camarade. Puis, chacun raconte à l'autre une histoire (réelle ou fictive), et chacun résume ou note ce qui l'a le plus marqué dans l'histoire de son camarade, en une seule phrase (au brouillon pour le moment). Après avoir fait relire et corriger si besoin le texte, réfléchis à sa taille, sa couleur, et son emplacement sur la feuille, vis-à-vis des rectangles (dedans ? dehors ? à moitié dedans ? en dessous comme la légende d'une image ? au dessus comme un titre ? dans un coin ? etc.). Recopie-le ou bien découpe-le et colle-le.

Séance 10

La mise en page du livre est terminée et envoyée à l'impression. Il va s'agir maintenant de réaliser des compositions sur des bostons de 10x15cm, qui seront insérés comme productions originales dans les livres, et pourront servir de marque-pages. Au recto le ou les rectangle(s), au verso le texte. Ainsi, on change d'échelle ! On est sur un format plus petit, et on explore un rapport forme / texte par le recto-verso, et non plus sur un même plan. Atelier libre. Il est possible d'employer tous les outils, matériaux, méthodes précédemment utilisés (rectangle seul, ou plusieurs, à la règle ou à main levée, vide ou plein, en creux, par collage, jeux de superpositions, transparences, etc.). Écriture du texte sans contrainte. On se souviendra que même en changeant de format, le support est toujours lui-même un rectangle, et qu'il faut prêter attention à la taille des rectangles dans cette surface, de même pour le texte. Ne pas hésiter à travailler d'abord au brouillon avant de mettre au propre. Notamment, comme d'habitude, faire relire le texte avant le recopier ou de le coller définitivement.

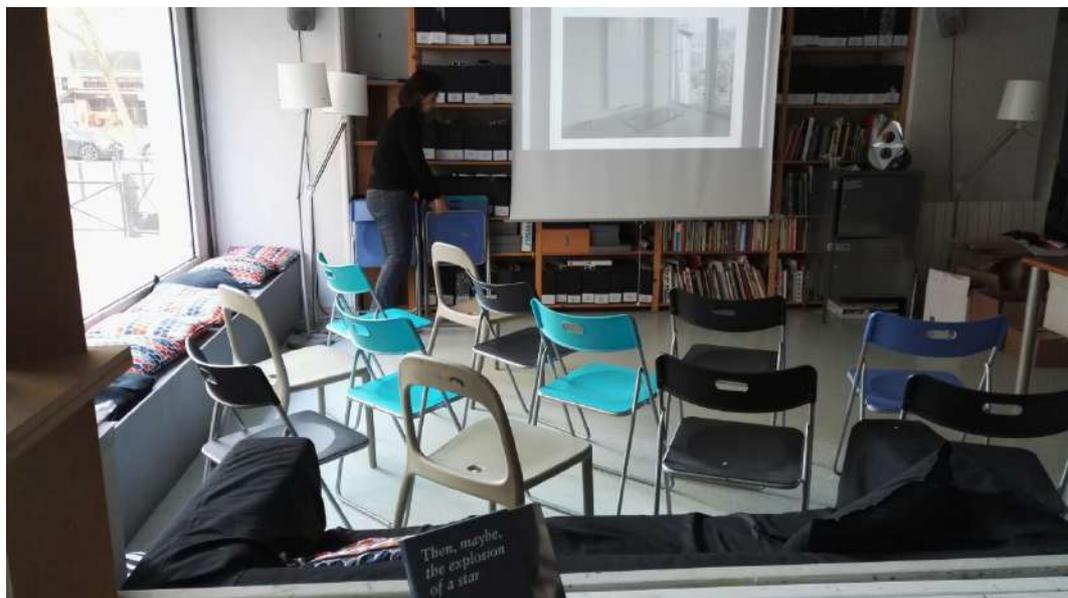
Séance 11

Réception et distribution des livres. Lecture commune du livre. Il s'agit de lire à la fois, pour chaque page, le texte, et de voir comment on peut parler aussi des formes et de leurs particularités, et de comment chaque élément se place sur la surface de la page vis-à-vis des autres. Il s'agit d'un exercice qu'on appelle *ekphrasis*. Écriture de petits poèmes-dédicaces pour les personnes qui vont recevoir le livre, ou pour tout lecteur potentiel.

Nous écrivons aussi de petites dédicaces-poèmes pour les personnes qui vont recevoir le livre.

Descriptif des séances FRAC

Séance 1 – 6 janvier 2017



Figures 1 et 2 : la salle du FRAC pour l'atelier

Séance 2 – 13 janvier 2017

– à partir des notes de C. Creste et M. Barrier

Les enfants sont au nombre de 15 dont 4 garçons. Ils forment trois groupes, assis autour de tables. Emilie leur demande de raconter à ceux qui étaient absents la séance précédente : « *on a fait des cadavres exquis avec toutes formes de rectangles avec des morceaux de phrases* », « *on a regardé des œuvres faites avec des rectangles* », « *l'artiste s'appelle Muriel* », « *elle*

fait des rectangles et elle va trouver des phrases dans des journaux, les rectangles sont dans différentes positions, ils sont opaques ou font comme un miroir ».

Ensuite, les médiatrices expliquent les consignes et distribuent les outils.

Pour l'élaboration du texte, l'enfant doit imaginer qu'il voit la pièce pour la première fois, noter les détails, rédiger son rapport (inventaire, liste de mots, description). La médiatrice Emilie ajoute: « *ce que tu vois à l'extérieur du Frac* », « *le Frac ? Quoi d'autre?* »

Les enfants sont figés, coincés à leur table. Il serait peut être mieux qu'ils se déplacent dans la pièce, chaque table à son tour, mais il manque de place pour aller découvrir le lieu.

Certains observent surtout la table où la médiatrice est installée, certains s'observent les uns les autres, d'autres ont du mal à se mettre au travail individuellement, ils posent les questions sur l'artiste, demande quand elle reviendra.

Ils ont du mal à comprendre la consigne. Une fille n'écrit rien, elle gomme. Une autre fille change de table.

Emilie demande : « *Que découvrez-vous dans la pièce ?* ».

Suivent des moments de silence puis d'agitation. Ils commencent à regarder le détail. Ils posent des questions sur les matériaux, sur les objets : « *un plafonnier, le rétroprojecteur, l'enceinte, l'écran* ».

Il leur faut du temps pour se concentrer, mais les feuilles se remplissent de mots.

Certains sont attentifs à l'orthographe. A la fin, ils signent leur feuille.

Les médiatrices, préoccupées par les consignes et le temps qui tourne, demande que tout le monde pose son crayon et choisisse un outil pour passer à la deuxième étape.

Certains ne se pressent pas, dessinent leurs rectangles en pointillé, d'autres les colorient, s'appliquent. L'effet de groupe crée du mimétisme, différent mais perceptible d'une table à l'autre.

Les médiatrices commencent la distribution des ciseaux pour la dernière étape et les enfants réagissent avec beaucoup d'agitation.

Emilie rappelle avec calme que l'important est de bien s'appliquer, de colorier les cadres découpés sur de nouvelles feuilles A4 et de choisir des mots dans l'inventaire de mots pour les écrire dans les rectangles.

Une table de trois garçons et une fille parviennent à terminer l'exercice. Ils sont contents. Un petit prend le temps de colorier le cadre et un autre enfant fait pareil.

Certains sont en retard et les médiatrices répondent qu'ils finiront la prochaine fois, en les rassurant.

Après l'atelier, nous constatons que la majorité des enfants se prêtent au jeu, malgré le rythme soutenu des consignes. Ils n'avancent pas tous de la même manière.

Séance 3 – 20 janvier 2017

– à partir des notes de C. Creste et M. Barrier

Les enfants qui n'avaient pas terminé reprennent l'exercice de la dernière séance. Les autres lisent la nouvelle consigne. Deux nouvelles animatrices accompagnent Emilie dans la médiation ce qui permet un suivi attentif et personnalisé des 14 enfants présents.

Le groupe qui avait fini à la dernière séance sa composition se concentre sur les phrases et les mots, questionne l'orthographe pour rédiger l'écrit.

Une jeune fille n'écrit pas et trace des lignes. Les plus avancés abordent les journaux mis à leur disposition, choisissent des pages pour découper des rectangles. Dans la majorité des cas ils découpent plutôt des images. Un garçon choisit un titre « *L'Amérique sans filet* », un autre « *L'abruti devenu patron* ». Une petite fille n'avance pas du tout : « *Je ne sais pas quoi choisir* », elle est perdue.

Une autre fille travaille très minutieusement. Elle dessine son rectangle avec des phrases sur des lignes qu'elle a tracées à la règle.

Pour une majorité, les enfants se concentrent sur leur travail et prennent un rythme qui leur est propre. Ils regardent moins le voisin et tentent de personnaliser ce qui leur est demandé. Pour certains, il y a une association naturelle de l'image et du texte.

Ils ont désormais des pochettes à leur nom où ils rangent les dessins réalisés à chaque séance.



Figure 3 : Les enfants au travail lors de la séance 3.

Séance 4 – 27 janvier 2017

– à partir des notes de C. Creste et M. Barrier

Pour cette séance, l'artiste donne à nouveau trois consignes : une pour le texte, une pour les rectangles et la troisième consigne est l'étape de la composition. La consigne pour le texte qui consiste à « imaginer ce que fait la personne qui habite au-dessus de chez toi » amuse les enfants qui écrivent des phrases drôles, déclenche des fous rires et des histoires.

Les enfants parlent de leurs voisins, du dessus, du dessous. Ils reprennent des découpages dans les revues et journaux. Ce sont souvent des images de jouets qui sont choisies.

Des enfants reviennent sur les consignes. Ils demandent : « *mais quelle est la consigne ?* »

Un garçon a oublié que le projet était proposé par une artiste. Il ne se souvient pas d'elle.

Une fille est dissipée, a du mal à fixer son attention. Elle est toujours la première à partir.

L'ASEM qui accompagne les enfants à chaque séance nous signale, que les enfants lui parlent et discutent entre eux du travail qu'ils font pendant les ateliers. Elle joue le rôle de confidente. Sa présence constante et attentive est rassurante pour les enfants. Ils sont intéressés dit-elle, ils viennent volontiers. Elle semble heureuse de participer à cette expérience.

Séance 5 - 03 février 2017

Les médiatrices présentes sont aujourd'hui Emilie, Marie, Justine et une autre médiatrice du théâtre.

Les enfants en arrivant au FRAC ont pris l'habitude de poser les manteaux sur la table située à l'entrée et ils s'assoient avec beaucoup d'aisance autour des deux tables.

Emilie précise aux enfants qu'avant de commencer le travail d'aujourd'hui, il faudra compléter celui de la fois précédente.

Un enfant demande : « *Comment elle choisit le thème ?* »

Emilie : « *Il est toujours lié à son travail artistique et tu pourrais lui poser la même question la prochaine fois car elle viendra ici.* »

La lecture de l'exercice de la cinquième séance par Emilie provoque une réaction d'étonnement. Le mot « secret » les stupéfie tous et la plupart restent très incrédules.

Une autre demande s'ils peuvent mélanger les mots comme s'il s'agissait d'un message codé.

Emilie trouve que l'idée est bonne, mais qu'il faudra faire attention aux significations du message codé.

La même élève s'exclame qu'elle n'a pas secret. Justine répond qu'elle peut inventer un secret et Emilie suggère qu'elle peut raconter un secret d'une autre personne.

Plusieurs éclaircissements sont fournis : ils ne peuvent pas mettre un rectangle dans un autre et ils peuvent concevoir diverses tailles du rectangle.

Emilie montre avec les mains comment ils pourront disposer les rectangles et elle ajoute pour les réconforter : « *Muriel veut que vous fassiez des essais, donc utilisez les feuilles pour faire des croquis* ».

Leurs pochettes respectives sont distribuées et très rapidement, ils se mettent à travailler.

Les deux tables sont composées d'un côté par cinq filles

Et dans un autre côté de trois filles et trois garçons

L'une dit à l'autre si elle peut écrire dans une autre langue. Elle se demande si elle écrit en italien, si cela sera compris par la médiatrice. Elle répond qu'elle a étudié l'italien et donc

l'autre enfant réagit en proposant de déformer le français, en inversant par exemple les lettres. Les filles sont excitées : la question de la langue étrangère les interpelle énormément. Une autre fille commence à créer un code secret à partir de l'alphabet.

A la deuxième table, les garçons sont beaucoup plus calmes. Lorsque les deux filles et un des garçons terminent le travail de la fois précédente, les autres commencent à travailler sur la consigne d'aujourd'hui.

Un garçon décide de composer son secret à partir des morceaux de phrases. Un autre décide d'écrire à l'inverse les mots.

Deux filles ont quelques difficultés à trouver la modalité d'écrire le secret, elles s'assoient à l'autre table pour écrire le secret et ensuite travailler sur la forme avec l'aide de la médiatrice Marie.

Une enfant regarde autour d'elle, elle est bloquée et reste beaucoup de temps à fixer le vide. Une autre regarde la feuille blanche avec une expression très sérieuse. Tout à coup, elles se mettent à écrire, elles travaillent à leur texte simultanément en utilisant l'une un crayon et l'autre un marqueur permanent.

Un garçon quant à lui a fini son texte et un autre s'approprie la feuille. Il commence à lire car il a décodé la phrase. L'autre est très gêné et récupère sa feuille. Emilie rétablit le calme en invitant les garçons à compléter le travail de la fois précédente.

Une autre encore est indolente, Vittoria se met à son côté pour lui expliquer la consigne. Quand elle finit le dessin de la séance 4, elle demande à la médiatrice de pouvoir faire l'autre chez elle car elle est gênée d'être en retard.

R. reproche à L. de lire son texte : « *Ce n'est pas sympa de lire les trucs des autres !* ».

Puis, elle raconte aux autres filles avoir connu un garçon qui parle le béninois, sa langue maternelle. Avec joie, elle dit : « *Nous pouvons parler la même langue, vous ne pouvez pas comprendre* ».

C. et une autre fille viennent vers nous, observatrices, pour nous montrer des cadavres exquis avec une figure humaine en rigolant sur la taille de la figure. Elles ont réutilisé la technique proposée par l'artiste à la première séance.

Dans la discussion post-atelier, une des médiatrices commente que A. semble considérer le dessin comme des devoirs, elle montre beaucoup de difficulté à prendre l'initiative, à expérimenter, à s'emparer de la consigne.

Emilie note que les enfants parlent bien des activités à leurs camarades de l'école. Les enfants en CM2 sont plus actifs et en général sont tous empressés de connaître les limites de leur expression dès qu'ils abordent un nouveau travail.

Séance 7 - 3 mars 2017

Les médiatrices présentes lors de cette séance sont Emilie, Marie, Justine, Gisela.

Les enfants arrivent à l'atelier : ils sont au nombre de 14 aujourd'hui. La séance commence avec des informations sur le livre.

Emilie explique que les noms des participants seront en couverture et que la quatrième de couverture sera un mélange de mots pris par les titres qui ont remporté le plus de voix.

R. demande si l'artiste a choisi le titre. Emilie répond que ce sera probablement « *inguardiumrectangla* » le titre proposé par L. « *Muriel réfléchit cependant à l'idée de mettre*

tous vos titres en quatrième de couverture ».

Emilie lit les consignes de la séance d'aujourd'hui : « *Je vous lis les consignes de Muriel qui vous demande, aujourd'hui, de travailler en deux parties : voulez-vous que je vous lise les deux parties tout de suite ou seulement la 1^{ère} partie pour l'instant ?* » : les enfants votent et le nombre de mains levées indique que c'est la 2^{ème} option qui est retenue : les enfants ne veulent pas avoir la suite de la séance tout de suite (13/14). Voici la 1^{ère} consigne de Muriel :

« Ecris un petit texte avec des mots étranges, compliqués avec des conjonctions de coordination : mais, ou, est, donc, or, ni, car – un peu comme une 4^{ème} de couverture, des phrases qui n'ont pas forcément de sens, ni d'ordre mais liés entre eux par des conjonctions de coordination ; ajoutez des mots compliqués »

Enfants : « *comme : anticonstitutionnellement ?* » ; « *thématique ?* » ; « *Mais, moi, je ne connais pas beaucoup de mots compliqués !* » ; « *Je n'en utilise pas souvent !* »

L'exercice d'aujourd'hui s'avère difficile car la plupart des enfants ne connaissent pas les mots de coordination et certains mots compliqués. Les médiatrices sont donc très sollicitées tout au long de la séance.

Les enfants travaillent individuellement, ils sollicitent beaucoup les médiatrices, s'agitent, questionnent Emilie, se stressent aussi : moments de silence, de regards échangés avec les autres, cherchent une solution, cherchent des mots compliqués... Emilie propose qu'ils regardent les mots qu'ils ne connaissent pas dans des livres issus de la bibliothèque du FRAC. Certains enfants s'aident alors d'un dictionnaire, certains prennent des textes et sélectionnent des mots pour les transcrire sur la feuille. Même s'ils travaillent sur leur texte, ils regardent souvent leur voisin.

Les élèves retrouvent alors leur élan en cherchant des mots dans ces livres : une petite fille, travaillant isolément et en silence depuis le début de la séance, trouve le mot « *quetzalcoat* », un Dieu mexicain ? Un petit garçon s'agite beaucoup en se déplaçant plusieurs fois dans la pièce, malgré les rappels à l'ordre d'Emilie, il devra changer de place et de groupe d'enfants. Il s'assit à la première table avec un air sombre et découragé. Il semble être en grande difficulté face à la feuille blanche. Il fait plusieurs allers-retours de sa table à Emilie qui essaye de lui expliquer l'exercice.

Une petite fille écrit toute une page !

Une autre : « *Mes deux phrases, ça veut dire quelque chose, est ce que c'est grave ?* ». Il y a des regards graves qui s'échangent, des regards par « en dessous », la consigne semble les déstabiliser. Les enfants réfléchissent et s'observent silencieusement, l'heure semble studieuse. Une élève cherche un mot dans un livre : « *c'est des mots du XVIII^{ème} siècle !* » ; « *mots ou expressions ?* » : les enfants passent à l'action, écrivent, effacent, réécrivent. Magnifiques pages raturées, corrigées, lignes d'écriture droites, penchées : « *Les mots bizarres, c'est aussi des mots avec des fautes d'orthographe !* » dit une petite fille, souriant à la perspective de fautes d'orthographe autorisées...

Emilie lit à présent la consigne de la 2^{ème} partie de l'exercice qui est de réaliser plusieurs rectangles (au moins 2) sur du papier millimétré, le format des rectangles est libre, mais ils doivent tous être de la même taille ! Il s'agit de les tracer, les découper, et les coller sur une page blanche dans un positionnement qu'ils choisiront.

Le troisième groupe d'enfants commence à couper le papier millimétré. Les enfants trouvent

qu'il est compliqué d'être rigoureux sur la taille des rectangles et sur les angles droits. Malgré cet obstacle, ils semblent confiants et concentrés. Après avoir coupé les rectangles, ils utilisent les morceaux de papier pour créer des figures d'animaux et ils rigolent entre eux. Cependant, un des garçons s'attarde sur le premier exercice car il lit chacun des mots du dictionnaire en demandant à la médiatrice ce qu'il signifie.

Chacun s'active à tracer ses rectangles, règle et critérium à la main : l'un en trace 9 (!) qu'il coupe ensuite consciencieusement, s'appliquant à la tâche qu'il termine rapidement : il va « embêter » ensuite ses petits camarades, en plein travail, Emilie lui demande d'aller faire un dessin, au bout d'une autre table : « *J'ai fini, j'aime pas attendre !* ».

Une petite fille en trace 16 ! Une autre seulement 3 mais prenant toute la page A4.

Pour cette 2^{ème} partie d'exercice, les élèves sont tous studieux, semblant apprécier cette partie d'exécution des rectangles, et, en tout cas, travaillent tous individuellement, sans se questionner de ce que va réaliser le voisin, plus sereinement, semble-t-il, qu'à l'exécution de la 1^{ère} partie du travail. Les enfants se mettent à coller leurs rectangles en choisissant rapidement le positionnement, comme une improvisation qui ne l'est sans doute pas pour eux : une petite fille assemblera ses minuscules et nombreux rectangles les uns par-dessus des autres, en un léger décalage à chaque fois, réalisant ainsi une figure 3D ! Elle fait un travail de coupage méticuleux, la taille de ses 16 rectangles est minuscule et le résultat de la composition est hyper original : les rectangles sont empilés comme une tour, en donnant un aspect tridimensionnel à son collage. Après avoir collé leurs rectangles, les enfants écrivent leur texte autour, prenant des formes à chaque fois, plus inventives les unes que les autres.

Emilie et Justine s'interpellent pour comprendre le sens de la partie sur la composition des rectangles. L'enjeu est de positionner les rectangles pour créer un jeu géométrique utilisant les lignes droites intérieures comme référence pour la disposition des rectangles et de recopier le texte en ligne droite.

Les médiatrices suggèrent des manières de construire le collage pour aider les enfants.

Séance 8 - 10 mars 2017

Les médiatrices présentes sont Emilie, Marie, Justine, Gisela.

Les enfants sont informés que la dernière séance se déroulera en présence des parents et de l'artiste pour pouvoir présenter le livre réalisé. Un photographe sera présent pour prendre des photos si les parents donnent leur autorisation.

Une grande agitation se produit chez les enfants lorsqu'ils entendent la consigne pour le texte.

Ecrire un texte qui ressemble à un rêve (inventé).

Ils se demandent en quoi consiste un mauvais rêve et comment ils peuvent écrire un texte comme un rêve.

Ils sont invités par les médiatrices à réfléchir sur : « *Qu'est-ce que c'est un rêve ?* ».

Comme d'habitude, avant de réaliser l'exercice, ils doivent compléter celui de la séance précédente. D'un seul coup, le silence règne dans la salle, chaque enfant se concentre sur son propre dossier.

Le deuxième groupe termine le collage précédent et il commence à travailler sur le texte. Certains enfants décident d'utiliser des phrases cryptées. Pour la première fois, ils choisissent la peinture pour colorier les rectangles et ils manifestent une grande euphorie dans l'utilisation des pinceaux.

Le premier groupe est fort de propositions et rigoureux. Les filles sont très attentives à la manière d'écrire les mots et interpellent Justine dès qu'elles ont une difficulté sur un mot, comme par exemple Monsieur.

A. est en grande difficulté pour terminer le collage précédent, G. semble très agité et tous les deux se distraient facilement. Emilie s'installe à leur côté pour les soutenir.

Lorsque A. doit commencer l'exercice, elle se trouve en difficulté car elle n'a jamais rêvé. Emilie la rassure en disant qu'elle peut inventer un rêve.

Tous les enfants du deuxième groupe préfèrent les couleurs aux feutres, en particulier O. utilise deux couleurs différentes pour écrire le texte.

Le temps de la séance est fini : le deuxième et le troisième groupe se préparent à partir, alors que le premier groupe est tellement investi, qu'il ne s'aperçoit pas que les autres ont rangé le matériel, et partira en dernier de la salle.

Séance 9 - 17 mars 2017

Pour la première fois lors des ateliers, un médiateur homme, Léo, accompagne Emilie et Justine.

Contrairement aux séances précédentes, Emilie invite les enfants à commencer le nouvel exercice avant de compléter l'ancien. Elle explique qu'il est indispensable de terminer les deux avant la fin de la séance car l'artiste est en train de travailler sur la réalisation du livre. La dernière séance aura lieu le 31 mars, en présence de l'artiste Muriel Leray qui apportera le livre finalisé, chacun repartant avec un exemplaire. Certains parents peuvent venir assister à cette dernière séance s'ils le souhaitent.

Emilie donne la consigne de la séance :

« Nouvelle consigne aujourd'hui ! Il va s'agir de travailler par groupe de 2, ou 3. L'exercice d'aujourd'hui, c'est la pratique de la transmission : chacun raconte à l'autre comment imaginer un rectangle en racontant une histoire en une phrase, refaire l'exercice dans l'autre sens ! 1/ la personne 1 raconte à la personne 2 comment positionner le rectangle dans la feuille, 2/ la personne 1 raconte une histoire réelle ou fictive, 3/ la personne 2 doit réécrire l'histoire transmise en une phrase, 4/ enfin, à quoi ressemble le rectangle ? Quelle est l'histoire ? Puis, recommencer dans l'autre sens ! »

La lecture de la consigne produit une grande agitation car le processus à suivre pour la pratique de transmission envisagée par l'artiste ne semblait pas suffisamment clair pour tous. Plusieurs questions sont posées qui montrent la grande laboriosité de l'exercice.

Il s'avère plus simple d'exécuter la première étape et de former les couples. D'abord chacun des enfants racontent à son tour à l'autre comment il imagine les rectangles et l'autre les dessine. Dans un second temps, il raconte une histoire qui doit être résumé par l'autre. Il s'agit d'expérimenter les enjeux de la communication et de la compréhension dans une relation double à l'occasion d'une transmission d'un contenu.

Les enfants semblent un peu déstabilisés et pensent dans un 1^{er} temps à s'inscrire dans un groupe : deux groupes de 3 se forment aussitôt (un groupe de 3 garçons et un groupe de 3 filles). Emilie laisse les groupes se former, laissant cette liberté aux enfants alors que, de 2 groupes de 3, elle aurait pu en faire 3 groupes de 2 ? B., G. et S. sont les uniques garçons et Emilie cherche la manière de leur faire réaliser l'exercice. Elle ne semble pas noter que le groupe des trois garçons et celui des trois filles pourraient être distribués différemment pour

créer des couples.

Les groupes se forment : 4 groupes de 2, 2 groupes de 3 avec une médiatrice par groupe pour réexpliquer la consigne et répondre aux questions. Une petite fille, se lève spontanément et traverse la pièce pour aller rejoindre 2 autres petites filles. Les trois garçons se mettent aussitôt ensemble joyeusement. Le groupe de 4 filles discute pour savoir comment se séparer en 2 groupes de 2 sachant que 2 filles voulaient être avec la même personne. Les enfants abordent cette séance avec une joie ludique non dissimulée, qui est, toutefois, à mettre en contraste avec la difficulté de l'exercice : les enfants, une fois les groupes constitués, interpellent fréquemment les animatrices, posent des questions pour être sûrs de commencer procéder.

L'atelier à deux est compromis par cette configuration à trois qui oblige les enfants à ne pas être l'auteur de son message et en même temps le destinataire du message de l'autre.

Les filles avec le médiateur Léo et celles avec Justine travaillent avec un certain amusement.

Les deux groupes de trois enfants s'agitent beaucoup. Tout au long de l'exercice, ils se disputent et se plaignent du comportement de leur camarade. L'une est plus posée, alors que l'autre interpelle plusieurs fois Emilie.

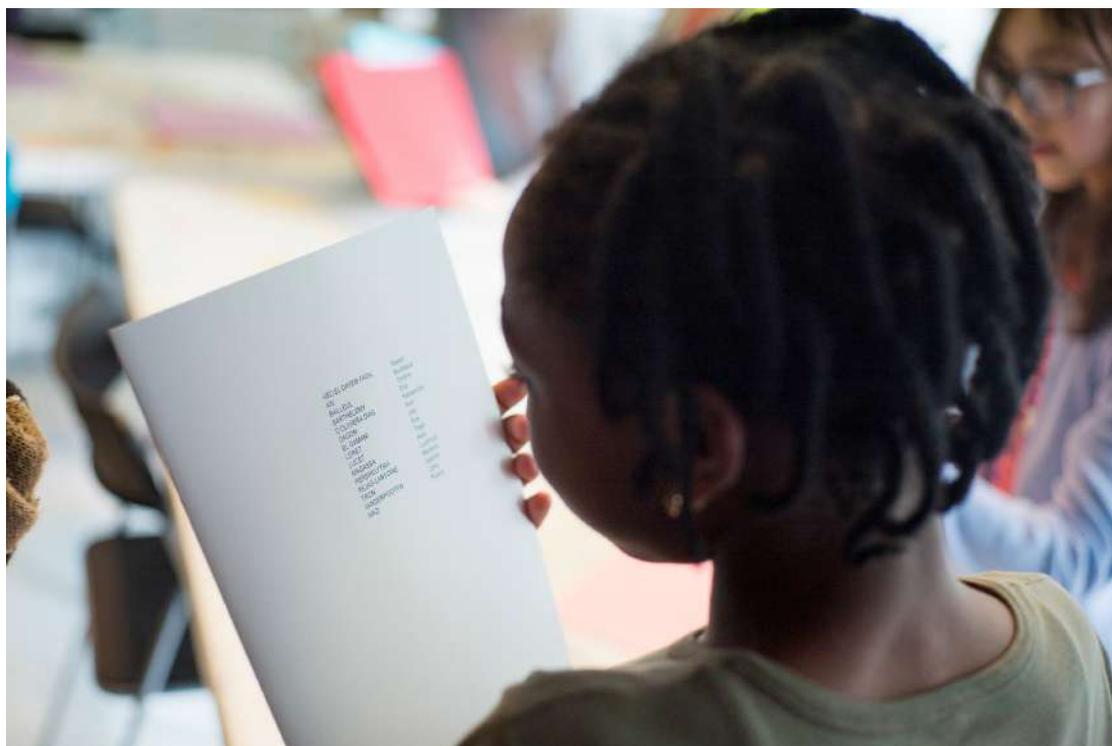
Emilie rappelle les conditions nécessaires à une bonne transmission, en quoi il est important d'observer le silence afin de bien écouter ce que la personne a à transmettre afin de le restituer dans un 2^{ème} temps. Malgré cette consigne de bon sens, les enfants continuent dans un brouhaha joyeux, pour autant, des moments de silence studieux sont à noter lorsque l'enfant s'applique à transmettre à l'autre enfant qui s'applique à l'exécution. Le groupe des garçons est passionné par l'exercice et n'a de cesse que son tour arrive pour transmettre et guider l'enfant dans l'exécution de son rectangle. Une petite fille transmet la phrase : « *une ombre boréale* », qui devient pour la petite fille qui écrit « *une aurore boréale* ». Un des garçons dessine un grand rectangle de 30 centimètres de haut et le colorie en rouge au crayolor. Une autre petite fille écrit : « *c'est un poisson qui mangeait du flamby, il tombe dedans et il meurt* ». Le processus de transmission semble linéaire, les enfants, une fois la consigne comprise (consigne qui, cette fois, a eu du mal à être comprise par les enfants qui ont posé beaucoup de questions à leur médiatrice), trouvent facilement et individuellement l'inspiration pour raconter une histoire, dessiner le rectangle, décider de sa couleur. Un garçon dessine un nuage dans lequel est dessiné, colorié un drapeau bleu, blanc, rouge, la consigne ayant été : « *dessine un rectangle rond !* ». G.une fois fini son collage s'isole pour faire un dessin libre.

Les enfants se sont montrés très coopérants, alors qu'en début de séance, régnait une incertitude du choix des groupes (avec qui je vais constituer un groupe ? Et en suis-je l'initiateur ?). Tous réalisent la deuxième partie de la consigne en toute tranquillité avec concentration.

La fin de la séance se déroule dans le calme, avec, pour certains, lorsqu'ils ont terminé l'exercice de transmission, la réappropriation de leur dossier complet, afin qu'ils puissent compléter les autres compositions.

Malgré l'incompréhension initiale du texte et une configuration à deux inhabituelle, tous les enfants terminent une demi-heure avant la fin de la séance. Leur rapide exécution technique semble montrer une appropriation profonde de l'univers créatif de l'artiste et de leur imaginaire.

Séance 11 – 31 mars 2017

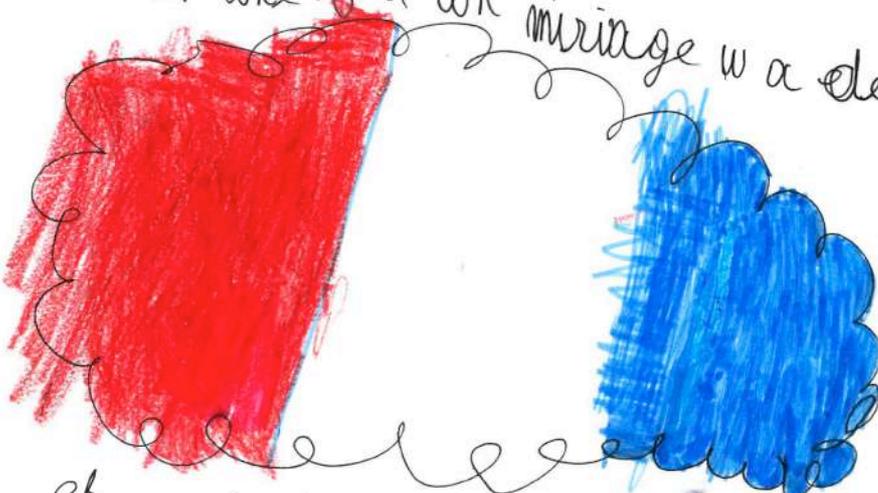


Figures 4 et 5 : Présentation du livre par Muriel, l'artiste, aux enfants.

Je suis avec toutes mes copines en voyage
loin de la pollution, loin de la pluie, loin des
villes ou il y a plein de gens et loin des usines
là-bas tous les jours il y a du
Soleil!!!!

Une personne d'est
infidèle chez moi il avait tué ma
famille il me cherchait, au final il
ma trahi et là je me suis réveillée

Il était une fois un mirage w a des enfants



et a après son doit il il a massé ~~son~~ ^{son} doit



Figures 6, 7 et 8 : Quelques dessins des enfants sélectionnés par l'artiste pour le livre

Curriculum Vitae

Curriculum Vitae : Gisela Romero

Gisela.romero@hotmail.fr

SECTEUR ARTISTIQUE ET CULTUREL : COMPETENCES EN ACCUEIL ET MEDIATION - BILLETTERIE - EVENEMENTIEL

Auprès de Tous Publics : touriste, adulte averti, non averti, VIP, étudiant, famille, enfant, personne en situation d'handicap

Espagnol : Maternel

Français : lu, écrit, parlé

Italien : Parlé

Japonais, Portugais : Connaissances

Informatique : Word, base Excel, logiciels billetterie, réseaux sociaux, application numérique.

EXPERIENCE PROFESSIONNELLE

ACCUEIL ET MEDIATION CULTURELLE

- **Accueil individuel et groupe**: renseigner, guider, expliquer, conseiller avec la bonne distance et ajuster les informations en fonction des publics, gérer les flux et les conflits, encadrement d'équipe.
- **Transmission et animation** : accompagner les visiteurs en transmettant un contenu artistique sur l'art contemporain, le patrimoine architectural, les programmes culturels et les activités plein air.
- **Encadrement sur des lieux touristiques** pour des grands groupes et accompagnement en aéroport, gestion des transferts

➤ **Accueil à caractère de médiation**

Espace public :

- Berges de Seine avec expositions, programmation culturelle, détente, activités sportives - Paris - Villette emploi (juin 2015 à ce jour)

Expositions :

- Grand Palais « Lumière, le cinéma inventée » - Paris - Villette emploi (mai à juin 2015)

- Frac- île de France galerie du plateau - 4 expositions - Paris - Villette emploi (depuis 2014)

- Fondation Taylor- Exposition Alex Berdal - Paris (2002-2003)

Structures artistiques et culturelles :

- Le cent-quatre, La Salle Pleyel, le Festival Villette Sonic sur la Grande Halle de la Villette et le Conservatoire National Supérieur de Musique et Danse de Paris - Villette emploi (depuis janvier 2015 jusqu'à ce jour)

Ø **guide accompagnatrice**

- Ecole d'architecture et prison de la Santé pour Journée du patrimoine - Paris - Villette emploi - (septembre 2014)

- Cie de voyages - Paris - Vered Travel (2009-2010)

- Pavillon Argentin « Expositant Duomi Plaza hotel » 2010

RECEPTION ET BILLETTERIE

- **Billetterie**: organiser la logistique, encaisser et contrôler les caisses.
- **Réception et tenue du standard** : compléter les fiches administratives, encaisser les réservations, gérer les appels téléphoniques.
- **Billetterie-Contrôle - Galeries Nationales du Grand Palais**
« Matisse, Cézanne, Picasso l'aventure des Stein » « Des Jouets et Des hommes » « Game Story, une histoire du jeu vidéo », « Les Plans-Reliefs au Grand Palais (1668-1870) - Paris - Réunion des Musées Nationaux (2011-2012)
- **Hôtesse d'accueil** - Pavillon Argentin « Expositant Duomi Plaza hotel » - Travel Market - Paris (2010)
- **Réceptionniste** - Cité Internationale Universitaire pour la Maison d'Argentine et Fondation Suisse - Paris (1998-2001)
- **Préparation et montage d'expositions** EVENEMENTIEL : AUTRES ACTIVITES
- **Assistante de l'artiste Thomas Saraceno** sur 2 expositions musée d'art moderne de Paris et Italie (2005)
- **Création et montage** de l'exposition « Invisible, Zoom sur le plancton » et « Mangrove, une forêt sur la mer » Palais de la Découverte - Centre Garef Océanographique - Paris - (2005)
- **Exposition personnelle et collective d'installations et dessins** dans les capitales en Europe : France et Hollande et pays d'Amérique Latine : Argentine, Colombie Equateur

FORMATION

- **Licence de Journalisme** - Université Inca Garcilaso de la Vega - Pérou
- **Langue et civilisation japonaise** - Université de Paris Dauphine et Centre Culturel Japonais - Pérou
- **Art contemporain** - Conférences à La Fondation Cartier, Paris - Formation par les commissaires d'expositions et artistes - Atelier : « construire une exposition et scénographie musée » Musée du Louvre

Curriculum Vitae : Justine Marsot

Expériences professionnelles

9 janvier 2015 - 8 août 2017 ■ **Frac Île-de-France, Paris. Service civique médiation et documentation**

Réalisation de dossiers d'artistes - Organisation et suivi des ateliers enfants - Médiation : visites guidées tous publics - Aide à la gestion du centre de documentation (inventaires, catalogages, achats, partenariats) - Aide à la réalisation des supports de communication à destination des publics

29 août – 30 décembre 2016 ■ **Petit Palais, musée des Beaux-Arts de Paris, Service civique médiation et documentation**

Réalisation des communiqués et dossiers de presse - Réalisation de la newsletter et de la programmation hebdomadaire - Animation des réseaux sociaux - Suivi des retombées presse et élaboration des revues de presse - Accompagnement des journalistes lors des interviews et tournages

26 avril – 30 juillet 2016 ■ **Galerie Anne Barrault, Paris, assistante de galerie (stage)**

Accueil des visiteurs - Réalisation des supports de communication (communiqués de presse, newsletter, cartons d'invitations...) - Réalisation de dossiers de candidature pour les foires et de dossiers d'artistes - Régie des œuvres : vérifications, emballages, inventaires et aide au montage des expositions

Novembre 2015 - Mai 2016 ■ **Travail ponctuel à Lasko Art**

vente d'œuvres, Organisation des événements presse (vernissage, petit-déjeuner...)

11 mai - 4 juillet 2015 ■ **URDLA (centre d'art) – Villeurbanne- Stagiaire**

Accueil des visiteurs - Médiation - Régie : aide au montage des expositions, vérifications et inventaire des œuvres - Rédaction de biographies d'artistes

Formation

2015-2016 : Master professionnel Marché de l'art à l'IESA Art & Culture, Paris
Mention commercialisation et diffusion des œuvres d'art contemporain

2014-2015 : Master 1 d'histoire de l'art à l'université Lumière Lyon 2 - Mention bien

2013- 2014 : 3ème année de licence d'histoire de l'art en mobilité ERASMUS à Pavie (Italie)

2011-2014 : Licence d'histoire de l'art/parcours Minerve italien à l'université Lyon
2 Mention bien

2011 : Baccalauréat Economique et Social (ES) Mention bien et européenne

Compétences - Langues

Anglais Italien

Maîtrise du pack office (Word, Excel, Power point)

Maîtrise d'InDesign ; notions sur Photoshop et Illustrator (suite Adobe)

Maîtrise de MailChimp et FileMakerPro

Maîtrise des réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter)

Curriculum Vitae : Eva Colpacci



EVA COLPACCI

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

- MÉDIATRICE** au Studio 13/16 de BeauBourg [CDD]
Animation d'ateliers mensuels et pluridisciplinaires mis en place par des artistes à destination des adolescents.
- 2016 - 2017**
- MÉDIATRICE** au Plateau, lieu d'exposition du Fond régional d'art contemporain [CDD]
Conception et animation d'ateliers pour enfants autour des expositions. Conception et réalisation de visites guidées. Aide à la compréhension des œuvres en médiation postée. Veille à la sécurité des œuvres.
- MÉDIATRICE** pour la start'up Art Kids Paris [CDD]
Conception et animation de visites et ateliers pour les enfants dans les divers monuments ou musées de la capitale. Création de book pédagogique.
- Depuis nov. 2015**
- PERFORMEUSE** pour la performance *These associations* de Tino Sehgal au palais de Tokyo [CDD]
Prises de parole, chants et déplacement dans l'espace.
- Oct. 2016 - janv. 2017** **MÉDIATRICE** pour le festival de photographies des rencontres d'art [CDD]
Conception et réalisation des parcours de visites des 40 expositions du festival. Animation d'ateliers pour enfants autour de la photographie.
- Juil. 2016 - sept. 2016**
- ASSISTANTE DE PRODUCTION** pour le festival CRÉART'UP, valorisation de la création artistique étudiante pour la maison des initiatives étudiantes, mairie de Paris [CDD]
*Administration : budgetisation de prestations, rédaction et signature de conventions.
Communication : commande et corrections des supports papiers et web du festival.
Relation partenaires et artistes.*
- Janv. 2016 - avril 2016**
- ANIMATRICE D'ATELIERS D'HISTOIRE DE L'ART** pour l'école élémentaire Pierre Girard 75019, avec l'association Martmot [CDD]
Conception et animation d'ateliers d'initiation au regard, dans le cadre des temps périscolaires.
- 2016**
- MÉDIATRICE** pour l'exposition *Take me (I'm yours)* à la Mairie de Paris [CDD]
*Conception et réalisation de visites tout public et d'ateliers pour enfants autour de l'exposition.
Aide à la compréhension des œuvres. Maintenance des œuvres.*
- Sept. 2015 - nov. 2015**
- MÉDIATRICE** pour nuit Blanche (public empêché) [CDD]
Conception de la visite d'un parcours d'œuvres pluridisciplinaires dans Paris avec les associations Club Housse (aide à la réinsertion de personnes atteintes de troubles psychiatriques) et Petits frères des Pauvres (aide aux personnes âgées pauvres et isolées).
- Oct. 2015 et 2016**
- MÉDIATRICE CHARGÉE D'ACTIONS CULTURELLES** pour le festival ICI & DEMAIN, création artistique étudiante pour la maison des initiatives étudiantes, mairie de Paris [service civique]
*Mise en place d'une dizaine d'actions culturelles (musique, danse et arts visuels) sur les deux semaines de la durée du festival.
Rencontre avec les partenaires du champ social, mise en relation avec les artistes. Aide à la conception de chaque intervention et accompagnement des groupes fragiles. Valorisation des actions par la création de textes et de bilans.*
- Nov. 2014 - juil. 2015**

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

Sept. 2014 **MÉDIATRICE** pour la Rentrée en Images (public scolaire) du festival de photographies des rencontres d'Arles [stage]
Élaboration et réalisation de parcours de visite d'expositions à destination de classes scolaires de la maternelle à l'université. Animation de jeux et de séances de projections autour de la photographie. Animation d'une formation destinée aux professionnels pour diffuser les techniques de médiation du festival.

Juil. 2014 **MÉDIATRICE** au Studio 13/16 de BeauBourg pour Summer Class [stage]
Médiation et animation d'un festival de danse avec différents danseurs intervenants.

Nov. 2013 - mai 2014 **CHARGÉE D'ACTION CULTURELLE** à l'administration Compagnie théâtrale, à Viry-Châtillon [stage]
Mise en place de partenariats. Organisation d'événements et recherche de nouveaux publics.

Mai - juin 2011 **CHARGÉE DE RELATIONS PUBLIQUES ET COMMUNICATION** à la galerie artistique de l'entrepôt, Paris [stage]
Création de supports de communication pour la galerie. Gardiennage.

2016 - 2017

DIPLÔMES & FORMATIONS

CEC [Certificat d'études Corporelles] à Paris 3, Sorbonne-Nouvelle (en cours de préparation)
Cette formation comprend des cours de pratiques sportives (danse, taiji, shiatsu, yoga, qi cong, pilates) ainsi que des cours théoriques d'anatomie du mouvement.

2015 - 2016

Obtention de la carte de **GUIDE CONFÉRENCIER**
Obtention du PSC1 [prévention et secours civiques de niveau 1]
Obtention du PICF [pédagogie initiale commune de Formateur]
Maîtrise de technique et d'outils pédagogiques.

2015

2013

MASTER 2 D'ÉTUDES CULTURELLES, mention Bien, à Paris 1, Panthéon-Sorbonne

LICENCE D'HISTOIRE DE L'ART, mention Assez Bien, à Paris 4, Sorbonne

2012

LICENCE D'ARTS PLASTIQUES, mention Bien, à Paris 1 Panthéon-Sorbonne

2009 - 2010

CFEC [Certificat de Fin d'Études Chorégraphiques cycle amateur] de danse modern jazz

2009

Classe préparatoire section graphisme à LISAA [L'Institut Supérieur des Arts Appliqués], Paris

Baccalauréat littéraire, mention Bien, au lycée Notre-Dame de Sion, Paris

ENGAGEMENTS ASSOCIATIFS

2013 - 2014

Donne des ateliers **sociolinguistiques** à une classe d'adultes non francophones.
— Association d'Espace 19

2013 - 2016

Donne des ateliers d'Arts Plastiques et des ateliers individuels d'Histoire de l'Art et Esthétique à la **Maison d'Arrêt** des femmes de Fresnes.
— Association Génepi

LANGUES

ROUMAIN : bilingue
ANGLAIS : lu, écrit, parlé
ESPAGNOL : bonne pratique

AUTRES ACTIVITÉS

Arts du spectacle

DEPUIS 1994

Pratique de la **DANSE** (classique, contemporaine, africaine, afro-jazz, modern jazz, salsa...)
— Élève au CRD de Blanc-Mesnil

2015

Danseuse bénévole pour la compagnie **Les Bordantes** pour le festival Chalon dans la rue.

2016

Danseuse pour le spectacle amateur *Effervescence Macadam 2*, de la compagnie **Frichti Concept**

THÉÂTRE

VIOLON (14 ans)

PIANO (6 ans)

Arts plastiques

2010 - 2012

Cours de **DESSIN** et de **PHOTOGRAPHIE**.
— Ateliers de la Ville de Paris

Curriculum Vitae : Léo Coquet

LÉO COQUET

Né en 1989, vit et travaille à Paris.

ÉTUDES

2013 (en cours) Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Doctorat Arts & Sciences de l'Art.

EXPOSITIONS

2016 Mémoire Vive #1, galerie Houg, Paris.

2016 Fanzine Fanzone, Tropicool Company, Paris.

2015 Encre, 3993, Romainville.

2015 Table as a curator / Autour de la table — Mixing consol / Table de mixage, La Rotonde Stalingrad, Paris.

2015 Table as a curator / Autour de la table — Printpress / Table d'impression, La Rotonde Stalingrad, Paris.

2015 ÉTABLI AFIN D'ÊTRE RENVERSÉ, Galerie Michel Journiac, Paris.

2015 Table as a curator / Autour de la table — Nightstand / Table de chevet, La Rotonde Stalingrad, Paris.

2014 ExposerPublier, Le Salon (Atelier Galerie), Paris. 2013 Regards, 80WSE gallery, New York City.

2012 Blank Generation, Galerie Incognito, Paris.

2012 Juste Avant, galerie Michel Journiac, Paris.

2012 57ème Salon de Montrouge, Montrouge.

2011 Résidences, ISBA, Besançon.

TABLES RONDES

2016 Je préfère éditer, École supérieure d'art et design Le Havre-Rouen, Rouen.

2016 Intervention à l'atelier Livre de la Haute École des Arts du Rhin, Strasbourg.

2015 Intervention à l'École nationale supérieure d'architecture de Paris-Malaquais, Paris.

2015 Renversantes interprétations, organisé par STartE, Galerie Michel Journiac, Paris.

2015 Convention : recherche en art, organisé par Valuations, CNEAI =, Chatou.

2015 Peupler de stations les horizons, organisé par Pétrole Éditions, Séries Graphiques, Strasbourg.

RÉSIDENCES

2016 Résidence au Domaine de Chamarande, Chamarande.

2013 Résidence à la New York University, New York City.

Programme d'échange de la FIAF (French Institute Alliance Française).

2011 Résidence à l'ISBA (Institut National Supérieur des Beaux-Arts), Besançon.

Partenariat ISBA & Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

BOURSES

2016 Bourse de l'École Doctorale, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris. 2016 Bourse du Fonds de Solidarité et de Développement des Initiatives Étudiantes, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris.

2016 Bourse du Service Culturel du CROUS de Paris.

2015 Bourse du Fonds de Solidarité et de Développement des Initiatives Étudiantes, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris.

2015 Bourse de l'École Doctorale, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris. 2014 Bourse Kit-à-s'lancer, Maison des Initiatives Étudiantes, Paris.

2014 Bourse de l'École Doctorale, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Paris. 2013 Bourse d'études, FIAF (French Institute Alliance Française), New York City.

PRIX

2012 Prix Michel Journiac, Nominé, Paris.

PRESSE

2015 Il est venu le temps que la table (g)ronde, Mickäel Roy, Branded n°10.

Annexe 2 : Théâtre

Eléments théoriques

Quelques éléments théoriques sur le cadre

L'effet dispositif ne peut émerger qu'à la condition que le cadre occupe une place bien précise.

Pour bien cerner cette question du cadre nous proposons de reprendre les conclusions d'une recherche précédente effectuée à l'Espace de l'Art Concret de Mouans-Sartoux. Dans le Littré, la pédagogie est définie comme « éducation morale des enfants » (Littré, 1994). Prenant comme synonyme « instruire » ou encore « éduquer », elle a toujours été un des enjeux principaux de notre monde : permettre aux jeunes de s'insérer dans les différentes organisations sociétales existantes (famille, travail...) en répondant à leurs exigences. Dans ce contexte, la pédagogie viserait à rendre *conforme* l'être à ce qu'on attend de lui. C'est là le courant normatif de la pédagogie, dont l'objectif serait de « régulariser les conduites » (de Singly, 2003). Le pédagogue y détient un savoir qu'il veut, ou qu'il doit, transmettre, ce qui peut lui donner, à l'occasion, une apparence féroce. Il s'agit de poser un cadre au sens de son étymologie latine « quadrare » signifiant « convenir à, être conforme à » (Rey, 2001). Le Moi freudien prend place dans le cadre de la demande.



Figure 1 : Le Moi freudien dans le cadre de la demande

Cette dimension moiïque est, par exemple, en jeu pour Jean lorsqu'il lui est proposé d'avoir la responsabilité de l'échauffement lors d'un atelier. Lui *donner confiance* ou encore le *valoriser* en le félicitant de répondre à la demande pourrait donner l'illusion de le conduire vers une meilleure acceptation des règles et du cadre. Mais, cette approche possède ses limites car l'homme est fondamentalement incapable d'être dans une conformité à ce qui lui est demandé. En effet, Freud déjà isolait chez l'homme « des tendances destructrices », « anti sociales » et « anti culturelles » (Freud, 1927) qui le conduisent à conceptualiser l'existence d'une pulsion de mort que Catherine Millot nous invite à placer « au cœur de la civilisation comme au cœur du psychisme de l'individu » (Millot, 1979). Aucune conformité homme/société ne peut être envisagée puisqu'une pleine satisfaction de l'homme est structurellement impossible : chacun possédant en lui sa part de Thanatos. Lacan déplacera cette dialectique pour la situer au nouage du corps et du langage. L'homme en devenant parlant fait entrer ses besoins dans les embrouilles de la parole et la dialectique du désir. Ainsi, si le symbolique prend en charge une partie du réel, tout du réel ne peut être nommé. Il persistera toujours un impossible à dire. Ce qui conduit Lacan à affirmer que l'homme est traumatisé par la langue. Cet impossible constitue un trou dans le réel, un « *troumatisme* » (Lacan, 1973-1974), renvoyant au discord fondamental entre ce que le langage peut prendre en charge du côté symbolique et ce que le réel impose comme insaisissable échappant à tout savoir. Ce qui pourrait alors être visé serait un « allègement du « malaise » dans la civilisation [...] par la reconnaissance de ce Réel de discord que constituent nos désirs. » (Millot, 1979). La thèse soutenue lors de la recherche réalisée à l'E.A.C. était qu'une pratique artistique pourrait permettre à l'homme de cerner ce point de « réel de discord » en lui, ce trou dans le

savoir à partir duquel pourrait s'inventer un *savoir-faire* permettant qu'un point d'accord avec la société soit rendu possible.

En effet, dans une pratique artistique, il ne s'agit pas de *rentrer dans le cadre*. Le cadre prend une autre valeur et pour en rendre compte nous devons nous appuyer sur le substantif italien *quadro* : « employé spécialement comme nom du carré en géométrie (déb. XIVe s.), puis pour désigner une ouverture carrée, une petite fenêtre (1540), un tableau, une peinture (1584) » (Rey, 2001). Gérard Wajcman détermine le tableau comme « une fenêtre plus un sujet voyant. » (Wajcman, 2004, p. 229). Il s'agit là d'un élément fondamental. Le participant ne doit pas rentrer dans le cadre mais se tenir devant celui-ci. C'est l'apparition du sujet et en contrepoint l'apparition de l'Autre. « Dès qu'il y a cadre, il y a Autre. Le cadre est l'incarnation d'une adresse potentielle. » (Wajcman, 2004, p. 309). Ce mouvement de retrait du sujet est une soustraction au regard de l'Autre et implique l'émergence de la dimension de l'intime comme « ce qui du privé est désirable à voir » (Wajcman, 2004, p. 446), c'est la part secrète du sujet qui échappe.

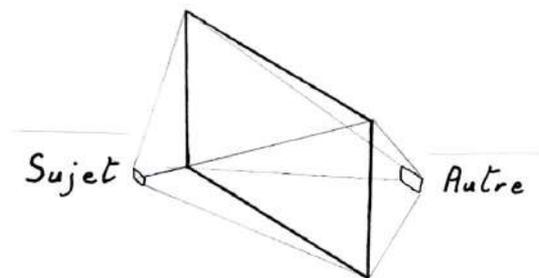


Figure 2 : La relation du sujet et de l'Autre médiatisée par le cadre

Lacan nous conduit à considérer l'art comme un au-delà du verbal : « L'art est un savoir-faire et le Symbolique est au principe de faire. Je crois qu'il y a, qu'il y a plus de vérité dans le dire de l'art que dans n'importe quel bla-bla. » (Lacan, 1976-1977), un accès à une vérité du sujet, un « au-delà du symbolisme », un « hyper verbal », ouvrant au « sujet de l'intime » (Jacob Subrenat, 2009)⁹⁷. Ce point d'intime que dévoile l'artiste peut être rapproché de ce « réel de discordance » à l'origine de tout sujet. « *Aller vers soi ne signifie pas être identique à ce qu'édicte la loi écrite qui tend à mettre chacun en conformité. C'est plutôt inventer un acte par lequel le sujet agissant devient ressemblant à ce qu'il est intimement.* » (Jacob Subrenat, 2009, p.182).

En effet, l'intime se noue à la dimension du caché (Wajcman, 2004) et excède ce qui peut être vu : « *l'intime, c'est le territoire du sujet, sa part réelle qui échappe à l'Autre, le refuge de son être.* » (Wajcman, 2004, p. 441). La fenêtre opère alors un double jeu, elle est « *fermée sur l'intime et ouverte sur l'Autre* » (Wajcman, 2004, p. 442). L'art pourrait donc permettre d'aborder « *plus aisément le non-symbolisable et le non pensable, que Lacan définit comme le registre du Réel* » (Himes, 2014, p. 97). La dimension subjective du participant pourrait trouver à s'y loger et l'irrésorbable à être accueilli. C'est alors qu'un « effet dispositif » peut voir le jour.

Transmettre son savoir à un enfant qui ne sait pas, permet au pédagogue de rendre conforme l'individu à ce qu'on attend de lui. Il s'agira là de ce que nous nommerons une pédagogie de

⁹⁷ L'auteur définit ce point intime comme un point « par lequel le sujet est advenu, ex nihilo, à la subjectivation primordiale en tant qu'effet du refoulement originaire, lieu intime d'entrecroisement du fini et de l'infini. » (Jacob Subrenat, 2009, p. 183)

conformité, un « répétez tous en chœur ». A l'inverse, une pratique artistique pourrait permettre de rencontrer ce point d'intime propre à chacun et toujours étranger à soi-même : « jouez chacun à votre rythme, cela donnera une fréquence à laquelle la troupe résonnera ». Cette approche pourrait alors donner accès à une position subjective dans l'existence. Pour cela, pour qu'il y ait *effet dispositif*, il est essentiel que le cadre de l'atelier soit pensé du côté d'une ouverture, comme nous venons de le développer.

C'est ici que les alternances entre moments de désorganisations et moments rythmés vont prendre tout leur sens car la fonction du cadre va s'inscrire dans ce battement : « *si la part d'incomplétude du cadre est assumée dans son énonciation même, alors les sujets peuvent s'emparer de cette zone informe, non déterminée, pour construire (au sens freudien) leur propre dispositif, c'est-à-dire leur propre système de balisage de la jouissance* » (Vinot, 2014, p. 213).

Descriptif des séances

Séance 2

L'exercice d'échauffement de la voix est proposé : « lancer sa voix ». Si à la première séance cet exercice avait fédéré le groupe, cette fois les nombreux rires des participants empêchent qu'une dynamique se mette en place. L'intervenant propose alors que celui qui ne réagit pas dans le tempo, c'est-à-dire qui est par exemple trop lent, soit éliminé et s'assoie par terre. La proposition d'un enjeu va permettre aux participants de s'impliquer beaucoup plus dans cet exercice et de trouver comme, lors de la première séance, un rythme dans les échanges.

Un second exercice est proposé. Tous les participants forment un cercle et chacun à son tour avance au centre et dit un mot (celui qu'il a envie de prononcer) puis tout le groupe avance vers le centre et répète, en chœur, le mot. La difficulté pour certains est de trouver « quoi dire » tandis que d'autres y vont d'une certaine provocation avec des injures.

L'exercice du « radeau » est ensuite proposé. Chacun règle sa présence par rapport au groupe de façon beaucoup plus rapide que lors de la première séance. Les participants sont de manière générale moins centrés sur eux-mêmes et regardent beaucoup autour d'eux pour vérifier où sont placés les autres avant de trouver leur propre position.

Le second temps de l'atelier est consacré aux répétitions du texte. Lors de cette séance, deux difficultés majeures persistent : les adolescents « mâchent » leurs mots et laissent leur voix s'éteindre au fur et à mesure, dans un essoufflement. C'est autour de ces axes (articulation et soutien de la voix) que le travail va graviter pour rendre le texte intelligible. L'intervenant va alors improviser un exercice. Il demande aux adolescents de se mettre debout sur une ligne face à lui. Chacun à son tour énonce une phrase de son texte puis avance d'un pas et dit à nouveau sa réplique mais un peu plus fort et ainsi de suite. Pour la première fois, les participants arrivent à parler suffisamment fort sur l'ensemble de leur texte. Un second exercice va tenter d'introduire un rythme dans l'énonciation du texte. Les phrases sont découpées, scandées par des pauses. Enfin, les participants sont invités à explorer différentes expressions et intonations. Le texte commence alors à devenir plus intelligible pour l'auditeur.

Séance 4

Lorsque les élèves arrivent, les intervenants ne sont pas encore présents au centre culturel. Jean prend alors spontanément en charge l'échauffement. C'est avec sérieux qu'il propose des exercices faits précédemment. Il est simplement en difficulté pour les tenir sur la durée.

Chaque exercice se trouve être fait avec un certain empressement mais chacun des participants est très investi et présent tout au long de l'échauffement.

Le comédien qui doit animer la séance arrive. Au sol, une scène est délimitée avec les sacs à dos des adolescents. Il propose une répétition centrée sur la version classique. Un point du travail émerge : rester présent dans son personnage tant que l'on est sur scène et cela même quand celui-ci ne parle pas. Incarner le personnage au-delà du texte.

Séance 5

Suite à un malentendu, aucun comédien n'a pu venir pour assurer l'atelier. Ce sont alors deux professeurs qui vont se succéder et animer la séance. Répondant à la sollicitation d'un professeur, un élève dirige la séquence d'échauffement. Quelques exercices sont proposés : « lancer sa voix », « faire circuler les prénoms » et enfin des étirements. Très sérieusement, l'élève montre au groupe les mouvements à faire.

Une première répétition de l'ensemble du spectacle s'organise. Chacun connaît son texte et sait à quel moment intervenir. Tous ont amélioré leur prononciation du texte, même si pour certains ce qu'ils disent reste incompréhensible. Le travail lors de cette séance visera à améliorer l'articulation et à affiner le jeu de scène. L'enjeu est d'arriver à se positionner en fonction des autres intervenants sur la scène tout en tenant compte du fait que l'ensemble est adressé au public.

Au moment du changement de professeur, le groupe est confronté à un temps informel durant une quinzaine de minutes sous la surveillance d'un enseignant qui n'a pas la charge de cette classe habituellement. Une grande agitation apparaît alors.

Lorsque le deuxième professeur arrive, il rétablit le calme en haussant la voix, menaçant l'ensemble de la classe d'une punition. Le travail reprend et la version moderne est retravaillée. Il est difficile pour les participants de s'engager vraiment, beaucoup ricanent. Le professeur leur fait refaire la scène chaque fois qu'ils rient. Au bout d'un certain nombre de fois, les participants manifestent un agacement à recommencer mais finissent par jouer sérieusement leur scène.

Séance 6

L'échauffement est basé sur des exercices de respiration et d'étirements. Le groupe est en cercle et tous effectuent le mouvement demandé en même temps. Afin d'introduire un travail sur la diction, les comédiens demandent de prononcer de façon intelligible : "trois petites truites cuites". Tous se prêtent rapidement au jeu mais tout aussi rapidement un brouhaha s'installe en même temps qu'une agitation grandissante. Les intervenants ont de grandes difficultés à ramener le calme. C'est un exercice impliquant le groupe, type « lancer sa voix » qui ramène le calme.

Un nouvel exercice est proposé. Tous placés en cercle doivent se faire passer un objet imaginaire, tel qu'une pierre lourde ou encore un chewing-gum mâché. Il s'agit alors de jouer avec la lourdeur de la pierre ou la matière élastique du chewing-gum. Certains passent rapidement l'objet sans lui accorder la moindre consistance. D'autres, au contraire, jouent avec l'objet en question : une participante s'amuse à étirer le chewing-gum qui reste collé à ses doigts, une autre le prend du bout des doigts marquant un certain dégoût. Les rires de ceux qui n'arrivent pas à s'inscrire dans l'exercice prennent le dessus et un nouveau débordement se crée. Le bruit et l'agitation mettent fin à l'exercice : le professeur qui les accompagne intervient en criant et en leur demandant de s'asseoir en silence. Il leur adresse un discours

moralisateur sur l'enjeu de la représentation : « que vont dire les gens de votre collège ! ». Tous se calment et la séance reprend.

Une répétition de la scène de danse s'organise dans le calme. Pour la première fois, des accessoires sont proposés (chapeaux, boas, masques...). Les différentes scènes sont jouées. Si certains sont très contents d'utiliser ces objets, d'autres disent : « je vais pas faire ça moi ! ». Ils semblent embarrassés par ces accessoires. Parfois ils s'extraient du groupe, vont s'asseoir dans un coin de la pièce. Il faut alors qu'un intervenant vienne leur parler, les réassurer, pour qu'ils acceptent de retourner prendre leur place dans le groupe.

Un filage de l'ensemble de la représentation est réalisé en fin de séance. Le travail porte désormais sur la place de chacun sur la scène et ses déplacements. Le côté de la scène par lequel chaque personnage doit entrer est déterminé. Une répétition particulière sur le jeu de scène des Puck est effectuée. Les Puck sont maintenant cinq. En effet, trois autres participants qui font partie du tableau de danse mais qui n'avaient pas de rôle dans les scènes de théâtre, ont rejoint les deux Puck. En ouverture de la représentation, ils ont une véritable scène à jouer avec cabrioles et grimaces. Puis, deux d'entre eux s'extraient du groupe pour prendre la parole et introduire les différentes scènes. Ils reviendront sur le devant de la scène pour effectuer chacune des transitions et enfin pour conclure.

Lors de cette 6ème séance, une seule élève n'a pas de rôle à interpréter et participe uniquement à la version dansée. Tous les autres, qui au départ ne souhaitaient pas jouer un rôle, ont trouvé au fil du travail des espaces où se loger sur scène.

Séance 7

Les élèves de SEGPA devant réaliser la version mimée de la scène n'ont pu venir à cette séance. À la demande des intervenants, tous les participants s'installent, assis par terre. « Comment s'habiller pour le spectacle ? ». Les intervenants proposent : « pantalon noir et haut rouge ». Tous discutent de ce qu'ils ont chez eux et de ce qu'ils pourront prêter aux autres. Au bout de dix minutes, dans une sorte de glissement, tous les garçons sont d'un côté et les filles d'un autre. Les deux groupes sont séparés par un espace.

Au moment de répéter, quinze minutes sont nécessaires pour que le silence se fasse. Chacun doit savoir dans quelle coulisse, cour ou jardin, il doit se tenir en fonction de son entrée sur scène.

Une répétition de la version dansée est entièrement réalisée. La séquence est filmée pour que les participants puissent visionner les images dans un second temps au collège avec leurs professeurs. Un filage de l'ensemble de la représentation est ensuite effectué. Les versions classique et moderne s'enchaînent avec l'introduction, les transitions et la conclusion réalisées par les Puck. Ce sont essentiellement les placements sur scène qui sont travaillés afin d'adresser le texte au public. Ainsi dans un dialogue à deux, les protagonistes ne parlent pas uniquement entre eux, mais adressent également leur texte aux spectateurs. Il s'agit là d'un travail difficile pour ces collégiens.

Séance 9

Lors de cette séance les participants arrivent plus calmes que la fois précédente. L'échauffement peut se dérouler avec une certaine fluidité. Un nouvel exercice est proposé, les adolescents doivent marcher dans la pièce avec une certaine vitesse : 0 correspond à l'arrêt, 5 à une marche normale et 10 à une course rapide. De la même façon que dans l'exercice du « radeau », ils doivent tenter d'équilibrer l'espace occupé et donc calculer leur position en fonction de celle des autres.

L'intervenant leur propose ensuite de jouer un légume (carotte, salade...) puis une saison (été, hiver, printemps, automne). Tous se prêtent au jeu avec un certain plaisir. Comparativement aux premières séances, certains osent d'emblée proposer des interprétations originales et personnelles. Ensuite, c'est un travail impliquant une coordination des différents membres du groupe qui est demandé : les participants doivent former tous ensemble un triangle puis un carré et enfin plusieurs losanges. Si au départ une agitation s'empare des adolescents, assez rapidement ils s'organisent et obtiennent un rendu qui les satisfait. Cette séquence s'achève par un moment de relaxation. L'intervenant y associe des exercices sur le souffle et la conscience du corps.

Au moment de répéter les différentes scènes, une grande agitation s'installe. Ceux qui doivent attendre en coulisse parlent, rient et traversent la scène. Ceux qui sont sur scène n'arrivent pas à garder leur sérieux et rient à chaque réplique. Un professeur intervient en haussant la voix. Tous se calment et la répétition reprend dans le calme et la concentration. Toutefois, le travail paraît laborieux à tous car les jeunes comédiens semblent se confronter depuis deux-trois séances aux mêmes points de butée qu'ils n'arrivent pas à dépasser (notamment en ce qui concerne l'articulation et la vitesse de leur énonciation). Les Puck sont pris à part pour effectuer des masques qu'ils porteront lors de la représentation.

Séance 10

Cette séance se déroule au Théâtre National de Nice pour une répétition générale.

Les élèves, accompagnés de leurs professeurs, sont accueillis par les comédiens et tous se rendent dans la salle de répétition⁹⁸. Chaque version de la scène qui va être présentée est travaillée. Quatre groupes sont ainsi constitués (classique – moderne – mimé – Puck). Chaque groupe répète avec un enseignant ou un comédien. L'ambiance est détendue. Les élèves sont concentrés. Leur présence au Théâtre National de Nice modifie leur comportement. Les participants sont assez autonomes et trouvent eux-mêmes des ajustements au cours de la répétition. Les Puck continuent de fabriquer les masques avec des bandes de plâtre. Les enseignants font « répéter » plusieurs fois les scènes et cherchent à « ne pas perdre de temps ». Il manque un des élèves de SEGPA qui participe à la version mimée prise en charge par cette classe. La seule participante qui n'avait pas de rôle à jouer propose de remplacer la personne absente. Ce qu'elle fait très bien. Les deux versions, classique et moderne, sont répétées au cours d'un filage. Les placements et le texte sont au point dans la version classique. La version moderne est plus laborieuse : les mots restent mâchés ce qui rend le texte difficilement compréhensible. Il n'y a pas un bruit dans les coulisses. La version mimée n'est pas intégrée au filage. Les participants s'exclament : « on a pas fait le mime ». « On a plus le temps », répond un professeur.

Tout le groupe se rend dans un second temps sur la scène du théâtre où deux répétitions sont prévues : une première qui est interrompue après chaque scène pour que les techniciens mettent en place la lumière et la musique, puis un filage de l'ensemble sans interruption. Les participants s'affairent à préparer leurs costumes et savoir où se placer. Lors du repérage lumière, la mise en place est difficile. Tous sont plus inhibés pour jouer leur rôle, peut-être aussi sont-ils fatigués par la première répétition qui s'est déroulée sur deux heures. Les jeunes comédiens de la version moderne ne parlent pas assez forts et ne sont ainsi pas audibles pour le public. De plus, une participante jouant le rôle d'un garçon refuse de mettre sa casquette à l'envers. Alors que les intervenants insistent, elle quitte la scène en pleurant. La répétition de la version mimée se déroule avec beaucoup de fluidité et les participants sont très à l'écoute

⁹⁸ Une autre classe du même collège est déjà en train de répéter sur scène.

des retours faits par les comédiens. La version moderne est reprise dans une ambiance un peu tendue. Cette répétition générale se conclut par la version dansée. Les participants repartent avec leurs professeurs assez satisfaits de leur travail. Les scènes ont été filmées et seront visionnées par les participants avec leurs professeurs.

Séance 11

Cette dernière séance a lieu le lendemain de la répétition générale et la veille de la représentation finale. En début et fin d'atelier, des informations concernant le point de rendez-vous, l'heure de départ et le déroulement de la journée sont communiquées aux participants. Le reste du temps, les échanges sont informels. Les comédiens reviennent sur la répétition de la veille dans des apartés avec les adolescents. Chacun est libre d'exprimer ce qu'il pense de sa prestation, demande des conseils ou encore propose des interprétations pour son personnage. Cela donne lieu à quelques raccords consistant à préciser des morceaux de scène. Certains dansent, d'autres font des cascades. Il est proposé au groupe « moderne » d'aller dans une autre pièce où ils peuvent reprendre leur scène dans le calme et ajuster certains détails. À l'occasion de cette séance apparaît une détente que nous pouvons mettre sur le compte du cadre informel donné à ce moment de travail à laquelle se mêle une tension que les participants traduisent par moment à travers un « j'ai le trac pour demain ».

Curriculum Vitae, Marjory Gesbert, comédienne et médiatrice culturelle

FORMATIONS

2013-2014 : Obtention Master 2 Ethnologie des Arts

Mars 2014 : Formation Nordisk Laboratorium de l'Odin theatre (Holstebro- Danemark)

2012-2013 : Obtention Master 1 Ethnologie des Arts

2009-2012: Obtention double Licence: Licence Ethnologie + Licence Art.

2009: Obtention du Baccalauréat Littéraire, Option lourde Théâtre au Lycée Madame de Staël, Montluçon (03).

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

Mai- Juin 2017 : Comédienne dans « Tempête » mis en scène par Irina Brook.

Avril 2017 : Comédienne dans « Iago », premier rôle, mis en scène par la compagnie des Soufflarts.

Janvier 2017 : Intervenante au sein du Festival Shakespeare Free Style

Décembre - Avril 2016 /2017 : Comédienne dans « Peter Pan : La prophétie de l'oubli » par le Collectif la Machine

Octobre 2016 : Comédienne dans un spectacle Jeune Public « Le réveil des Légumes » par Cécile Cohen

- Janvier-Novembre 2016** Comédienne intervenante avec le spectacle « Point d'interrogation » mis en scène par Irina Brook.
- Janvier 2016** Comédienne et Animatrice Festival Shakespeare Free Style (Nice)
- Octobre 2015-Décembre 2015** Comédienne au Théâtre National de Nice
- Juin 2015-Septembre 2015 :** Responsable volontaire d'Art dramatique en Roumanie.
- Juillet - Aout 2014 :** Auxiliaire de vie pour personnes âgées
- Janvier - Février 2014 :** Vendeuse Pâtisserie -Salon de thé (Pinkoffee,Nice)
- Juillet - Septembre 2013 :** Enseignante volontaire d' Art dramatique en Amérique central (Nicaragua, Bâlgue)
- Février-Mars 2013 :** Responsable scénographie Char Carnaval de Nice 2013
- Juillet-Septembre 2012:** Enseignante volontaire d' Art dramatique (Masques, théâtre d'ombre) au sein d'une Ecole en Inde (LAMDON SCHOOL,Leh, Laddakh).
- Février-Mars 2012:** Intermittente spectacle Carnaval de Nice 2012
- Septembre-Juin 2011:** Cuisinière Cave à Vin Niçoise
- Septembre- Juin 2011 :** Modèle École d' Art Plastique
- Juillet-Août 2009:** Employée polyvalente en restauration gastronomique.
- 2009:** Divers travaux ponctuels en restauration (buffets, commis cuisine)

Compétences

Stage suivis :

- 2017 Laboratorium Piesni
- 2015 Kristin Linklater
- 2015 Maryse Poulhe
- 2015 Formation Yoga Yuko Harmenegies
- 2014 Intervenants Jacques Lecoq.
- 2014/ 2015 Scott Koehler au Theatre National de Nice : Theatre physique + Théâtre d'objets.
- 2014/2015 Veronique Larchet Anatomie du performeur.
- 2013 Odin Formation auprès d'Eugenio Barba, Roberta Carreri.
- Septembre 2012- Septembre 2013 : Pratique et Recherche Clown avec la compagnie de l'Arpette (Nice)

2013 Stage de Kalaripayat : Vitray

2013 Stage de Pratique Théâtre d'Ombre (Université)

Intérêts :

Clown - Théâtre Physique - Pratique du laboratoire et training de l'acteur.

Intérêt vers le théâtre jeune public, marionnettes et théâtre d'objets.

Rôles et pratiques de la scène :

- Ariel dans « Tempêtes » de Shakespeare, mis en scène par Irina Brook en Mai 2017
- Euphrosine dans « l'île des esclaves » de Marivaux, mis en scène par Irina Brook en mars 2017
-
- Iago dans « Iago » de Shakespeare, mis en scène par la Compagnie des Soufflarts en Avril 2017
- Tinker Bell et Tiger Lily dans « Peter Pan la Prophétie de l'oubli » mis en scène par Felicien Cheveau de décembre à Avril 2017
- Juliette dans « Roméo et Juliette » mi Tnn Janvier 2016 mise en scène avec les élèves de l'école Clément ADER
- La carotte rappeuse dans un spectacle jeune public « Le réveil des légumes » mis en scène par Cécile Cohen
- Multi personnage dans « Point d'interrogation » mis en scène par Irina Brook au Tnn novembre 2015
- Clown dans « Les méduses poétiques » avec Olivier Debos en 2013
- Puk dans « le Songe d'une nuit d'été » joué à l'espace Magnan en 2012.
- Arlequin dans « la Fausse suivante », mis en scène par Stephane guilo
- Court métrage Héroïne principale dans « Exit » Gagnant festival court métrage de Clermont Ferrand 2008.

Annexe 3 : Musique

Calendrier des ateliers

Date	Lieu	Action	Personnes présentes
Jeudi 5 janvier	Ecole Octobre	Atelier	Béatrice Madiot + Silke Schauder + Sylvie Pebrier (groupes 1, 2, 3 et 4)
Mardi 17 janvier	Maison de l'orchestre	Atelier	Silke + Sylvie
Mardi 31 janvier	Maison de l'orchestre	Atelier	Silke
Mardi 28 février	Maison de l'orchestre	Atelier	Béatrice + Silke
Vendredi 10 mars	Maison de l'orchestre	Répétitions de l'orchestre visite de la maison de l'orchestre avec la découverte des métiers	Sylvie (Béatrice + Silke étant en colloque)
Mardi 14 mars	Maison de l'orchestre	Atelier	Béatrice + Sylvie
Jeudi 20 avril	Maison de l'orchestre	Atelier	Béatrice + Silke + Sylvie (déjeuner avec les enseignants)
Mardi 25 avril	Maison de l'orchestre	Atelier	Béatrice + Silke + Sylvie
Mardi 2 mai	Maison de l'orchestre	Atelier	Béatrice + Silke + Sylvie
Mardi 9 mai	Maison de l'orchestre/Parvis	Atelier	Béatrice
Mardi 16 mai	Maison de l'orchestre	Atelier	Silke + Béatrice
Samedi 20 mai 18h30	Parvis du Pôle culturel d'Alfortville Festival effervescence	Restitution du projet	Silke + Béatrice + Sylvie
Mardi 23 mai	Parvis de la Philharmonie	Restitution du projet	

Descriptif des séances

Projet Batucada, Orchestre national d'Ile de France ; classes de CE1 ; enfants de 7-8 ans.

Séance 1

Jeudi 5 janvier, Ecole Octobre

Sylvie Pebrier, Béatrice Madiot et Silke Schauder sont accueillies par la directrice de l'école, très enthousiaste et impliquée dans le projet. La présentation aux enseignants et aux enfants se fait au fur et à mesure de l'arrivée des différentes classes.

Observations globales :

Chaque classe a un plaisir évident à investir cette activité. Sur le plan pédagogique, l'artiste musicien Didier Keck sait les mobiliser à l'aide de ses capacités relationnelles et, le cas échéant, recapter leur attention. Il sensibilise les enfants aux rythmes de base de la Batucada, en leur proposant des expériences impliquant la marche, les mouvements de bras et les transferts d'équilibre. Il les incite à utiliser leur corps comme propre caisse de résonance. Plusieurs enfants éprouvent des difficultés de mimer les mouvements qu'il montre, faisant apparaître des latéralisations non entièrement acquises. Certains enfants auraient certainement profité d'un dispositif tel qu'il est utilisé dans les salles de danse (le professeur dos à la classe, face au miroir). La progressivité des exercices aide les enfants à se familiariser avec les rythmes de base de la Batucada, leur offre des expériences de réussite et les mets que très peu et de manière ponctuelle en échec. Les difficultés sont rapidement reprises. Les deux médiatrices culturelles, Violaine Daly-de Souqual et Jeanne Ribeau servent de modèle et d'appui identificatoire pour les enfants. Il est perturbant pour certains enfants de ne pas avoir de repère fixe en fonction d'un des 4 rythmes à reproduire.

Observations par classe :

- La première classe

Les enfants semblent enthousiastes, frais et disponibles aux apprentissages que leur propose l'artiste musicien. L'enseignante est particulièrement contenante et douce. Les enfants sont attentifs et globalement intéressés par l'activité.

- La deuxième classe

Y est intégré un enfant autiste qui suit avec un bonheur évident les activités. Etant totalement dans le rythme, il éprouve moins de difficultés que la plupart des enfants à mettre en pratique les exercices proposés par le musicien. Son AVS l'accompagne de manière très adéquate.

- La troisième classe

Les enfants de cette classe semblent plus difficiles à canaliser, le musicien semble un peu plus fatigué (s'assoit parce qu'il a mal au dos, change le dispositif spatial dans la salle). Ils tirent toutefois plaisir de l'activité.

- La quatrième classe

Au vu de l'horaire avancé, la classe est plus dispersée, parfois même chaotique. Problèmes d'autorité et d'écoute difficiles à résorber. La directrice de l'école elle-même intervient à plusieurs reprises, aide le jeune maître à se faire respecter et incite les enfants en difficulté à suivre les instructions du musicien. Pour la seconde phase (deux *surdos*), le fait de faire deux lignes en face à face (3^{ème} et 4^{ème} groupes) a fonctionné, même si cela s'est transformé en une bataille rangée (garçons contre filles, surtout pour la dernière classe). Ainsi, les différents rythmes de la Batucada amènent la classe à « improviser » un affrontement entre deux *gangs*, ce jeu ludique leur a permis d'exprimer une certaine rivalité garçons-filles.

De manière globale, les élèves qui se placent devant l'artiste sont ceux qui sont le plus "motivés", ceux qui sont au bout des lignes, ou en 2^{ème} ou 3^{ème} lignes sont moins absorbés et plus en difficultés, même si les médiatrices sont des relais attentifs et efficaces. Le fait que l'artiste fasse la figure rythmique totale au *surdo* et ait en charge un groupe sur les trois, crée une légère confusion sur le placement rythmique du groupe en question, alors que pour les deux autres groupes, les médiatrices leur sont dédiées et ne montrent que la partie spécifique que doivent faire les enfants de ce sous-groupe, ce qui est particulièrement aidant.

Séance 2

Mardi 17 janvier, ONDIF

Observations générales :

Le musicien, Didier Keck récapitule les exercices de la fois précédente et en consolide les acquis chez les enfants. Le changement de salle et la présence d'instruments de l'orchestre suscitent la curiosité des enfants.

Observations par classe :

- La première classe

Le groupe est assez homogène et suit bien les instructions du musicien. La complexification progressive des exercices ne pose pas de difficulté particulière. Parfois, au lieu de garder leur propre rythme, certains enfants sont « contaminés » par les rythmes des autres.

- La deuxième classe

L'enseignante, un peu tendue, crie à plusieurs reprises sur les enfants, notamment l'enfant autiste qui l'excède par ses demandes répétées. L'activité prend un peu plus de temps à se mettre en place.

- La troisième classe

Certains enfants sont visiblement beaucoup plus à l'aide avec les exercices rythmiques que d'autres. Ils s'essaient même à des chorégraphies improvisées.

- La quatrième classe

Très turbulente, la 4^e classe est de nouveau la plus difficile à canaliser et à rassembler autour de l'activité. Il est décidé d'inverser les deux dernières classes pour lutter contre la fatigue des enfants qui passent en dernier.

En conclusion, les deux dernières classes étaient plus dissipées et nous pouvons nous demander si cela est un effet lié à l'heure, approchant le déjeuner. Les deux dernières classes ont touché le *surdo*, la 3^{ème} en posant plus de questions que la 4^{ème}. Il a fallu l'intervention du musicien pour éviter que le *surdo* ne devienne une sorte de *punching ball*. Il se révèle impossible de faire une fiche par enfant tant in situ qu'après-coup. Le projet *Batucada* est un projet collectif qui demande aux enfants de se coordonner et d'avoir une pratique de groupe, la dynamique collective est donc primordiale. Ceci peut venir faire résonance à la création par la musique d'une enveloppe sonore, contenant, rassemblant divers éléments. Nous ajustons donc nos observations en faveur du travail de groupe, de la mise en place d'une dynamique collective, liant les enfants entre eux autour de l'objectif commun qu'est la création musicale.

Séance 3

Mardi 31 janvier, ONDIF

Observations générales :

Les instruments façonnés par les enfants sont explorés sous la direction du musicien, Didier Keck. Les *shakers*, les caisses claires, les *agogos* et les *surdos*, fabriqués par les enfants, sont essayés. Leur usage est démontré par l'artiste. Il est notable que les instructions ont moins d'effet que la mise en pratique elle-même - les enfants apprennent vraiment en faisant (« *learning by doing* »).

L'artiste présente les quatre rythmes différents propres à chaque instrument. Il fait jouer

chaque enfant individuellement, fait le tour du groupe et corrige une fois chaque enfant. Quand celui-ci ne se saisit ou ne comprend pas la correction, il n'insiste pas, l'encourage et continue de passer d'enfant en enfant.

Les différences entre les décorations des instruments et leur rangement par classe sont notables - pour certaines classes, il s'agit de matière de fortune, peu investis, à peine utilisables, d'autres ont collé des plumes sur leurs caisses ou fixé des rubans aux couleurs vifs du Brésil.

Observations par classe :

- La première classe

La concentration et le calme sont au rendez-vous. Les enfants apprennent à s'écouter, à respecter le jeu musical des autres, à jouer ensemble.

- La deuxième classe

L'enfant autiste est très impliqué, aidé par son AVS. La majorité de la classe est captée par les différentes activités proposées.

- La troisième classe

A plusieurs reprises, l'enseignante doit intervenir pour calmer la classe et demander l'attention des enfants.

- La quatrième classe

Alors qu'il s'agit de la classe la plus dispersée, lors de l'exercice collectif qui regroupe tous les instruments et rythmes, elle arrive à un résultat tout à fait surprenant.

Tout se monde se souhaite de bonnes vacances. Rdv dans un mois.

Séance 4

Mardi 28 février, ONDIF

Observations générales :

Au début, l'artiste autorise les enfants à faire du bruit avec leurs instruments avant de leur demander de revenir au calme. Cette « transgression autorisée » leur permet de se défouler et d'être plus attentifs par la suite. Un petit oubli se fait jour après l'interruption des vacances. Mais les différents rythmes reviennent rapidement et sont enchaînés avec de plus en plus de sûreté. L'artiste leur demande de terminer sur le cri « J'aime la *batucada* » et de suivre ses gestes et signaux de début et de fin des rythmes (triple coup de sifflet).

Observations par classe :

L'observation a eu lieu sur les quatre classes à raison d'une demi-heure chacune, comme pour les précédentes observations.

Les enfants sont répartis par types d'instrument (*surdos, shaker, caisse claire*). Chaque groupe répète son motif rythmique, aidé par les médiatrices Violaine Daly-de Souqual et Jeanne Ribeau, et ensuite, ils jouent tous ensemble.

L'artiste récapitule les exercices de la fois précédente et en consolide les acquis chez les enfants. Le changement de salle et la présence d'instruments de l'orchestre suscite la curiosité chez les enfants.

Un travail sur l'introduction de la Batucada est proposé avec :

- Faire le plus de bruit possible
- S'arrêter au coup de sifflet de l'artiste

- 4 coups de l'artiste, les enfants doivent répéter 4 coups (séquence qui se répète plusieurs fois)
- 2 coups frappés par le musicien, les enfants doivent répéter les 2 coups (séquence qui se répète plusieurs fois)
- 12 coups crescendo et terminer par « J'aime la Batucada ! »

Les enfants présentent certaines difficultés :

- Le groupe des *surdos* est souvent en difficulté : ils accélèrent, dès qu'ils quittent le musicien des yeux et des oreilles, alors ils perdent le contact avec la musique et les autres et se perdent. Le 3^{ème} groupe de *surdos* est particulièrement peu fourni en termes de nombre (2 par classe) ce qui accroît la difficulté. Ils ont tendance aussi à accélérer, ce qui est un travers connu !
- L'artiste annonce que lors de la restitution en fin d'année, qu'il y aura un musicien par groupe d'enfants pour les caler.

Dans la première classe, les instruments sont de diverses formes, hétérogènes, décorés, personnalisés dans leur choix et leur décoration. C'est aussi la classe dont la professeure des écoles envoie régulièrement les dessins des enfants.



Figure 1 : Quelques surdos fabriqués par la classe 1 à partir de matériel de récupération

Le groupe est assez homogène et suit bien les instructions de l'artiste. La complexification progressive des exercices ne pose pas de difficulté particulière. Parfois, au lieu de garder leur propre rythme, certains enfants sont « contaminés » par les rythmes des autres.

Au sein de la deuxième classe, les enfants ont leur instrument propre, ils sont plus homogènes quant à leur forme et décoration (seuls les *surdos* sont décorés, cf. Figure 1). La professeure des écoles remplit les shakers de graines. Pour les caisses claires, il n'y a pas encore de décoration. La professeur des écoles montre comment faire sonner les caisses claires en tapant sur le bord des boîtes de conserve et non sur le côté. Pour le groupe des shakers, une chorégraphie se met en place entre les enfants de ce groupe. L'enfant autiste vient de sa propre initiative nous dire au revoir en nous serrant la main à la fin de la séance.



Figure 2 : Le matériel de musique de la classe 2

La troisième classe a dû attendre à la porte pendant plusieurs minutes, les enfants arrivent très bruyamment. Pour obtenir le silence, l'artiste intervient sans trop d'effet, la professeure des écoles siffle et demande le silence. Toute la séance, il n'y aura aucune discipline, peu d'écoute. La séance musicale proprement dite commence à 10h50 au lieu de 10h30.

Dans ce cadre, la professeure des écoles distribue les instruments, cela prend beaucoup de temps. Puis, les enfants vont chercher les baguettes. Durant la séance, elle met les noms des enfants sur leur instrument.

Aucun des instruments n'est décoré. Il n'y a pas de shakers.

Une négociation s'engage pour savoir qui va être 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} surdos. Le groupe de deux garçons 2^{ème} surdos marche très bien

Trois des enfants ne font rien, certains bavardent. En fin de séance, les enfants reviennent déposer leurs instruments, un certain nombre les jette par terre.

Certains enfants sont visiblement beaucoup plus à l'aise avec les exercices rythmiques que d'autres. Ils s'essaient à des chorégraphies improvisées.

Enfin, dans la dernière et quatrième classe (11h15-11h42), les enfants arrivent dans le lieu, se dirigent vers le tambour de l'artiste et commencent à taper dessus. La professeure des écoles intervient de façon musclée, fait asseoir les enfants et leur distribue les instruments un à un.

Durant la séance, elle met les noms des enfants sur leur instrument. Une des deux médiatrices intervient davantage.

Les instruments ne sont pas décorés.

Les 4 groupes d'instrumentistes sont répartis selon le sexe de l'enfant.

Les shakers ne regroupent que des filles, elles se placent au plus près physiquement de l'artiste juste devant lui, elles sont très attentives. Elles forment quasiment un rempart entre l'artiste et les autres groupes de musiciens.

L'attention est très flottante.



Figure 3 : Les instruments de musique de la classe 4

Très turbulente, la quatrième classe est de nouveau la plus difficile à canaliser et à rassembler autour de l'activité.

Il est décidé d'inverser les deux dernières classes pour lutter contre la fatigue des enfants qui passent en dernier.

Séance 5

Le 10 mars, ONDIF

Béatrice Madiot et Silke Schauder étant en colloque. Sylvie Pebrier a gracieusement mis à leur disposition ses notes :

Au programme la *Rhapsodie espagnole* et le *Boléro* de Ravel ; c'est la générale du concert qui a lieu le soir même, les musiciens sont en tenue de tous les jours, ils sont dirigés par le chef titulaire de l'orchestre, Enrique Mazzola.

Quand les enfants entrent dans les gradins de la salle de répétition, l'orchestre est installé (environ 80 musiciens) et le chef est au pupitre ; c'est Vanessa, la responsable du service d'action culturelle, qui dit quelques mots pour présenter les écoles aux musiciens et souhaiter la bienvenue aux enfants ; elle explique à ces derniers que c'est un moment de travail de l'orchestre et demande le silence.

La musique commence dans une nuance piano et un crescendo se déploie lentement. Beaucoup d'enfants tendent les doigts vers tel ou tel instrument et surtout en direction de Didier qui joue la grosse caisse. Impact de la puissance sonore. Les enfants sont saisis, mais dès que la dynamique sonore se réduit et que la musique entre dans un passage lyrique, l'agitation revient. Un garçon au 1er rang fait de grands mouvements de bras sur un motif musical circulaire. Certains enfants, confortablement installés, semblent en pleine rêverie.

Quelques garçons rient ou parlent de façon bruyante. La maman accompagnatrice qui est à proximité n'intervient pas.

Pendant que le chef parle aux musiciens, agitation parmi les enfants et aussi parmi les musiciens : le chef demande de la concentration à ses musiciens et dit « je ne suis pas content de vous ». Un violoncelliste s'adresse alors au chef : « vous demandez la concentration ... », dit qu'il est gêné par les enfants et demande d'avoir le calme. Le chef se tourne alors et s'adresse aux enfants : « au prochain problème, vous partez ! ». Un des enseignants fait la discipline.

Du fait de l'important dénivelé entre la galerie avec les gradins et l'orchestre, les enfants se penchent pour voir les musiciens. Plusieurs postures : au premier rang : corps appuyés en avant sur la rembarde, attitude favorable au relâchement et à une bonne vision ; dans les fauteuils, parfois pieds sur le siège dans une position au fond du siège ; cette posture ne facilite pas la vue, surtout s'il y a un autre enfant dans la rangée devant, mais ces enfants semblent plutôt dans l'écoute et la détente

Pour certains la musique produit une gêne, qui se manifeste par des mouvements dispersés, des toux, en particulier dans les moments musicaux « fragiles », quand l'écoute est requise et la musique moins « imposante ».

Le chef communique ses consignes à l'orchestre parfois avec une voix « marcato » ; parfois il chante le passage pour préciser l'expression qu'il souhaite ; cette façon qu'il a de montrer et de faire sentir par la voix intrigue les enfants. Au bout de 30 minutes, la fatigue des enfants se ressent ; certains se mettent à compter les musiciens. Un des garçons, pourtant particulièrement agité dans les ateliers, reste très détendu sur son fauteuil ; il cherche des yeux les instruments pour suivre les échanges mélodiques et demande à ses voisins de se taire.

Le chef félicite ses musiciens.

Puis vient le Boléro.

Le chef s'adresse une nouvelle fois aux enfants, cette fois pour parler de musique : « c'est une pièce incroyable, elle commence par une première note et cette première note, c'est le silence... » il fait écouter le silence... « pas encore ça » puis reprend ; mais il ne donne pas d'indication sur la durée de la pièce ou des points de repère pour l'écoute, sur l'entrée des différents instruments par ex., et pour beaucoup d'enfants déjà fatigués, c'est visiblement long que d'attendre qu'il se passe quelque chose...

Quelques enfants mettent les mains sur les oreilles et tapotent comme si c'était un instrument, d'autres font des mouvements des mains ou des bras ; un enfant se dresse dans les fortissimos. À la fin tous les enfants applaudissent, d'une manière plutôt réservée et conventionnelle

Commentaire sur l'accueil et l'introduction à la répétition :

En tant que responsable au sein de l'orchestre du service qui mène les ateliers, Vanessa a pris

la parole. Cela apparaît tout à fait naturel du point de vue institutionnel, c'est-à-dire vis-à-vis des musiciens et des enseignants, voire des parents. On pourrait aussi penser, dans une perspective qui privilégierait la relation, que les enfants vont avoir besoin de faire un lien entre les ateliers auxquels ils ont participé et la répétition, comme le montre la satisfaction de « reconnaître » Didier au sein de l'orchestre. Dans cette perspective relationnelle, on pourrait penser que l'accueil par Violaine aurait favorisé une certaine familiarité et aussi une attitude de respect, dans la continuité du lien construit pendant les répétitions.

La position du chef d'orchestre a été décisive dans la répétition. Pour introduire à la musique et guider l'écoute : faire écouter le silence était un moment de rassemblement de l'écoute commune très réussi. Par ailleurs, le réglage a été fort utile en cours de répétition ; il répondait sans doute à un besoin de cadrage, à la fois pour situer sa position d'autorité dans le travail de l'orchestre vis-à-vis des enfants et pour légitimer la présence des enfants devant ses musiciens, que leur présence peut déranger. Il y avait aussi un flottement exprimé par un papa accompagnant un groupe d'élèves un peu plus âgé d'une autre école et qui manifestait son mécontentement face à l'agitation des plus jeunes, n'hésitant pas à critiquer les personnes qui les encadraient. On peut faire l'hypothèse que si cela avait été pris en charge au début, cela aurait facilité les choses pour les équipes de médiation et les enseignantes qui ont éprouvé le besoin après la répétition de dire leur embarras par rapport à l'attitude des enfants.

Ce moment de stress a été accentué et d'une certaine manière détourné par une alerte en provenance de l'école des enfants qui les a contraints à attendre l'autorisation de rentrer. Une des enseignantes a (re)pris la situation en main, endossé la responsabilité et expliqué avec calme ce qu'il convenait de faire.

Les enfants ont réalisé des dessins après la répétition, et Violaine a envoyé aux enseignants des photos de l'orchestre au complet et de Didier en costume de concert.

Il semble intéressant de retenir l'importance de la façon dont le cadre s'établit, du lien proposé aux enfants avec le reste du parcours de la Batucada et de la façon de donner des repères qui permettent de structurer le temps de l'écoute.

Séance 6

Le 14 mars, ONDIF

La sixième séance se déroule dans les locaux de l'Orchestre. Etaient présentes la directrice du Service du Ministère de la Culture et son adjointe. Une des deux médiatrices est absente. Deux observations ont eu lieu. Les quatre classes étaient regroupées par groupe de deux classes avec un travail d'une "petite" heure chacun.

Toutes les classes ont participé à une répétition de l'orchestre quelques jours auparavant. La séance débute donc avec une discussion qu'engage l'artiste sur ce que les enfants ont perçu de cette répétition et du lien entre les musiciens entre eux et avec le chef d'orchestre.

Puis, le programme a été le suivant : travail sur la séquence : bruit – 5 coups – bruit – 5 coups – 4 coups l'artiste, 4 coups enfants, 4 coups l'artiste, 4 coups enfants - 2 coups l'artiste, 2 coups enfants, 2 coups l'artiste, 2 coups enfants – 12 coups crescendo.

L'artiste distribue les baguettes aux enfants. Il répartit ces derniers dans l'espace selon le type d'instruments. L'artiste a un sifflet pour annoncer les arrêts et les départs, la consigne n'est pas toujours bien comprise.

Les deux séquences questions réponses sont nouvelles.

Un certain nombre d'enfants vont donner des signes de fatigue (une petite fille - 1^{er} *surdos* - n'est pas du tout concernée et s'allonge, fatiguée, à un moment). Les *shakers* ne comptent que des filles, l'une d'elles s'accompagne physiquement. Un garçon 3^{ème} *surdos* compte les coups pour s'y retrouver. Les *agogos* sont très proches de l'artiste comme les *shakers*, et font rempart. Les caisses claires faites de deux boîtes de conserve de taille différente reliées par un gros ruban adhésif ne résistent pas aux coups, ils seront réparés par les professeurs des écoles en cours de répétition.

- Trois parents d'élèves assistent à cette séance.
- Les 4 groupes d'enfants sont plus éloignés physiquement de l'artiste.

Dans le groupe des *shakers*, il y a 2 garçons, le restant est constitué de filles.

Dans les séquences rythmiques, les enfants "dépassent" moins, la professeure des écoles relaie en donnant des indications pour les départs et les arrêts.

Il existe une grande écoute pour la séquence questions réponses.

Une chorégraphie se met en place pour les *surdos* - 2 garçons et 2 filles - cela fait penser au *gamelan* balinais.

Les instruments ne se défont pas, il y a un problème de *shaker*.

Une fille du groupe *surdos* habituellement très impliquée se met en retrait et s'assied sur une chaise (est-elle malade ?).

La 3^{ème} classe dont les instruments avaient été malmenés lors du rangement s'est disciplinée et la professeure des écoles vient mettre de l'ordre (photo ci-après).



Figure 4 : Les instruments de récupération de la classe 3

Séance 7

Le 20 avril, ONDIF

Observations générales :

Pour la deuxième fois, les quatre classes jouent tous ensemble ; les progrès réalisés dans l'intervalle sont tout à fait patents. Les enfants sont désormais regroupés par instrument et non plus par classe. Ils sont tout à fait à même d'engager l'appel-réponse typique de la *Batucada* et de réaliser les différentes figures rythmiques et alternatifs. Ils prennent plaisir au rituel de faire du bruit au début - cet exercice a une visée défoulante - et de crier en fin de séquence musicale « J'aime la *Batucada* » !

Après la pause, il est très difficile de réunir de nouveau les enfants dont la concentration n'est plus au rendez-vous.

Les enfants des quatre classes ont manifesté de l'enthousiasme à participer à cette séquence. Une mention particulière doit être faite à propos de l'enfant autiste. Outre son sens du rythme et de la danse, son enthousiasme et sa joie soutenus par la participation active et bienveillante de l'assistante de vie scolaire sont vraiment communicatifs.

Au fur et à mesure de la fusion des classes, les intervenants se sont coordonnés et ont trouvé chacun leur place. Ils ont aussi diversifié leur mode d'intervention auprès des enfants (toucher les enfants, par exemple). Cela s'enchaîne vite pour les enfants, en même temps il faut que les activités se tiennent rythmiquement pour soutenir leur attention. Là où tout commence par la marche, et la danse, peu à peu, quand la figure rythmique se complexifie et où on fait une partie d'une figure rythmique plus globale, les enfants perdent le balancement rythmique sur les jambes. Ils sont absorbés par la partie du rythme qu'ils doivent assumer.

Séance 8

Le 25 avril, Ecole Octobre

Observations générales :

Cette séance a de nouveau lieu dans le préau de l'école, en l'absence de l'artiste musicien, sans les instruments, hormis les baguettes. Les quatre classes répètent ensemble sous la direction des deux médiatrices, Violaine Daly-de Souqual et Jeanne Ribeau. Il s'agit de visualiser le placement des groupes, de réaliser leurs déplacements et de faire les salutations. Il aurait été intéressant de montrer aux enfants d'abord un plan sur un *paper board* (par ex. avec des velcro symbolisant les groupes) pour les aider à se représenter leurs différents déplacements et les successions de placement.

Les médiatrices posent des baguettes par terre pour permettre aux enfants de se repérer en vue de leur future circulation sur scène. Certains trébuchent ou shootent dedans. Les enseignantes précisent qu'elles amèneront du *gaffeur* pour le marquage au sol. La médiatrice fait découvrir aux enfants la pratique de la *hola*, en leur rappelant qu'ils en ont déjà vu lors des matchs de foot – cela fera comme une vague qui se déplace d'un bout du public à l'autre. Elle leur explique qu'ils feront la *hola* pendant que les trois musiciens joueront.

Compte tenu de la résonance acoustique très forte du préau et l'excitation des enfants, les intervenantes, soutenues par les enseignantes, ont un peu de mal à se faire entendre et à faire passer les consignes. Ces dernières font, avec humour, usage du sifflet. En effet, les enseignantes doivent intervenir de nombreuses fois pour appeler au calme et à la concentration - la séance se déroule à l'école, dans le préau, l'univers dédié des enfants qui, de plus, semblent déroutés du fait que l'artiste ne soit pas là, alors qu'ils en étaient prévenus lors

de la séance précédente.

A deux reprises, l'ensemble des quatre classes - 96 enfants au total – est mis en place, les groupes avancent par famille d'instruments puis se partagent au milieu pour repartir des deux cotés. La médiatrice a préparé un filage précis qui récapitule la totalité des déplacements et actions à réaliser par les enfants (cf. le document intitulé : Poursuite, transmis par la médiatrice). Pour les saluts, la médiatrice demande d'abord aux *shakers* de faire une ligne. Afin que celle-ci soit droite, elle conseille aux enfants de toucher l'épaule du voisin. Chaque famille d'instrument représentera une ligne, avec les trois artistes au milieu. Pour les salutations, il faudra compter 1-2-3, puis repartir de chaque côté, en demi-groupe. La fin est toujours aussi enthousiaste - les enfants s'exclament : « j'aime la *batucada* », en frappant les pieds sur le sol et en levant les bas.

Les enfants s'entraînent aux mouvements de bras avec les baguettes. Une réflexion est menée par les intervenantes pour minimiser le risque que les enfants se blessent involontairement entre eux. Un enfant critiqué par son enseignante est revalorisé par la médiatrice qui le place au centre du cercle pour lui demander son avis sur le placement des autres enfants.

La séance se termine sur les enchaînements, l'on note une certaine fébrilité des enfants à l'approche du spectacle, l'événement devenant de plus en plus tangible pour eux.

Séance 9

Le 2 mai, ONDIF

Cette séance de travail s'effectue en présence de 4 professeurs des écoles, du musicien Didier Keck, de la médiatrice Violaine Daly-de Souqual ainsi que de deux parents d'élèves et des 4 classes d'enfants.

Cette séance a lieu en présence de Nicolas Pietrzyk, chargé d'études statistiques au bureau de l'observation et du contrôle de gestion de la DGCA.

Au début de la séance, un groupe d'enfants s'approche très près de Didier Keck en cercle, qui fait barrage entre lui et les autres enfants. Ce cercle qui capte toute l'attention du musicien et toute son énergie est prié de se reculer pour signifier à tous les élèves que Didier s'adresse de la même façon à tout le monde en ne privilégiant aucun élève. Ce mouvement a été salutaire afin que personne ne se sente exclu, et qu'il n'y ait pas deux groupes mais toujours un seul. L'analyse de la psychologie des foules (Freud, 1921) est tout à fait s'appliquable ici : les enfants en étant considérés de manière identique par le "leader", ici le musicien, peuvent tous, dans un même mouvement, s'identifier à lui et ainsi s'identifier les uns aux autres, ce qui prévient la jalousie des uns envers les autres.

Le fait d'avoir considéré les déplacements et la chorégraphie la semaine précédente a permis aux enfants d'intégrer cet élément dans la *batucada* et d'alimenter davantage l'intérêt de certains enfants. Nous pensons notamment à une élève qui joue des *shakers*, et qui, lors des séances antérieures, était assez agitée. La séance des déplacements lui a permis de canaliser son énergie, et d'introduire des mouvements chorégraphiques alors qu'elle jouait. Ainsi, elle tape par terre, se lève, rejoint son groupe, échange ses *shakers* avec le *sourdo* de sa voisine.

Autant de mouvements qui s'inscrivent dans la *batucada* alors que ceux-ci n'étaient pas présents jusqu'alors.

Il s'agit de retravailler la totalité de la *batucada* en intégrant les mouvements chorégraphiques vus la semaine précédente. Ceci a pour but de montrer au musicien la chorégraphie qu'il découvre. Mais cet exercice de mémoire permet aussi aux enfants de la réviser, de l'inscrire dans une succession qui fait sens et donc de la mentaliser.

Lors de la séance précédente, deux élèves avaient été fortement repris du fait de leur retrait de la *batucada* (non-participation et déclaration que la *batucada* ne les intéressait pas). Sans forcément y voir un lien de causalité, cet atelier a vu de nombreuses demandes des enfants d'aller aux toilettes, plus qu'à l'habitude, une demande en suscitant d'autres. Le 1^{er} groupe est composé de 3 élèves dont l'un de ceux qui a été recadré 25 avril ; l'autre concerne un binôme de *surdos*. Ce dernier a toujours fonctionné de façon particulière. Les deux élèves se distinguent des autres *surdos* et instruments par des instruments originaux (un pot au lait et un grand bidon, l'un et l'autre étant décorés de façon tout à fait particulière, avec entre autres des plumes). Ces deux élèves sont très impliquées, attentionnées au début des séances, elles s'épaulent l'une l'autre mais cette concentration fléchit quasiment à chaque atelier. Elles vont toujours à deux aux toilettes de longs moments, cette séance ne faisant pas exception. Cette échappée n'est pas la seule façon de s'extraire de l'atelier, elles peuvent se boucher les oreilles, s'avachir sur leurs instruments, frapper très mollement leur *surdo*. Tous ces signes montrent une fatigue qu'il est difficile d'imputer à un désintérêt mais qui se joue à deux.

Séance 10

Le 9 mai, Parvis pour la Générale

Cet atelier est le moyen pour tous de prendre ses marques sur le lieu même du concert. Il fait beau mais froid, comme on peut le constater sur la photo, le parvis est à l'ombre, les enfants et les adultes n'ont pas très chaud.



Figure 5 : Répétition sur le parvis : l'attente

Ce lieu est un espace ouvert, la vigilance de toutes et tous est particulièrement palpable. Il s'agit de canaliser les enfants et de les répartir dans l'espace selon les instruments. Les professeurs des écoles et le musicien discutent pour disposer les enfants, organiser leur arrivée sur le parvis en tenant compte de la présence du public.

Les ceintures pour les *surdos* sont arrivées, il faut donc les installer sur les *surdos*. Toutes ces opérations demandent du temps. Certains enfants s'impatientent, jouent avec les baguettes qui leur ont été distribuées.

Une première configuration est essayée et délimitée (photo ci-dessous). Celle-ci est abandonnée, aucun enfant ne sera sur les escaliers. Tout cela demande des réaménagements (9h50 : 1^{ère} configuration, 10h13 : 2^{ème} configuration).

Le musicien fait le tour des groupes d'instruments pour réviser, les enfants s'accoutument au son en plein air.

Les entrées de chaque groupe d'instruments est répétée deux fois (10h et 10h10) : il s'agit de partir de différents points et de se réunir au milieu du parvis autour de Didier à une place déterminée.

Une pause est improvisée à 10h20, par l'arrivée d'un groupe d'enfants qui vient au Centre Culturel. Ce croisement imprévu est étonnant.

Le groupe répète pour finir la totalité de la *batucada*, une voisine apparaît à sa fenêtre un appareil photo en main, elle constitue le premier public des enfants, un public bienveillant et enthousiaste.



Figure 6 : Positionnement des groupes d'instruments sur le parvis.

Séance 11

Le 16 mai, ONDIF

Observations générales :

Nous nous retrouvons dans la grande salle de répétition de l'orchestre. Les quatre classes sont réunies et réparties par famille d'instrument, les *surdos* sont disposés en deux rangs légèrement surélevés au fond. Ce sont les planches de violoncelle qui marquent les délimitations de l'espace.

C'est la médiatrice qui anime le début de la répétition en attendant l'arrivée de l'artiste. Elle prévient que c'est l'avant-dernière séance et précise : « on va faire la musique, on ne va pas répéter les mouvements cette fois. » Les enfants expriment par un « ooohh » leur regret. Elle rappelle les repères spatiaux de chaque groupe.

Les 4 classes s'installent assez laborieusement et bruyamment dans la salle de répétition cordes. La médiatrice fait le lien avec la répétition précédente en en rappelant les mouvements du début. Elle capte l'attention des enfants pour que l'artiste musicien puisse lancer la répétition en vue d'un filage complet. Pendant que les *shakers* interviennent en solo, les *agogos* écoutent avec concentration - chaque groupe sait de mieux en mieux ce qu'il a à faire et mémorise ses séquences sans être parasite par les séquences des autres groupes.

Une fois installé, l'artiste rappelle les modalités de la séance précédente qui avait lieu au Pôle culturel. Il précise que c'est très différent de la salle de répétition de l'ONDIF, que le jour J, il y aura plein de distraction et qu'en plus, il y aura les parents. De manière très habile, il inverse la situation, en demandant aux enfants leur aide pour qu'il puisse rester concentré, lui. Il leur fait reprendre les passages avec sifflet et leur fait travailler la fin, ce qui constitue une nouveauté. Les deux *paradinhas* sont enchaînés.

L'artiste propose une petite pause, les enfants sont assis par terre.

Il donne quelques conseils aux *shakers* pour faciliter la liberté de leurs mouvements.

La médiatrice Violaine Daly-de Souqual s'adresse à l'autre groupe des *shakers* pour leur montrer les mouvements latéraux tout en leur précisant qu'elle ne sera pas sur scène lors du spectacle.

L'artiste ré-explique les 5 arrêts au moment de chaque passage solo des groupes. Puis, il travaille l'arrêt après le bruit, arrêt précédé de 4 battements de tambour : 1, 2, 3, 4 stop.

Lors de la reprise, il est assez difficile de remobiliser l'attention et la concentration des enfants. Certains sont à nouveau en phase, bien dans le rythme et le geste, d'autres sont par contre plus dissipés, voire absents ou créent de petits groupes entre eux.

À un moment, l'artiste improvise un solo sur son *surdo* que les enfants écoutent avec grande attention. L'artiste leur rappelle qu'il est important de bien le regarder pendant le spectacle.

Séance 12

Le 20 mai, Parvis

C'est le grand jour, celui du concert sur le parvis. Les enfants sont bien en avance et sont réunis dans une grande salle du Centre Culturel. Le député vient faire une visite. Les enfants sont répartis par classe, sans leurs parents. Il règne une grande effervescence. On cherche un carton avec les tenues d'un groupe, les tee-shirts sont distribués, les visiteurs accueillis, les instruments remis. De fait les enfants sont un peu livrés à eux-mêmes, d'où du bruit, des chamailleries..., ce qui augmente l'excitation. L'attente aussi stimule cette excitation et le temps est long.



Figure 7 : Activité dans la loge avant la prestation publique

Les élèves sont invités par groupe de trois à donner leurs impressions devant la caméra de François Barbier en vue de la captation qui est prévue. Cela occupe les enfants et leur donne de l'importance.



Figure 8 : Recueil de témoignage des enfants avant la prestation publique

Les professeurs des écoles regroupent les élèves de leur classe autour d'eux pour parler de ce qui se passe et de ce qui va se passer, du trac. Ce mouvement a pour résultat de faire baisser le niveau sonore et les bagarres naissantes.



Figure 9 : Exprimer son trac autour des enseignants

Enfin, le moment d'aller sur scène arrive. Les enseignants rappellent aux enfants qu'il faut absolument qu'après la prestation, ils reviennent dans cette salle et ne répondent pas aux sollicitations de leur famille. Le musicien prend la parole et leur signifie qu'ils vont être des musiciens sur scène, ce qui est une expérience particulière. Il leur demande de la concentration et d'être focalisé sur la musique qu'ils vont faire ensemble. Pour ce faire, ils doivent avoir comme point de mire Didier et ne pas se laisser distraire par autre chose. Deux autres musiciens sont venus en renfort et intègrent chacun un groupe d'instruments, ils donnent une assise.

La prestation se prépare, chaque groupe d'instruments avec au moins un adulte se positionne pour se réunir au milieu du parvis.

La prestation a enfin lieu sur le parvis, le public essentiellement constitué des parents, est moins discipliné que les enfants, les entoure de façon très proximale, bavarde, filme, photographie.



Figure 10 : Avant l'entrée sur scène

Une fois la prestation terminée, les enfants conformément aux consignes, sont tous revenus dans la grande salle, pour se change et ranger leur instrument comme de "vrais" artistes avant de retrouver leurs parents.



Figure 11 : La prestation entouré du public

Curriculum Vitae

Entretien de Sylvie Pebrier avec les deux médiatrices intervenant dans l'atelier *Batucada*

Curriculum Vitae : Violaine De Souqual

Violaine travaille à l'ONDIF depuis 17 ans : au départ sa mission était auprès de la régie du personnel artistique, elle connaît bien les musiciens. Pendant la direction de Marc-Olivier Dupin, l'action culturelle a été développée et il a ouvert des postes en 2005, ce qui a été l'occasion de passer sur le poste actuel.

Elle a fait des études de musique (je lui ai posé la question car elle n'en parlait pas) : élève en classe à horaires aménagés (CHAM, du CM1 à la 3^e), et 14 ans de piano (jusqu'au diplôme de fin d'études). Elle a trouvé que la pratique du piano était trop solitaire ; elle aimait l'orchestre de son conservatoire (Rueil-Malmaison). Elle a suivi la formation au lycée de Sèvres qui prépare aux métiers de la musique où elle a obtenu le brevet de « technicien de la musique » : ce fut le moment de la découverte de tous les métiers de la musique : production régie, son ; elle parle de « révélation ». Elle suit aussi une formation en musicologie à l'université. Elle obtient un DEUG de musicologie à la Sorbonne et suit des cours d'histoire de l'art, dont elle dit que ça lui est très utile pour expliquer ; elle observe qu'à l'époque en musicologie, il n'y avait pas de lien entre musique et société.

Elle aime le rapport avec les enfants. Elle a un grand intérêt pour le côté social de la musique. Elle cherche à donner aux jeunes le goût de la musique et à comprendre le mécanisme d'un orchestre. Elle aime le travail de terrain, qu'elle aborde avec un esprit de recherche, de remise en question, car la société change. Il y a une dimension citoyenne importante dans son engagement professionnel. Aussi une dimension de transmission : elle accueille des stagiaires. Pour Violaine, la première qualité d'une médiatrice, c'est la curiosité.

Curriculum Vitae : Jeanne Ribeau

Jeanne suit des études de violoncelle au conservatoire de Lille et est élève en classe à horaires aménagés pendant le collège. Elle suit une formation supérieure en violoncelle (elle obtient le Diplôme national d'orientation professionnelle de violoncelle (DNOP) en 2011 et est admise au conservatoire supérieur de Bruxelles). À l'université, elle suit la formation Culture et médias de Lille 3 ; elle y découvre de nouvelles problématiques sur la musique, notamment sur les métiers. À Paris, elle est admise au niveau Bachelor à l'école internationale des métiers de la culture et du marché de l'art (l'IESA). Elle continue à travailler son violoncelle.

Elle effectue des stages en production à la salle Pleyel. Son stage à l'orchestre français des jeunes (OFJ) est l'occasion de réutiliser les outils de la sociologie et de travailler le lien entre ce qui se passe sur scène et dehors : « il n'y a pas que l'instrument sur scène qui compte, même si certains musiciens le pensent ». Accueillie en stage à l'Ondif en 2016, elle parle de « révélation » à propos des activités culturelles : « au début, cela faisait un peu peur ; c'est pas facile de gérer les groupes, mais c'est devenu un plaisir de suivre les projets, de comprendre les attentes selon le lieu, la provenance géographique, l'âge... être une passerelle entre 2 mondes... les musiciens sont dans un univers très fermé que je comprends et que j'accepte... ». Elle est recrutée à l'ONDIF en octobre 2016.

Elle parle en fin d'entretien de son activité bénévole : « une chose qui fait partie de ma vie, c'est une association « music and peace » créée par mon professeur de violoncelle à Lille : aller à la rencontre d'artistes d'autres cultures ». Par ce biais, elle effectue des séjours en Palestine et Algérie : ce sont des moments de réciprocité (elle a appris les *maqams* (modes) et la notation) pour pouvoir jouer ensemble : « ça apporte de nouvelles couleurs dans nos musiques et dans la leur ». Elle a aussi travaillé avec des orphelinats, des enfants autistes : « c'est l'humain qui est très important... il y a le regard des gens, des enfants qui change et qui vaut tous les mercis du monde... on laisse de côté la communication et la rentabilité ». Elle a monté des projets à Calais et Grande Synthe en 2016.

Elle partage l'envie de Violaine de faire changer les choses : d'abord la manière de vivre les concerts, trop souvent figés, sclérosés, sérieux : elle évoque une petite fille parlant avec le premier violon : « j'adore ce que vous faites, mais c'est très sérieux, je n'ose pas danser ». La manière aussi de recréer le lien entre musique et musiciens à travers l'émotion : « aujourd'hui le classique et l'orchestre se protègent avec trop de contraintes ».

Annexe 4 : Danse

Descriptif des séances

Séance 2 - 28 mars 2017 – synthèse (A. Gozlan)

Seule la professeure de sport est présente avec les artistes. Dominique est aussi présent pour filmer la séance.

Le cercle se forme rapidement avec des trous ; les filles et les garçons ne sont toujours pas mélangés. Il existe de petits amas de cinq personnes à chaque fois. Prendre sa place dans l'espace est compliqué, les distances entre les jeunes ne sont pas homogènes.

Satchie annonce qu'elle ne sera pas là à partir de 10 heures car elle donne un atelier avec des adultes. C'est Dimitri qui animera l'atelier. Satchie précise que Dimitri a un seuil de tolérance à ne pas dépasser, elle soutient ainsi son partenaire.

De l'autre côté de la scène, Dimitri scie les anses des seaux.

Satchie instaure un moment de parole, mais aucun des adolescents ne souhaite dire quelque chose, marquant ici une résistance au lâcher-prise.

Satchie anime l'échauffement avec la répétition d'exercices de la veille. L'accent est mis sur la prise de place dans l'espace. « *On rencontre l'autre, on fait demi-tour, on est à la place de l'autre* ». « *On reprend sa place* ».

Il s'agit aussi de sentir son corps, son corps en soi, mais aussi son corps dans la relation à l'autre (exercice de contrepoids).

La concentration commence à se mettre en place face à la rigueur demandée dans les mouvements par Satchie.

Mais les corps ont du mal à se laisser porter par l'autre, cela vient interpellier la confiance en autrui, le lâcher-prise. De même, pour le nouvel exercice proposé (quand on se croise, on tombe au sol, après le croisement où l'on se regarde), tomber au sol est difficile. La première jeune fille ne tombe pas. Les garçons se lancent au sol dans un bruit sourd. Les jeunes osent à peine se mettre au sol. Ceci semble convoquer la chute du corps, la sensation de son corps contre le dur du sol, appel à une régression difficile à ce moment de l'adolescence.

Le quatrième exercice de l'échauffement intègre le seau. On se lance le seau, droit. Ça fonctionne bien et rapidement. Le silence se fait. Un deuxième seau arrive. Le cercle est homogène, il existe une bonne distance entre chacun. Un troisième seau arrive ; ça prend de la vitesse, les élèves s'excitent. Il y a plus de bruits, des cris, des rires. Satchie déplace une fille et un garçon pour maintenir le calme. Quand on demande au corps de s'accélérer, l'excitation monte, les corps se déplacent, le cercle se déconstruit. La professeure intervient pour leur dire que c'est comme les lancers de ballons au basket : il faut regarder le seau. L'accélération désordonne les mouvements. Satchie demande un mouvement régulier.

Après l'échauffement, le groupe reprend là où il s'est arrêté la veille, par petit groupe de trois pour répéter son enchaînement. Chacun commence à s'approprier le seau, à jouer avec. Néanmoins, certains ont toujours du mal à prendre leur place sur la scène, ils sont obligés d'être remplacés par un adulte, certains utilisent le mur du fond comme support (étayage à l'angoisse ?).

Au bout d'un certain temps, chaque petit groupe passe devant le grand groupe. Dimitri demande d'« *essayer de vous écouter pour être plus ensemble* ». Les groupes qui passent sont très attentifs aux conseils et au regard de Dimitri. Ils s'appliquent à faire ce qu'il demande

pour « améliorer » leurs gestes. Le groupe se forme. Le regard se place en se replaçant sur le mouvement et non sur l'autre dans sa totalité, ce qui permet de médiatiser l'angoisse de l'autre et la crainte du jugement.

Dimitri insiste sur le regard du mouvement et l'être ensemble : « *Regardez-vous pour être ensemble, ralentir le mouvement en fonction de l'autre.* » « *Va falloir re-bosser tout le truc pour être ensemble, dès que vous n'êtes plus ensemble, on ne voit plus rien.* »

Au fur et à mesure des passages, les groupes peinent à se montrer devant les autres. Dimitri recadre les bavardages, il a du mal à étayer les jeunes en difficulté de création : quand il n'y a rien à montrer, il les laisse partir. Au contraire quand un groupe a une proposition, il peut alors s'en saisir pour co-crée. Dès qu'il étaye la création, les jeunes sont très attentifs.

Après la pause, il est nécessaire que la professeure intervienne pour le cadre et la discipline.

L'exercice proposé est de constituer une tour en seaux. L'ensemble du groupe est uni autour de cette performance avec la crainte que la tour ne tombe (ceci évoque le jeu d'empilage des tous petits). Dimitri leur dit pourtant : « *c'est pas grave, c'est intéressant que ça tombe aussi* ». Mais pour les élèves : « *si, c'est grave* », « *ah ouf!* », quand la tour est sauvée. Tous se concentrent dès que ça devient plus compliqué et en déséquilibre. On retient son souffle.

Dimitri les pousse à la performance. « *Il y a moyen de faire plus* » dit-il. Ce qui pousse les élèves à lui demander de l'aide. La relation entre artistes et élèves se met progressivement en place. Il s'agit maintenant de soulever la tour : « *l'idée c'est de la soulever et de chercher l'équilibre pour la maintenir droite* ». Il soutient les essais des jeunes : « *Je pense qu'il faut regarder un peu en haut car le mouvement commence par le haut* ».

Noémie essaie, elle se met les mains au visage, appréhende la tour avec inquiétude, elle soulève la tour avec lenteur et y arrive. « *Noémie !! ouais !!!!* », dit le groupe. Elle est applaudie, elle part courber de la scène.

Ania, approche la tour aussi dans l'expectative. Elle regarde en haut, la soulève et essaie de gérer le mouvement qui vient d'en haut, elle bouge, se déplace pour maintenir la tour droite. Dimitri ajoute : « *tu as raison, il faut bouger, sentir le mouvement de l'intérieur* ».

C'est au tour de Fabio, il prend le bas de la tour, sent que ça bouge. Il regarde en haut. Soulève. Se redresse un peu, puis se tient debout, il bouge pour que ça tienne, le suivant se lève et Fabio passe la tour à l'autre qui réussit à rester un peu avec celle-ci dans les mains. Tous sont pris dans la performance, attentifs. Ils commencent à percevoir le jeu de l'équilibre, la nécessité de la concentration, de l'écoute de son corps et de l'objet.

Il faudra ensuite véritablement accorder son mouvement à celui des objets : tomber en même temps que la tour de seaux.

Dimitri propose alors : « *on va travailler que sur la chute. On va chercher que ce soit le plus accidentel. Vous amortissez avec les bras pour ne pas vous faire mal.* » L'accidentel chez les garçons fonctionnent mieux car ils sont pris dans le jeu. Un jeu s'installe : ils se rentrent dedans pour créer la chute. La notion d'accidentel éveille le lâcher-prise, il se dégage du jugement et du regard de l'autre.

Mais quand les corps lâchent, l'excitation sonore monte.

Il existe une véritable cohérence entre l'échauffement et les exercices proposés, les jeunes s'en saisissent (La chute : du seau, du corps, de la tour).

Dimitri s'est senti plus à l'aise dans l'atelier aujourd'hui. Il avait pensé que les jeux d'équilibre allaient discipliner le groupe et cela a en effet fonctionné.

Séance 3- 29 mars 2017 (A. Gozlan)

Le cercle de l'échauffement est d'emblée plus homogène. Les élèves commencent à nommer Satchie et à l'interpeller.

Les exercices proposent de jouer avec le seau de manière très encadrée : le mettre sur la tête et guider la personne qui ne voit rien, ou encore le faire basculer dans les bras des uns et des autres.

« Vous avez une personne à côté de vous, vous en prenez soin, et vous l'accompagnez dans l'espace ». « Deux personnes qui se cognent, ça ne devrait pas arriver ». « Une personne n'a pas la vue, vous avez la vue, vous l'accompagnez dans l'espace », explique Satchie.

Celui qui se fait accompagner par Marco dit : *« on dirait qu'on est dans une maison hantée »*. L'association d'idées et l'imaginaire émergent, donnant un sens narratif aux exercices. Certains guident par la voix : *« à gauche, à droite »*, d'autres en tenant l'épaule, d'autres décrivent ce qu'ils voient : *« là on est au bord de la scène (ah bon ?) Oui mets ton pied, voilà »*.

Une grande partie des exercices vont déployer cet élément : comment accompagner un autre qui a un seau sur la tête ?

Ceci permet de prendre l'ensemble de l'espace, en déployant à la fois une vision globale et une vision locale de ce qui se passe sur la scène. Les artistes ajoutent au fur et à mesure des obstacles sur la scène (des seaux en vrac, des tours en seaux) qu'il faut éviter.

Nous observons un mouvement de groupe. L'enveloppe groupale se met en place. Ceux qui observent, parlent de ce qu'il se passe sur scène, et conseillent ceux qui sont au centre. Il y a un effet d'échoïsation, de portage par la parole. Mais, c'est aussi par le regard que le groupe porte ceux qui sont au centre. Le groupe intègre cette notion de regarder l'autre pour être ensemble et ainsi apporter une cohérence groupale.

Aujourd'hui, le silence est bien plus présent, ils sont de plus en plus attentifs. Les exercices sont plus investis et prennent sens pour les adolescents.

A la pause, certains commencent à s'inquiéter de la date du spectacle. Dimitri dit : *« c'est bien qu'ils s'inquiètent, il est temps »*.

Dimitri et Satchie proposent de travailler une séquence : deux lignes de 4 adolescents, face à face, se lancent des seaux les uns après les autres, puis ensemble. *« L'idée c'est de lancer ensemble, donc écoutez, sentez ce qu'il se passe »*. Dimitri expérimente les choses ici et maintenant. Ils discutent avec Satchie, ajuste la proposition. Ils demandent également aux élèves d'« observer » ce qu'ils font.

Ils travaillent ensuite en binôme. Un des jeunes qui est en difficultés pour la réalisation des mouvements et des exercices, reste assis, personne ne le perçoit, chacun étant en train de s'essayer à la consigne donnée par Dimitri. Puis il se déplace, traverse la scène, sort de scène et s'assoit au premier rang, dans le silence. Sans que personne ne le remarque.

Pendant que les jeunes cherchent leur phrase, Dimitri et Satchie discutent entre eux et essaient de créer quelque chose, ou une proposition.

Chaque binôme se met au travail, dans une réelle tentative de création, plus autocentré sur leur binôme que sur ce qu'il se passe autour.

Les garçons s'inspirent de leur expérience du football pour trouver leur « phrase » : on retrouve beaucoup cette gestuelle : lancer de jambe, taper le seau avec le pied...

Un binôme (avec Mohamed) interpelle Dimitri. Ils sont en difficulté dans la création, Dimitri les laisse chercher seul. Ils proposent quelque chose de théâtraliser, l'un pique le seau et part en courant comme un voleur.

Tout le long de ce moment de création singulier, Ali reste en spectateur dans la salle, en retrait du groupe. Au bout de quinze minutes, son ami vient le chercher « Ali ! », et lui propose de venir. Ali refuse. Son camarade s'allonge au bord de la scène. Du coup, Ali se lève et se met à travailler avec son camarade au fond de la scène contre le mur.

Chaque binôme passe ensuite les uns après les autres devant le reste du groupe et les deux artistes. L'inhibition est forte, ils ont du mal à passer volontairement.

Le dernier exercice de la journée consiste à répéter l'enchaînement d'hier tous ensemble. Il y a deux phrases, une première qu'on double. Dimitri montre la phrase en comptant en 8 temps.

Le rythme permet à l'ensemble d'être coordonné. Tous, en silence, répètent le mouvement. Ali perd toujours son seau, Marco est en retard, d'autres sont performants.

Ce sont les adolescents qui pointent l'heure de fin de la séance, venant dire également de manière sous-jacente la volonté d'arrêter là pour aujourd'hui.

Le ressenti d'une certaine performance exigée par les artistes inhibe le groupe, car on perd la notion de jouer avec, de jouer ensemble.

A la fin de la séance, les deux artistes ont le visage fermé, et ne paraissent pas épanouis ou satisfaits de leur atelier.

Quand la professeure rappelle aux jeunes d'écrire leurs impressions à chaque fin de séance, Ali dit : « *je vais écrire que j'ai joué au seau* ». Ceci est représentatif d'une transmission autour de l'objet qui ne s'est pas effectuée. Et nous pourrions résumer en deux questions ce que nous ressentons chez les jeunes : « Mais, qu'est-ce qu'on fout là ? Est-ce qu'on crée ensemble ? est-ce qu'on s'exécute ? »

La phrase proposée par Dimitri, qui ne reprend pas la créativité des jeunes qu'ils peuvent pourtant proposer dans les petits exercices, est complexe, ils ont du mal à suivre. Dimitri ne part pas de là où ils sont, mais de là où lui veut les mener. Il a donc un décalage.

Le plaisir est peu perceptible chez les artistes et donc dans le groupe. Ali marque par sa présence non présence ce caractère dépressif. Il est le porte-parole d'un élément du groupe.

Séance 4- 30 mars 2017 (A. Gozlan)

L'atelier se déroule dans le gymnase du collège, un très grand espace, très lumineux, qui change complètement de celui du Plateau.

Les élèves connaissent très bien ce lieu et s'y sentent à l'aise.

Lors de l'échauffement, Satchie nomme tous les mouvements, et comment les faire au mieux. Il y a beaucoup moins de bavardages aujourd'hui. Effet de l'avant-dernier jour avant la fin de l'atelier ? Effet du lieu familier donc rassurant ?

Le passage au sol est toujours aussi excitant pour certains, notamment les garçons proches des filles. Les jeunes ont intégré les mouvements de l'échauffement, il y a moins de contacts malencontreux entre eux à cause d'une difficulté à se placer dans l'espace.

L'échauffement devient un espace d'échanges entre l'artiste et les jeunes, la parole prend place dans une discussion bienveillante. Ceci émerge autour de la plainte « *ah ! ça fait mal* », de certains jeunes qui s'étirent. La question du plaisir « *ça ne fait pas du bien* » amène Satchie à parler du sport de haut niveau, sûrement en association avec sa propre expérience de

danseuse classique dont elle a pu dire au groupe toute la difficulté et l'absence de plaisir qu'elle y trouvait. Elle explique donc au groupe, tout en faisant les exercices et chacun la suivant, qu'il est essentiel de s'étirer, même pour les non sportifs, pour éviter un vieillissement du corps prématuré.

Il se met en place une discussion sur comment garder son corps en bonne santé. Un jeune dit qu'il faut manger équilibré pour cela. Satchie dit que cela est prouvé depuis longtemps mais que ça ne suffit pas. Le garçon ne comprend pas en quoi les étirements peuvent aider. Satchie explique donc les risques. Tous écoutent.

Une fois au sol, ils veulent rester assis au sol et demandent des étirements au sol à Satchie, de façon unanimes, comme s'ils avaient introjecté ce que venait d'expliquer Satchie. Elle propose un étirement allongé, et un jeune dit : « *ah ! c'est bien !* ». La transformation du déplaisir en plaisir à opérer et ce grâce à cet effet de relation, de partage, de mise en mots de ce qu'ils faisaient ensemble et pourquoi. La mise en sens de l'exercice permet alors à la fois un mouvement d'introjection, mais aussi de transformation. Ils s'allongent tous, sans excitation, et ce, pour la première fois lors des échauffements amenant au sol.

Dans la continuité des séances précédentes, ils reprennent les exercices suite à l'échauffement. Certains commencent à avoir une vraie volonté de régularité du mouvement : « *Allez Matéo !* », quand il ralentit le mouvement. Ali se fait replacer dans le cercle par son camarade. L'exercice du contrepoids est repris, en face-à-face, côte-à-côte et dos-à-dos.

Il est ensuite proposé de mettre en application cet exercice autour d'une pile de seaux. Les jeunes sont plus occupés à faire une tour la plus haute possible, relevant le défi de l'apesanteur, plutôt que de s'essayer au contrepoids avec bascule arrière. Le groupe se constitue majoritairement autour d'une tour, l'autre groupe se crée très proche de la première, si bien qu'ils sont quasiment tous ensemble, regroupés. Il reste un petit groupe de cinq personnes dont Marco, et un seul qui s'essaie au lancer de seau dans la cage de foot. La dynamique de groupe s'installe avec un objectif commun plus clair.

Les deux artistes introduisent alors un jeu entre eux, Dimitri pousse Satchie, on comprend qu'il veut détruire une tour et que Satchie veut l'en empêcher. Ils s'amusent, le plaisir est là. Les jeunes les regardent amusés et enjoués. La tour s'effondre. Et Dimitri leur dit : « *Il s'agit de jouer avec l'autre avant de faire tomber la tour* ». Chaque binôme se saisit de cette proposition avec enthousiasme. On fait ici aussi appel à un jeu d'enfant, celui de la construction/destruction, se référant au trouvé/détruit de Winnicott.

Autour du totem « tour de seaux », les adolescents sont tous assis et se lèvent deux par deux pour, l'un avancer vers la tour, et l'autre l'empêcher d'y accéder. Ça fonctionne bien car les garçons reprennent des gestuelles du football, du marquage. Ils connaissent ces mouvements. Ils prennent plaisir, les sourires apparaissent.

Les jeunes se sont adressés à la professeure pour avoir des informations sur le spectacle : la date, la durée, ce qu'on va y faire.

Satchie dit : « *il y a des questions sur ce qu'on va faire lors du spectacle : on est en train de travailler sur des matières, on est encore sur la matière. Il restera une séance avant le plateau et là tout sera écrit* ». Elle livre alors que les artistes sont en pleine recherche, en quête d'inspiration ou en train de créer par ce qu'ils voient et ce qui est proposé, le spectacle.

Le temps est alors venu de retravailler la « phrase » de la veille. Les élèves ont du mal à suivre le rythme imposé par Dimitri, trop rapide. Les seaux tombent au sol, les corps se déplacent nonchalamment pour les ramasser, on entend souffler. Dimitri lance : « *Auditions !!!* ». Les jeunes : « *Quoi ???* », « *Oui pour voir où vous en êtes, par 5 !* ».

L'espace se divise en deux espaces, ceux qui jouent la phrase et ceux qui regardent. Le groupe de pairs soutient ceux qui sont sur scène. Le plaisir émerge étonnamment. Dimitri parle du spectacle et des spectateurs, en pointant qu'il y a aura 400 spectateurs. L'excitation monte, ça parle fort. Dimitri pointe que, quand on s'essaie à l'audition, c'est pour s'entraîner pour être face aux spectateurs. Dimitri : « *qui se sent solide avec cette phrase ?* », certains lèvent la main, d'autres demandent : « *c'est quoi solide ?* », Dimitri dit : « *Je vais vous donner plus de responsabilités* ». Cette phrase les questionne.

Ainsi commence la création de la ligne avec son phrasé de seaux, les uns après les autres, ceux qui maîtrisent le plus la phrase, arrivent au devant de la scène pour faire l'enchaînement. Même Ali qui a du mal avec la phrase se lance.

Dimitri : « *on va le refaire, j'aimerais essayer un truc nouveau, on va faire la première petite phrase, quand la 5eme personne rentre on fait deux fois la grande phrase.* » Ils sont perdus : « *Hein ??* ».

Ali en profite pour essayer un mouvement. Il demande à son camarade comment faire. Il dit : « *Moi, je veux bien faire, je me suis entraîné je vous jure* ». Puis en allant sur le devant de la scène, il chuchote : « *Si je suis sélectionné...* ». L'enjeu est bien celui-ci « d'être sélectionné », en tout cas l'imaginaire de l'audition leur renvoie ceci : être choisi ou pas, être bon ou pas. Alors Ali, pour qui certainement ceci rend compte de sa problématique, se dirige vers Dimitri, lui adresse quelque chose que je n'entends pas, il a envie, semble-t-il, d'être remarqué, reconnu. Mais Dimitri ne le regarde pas. Alors Ali s'assoit à côté de lui et l'imité sur le rythme donné sur le seau (Dimitri tapote sur son seau). Habid continue alors que la phrase est terminée, Dimitri lui dit « *merci* » et le félicite. Habid est tout souriant et s'arrête. Ils sont tous très attentifs à la performance, ils comptent avec Dimitri, hochent la tête, applaudissent.

Pendant la pause, certains continuent de jouer avec les seaux.

Le groupe s'est peu à peu déplacé au centre de la pièce, l'angoisse du début de la matinée s'apaisant. Au début, le groupe était dans le coin gauche de la salle. Certains se protégeaient de la cage de foot, s'accrochant au mobilier. Par la suite, le groupe devient plus mobile et attentif. La concentration devient plus grande.

Il y a aussi, semble-t-il un effet lié à la clarification de l'enjeu de cet atelier : le spectacle, qui permet de répondre à la question des jeunes : « *qu'est-ce qu'on fait là ?* »

S'inscrit alors un enjeu commun dicible, partagé et partageable.

Toutefois les artistes sont dans une demande d'application des mouvements qu'ils ont pensé, plus que dans le saisissement de la créativité singulière des adolescents et, ce jusqu'à la question de Dimitri : « *qui jouait au foot tout à l'heure ?* » Dimitri se saisit de cela. « *J'aimerais que vous fassiez un foot et que la balle sorte à un moment, et que vous continuiez à avoir la même énergie, comme s'il y avait la balle* ». « *Il faudra faire attention de ne pas envoyer la balle dans le public quand on sera dans la salle* ». Face à cette proposition, les garçons sont pris d'un grand enthousiasme, même si elle vient également stigmatiser la séparation garçons/filles, les filles allant s'asseoir au fond de la salle.

« *Ce qui m'intéresse, c'est que ça arrive comme un truc qui déboule, tous ensemble* » dit Dimitri. Il explicite plus ce qu'il attend. Tous sont derrière la balle, se font des passes. Marco appelle pour avoir le ballon, ils sont à l'aise, le jeu de jambe est fluide. C'est dynamique. Ils se parlent : « *Mais vas y !* », « *Tu prends la balle !* ». Les filles se prennent aussi au jeu : « *c'est parti !* » Dimitri enlève la balle et ça continue. Ils essaient, ça fonctionne.

Dimitri : « *ça m'intéresse que vous continuez à vous parler sur le ballon comme vous vous parliez* ».

Nous remarquons que lorsque l'artiste crée à partir de ce que les adolescents aiment, mais surtout à partir de mouvements qu'ils maîtrisent, ils se mobilisent, discutent entre eux et avec l'artiste. « *Joue, joue, joue* » dit l'un, « *Fais la passe va !* » dit l'autre, avec le ballon imaginaire. Même Ali s'intègre bien au groupe. Dimitri dit à Satchie : « *il faut trouver une suite* ». Là les deux artistes disent fort : « *Merci* », l'un des premiers mercis de l'atelier. Commence alors la création en co-construction, entre artistes et adolescents, les artistes assurant l'enveloppe, le cadre nécessaire à cette émergence créatrice.

Séance 5- 31 mars 2017 (A. Beaunay)

Dernière matinée du stage. Après une série d'échauffements et d'exercices de détente musculaire, les élèves s'apprentent à commencer l'atelier. Pour cette dernière séance, les élèves investissent l'espace joyeusement, s'expriment librement : rires et soupirs à l'échauffement, semblent réagir et « faire » les choses ensemble, par contraste avec la première séance où chacun pensait à sa propre prestation de lancer de seau par exemple. Les 4 matinées précédentes semblent les avoir marqués par cette exigence de « faire » ensemble pour obtenir un résultat.

A la pause, les groupes se sont également formés différemment en comparaison avec la première matinée : il y a bien un des petits groupes de filles qui est là, pour autant les deux autres groupes sont devenus mixtes et les conversations se sont mélangées en faveur de « troupes » de théâtre : ils s'entraînent, révisent, corrigent... et tout cela, ensemble !

Le stage a fait évoluer les jeunes adolescents en changeant leurs attitudes de départ, allant plutôt dans le sens de la prestation individuelle, timide, presque rebelle à certains moments lorsque à court d'idées l'artiste les reprend et apporte une critique constructive à leur exercice : pour autant, l'adolescent semble le vivre comme une critique sans nécessairement porter attention aux arguments de l'artiste. En fin de stage, l'évolution est manifeste ! De la salle, on ressent sur la scène, une vraie présence du groupe, une attention tournée vers sa propre troupe mais aussi vers les autres, notamment lors du final où les élèves sont tous sur scène, ensemble, pour une chorégraphie de lancers de seaux magistrale.

Curriculum Vitae

Curriculum Vitae : Anne Muffang, médiatrice culturelle

Anne Muffang est chargée des relations avec le public. Après une licence en médiation culturelle parcours Théâtre et arts de la scène à l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle, elle se dirige vers un Master 1 « Conception et Direction de Projets Culturels ». Elle passera ensuite une année au SUNY Purchase Collège (Purchase, New York) au sein du programme « Art Management et Art History ». De retour en France, elle poursuit sa formation avec un Master 2 professionnel « Développement culturel Territorial » à l'Université de Marne La Vallée.

Anne Muffang commence en 2011 comme Chargée des relations publiques notamment au Festival d'Avignonnet au théâtre de Bretigny, où elle devient responsable coordination de projets culturels, notamment du projet « Transmission chorégraphique » et du festival « Dedans Dehors ». En 2013, elle est chargée des relations publiques et coordinatrice du festival « Jour de Fête », assistance de production du festival « EXIT 2013 ».

Curriculum Vitae : Satchie Noro, artiste

Satchie Noro

Danseuse, chorégraphe, acrobate aérienne

Danseuse de formation classique, elle est l'élève de Wilfride Piollet.

Après un passage au Deutsch Opera à Berlin, elle intègre de 1991 à 1995 la scène alternative berlinoise, où elle participe à de nombreuses performances.

De retour en France, elle travaille avec différentes compagnies de danse – Andy Degroat, Shiro Daïmon, Blanca Li, Mié Coquempot, Alain Rigout...

Ses dernières années, elle collabore en tant que danseuse et circassienne avec les metteurs en scène : Carlotta Sagna, Adrien Mondot et Claire Bardaine, James Thiérée, Michel Schweizer, Mohamed Al Khatib, Pierre Meunier et Margherite Bordat...

Elle collabore parallèlement aux performances de la plasticienne Emmanuelle Raynaut et du collectif suisse La Dernière Tangente.

En 1999, Alain Rigout et elle même sont lauréats de la Villa Kujoyama à Kyoto.

En 2002, elle aborde les techniques aériennes à l'école de cirque des Noctambules de Nanterre.

Elle fonde la compagnie Furinkaï, en résidence au Théâtre de Brétigny de 2004 à 2008, elle y crée plusieurs pièces dont le solo Giselle/Rosière et imagine diverses installations.

En 2007, en compagnie de la conteuse Muriel Bloch, du photographe Frédéric Nauczyciel, du musicien Fred Costa, elle part à la rencontre de femmes fréquentant le Centre social La Fontaine de Brétigny-sur-Orge et crée Brétignolaises.

En 2010, elle conçoit avec Muriel Bloch et Marie Vitez à De la tête aux pieds, une exposition mettant en scène les corps et les mots des détenues de la maison d'arrêt de Fleury-Mérogis, en partenariat avec l'association "Lire c'est vivre".

En 2012, elle est Lauréate de la bourse Hors les Murs de l'institut Français, elle réalise *Retour à Ominato*, court métrage dansé d'une traversée Marseille-Ominato (Japon) sur un cargo.

En 2011 elle crée pour le Théâtre Pais Vilette *Les Absents*, installation dansée pour lieu intimiste ou pour container.

En 2013, elle crée *Nuage*, commande du Musée Réattu d'Arles.

Depuis 2013, elle initie avec le constructeur Silvain Ohl, un projet chorégraphique de pliage de container, *Origami*, crée pour le Festival Teatro Container au Chili et pour la Biennale de Danse du Val de Marne 2015.

Depuis septembre 2015, elle assume la co-direction de l'école de cirque Les Noctambules de Nanterre avec Olivier Verzelen.

Curriculum Vitae : Dimitri Hatton, artiste

Clown, comédien, danseur,
metteur en scène, formateur.



Après avoir étudié le jeu corporel, l'improvisation burlesque et clownesque au conservatoire d'art dramatique d'Orléans, au Centre national des arts du cirque (formation continue) à l'école du jeu et lors de nombreux stages, Dimitri HATTON se met finalement au travail.

Il crée depuis 2001 des spectacles interrogeant notre présence au monde, la complexité des rapports humains ou la puissance de nos conflits internes. C'est dans ce cadre que naît en 2002 son personnage clownesque, aperçu depuis sur la scène du Samovar lors du festival des clowns, des burlesques et des excentriques à Paris en 2005, 2006 et 2007, puis partout en France mais aussi au Brésil, en Inde, en Italie, en Islande, au Danemark, en Allemagne, en Chine, aux États-unis ou en Australie.

Si la matière première de ses créations reste la comédie visuelle, les champs artistiques se multiplient au gré des expériences. Son univers s'ouvre sur la danse, la musique ou la vidéo.

Il travaille également comme interprète ou metteur en scène pour différentes compagnies et formations : les Septs doigts de la Main, le Cirque du soleil, Mohamed El'khatib (Collectif Zirlib), La Soiree, Randy Weiner, Jay Gilligan, Jess Love, la cie Off, Satchie Noro, Roberto Negro, Adrien Chenebault et Valetin Ceccaldi (tricollectif), Clowns sans frontieres...

Il rejoint en 2009 le cirque du soleil en tant que clown.

En 2011, il crée not today au ccno (direction Josef Nadj)

En 2014, il rejoint les 7 Doigts de la Main et Randy Weiner pour la création de Queen of the Night au Diamond Horseshoe (Paramount Hotel, New-York, off Broadway) le spectacle a remporté le drama desk award « Unique theatrical experience »

En 2016, son duo avec Satchie Noro, Bruissements de Pelles, est accueilli en avignon par le dispositif la Belle Scène St Denis, et il reçoit avec Jess Love le prix « Original new circus award » du Melbourne Fringe festival pour la mise en scène de son dernier spectacle solo Notorious Strumpet and Dangerous Girl.